

Camilla Stabel Jørgensen

Som du spør får du svar?

En empirisk studie av skriving i
religions- og livssynsfaget

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning

© Camilla Stabel Jørgensen

ISBN 978-82-471-4941-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4942-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2014:15

Trykket av NTNU-trykk

Sammendrag

Avhandlingen undersøker tekster skrevet av ungdomstrinnselever i tilknytning til religions- og livssynsfaget. Siden 2006 har skriving hatt status som en grunnleggende ferdighet elever skal arbeide med i alle fag. Innenfor religions- og livssynsfaget har læreplanens retningslinjer – tross endringer i 2008 – siden da omfattet formuleringer som gir grunnlag for å hevde at skrivingen skal bidra til at elevene utvikler kompetanser med relevans for dannelse. Det sammensatte begrepet «kompetanser med relevans for dannelse» som benyttes i avhandlingen, omfatter kritisk selvstendig tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Det sentrale spørsmålet i avhandlingen er hvordan ulike kontekstuelle forhold fremmer elevers anledning til å anvende disse kompetansene gjennom skriving i religions- og livssynsfaget. Det teoretiske grunnlaget for å undersøke om og hvordan selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot vises i elevenes tekster, hentes fra dannelsesteori, språkvitenskapelig teori og språkfilosofi.

Metodisk er avhandlingen en casestudie med flere case. Både de 30 elevene det er samlet tekster fra og et utvalg skriveoppgaver flere elever har besvart, utgjør studiens case. Analyseenhetene er i begge tilfeller de aktuelle elevtekstene – skrevet av elevene i utvalget, som besvarelse av de til sammen 26 ulike skriveoppgavene som gjøres til gjenstand for analyse. Materialinnsamlingen bidro til at en rekke kontekstuelle forhold knyttet til både elever og skriveoppgaver, kan identifiseres. Når elevenes besvarelser av de utvalgte oppgavene er analysert, kan derfor mønstre i materialet indikere hvilke kontekstuelle forhold som fremmer selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Hovedfunn i analysene er at kildesituasjonen – hva som utgjør elevenes kildegrunnlag når de skriver – har stor betydning for om og hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse. Å skrive med utgangspunkt i én skriftlig kilde er den kildesituasjonen som kjennetegner langt de fleste av tekstene elevene skrev i løpet av innsamlingsperioden, som var tre år ved den ene skolen og ett år ved den andre. Denne kildesituasjonen bidrar ikke til å fremme elevenes selvstendige, kritiske tenkning, følelsesmessige engasjement og/eller mot. Å skrive med utgangspunkt i en opplevelse elevene har sammen, fremstår derimot som en kildesituasjon der alle elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Analysene viser at også andre kontekstuelle forhold kan fremme elevers selvstendige, kritiske tenkning, følelsesmessige engasjement og mot: Særlig tydelig er dette når kontekstuelle forhold knyttet til elevene og kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene aktualiserer elevenes identitet – hvem de er og vil være. Den pedagogiske utfordringen for skriving i religions- og livssynsfaget som avslutningsvis formuleres i avhandlingen, er

derfor å la skriveoppgavene kreve at elevene formulerer seg om hvem de er og vil være – i møte med fagstoffet.

Forord

Den som har fått skrive en avhandling, har mange å takke! Hver især, på mange forskjellige måter, har veiledere, kolleger, lærere, foreldre og elever, venner og familie bidratt til at jeg kunne gjennomføre dette arbeidet!

Den faglige konteksten for arbeidet har vært sammensatt og mangfoldig. En viktig del av prosjektets kontekst er forankringen i skriveforskningsmiljøet i Trondheim. Denne tilknytningen har gitt seg mange ulike utslag: For det første vokste prosjektet ut av SKRIV-prosjektet (2006-2010), for det andre var det skriveforskningsmiljøet som sto bak HISTs opprettelse av stipendiatstillingen jeg har hatt, for det tredje har jeg nytt godt av ulike skrivefaglige fora gjennom hele prosessen, fra «Skrivestipendiatforum» via nasjonale og internasjonale konferanser, seminarer og kurs til møter i Skrive-PUFF. Gjennom skriveforskningsmiljøets åpne og imøtekommende invitasjon til sitt praksisfellesskap, har jeg fått oversikt over og innblikk i skriveforskningsteori og – metode. En varm takk derfor til skriveforskningsmiljøet i Trondheim: alle dere som deltok i SKRIV, som deltar i Skrive-PUFF og/eller var med i skriveforskningsstipendiatgruppen ledet og veiledet av Synnøve Matre, Lars Sigfred Evensen og Jon Smidt. Jon har vært jokeren i denne prosessen: ikke bare sto han i spissen for SKRIV og driver Skrive-PUFF, men han ga meg også avgjørende, skjerpene veiledning i arbeidet med ferdigstillingen av avhandlingen, først som opponent i sluttseminar og etter det også som veileder. Med all din erfaring og generøsitet er det en glede å få arbeide i et fellesskap du inngår i!

En annen essensiell del av prosjektets kontekst er det religions- og livssynspedagogiske fagmiljøet i Norge. Fra dette feltet vil jeg først og fremst takke Sidsel Lied, som ikke bare har veiledet meg gjennom hele prosessen, men også sagt hun vil bruke resultatene mine i sin undervisning av lærerstudenter. Det er godt å få ta del i ditt engasjement både for og i forskning og undervisning! Og takk for din insistering på at jeg skulle skrive for å bli ferdig!

RLE-seksjonen ved HiST-ALT utgjør også en viktig religions- og livssynspedagogisk kontekst: takk til alle dere som har vært en del av den mens jeg har jobbet med avhandlingen: Thor André Skrefsrud, Magne Bø, Gullaug Dybdahl, Kristin Sjursen, Lars Unstad og ikke minst dere som har latt meg strekke den skjermede tilværelsen som stipendiat nå i slutfasen: Oddrun Bråthen, Ola Erik Domaas og Irene Haslund. Ola Erik skal dessuten ha takk for fellesskapet i interessen for elevers skriving i religions- og livssynsfaget gjennom deltakelsen i SKRIV, Oddrun for at din innspurt ga meg mer samlet tid til skriving i min slutfase og Irene for kommentarer og drøftinger knyttet til det filosofiske fagstoffet og dannelsesteorien. Også de nasjonale og internasjonale religions- og livssynspedagogiske fagfellesskapene som bl.a. manifesteres gjennom NoReFo, NCRE og ENRECA har vært viktige for meg i arbeidet med avhandlingen – ikke minst som leverandører av religions- og livssynspedagogisk teori.

Geir Karlsen er del av en tredje, betydningsfull faglig kontekst for prosjektet: lærerutdanning. Geir var min veileder fra PLU, og jeg vil takk deg for å insistere på en eksistensiell orientering: Det bidro til at analysefokus er forhold av eksistensiell betydning: å tenke kritisk og selvstendig, å engasjere seg følelsesmessig og å være modig.

Innenfor lærerutdanningskonteksten vil jeg også takke kolleger – både nåværende og tidligere – ved HIST-ALT både for inspirerende og lærerike samtaler, og for å la meg i fred til å avslutte arbeidet. Jeg vil også takke medstudenter i NAFOL for skjebnefellesskap og gode samtaler. En varm takk til Anna-Lena Østern, som har ledet NAFOL og første kull inn i skjerpene utfordringer og kreativ deltakelse i et fellesskap av lærerutdanningsforskere. En stor takk også for at du leste og kommenterte avhandlingen i slutfasen: Der slo du flere fluer i ett smekk: du imponerte både med hurtighet og grundighet idet du ga meg viktige innspill!

Uten tilgang til undervisning, elever og tekster skrevet av elever på ungdomstrinnet hadde jeg ikke hatt noe materiale. En stor og overstrømmende takk rettes derfor også til de lærerne, vikarene, elevene og foreldrene som lot meg slippe inn i undervisningen, gjøre intervjuer og benytte tekster og annet materiale i dette prosjektet. Gjennom å gi meg tilgang til materialet har dere utvist mot!

I prosjektets slutfase har jeg nytt godt av Grete Espelands mestring av EndNote, Ole Gunnar Moens hjelp med finurlige funksjoner i Word og Torlaug Løkensgard Hoels årvåke blikk for språk: Takk skal dere ha!

Da vannet i høst dryppet fra taket på badet, og det ble klart at vi måtte flytte ut for noen måneder for renovering, var det godt å erfare at vi har omsorgsfulle venner som stiller opp med tilbud om kryptinn, middager og barnepass. Og lykkeligvis er det ikke bare når nøden, som da, er stor, at vi kan glede oss sammen: takk for at jeg har fått engasjere meg i helt andre forhold underveis i prosessen!

Storfamilien har også stilt opp med barnepass og husarbeid, både leilighetsvis i det daglige og knyttet til større renoveringsprosjekter: Jeg er dere stor takk skyldig 'oldemor' Aase, 'bestefar' Bernolf, 'olde' Liv, 'bestefar' Karsten, tante Kirsten og 'onkel' Johannes! Mormor Anne-Mette har også passet barnebarn; deg vil jeg likevel først og fremst takke for diskusjoner om dannelsessteori og pedagogikk – i tilknytning til vår parallelle avhandlingsinnspurt!

«Hvorfor måtte du ta den jobben?» undret Esther og Regine da mamma skulle skrive nesten hele sommeren 2012. Nei, jeg måtte jo ikke, men jeg anser meg som fantastisk heldig som har fått lov til å gjøre den! Så takk, jenter, for at jeg fikk skrive, mens dere var på ferie med mor! Og takk for at dere i det daglige har sørget for at jeg gjennom nesten hele stipendiatperioden har hatt ferie hele tiden: når jeg har skrevet på avhandlingen, har jeg hatt ferie fordi jeg har gjort noe helt annet enn å krangle

med dere om klær, og når jeg har vært med dere og vennene deres i gymsalen, har jeg hatt ferie fordi det er noe helt annet enn å sloss med teori og empiri.

Kjære Petra, det har vel vært stunder du har ment det passet dårlig at jeg tok denne jobben. Og siden det å ferdigstille en avhandling er et felles løft, er min takknemlighet for at du har gjort det mulig desto større: Takk så langt! Nå ser jeg frem til nye felles løft!

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	5
Innhold	9
1. Hva er "det viktigste"?	15
Problemstilling	18
Dannelse og kompetanse.....	19
Skriving og kontekstuelle forhold	26
Metode og materiale	26
Avhandlingens oppbygning.....	27
2. Kompetanser med relevans for dannelse i elevers skriving.....	29
Dannelse	29
Den nikomakiske etikk.....	30
Utvidelse av dannelsens gyldighetsområde	32
Endringer i dannelsens innhold	34
Oppsummering av dannelsesbegrepet jeg skal bruke	38
Kompetanser med relevans for dannelse i språkbruk	39
Oppsummering av språkfilosofiske og språkvitenskapelige perspektiv.....	46
Kompetanser med relevans for dannelse i elevtekster fra religions- og livssynsfaget.....	47
Kompetanser med relevans for dannelse i religionsundervisning og skriveopplæring	49
Læreplanmessige rammer for skriving i religions- og livssynsfaget	52
Oppsummering av historiske og læreplanmessige rammer for skriving i religions- og livssynsfaget.....	56
Analyseredskap	57
3. Refleksjoner over anvendt metode.....	61
Kriterier for vurdering av vitenskapelig kvalitet	61
Reliabilitet og validitet i nyere kvalitativ forskning	66

Betydningen av ontologi og epistemologi for vitenskapelig forskning	71
Oppsummering og metodeteoretisk posisjonering.....	72
Metodeteoretisk drøfting av forskningsprosessen.....	73
Den foreliggende casestudiens design	73
Forberedelse av materialinnsamling	87
Gjennomføring av materialinnsamling	95
Analysen av casene.....	102
Kritisk refleksjon over Yins tilnærming	107
Analysestrategi.....	107
Strategi for utvalg av tekstgrupper til analyse	109
Strategi for drøfting av analysene	118
4. Analyser av utvalgte elevtekster	120
Konkrete beskrivelser av kontekstene der elevtekstene ble skrevet.....	120
Beskrivelse av materialet, med utgangspunkt i de ulike kildesituasjonene.....	123
Mer-enn-språklig felles kilde	124
Tekstene basert på ekskursjon til Falstad.....	125
Tekstene basert på filmen «Løfter»	133
Oppsummering og drøfting av analysene av tekster skrevet med utgangspunkt i mer-enn-språklige kilder	140
Egne erfaringer og/eller meninger som kilde	141
Dikt eller dagbok med kjærlighet, vennskap, ensomhet eller familie som tema.	142
Personlig mening knyttet til medieoppslag om Märthas engleskole	149
Egenvurdering.....	154
Svar på oppgave om liv og død fra læreboken	161
Oppsummering av analysene av tekster der elevene skal ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger	166
Én skriftlig kilde indikert av oppgaven	168
Stikkord om jødedom og/eller islam	169

Stikkord om Mosebøkene.....	175
Boksskjema om Jesus	185
Boksskjema om sikhisme	192
Kolonnenotat om evangeliene	196
Svar på oppgaver om hinduisme	200
Svar på oppgaver om Freud og psykonanalysen	204
Svar på oppgave knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet.....	206
Svar på oppgaver om kirkesamfunn.....	209
Oppsummering av analysene av tekster basert på én skriftlig kilde.....	213
Alle kilder tillatt.....	214
Presentasjon av retning innenfor islam eller jødedom	215
Presentasjon om jødedom eller islam	222
Tekst om Hans Nielsen Hauge	226
Tekst om en person fra GT	236
Religiøse konflikter	247
Tekst om humanisme eller genteknologi	257
Oppsummering av analysene av tekster skrevet med åpning for å bruke alle kilder	273
Utilgjengelige skriftlige kilder: Prøver.....	275
Prøve om Hans Nielsen Hauge og pietismen.....	276
Liten prøve om jødedom	280
Liten prøve om den katolske kirken	282
Prøve om hellige skrifter i kristendom	286
Oppsummering om mønstre i prøver.....	294
5. Mønstre i materialet	295
Kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene: Danner de mønstre i materialet?.....	295
Kildesituasjonen	296
Tema	299

Formelt formål.....	302
Sjanger	305
Skriveteknologi	307
Sosial skrivesituasjon	309
Institusjonell skrivesituasjon: undervisningsgruppe og lærer.....	309
Oppsummering om kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene	313
Kontekstuelle forhold knyttet til elevene: Danner de mønstre i materialet?	314
Kjønn.....	314
Klassetrinn	315
Religiøs/livssynsmessig tilhørighet.....	318
Elevenes faglige nivå i lærerens vurdering.....	321
Oppsummering om kontekstuelle forhold knyttet til elevene.....	324
Oppsummering av mønstre knyttet til kontekstuelle forhold.....	325
6. Drøfting	328
Kildesituasjon: ekskursjon – samt sjanger, formål, følelsesmessig engasjement og faglig nivå	328
Kildesituasjon: én skriftlig kilde	333
Oppsummering knyttet til betydningen av det kontekstuelle forholdet kildesituasjonen utgjør.....	334
Samspill mellom kontekstuelle forhold knyttet til tekstenes tema, og elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet, faglige nivå og kjønn – mønstrene i mitt materiale sammenlignet med annen forskning	334
Personlig relevans – ulike faglige ambisjoner?	337
Oppsummering av drøfting.....	338
7. Vitenskapelig konklusjon og pedagogisk utfordring	341
Drøfting av mulige generaliseringer basert på denne undersøkelsen.....	343
Refleksjoner over muligheter med utgangspunkt i elevene	345
Refleksjoner over muligheter med utgangspunkt i skriveoppgavene.....	348
Kilder.....	351

Figurliste	358
Tabelliste	363
Vedlegg 1: SKRIVS prosjektskisse vedlagt søknad til NFR 2007.....	365
Vedlegg 2: Prosjektskissen vedlagt stipendiatsøknaden.....	375
Vedlegg 3: Prosjektskissen vedlagt søknad om opptak ved PLU.....	383
Vedlegg 4: Eksempler på intervjuguider til intervju med elever og lærere	395

1. Hva er "det viktigste"?

"Hvordan vet dere hva dere skal 'ta med' når dere skriver?" spurte jeg elevene jeg samlet tekster fra til denne studien. De var alle sammen enige om å ta med "det viktigste". Når jeg ba dem forklare hvordan de visste hva som var det viktigste, ga de ulike svar: Noen så på omfang og regnet med at det læreboken hadde brukt mest plass på, var det viktigste, andre så på hva som ble uthevet gjennom underoverskrifter. Atter andre beskrev strategier for å utelate "det unødvendige", "kutte ut eksempler", "droppe adjektiv". To brukte seg selv som målestokk og presiserte "det viktigste" som henholdsvis "det du synes er interessant" og "det jeg ikke tror jeg vil huske".

Til denne avhandlingen om ungdomstrinnselevers skrivning i skolens religions- og livssynsfag¹, kan jeg stille meg selv det samme spørsmålet som jeg den gang stilte til elevene i forbindelse med deres skrivning av notater: Hva er det viktig å 'ta med' i denne vitenskapelige teksten? For akkurat som elevene må jeg gjøre noen valg; hva er det viktigst å vise frem i denne sammenhengen?

Det viktigste å formidle er at hvilke oppgaver elever får, har stor betydning for om og hvordan de anvender og utvikler kompetanser med relevans for dannelse. En religionspedagogisk og skrivepedagogisk konklusjon i denne avhandlingen er altså at det ligger innenfor lærerens handlingsrom å legge til rette for at elever gjennom skrivning i religions- og livssynsfaget kan øve seg på å tenke kritisk og selvstendig, engasjere seg følelsesmessig og vise mot. I avhandlingen er det viktig å «ta med» grunnlaget for denne konklusjonen: Hvilke systematiske sammenhenger er det mellom ulike oppgaver og elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse? I avhandlingen er det også viktig å vise grunnlaget for at jeg hevder at det å tenke kritisk og selvstendig, engasjere seg følelsesmessig og vise mot er kompetanser med relevans for dannelse – og hva jeg legger i dannelse. Og det er viktig å vise hvordan jeg har gått frem for å komme til det resultatet jeg presenterer.

Når jeg velger å innlede avhandlingen med å fortelle om hvordan elever svarte på et spørsmål om skrivestrategier, er det fordi jeg dermed retter oppmerksomheten mot elevers skrivning og betingelser

¹ Navnet på den norske offentlige grunnskolen religions- og livssynsfag er endret to ganger siden det ble introdusert i 1997 som et felles integrerende religions- og livssynsfag med (det misvisende) navnet Kristendom med religions- og livssynsorientering (forkortet KRL). Første gang i 2002 til Kristendoms- religions- og livssynskunnskap (fortsatt forkortet KRL) og andre gang i 2008 til Religion, livssyn og etikk (forkortet RLE). Materialet til denne avhandlingen er samlet i perioden 2006-2009, og jeg benytter derfor stort sett den generelle betegnelsen (skolens) religions- og livssynsfag i denne avhandlingen, dersom det ikke handler om den ene eller andre spesifikke varianten av læreplanen. Den ble forøvrig endret også i 2005, i tillegg til endringene som ble gjort samtidig med navneendringene i 2002 og 2008. (I 2005 ble Kunnskapsløftet innført i KRL-faget, ett år før denne læreplanen ble innført i andre fag. Mer om dette nedenfor.)

for den. Et overordnet mål for arbeidet med denne avhandlingen er å bidra til bedre skriveopplæring i religions- og livssynsfaget² både i grunnskolen og i lærerutdanningen, som er to av de praksisarenaene denne avhandlingen er av betydning for.

Med «bedre skriveopplæring» mener jeg skriveopplæring som, med formålsparagrafens ord ("Formålsparagrafen i opplæringslova" 2008) «fremjar lærelyst» og gir både elever og lærere anledning til å «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng», delta som medansvarlig i et fellesskap og la skrivingen bidra til at elevene blir kritisk tenkende og nestekjærlig og etisk handlende deltakere i samfunnsfellesskapet. Med utgangspunkt i arbeidet med denne avhandlingen verken kan eller vil jeg påstå at lærere og elever ikke gjorde dette gjennom skriveopplæringen da jeg samlet materialet til undersøkelsen. Men gjennom arbeidet med avhandlingen er jeg blitt overbevist om at potensialet i skriveopplæringen ikke ble fullt utnyttet og at arbeidet med skrivingen noen ganger oppleves som en meningsløs byrde både for elever og lærere. Jeg ser det ikke som et mål å unngå alle byrder; noen byrder vil man bære. Det jeg ønsker å bidra til, er derfor en skriveopplæring i RLE-faget som er berikende både for lærere og elever og som derfor fremstår som en attraktiv byrde å bære.

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg hatt ulike roller i grunnskolen og lærerutdanningen: I grunnskolen har jeg vært for å samle materiale, og i lærerutdanningen har jeg drevet undervisning. I grunnskolen var jeg *tilskuer* og har derfor kunnet nyttiggjøre meg den «*excess of seeing*» (Lars Sigfred Evensen 2013) som den posisjonen åpner for. I lærerutdanningen kunne jeg selv legge føringer for og gjøre erfaringer som *deltaker* i den skriveopplæringen som foregikk, men ettersom arbeidet med avhandlingen ikke var ferdig mens jeg fortsatt hadde undervisningsplikt, var ikke undervisningen basert på det som fremstilles her, i det skriftlige produktet. Både i grunnskolen og i lærerutdanningen har jeg påvirket skriveopplæringen, både gjennom min interesse for skriving i religions- og livssynsfaget og ved å være til stede som henholdsvis forsker og lærer. Med denne presiseringen ønsker jeg å synliggjøre to ulike syn på hva avhandlingen er, nemlig på den ene siden *arbeidet med den* og på den andre siden *det skriftlige produktet*. Det er det skriftlige arbeidet som skal bedømmes, men det er arbeidet med avhandlingen som har gitt meg det jeg måtte ha fått av kompetanse. Dette skillet er det grunn til å være oppmerksom på i arbeidet med en avhandling om kompetanser med relevans for dannelse anvendt i elevtekster.

² Det er materiale fra og undervisning i KRL/RLE på ungdomstrinnet som utgjør hovedgrunnlaget i denne avhandlingen, men jeg vil gjerne bidra til bedre skriveopplæring i RLE på alle trinn i grunnskolen, så vel som i lærer- (og forsker-) utdanning.

Som skriftlig produkt henvender avhandlingen seg til en offentlighet av forskere, skriveforskere og religionspedagoger³. I denne formen – som avhandling – er det derfor mer sannsynlig at den kan få betydning på en tredje praksisarena, nemlig forskning. For at jeg skal kunne ha et mer realistisk håp om at arbeidet med denne avhandlingen skal kunne bidra til bedre skriveopplæring i tilknytning til religions- og livssynsfag i skole og lærerutdanning, vil jeg bruke den kompetansen arbeidet med den måtte ha gitt, til å skrive i sjangere og formater som har større gjennomslag hos lærere i grunnskolen og i lærerutdanningen enn en avhandling i form av monografi. Gjennom arbeidet med monografien har jeg utviklet analytiske perspektiv og tolkningsredskap som jeg tror lærere, elever og studenter vil ha glede av i forbindelse med den praktiske skriveopplæringen, og jeg tror det kan gi alle deltakerne flere anledninger til å anvende dannelse i forbindelse med skriving i religions- og livssynsfag.

Avhandlingen i sin skriftlige form er altså primært et bidrag til religionspedagogisk og skrivepedagogisk teoriutvikling, gjennom et empirisk studium av elevtekster knyttet til religions- og livssynsfaget. Innenfor *religionspedagogikken* er den et bidrag til teoriutvikling med hensyn til begrunnelse av skrivepedagogiske strategier som ledd i elevenes refleksjon over møtet mellom egne erfaringer og religionsfaglig lærestoff. Innenfor *skriveforskning* er den et bidrag til det empiriske studiet av skolefaglig skriving/skriving som del av fagopplæringen i KRL/RLE. Det er et mål at dette arbeidet kan benyttes av andre forskere; størst mulig grad av transparens og tydelighet er derfor etterstrebet i redegjørelsen for teori og metode; for hvordan materialet er samlet inn og i redegjørelsen for hvordan jeg har kommet frem til de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for beskrivelser og analyser, samt for hvordan analyser og tolkninger er gjennomført.

Avhandlingen gir meg anledning til å gi en samlet fremstilling av arbeidet og mine analytiske grep, og den vil ligge til grunn for artikler og andre skriftlige produkter henvendt til lærere og de som skal bli lærere. Avhandlingen vil også ligge til grunn for min undervisning av lærerstudenter og de forsknings- og utviklingsprosjektene jeg vil gå inn i, knyttet til religions- og livssynsfaget. I denne forbindelse er avhandlingen som arbeidsprosess, og dermed den faglige, forskningsmessige og pedagogiske kvalifiseringen arbeidet gir, kanskje viktigere enn avhandlingen som skriftlig produkt? Det er i alle fall et mål som det skriftlige produktet ikke kan gi noen fyllestgjørende innsikt i hvor godt jeg lykkes, på

³ I avhandlingen har jeg valgt å benytte betegnelsen religionspedagogikk, til tross for at termen historisk har vært knyttet til kirkelig utdanning. I norsk sammenheng er religionspedagogikk synonymt med religionsdidaktikk, fordi det har blitt vanlig å operere med et utvidet didaktikkbegrep (ikke bare den metodeopplæringen som historisk er knyttet til didaktikkbegrepet). I engelskspråklige sammenhenger forbindes didaktikk fortsatt med metodikk, og kanskje er det en av grunnene til at religionspedagogikk vinner frem også på norsk, jf. etableringen av NoReFo (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum) i 2008.

samme måte som elevenes tekster ikke kan betraktes som fyllestgjørende oversikter over den dannelsen elevene har.

Problemstilling

Spørsmålet jeg skal benytte for å nå målene jeg har skissert, er følgende: **Hvordan fremmer ulike kontekstuelle forhold knyttet til elever og oppgaver et utvalg ungdomstrinnselevs anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelse i tekstene elevene skriver i religions- og livssynsfaget?**

For at jeg skal kunne besvare spørsmålet, må jeg avklare hva jeg legger i sentrale begrep i problemstillingen. I det følgende skal jeg først definere relevante begrep og formuleringer før jeg introduserer aktuelle teoretiske og metodiske posisjoner. Teorikapittelet og metodekapittelet tjener til ytterligere utdypning og utforskning av disse, mens jeg i analysene prøver ut begrepene i møte med materialet.

Med «kontekstuelle forhold knyttet til elever» mener jeg forhold som kjønn, klassetrinn, skole, elevgruppe, religiøs/livssynsmessig tilhørighet og faglig nivå. Siden religiøs/livssynsmessig tilhørighet og faglig nivå sjelden lar seg observere direkte, baserer jeg meg på elevenes utsagn om det første og på lærerens vurdering av det andre.

Med «kontekstuelle forhold knyttet til oppgaver» mener jeg hva slags kilder en oppgave legger opp til at elevene skal bruke for å besvare den, hva som utgjør tema, hva slags tekst oppgaven legger opp til at elevene skal lage, hva slags skrive teknologi som kan eller skal benyttes, om den skal besvares av hver enkelt elev alene, eller om grupper av elever skal samarbeide. Andre faktorer som kommer inn, er om teksten elevene leverer, har betydning for lærerens vurdering av elevenes faglige nivå, om teksten skal vurderes, er pålagt, eller om elevene selv bestemmer seg for å skrive noe som læreren ikke har pålagt dem.

Med «kompetanser med relevans for dannelse» mener jeg det å tenke selvstendig og kritisk, det å engasjere seg følelsesmessig og det å vise mot.

I formuleringen «et utvalg ungdomstrinnselevs ...» ligger det at jeg i avhandlingen konsentrerer meg om tekstene til ca. 30 elever. Ca. 10 elever fulgte jeg fra 8. til 10. trinn⁴; de 20 andre fulgte jeg

⁴ Én av elevene jeg hadde fulgt fra 8. trinn sluttet etter 9. trinn. Fra 9. trinn av samlet jeg håndskrevne tekster fra en elev som hadde gitt tillatelse til at jeg kunne bruke tekster og intervjuer, men som jeg ikke hadde samlet

gjennom 9. trinn i to forskjellige klasser ved en annen skole. Undersøkelsen er utformet som en casestudie der både skolene, elevene og skriveoppgavene utgjør case. Grunnlag for utvalg og praktisk gjennomføring av materialinnsamling var at utvalget skulle omfatte en så mangfoldig elevgruppe som forholdene tillot.

Betegnelsen «religions- og livssynsfaget» er benyttet som en felles betegnelse for det faget som het KRL (Kristendoms-, religions-, og livssynskunnskap) da jeg startet materialinnsamlingen, men som hadde skriftet navn til RLE (Religion, livssyn og etikk) før jeg var ferdig med den.

For å kunne svare på hvordan ulike kontekstuelle forhold fremmer elevenes anledning til å utvikle kompetanser med relevans for dannelse, må jeg undersøke om det er systematiske sammenhenger mellom den kompetansen med relevans for dannelse som vises i elevtekstene og bestemte kontekstuelle forhold. For å undersøke dette må jeg analysere elevtekster kjennetegnet av både like og ulike kontekstuelle forhold. I analysene må jeg for det første undersøke hva hver enkelt tekst viser av kompetanser med relevans for dannelse, og for det andre må jeg undersøke om det er systematiske sammenhenger mellom bestemte kontekstuelle forhold og hva elevtekstene viser av kompetanser med relevans for dannelse.

Dannelse og kompetanse

Dannelse og kompetanse er begrep fra ulike kulturelle felt. Dannelse er knyttet til kultur, historie og utdanning, mens kompetanse er knyttet til økonomi og arbeidsliv. Fordi kompetanse også brukes i tilknytning til utdanning, har begrepene utdanningsfeltet som møtested. Deres ulike opphav innebærer at de kan fremstå som motsetninger; de som bryr seg om det ene vil kanskje fryse av det andre. Slik jeg forstår begrepene, kan de likevel godt brukes sammen på en meningsfull måte, slik jeg gjør det i problemstillingen: kompetanser med relevans for dannelse. Sentralt i min forståelse av dannelse er nemlig at det dreier seg om helhet: Å forstå, oppleve og handle med utgangspunkt i helhet og med helhet som mål. Slik jeg forstår kompetanse, derimot, dreier det seg om å mestre konkrete utfordringer; et helhetlig perspektiv er ikke en nødvendig betingelse for det, men heller ikke utelukket. Fordi dannelse favner helhetlig, omfatter det også moral. Slik jeg forstår dannelse er det altså umulig å handle dannet og umoralsk samtidig. Nettopp fordi kompetanse dreier seg om å løse konkrete problemer, uten nødvendigvis å forholde seg til en større helhet, er det derimot mulig å handle kompetent og umoralsk samtidig. Men av samme grunn – at kompetanse ikke forplikter i forhold til helhet – er «kompetanser med relevans for dannelse» en meningsfull formulering.

håndskrevne tekster fra på 8. trinn. Læringsplattformen ga meg likevel tilgang til digitale innleveringer fra denne «nye eleven» også fra 8. trinn, derfor denne omtrentlige angivelsen av antall elever.

Innenfor kultur, historie og pedagogikk er dannelse et omstridt begrep, og hvordan det skal forstås, er drøftet og debattert med vekslende intensitet i alle fall siden opplysningstiden. Ulike synspunkt knytter seg på mange språk både til selve begrepet,⁵ men ikke minst hva det viser til, hva det innebærer eller bør betegne: «en formingsprosess eller (...) formen som bibringes gjennom en slik prosess» (Steinsholt 2011: 40). Begrepet benyttes altså både om resultatet av en personlig utviklingsprosess og om selve prosessen.

Et viktig spørsmål er imidlertid hvem som er subjekt for dannelsen, altså: kan man danne andre, eller bare seg selv? Vanligvis brukes begrepet bare i forbindelse med selvdannelse, skjønt: «Å danne kan riktignok også brukes i situasjoner hvor en person påfører andre «en form», men stort sett forstås dannelse som en prosess der individer danner seg selv (og resultatet av denne)» (Steinsholt 2011: 40). Det er altså ikke uten videre slik at en lærer kan danne elevene, det er elevene som kan «danne seg», oppnå dannelse. Enhver dannelse er altså med nødvendighet *selvdannelse*. Men ikke selvdannelse i isolasjon, med samme grad av nødvendighet må det være selvdannelse *i relasjon* (Løvlie 2009). Siden dannelsen må skje i relasjon til andre og i relasjon til forhold i konteksten til den som er i en dannelsesprosess, kan alle som har handlingsrom som tillater dem å påvirke andres kontekst, også påvirke hva disse andre dannes i forhold til.

Norske utdanningsmyndigheter fastsetter læreplaner for grunnskolen og har dermed dette handlingsrommet, men det har også de som skal sette læreplanene ut i livet, lærerne. Lærerne, med mer eller mindre medvirkning fra elevene, styrer hvordan elevene møter det fastsatte lærestoffet og hva de skal gjøre med det for at elevene skal nå de oppsatte kompetansemålene. Både hvilket stoff elevene møter, hvordan de møter det og hva de gjør med det, har betydning for deres dannelse.

Med disse avklaringene av begrepet har jeg indikert at jeg med «dannelse»

- viser til en prosess og et resultat og
- forutsetter at den enkelte er subjekt for sin egen dannelse som
- må skje i relasjon til andre mennesker og den virkeligheten den enkelte møter

⁵ Det tyske «Bildung» og det svenske «bildning» er unntakene, det tyske er utgangspunktet og brukes noen ganger også i diskusjoner på andre språk. På engelsk benyttes blant annet «education», «liberal education» (Steinsholt & Dobson 2011: 9), «general education» (Hagtvet 2011: 26) og «edification» (Rorty 1980 i Jackson 1997: 112; Løvlie 2009). På norsk brukes begrepene «dannelse» og «danning» med eller uten en klar begrunnelse. I en del tilfeller der forfatteren tar et aktivt, eksplisitt valg, dreier det seg om en forståelse av «dannelse» som en mulig betegnelse både for en prosess og et resultat, mens «danning» ansees å understreke den dynamiske siden, prosessen. Se fotnote 1 side 9 i Steinsholt & Dobson (2011). Mitt valg av begrepsformen «dannelse» skyldes at materialet mitt er elevtekster – produkt av en prosess – ikke selve skriveprosessen.

Det jeg ikke har avklart, er om jeg betrakter dannelse som noe som inntreffer med *nødvendighet* eller noe som den enkelte *må velge* for å oppnå det⁶. Ettersom jeg tror det er umulig for mennesker å være i relasjon med andre og forholde seg til virkeligheten uten å endre seg, tror jeg en viss dannelse inntreffer med *nødvendighet*. Men uten at den enkelte aktivt gjør seg til subjekt for sin egen dannelse, vil det ikke kunne dreie seg om noen stor grad av dannelse. I dette ligger det en oppfatning om at dannelse er noe den enkelte kan ha, bruke og vise i større eller mindre grad.

I perioder har dannelsesdebatten dreiet seg om hva den enkelte skal dannes i relasjon til, de såkalte kanondebatter. Hvilke verker fra europeisk kulturhistorie må den enkelte kjenne for å bli del av det dannede fellesskap? Danningsteorier med fokus på det stoffet den enkelte må møte, betegnes som materiale. Andre har i større grad fokusert på prosessen og argumentert for at det vesentlige ikke er *hva* man møter, men at man møter det og de man møter med dannelse – av Klafki betegnet som formale danningsteorier (Hohr 2011: 166; Klafki 2001, 2011). Med sin kategoriale dannelse prøver Klafki å forene samfunnsperspektivet, som preger den materiale dannelsen og individperspektivet som preger den formale dannelsen.

Kanskje kan dominansen av normative, pedagogiske perspektiv og standpunkt i dannelsesdebatten leses som en antagelse om dannelsens *nødvendighet* og vilje til å fokusere på hva som *er best* eller *bidrar best* til en *ønsket dannelse*. Slik sett handler spørsmål om dannelse om hvem vi mennesker *er* og hvem vi *vil være*. I tillegg til å være eksistensielle spørsmål, er dette også allmenne pedagogiske spørsmål, som reflekteres gjennom de enkelte fags prismer.

Religionspedagogen Michael Grimmitt beskriver utdanning som "a process by, in and through which pupils may begin to explore what it is, and what it means, to be human" (Grimmitt & Read 1977: 4 i: Grimmitt 1987: 198). Det enkelte fag

(...) will have its own concerns appropriate to its own subject matter and those disciplines which are of central importance to it, but teachers of each subject should also attempt to assess how, or in what manner, it is able to make a distinctive contribution to the pupils' 'humanisation' and should seek to do so consciously through its subject matter. (Grimmitt 1987: 200)

⁶ Ifølge Steinsholt 2011b: 95 bar begrepet «dannelse» på Hegels tid «i seg forestillingen om sann oppdragelse, som i sin tur krevde selvdannelse. Det var mulig å la seg oppdra på en passiv måte, men i spørsmålet om dannelse var det først og fremst snakk om å gjøre seg selv til et dannet menneske på en aktiv måte. Dette var også et viktig prinsipp for Humboldt. Dannelse krevde aktive individer, selvutvikling og styring av egne livsvalg».

Når det gjelder religions- og livssynsfaget⁷, mener Grimmitt at det er avhengig av i hvor stor grad andre fag *faktisk* arbeider med humanisering som mål for undervisningen, om man kan fokusere på humanisering innenfor en spesifikt RE-faglig kontekst: Om andre fag *ikke* tematiserer humanisering, kan det være nødvendig å bruke mer tid på «(...) those aspects of Shared Human Experience which prompt questions of value and belief» (Grimmitt 1987: 202) og dermed mindre tid på hvordan tradisjonelle trossystem (Traditional Belief Systems) har forholdt seg til slike erfaringer og spørsmål⁸.

Grimmitt peker altså på spørsmålet om hva det vil si, og hva det betyr å være menneske som et kjernespørsmål for all pedagogisk virksomhet. Men han peker samtidig på religions- og livssynsfaget som det faget som har et særskilt ansvar for disse spørsmålene, på den måten at dersom humanisering ikke ligger til grunn for undervisningen i andre fag, må undervisningen i religions- og livssynsfaget vekke elevenes interesse for disse eksistensielle spørsmålene på et bredere grunnlag. Undervisningen må ikke bare fokusere på hvordan mennesker knyttet til ulike religioner og livssyn har forstått og levd med utgangspunkt i sin forståelse av hva det innebærer å være menneske.

Her ligger min begrunnelse for å fokusere på danning i elevenes religions- og livssynsfaglige tekster. I likhet med Grimmitt mener jeg at religions- og livssynsfaget er ansvarlig for å synliggjøre spørsmålene om hvem vi er og hvem vi vil være for elevene, sammen med kunnskapsstoff som forteller om hvordan mennesker på ulike steder og til ulike tider har besvart disse spørsmålene eksplisitt og gjennom sin praksis. Som tema for filosofer, etikere og religiøse ledere hører spørsmålet om hva det betyr å være menneske til religions- og livssynsfagets undervisningstema, og spørsmålene hører til de pedagogiske spørsmål som vil ligge der, om man stiller dem i undervisningen eller ikke. Her velger jeg altså å undersøke elevenes tekster med tanke på spørsmålet om hvem de er og ønsker å være.

Perspektivet jeg benytter i denne studien, å undersøke empirisk de kompetansene med relevans for danning som vises i et produkt, elevtekster, er ikke så vanlig i dannelseslitteraturen. Den domineres snarere av redegjørelser for hva forfatteren, gjerne basert på henvisninger til og eksempler fra historien, mener at danning bør innebære (Hagtvet 2011; Klafki 2001, 2011). *Dannelsens*

⁷ I engelsk kontekst Religious Education (RE).

⁸ Det kan innvendes at tradisjonelle trossystemer ikke forholder seg til noe som helst; det er mennesker knyttet til ulike trossystemer som forholder seg til erfaringer og spørsmål som har med tro og verdier å gjøre. Jackson er en av de som har kritisert Grimmitts religionsbegrep for å være for abstrakt og enhetlig. Jackson selv, i sin *Interpretive Approach*, legger vekt nettopp på synspunktene til de ulike deltakerne i en tradisjon (Jackson 1997: 132). I de fleste tilfeller mener jeg likevel at Grimmitts omtale av tradisjonelle trossystemer som om de er selvstendige subjekt, kan tolkes i tråd med Jacksons forståelse av religioner som tentative og omstridte helheter, der ulike grupper både av tilhengere og utenforstående kan ha ulike oppfatninger av den aktuelle religionen (Jackson 2009: 24).

forvandlinger (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie 2003) undersøker, som tittelen tilsier, hvordan oppfatningene om hva dannelse er eller burde være, har endret seg innenfor ulike institusjoner siden oppløsningen av den dansk-norske stat i 1814. Bidragene her har altså et deskriptivt utgangspunkt. Det som undersøkes, er den historiske utvikling av dannelsesidealene for folk, kropp og kjønn, innenfor institusjoner som enhetsskolen og universiteter, i møte med utfordringer som for eksempel ny teknologi. Hovedsakelig deskriptive perspektiv finnes også i andre bidrag til debatten (Steinsholt 2011). Men også her er det idealer og synspunkt som står i fokus, ikke praksiser og produkt.

En empirisk interesse for det Christensen og Svejgaard (2008) kaller anvendt dannelse er mer sjelden i dannelseslitteraturen. Anvendt dannelse er den dannelsen som kommer til uttrykk gjennom praksiser og i produkter, hvordan idealer – eller noe annet – nedfeller seg i og viser seg i en bestemt, avgrenset kontekst.

I sin artikkel «Dannelse, profesjonsutøvelse og rettssikkerhet – en casestudie av et justismord» gjør Lars Gule (Gule 2011) nettopp dette: Han undersøker politietterforskere og -juristers anvendte dannelse i etterforskningspraksisen i en familievoldssak som involverte et par fra Bangladesh (i Norge). Gules hovedpoeng er at den dannelsen som burde vært anvendt, ikke er det, og derfor blir saken et justismord. Slik sett undersøker han ikke faktisk anvendt dannelse, men *fraværet* av faktisk anvendt dannelse. Artikkelen hans illustrer imidlertid strukturen i mitt prosjekt: Han tar for seg et konkret praksisfelt (politiets etterforskning, tiltale og bevisførsel) og undersøker på hvilke måter praksisen i dette konkrete tilfellet (ikke) er preget av dannelse – i form av kritisk tenkning.

Gule avgrenser altså dannelsesbegrepet, som han undersøker anvendelsen av i politietterforskerens arbeid, til kritisk tenkning. Jeg vil operere med et bredere dannelsesbegrep som i tillegg til selvstendig kritisk tenkning også omfatter følelsesmessig engasjement og mot. Etableringen av dette dannelsesbegrepet er første punkt i teorikapittelet.

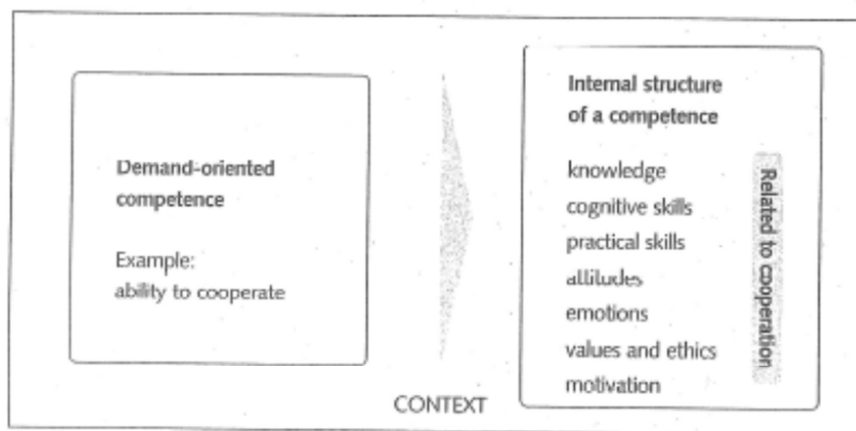
Min forståelse av kompetanse bygger på rapporter skrevet i tilknytning til OECDs prosjekt DeSeCo: Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo 2005; Rychen & Salganik 2001, 2003). Prosjektet ble etablert for å utvikle et solid teoretisk og konseptuelt rammeverk for PISA (Programme for International Student Assessment). DeSeCo skulle velge ut og definere nøkkelkompetanser for et suksessrikt liv og et velfungerende samfunn og kom frem til følgende kompetanser: Å handle selvstendig, å samhandle i heterogene grupper og å bruke redskap interaktivt.

DeSeCo prosjektets utgangspunkt var anerkjennelse av at globalisering og modernisering, sammensatte befolkninger, raske teknologiske endringer og store tilgjengelige informasjonsmengder utgjør utfordringer for mennesker i dag og i framtiden. OECDs ønsker om å balansere økonomisk og bærekraftig utvikling og å legge til rette for individuell suksess og samtidig utjevning av sosiale forskjeller, representerer andre, men ikke mindre utfordringer. Disse utfordringene var grunnlaget for at OECD ønsket å finne frem til kompetanser det er behov for i dagens og morgendagens verden⁹. Sammendraget av prosjektets arbeid ble publisert i 2005, den endelige rapporten i 2003, men grunnlaget ble presentert i 2001 (Rychen & Salganik 2001).

I den endelige rapporten (2003) beskriver Rychen og Salganik (som ledet prosjektet) sin tilnærming som "en funksjonell tilnærming til kompetanse med sin indre struktur og kontekstavhengighet" (overskrifter side 43-45). Kompetanse betrakter de som "the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects)" (2003: 43). Fokus er altså på de konkrete resultatene et individ oppnår gjennom en handling, et valg eller en måte å oppføre seg på (way of behaving) i møte med behov og utfordringer de støter på i profesjonell eller privat sammenheng. Fordelen med en slik tilnærming er at den setter fokus nettopp på utfordringer og behov og evnen til å møte dem. Men det innebærer også at kompetanse ikke kan måles ("i ren form"), det som lar seg observere er i hvilken grad utfordringene og behovene blir møtt. Kompetanser kan altså bare undersøkes indirekte, gjennom i hvilken grad de viser seg i eller gjennom en praksis der de anvendes.

DeSeCos forståelse av kompetanser er altså funksjonell og orientert mot å løse konkrete oppgaver. Det er dette som ligger i første del av definisjonen «the ability to successfully meet complex demands in a particular context». Resten av definisjonen forklarer hva som gjør det mulig å løse de komplekse utfordringene i bestemte kontekster: "through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects)". De konkrete behovene oppgaver utløser, definerer altså den indre strukturen i en kompetanse. Hos Rychen og Salganik (2003: 43) er dette illustrert slik som vist i figur 1:

⁹ OECDs Director for Education Barry McGaw i forordet til Rychen & Salganik 2003.



Figur 1 Modell for kompetanse: behovene definerer kompetansens indre struktur

Det er altså behovene som definerer kompetansen; å ha den innebærer «that one not only possesses the component resources, but is also able to mobilize such resources properly and to orchestrate them, at an appropriate time, in a complex situation» (Rychen & Salganik 2003: 44). Som illustrasjonen viser, inkluderer evnen til å samarbeide blant annet holdninger, følelser, verdier og etikk relatert til samarbeid. Dette kan gi inntrykk av at kompetanse og dannelse er synonymmer, men dels er holdninger, følelser, verdier og etikk ikke det samme som moral, og dels er tilnærmingen til kompetanse at den settes sammen av deler, ikke en helhetlig orientering. I svært mange sammenhenger, kanskje de fleste, vil det ikke være noen forskjell mellom å handle kompetent og å handle dannet (med utgangspunkt i dannelse). I situasjoner der moralske spørsmål aktualiseres, kan noen handlingsvalg fremstå som kompetente, men ikke i tråd med dannelse, mens andre handlingsalternativ kan fremstå som både kompetente og i tråd med dannelse. (Å hente opp olje fra områder der det er lite igjen, krever stor kompetanse, men noen vil mene at det ikke er moralsk forsvarlig.)

Selv om en av kompetansene DeSeCo trekker frem som en nøkkelkompetanse (for et suksessrikt liv og et velfungerende samfunn), er å handle i forhold til det store bildet («acting within the big picture or the larger context») (Rychen 2003: 93), endrer ikke det på at kompetanser forstås som deler av større helheter, altså for eksempel kompetanser med relevans for dannelse.

Hvorvidt noen har en kompetanse, kan ikke undersøkes uten at den anvendes. Kompetanser vises ved at komplekse utfordringer er møtt og mestret i praksis, i større eller mindre grad. Elevers skiving i tilknytning til religions- og livssynsfaget er den praksisen jeg skal undersøke om og eventuelt

hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse i. Et avgjørende spørsmål er derfor om tekstene elevene har skrevet, forteller noe om skrivepraksisen.

Skriving og kontekstuelle forhold

Kan tekster fortelle om en praksis? Kan skriving betraktes som en praksis? Er skriving en praksis? Ja, kan jeg svare på alle disse spørsmålene, både med utgangspunkt i systemisk funksjonell lingvistik (SFL) og med utgangspunkt i språkfilosofi. Den systemisk funksjonelle lingvistikken er utviklet av M.A.K. Halliday (Halliday & Matthiessen 2004) og tar utgangspunkt i studier av språkbruk, kommunikasjon og samhandling (Malinowski 1966, 1972). Språkfilosofi har vært en del av filosofien i alle fall siden Platon, men (den sene) Wittgensteins vektlegging av språkbruk og språkbruker, bidro til filosofiske undersøkelser av forholdet mellom språk og virkelighet: mening, betydning, referanse og sannhet (Bakhtin 1998; Platon 1921; Searle 1969; Taylor 1985; Wittgenstein 1997).

For å utvikle analyseredskapet skal jeg forfølge noen tema (knyttet til dannelsesbegrepet) innenfor både SFL og språkfilosofi: forholdet mellom språk og virkelighet og det særegne ved skriftlig språkbruk og mening (betydning). Jeg skal også kontekstualisere mitt materiale gjennom en historisk redegjørelse for skriveundervisning og religions- og livssynsundervisning i norsk offentlig skole. Den vil munne ut i en analyse av læreplandokumenter med relevans for mitt innsamlede materiale. Før jeg tar fatt på utviklingen av analyseredskapet, vil jeg imidlertid fortelle kort om selve innsamlingen av materialet og gjøre rede for den videre gangen i avhandlingen.

Metode og materiale

Når det i problemstillingen står «et utvalg ungdomstrinnselevers ...», antyder det at dette er en case-studie, i motsetning til en studie der det er samlet inn et statistisk representativt materiale. Utvalget av elever fant jeg på to forskjellige skoler. Ved den ene skolen fulgte jeg elevene på ett trinn gjennom tre år 8., 9. og 10. Jeg kopierte alt jeg klarte å få tak i som de ca. 10 utvalgte elevene skrev, i arbeidsbøker, på prøver og andre løsark og i digitale innleveringer. I tillegg samlet jeg det jeg klarte av arbeidsplaner, årsplaner, oppgaveark og lignende, intervjuet elever og lærer i tillegg til å ha uformelle samtaler med elever, lærer og vikarer i forbindelse med at jeg observerte undervisning.

Ved den andre skolen gjorde jeg det samme, men her fulgte jeg ca. 10 utvalgte elever i to forskjellige klasser i ett år på 9. trinn. Skjematisk angis den skrivingen som det innsamlede materialet mitt forteller om, av det skraverte feltet i tabell 1: Tabell 1 Oversikt over skoler og trinn der materialet er samlet

Tabell 1 Oversikt over skoler og trinn der materialet er samlet

Skole 1	Skole 2	
	Klasse A	Klasse B
10. trinn		
9. trinn	9A	9B
8. trinn		

Det innsamlede materialet omfatter både primærmaterialet, elevtekstene, som er utgangspunkt for analysen, og informasjon om konteksten, intervjuer, observasjoner, planer, læremidler og oppgaver.

Alt i alt har jeg såpass mange¹⁰ elevtekster at det ikke er realistisk å analysere hver enkelt. I tillegg til å utvikle et analyseredskap må jeg derfor også *utvikle en strategi for å velge ut hvilke tekster jeg skal analysere.*

Avhandlingens oppbygning

Inkludert innledningen omfatter avhandlingen sju kapitler. I det andre, Kompetanser med relevans for dannelse i elevers skriving (side 29 ff.) utvikler jeg analyseredskapet. I det tredje, Refleksjoner over anvendt metode (side 61 ff.), utvikler jeg en analysestrategi. Det fjerde, Analyser av utvalgte elevtekster (side 120 ff.) inneholder analysene av materialet. I det femte, Mønstre i materialet (side 295 ff.) går jeg systematisk gjennom de mønstrene som viser seg i materialet og gir et tentativt svar på problemstillingen. I det sjette, Drøfting (side 328 ff.) sammenstiller jeg resultatene mine med resultater av andre undersøkelser av de kontekstuelle forholdene som mønstrene i mitt materiale indikerer som mest betydningsfulle for om og hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse i sine tekster knyttet til religions- og livssynsfaget. I det sjuende, Vitenskapelig konklusjon og pedagogisk utfordring (side 341 ff.), trekker jeg den vitenskapelige konklusjonen av arbeidet og formulerer mulige skrivepedagogiske konsekvenser for religions- og livssynsfaget.

I det første kapittelet (side 29ff.), der jeg utvikler analyseredskapet, går jeg først inn på dannelsesbegrepet og klarlegger hva jeg legger i det sammensatte begrepet «kompetanser med relevans for dannelse». Så undersøker jeg språkvitenskapelige og språkfilosofiske tilnærminger til språkbruk og skisserer hvordan disse perspektivene kan komplementere hverandre i undersøkelsen av hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene de skriver i religions-

¹⁰ Det er mulig å argumentere for flere ulike måter å telle elevtekstene på, men selv når jeg for eksempel regner én elevs besvarelser av alle oppgavene knyttet til ett kapittel i læreboken som én tekst (istedenfor å regne besvarelsene av hver enkelt oppgave som én tekst), har jeg over 600 elevtekster i materialet.

og livssynsfaget. Dernest begrunner jeg hvorfor jeg undersøker elevtekster fra religions- og livssynsfaget med tanke på kompetanser med relevans for dannelse og beskriver de historiske og juridiske rammene for elevenes skriving i dette faget. Teorikapittelet avsluttes med formuleringen av analyseredskapet.

I metodekapittelet presenterer og drøfter jeg kriterier for vurdering av vitenskapelig kvalitet i kvalitative studier og beskriver og drøfter studiens design, forberedelser til og gjennomføring av materialinnsamling, analysene og tolkninger av analysene. Jeg drøfter også studiens gyldighet og relevans både for det analyserte materialet og potensialet for generalisering. Med dette som grunnlag formulerer jeg en analysestrategi.

I analysekapittelet presenterer jeg et utvalg grupper av elevtekster egnet til å avdekke betydningen av ulike kontekstuelle forhold for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Strukturert med utgangspunkt i det kontekstuelle forholdet kildesituasjon analyserer jeg de utvalgte gruppene av elevtekster.

I kapittelet om mønstre i materialet tar jeg for meg mønstre og fravær av mønstre som analysene har avdekket. Jeg går systematisk gjennom mønstre og fravær av mønstre knyttet til alle de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til, som grunnlag for å sammenfatte hva materialet mitt indikerer om betydningen av de ulike kontekstuelle forholdene for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse.

I drøftingskapittelet sammenholder jeg mitt resultat med annen forskning knyttet til de kontekstuelle forholdene som i mitt materiale fremstår som mest betydningsfulle. Denne drøftingen innebærer en prøving av resultatene og belyser kvaliteten i det teoretiske perspektivet i min undersøkelse, og dermed også potensialet for å generalisere med utgangspunkt i mine resultater.

I det siste kapittelet formulerer jeg avhandlingens vitenskapelige konklusjon som besvarelse av problemstillingen og gjennom teoretisk generalisering formulerer jeg skrivepedagogiske muligheter for religions- og livssynsfaget som, basert på resultatene av undersøkelsen, vil bidra til å fremme elevers anledning til å anvende og utvikle sine kompetanser med relevans for dannelse.

2. Kompetanser med relevans for dannelse i elevers skriving

Hvilke kompetanser med relevans for dannelse kan vises i elevers skriving i religions- og livssynsfaget? Analyseredskapet jeg skal benytte for å analysere elevtekstene, vil være et svar på dette spørsmålet. Hensikten med teorikapittelet er å legge grunnlaget for utvikling av analyseredskapet. Det innebærer at jeg her skal gå inn på dannelsesteori og språkteori for å avklare hva jeg legger i dannelsesbegrepet og hva jeg mener elevenes tekster kan vise av kompetanser med relevans for dannelse.

Jeg har allerede trukket frem kritisk selvstendig tenkning, følelsesmessig engasjement og mot som de kompetansene med relevans for dannelse som jeg skal undersøke hvordan elevene viser i tekstene sine. Jeg må derfor vise både *at* dette er relevante kompetanser for dannelse og *hva* jeg legger i begrepene.

Når det gjelder språkteori, trenger jeg teori som viser at elevtekstene kan sees som del av en praksis – en praksis der de kan vise kompetanser. Jeg trenger språkfilosofi som kan vise hvordan denne praksisen kan forstås etisk, som uttrykk for dannelse.

Sammen danner dette grunnlaget for analyseredskapet.

Dannelse

Hva ligger i begrepet dannelse? Dannelse forstås og er blitt forstått på mange ulike måter. Her velger jeg å ta utgangspunkt i Aristoteles' nikomakiske etikk fordi den både dreier seg om idealer som er relevante i tilknytning til dannelse og om praksis relatert til disse idealene. Den nikomakiske etikk henvender seg i utgangspunktet til en liten del av en befolkning, modne, veloppdragne og velutdannede menn. Første punkt etter etableringen av dette grunnlaget, er derfor en utvidelse av «gyldighetsområdet» for den tenkningen som presenteres i den nikomakiske etikk, en utvidelse fra en kjønnsmessig avgrenset elite til alle. Dernest går jeg inn på hvordan denne utvidelsen av gyldighetsområdet henger sammen med innholdet i dannelsesbegrepet.

Mye av det som er skrevet om dannelse, dreier seg om å avklare hva dannelse er, for ikke å si angi hva forfatteren mener dannelse burde være (Bostad 2009; Hagtvet & Ognjenovic 2011; Kant 1784; Klafki 2001, 2011; Schiller 1991). Men det finnes også undersøkelser av hva dannelse har vært i en bestemt kontekst og innenfor en avgrenset periode (Slagstad et al. 2003). I likhet med den normative litteraturen er oppmerksomheten også her rettet mot idealene for dannelse, men de utforskes også gjennom praksiser og institusjoner som uttrykk for idealene. Videre finnes det empiriske

undersøkelser av konkrete, avgrensede praksiser, som belyser om og hvordan dannelse, i en eksplisitt definert forstand, kommer til uttrykk gjennom denne praksisen, eller ikke viser seg i den (Gule 2011). Denne undersøkelsen av kompetanser med relevans for dannelse i elevers skriving i religions- og livssynsfaget hører til i den empiriske enden av dette spekteret. Redegjørelsen for dannelsesbegrepet som følger nedenfor, utgjør den eksplisitte definisjonen av det dannelsesbegrepet jeg legger til grunn i undersøkelsen.

Den nikomakiske etikk

I den nikomakiske etikk (Aristoteles 1999) presenterer Aristoteles moralsk og intellektuell dyd som mål for oppdragelse og opplæring og angir en «læringsteori for moralsk oppdragelse» (Wetlesen 2002). I dag er det vanlig å knytte moral til plikt, men Aristoteles peker på *lykke* som mål for moralen. Og ettersom moralsk dyd kan læres, fremstår lykke også som et mål for opplæring. Fordi Aristoteles ikke bare søker en *teoretisk erkjennelse* av (en idé om) lykke, men er opptatt av *hvordan den kan oppnås* i praktiske, konkrete situasjoner gjennom handlinger, er hans læringsteori for moralsk oppdragelse relevant for å forbinde *ideer* med *praksiser* i min undersøkelse av hvordan produktene av elevers religions- og livssynsfaglige skrivepraksis forholder seg til en forestilling (idé) om dannelse. Jeg skal derfor benytte den nikomakiske etikk som utgangspunkt for avklaringen av dannelsesbegrepet.

Hos Aristoteles finner jeg altså formulert mål for menneskelig virksomhet: lykke, i form av et rikt og godt liv. Et rikt liv oppnås ved å forholde seg rett til sine følelsesmessige impulser og tenke gjennom hva som er det beste man selv kan gjøre i den aktuelle situasjon. Han peker altså på følelser som drivkrefter for målrettede handlinger, men viser at hvilke mål man skal prøve å oppnå, må tenkes igjennom, så vel som midlene for å nå dem. Både følelser, tenkning og handling står altså sentralt i den nikomakiske etikk. Grunnleggende i Aristoteles' forståelse av følelser er nytelse og smerte. Når det gjelder tenkning, er det den kloke tenkningen, den som gjelder handlinger, det vil si det som kunne vært annerledes, og som er et mål i seg selv, som han anser å ha betydning for moral – og dermed lykke. Både følelser og tenkning er noe mennesker har som følge av evner. Handling er det mennesket gjør, og som foruten følelser og tenkning, preges av holdninger, samtidig som gjentatte handlinger, vaner, er det som skaper holdninger. Praktisk klokskap – fronesis – beskriver Aristoteles som «(...) en holdning som gjelder handlinger som innebærer en sann mening angående hva som er godt og vondt for mennesket» (Aristoteles 1999: 101). Siden det dreier seg om handlinger, som alltid utføres i bestemte kontekster, innebærer denne utlegningen av fronesis en kontekstuell forståelse av «sann mening». Den sanne meningen forteller hva som er det største menneskelige godet som er

opnåelig gjennom handling, og da er det ikke bare snakk om det største godet for den enkelte som handler, men om det største godet for alle¹¹.

Selv om Aristoteles peker på at intellektuelle dyder «(...) for det meste [har] sitt opphav i og utvikles gjennom undervisning» (Aristoteles 1999: 66), er verken intellektuell eller moralsk dyd naturgitt, så også moralsk dyd krever opplæring, for ikke å si oppdragelse¹².

I forhold til mitt materiale og muligheten for å analysere elevtekstene med tanke på kompetanser med relevans for dannelse, fremstår både tenkning og følelser som betydningsfulle for handling, som tekstene er produkter av. Mot er en av flere dyder Aristoteles omtaler som rosverdige holdninger. Hans analyse av forholdet mellom *en handling preget av dyd* og det å *ha en dyd*, er også relevant. I forhold til analysene av mitt materiale innebærer det, at jeg ikke kan slutte fra det at elevenes tekster *viser* mot til det at elevene *er* modige: De kan ha utført handlinger som er modige uten at de er modige. Det å gjøre modige handlinger, skrive modige tekster, er en god begynnelse, men krever tankemessig erkjennelse av at det var modig, og hva som gjorde det modig, for at det skal kunne gjentas og bli en vane, og over tid en holdning.

Mye av det jeg har bruk for, finner jeg altså belegg for hos Aristoteles. Når jeg ikke baserer mitt dannelsesbegrep på den nikomakiske etikk alene, er det fordi Aristoteles avgrenser gyldighetsområdet for den nikomakiske etikk til frie menn, og dermed utelukker alle kvinner, og også flertallet av menn. Aristoteles uttrykker også stor skepsis til hva *unge* menn kan oppnå av klokskap, moralsk dyd, og dermed lykke i den nikomakiske etikk. Om de som i Aristoteles' tenkning *kan* tilegne seg dydene, de frie menn, avstår fra det, strider det mot utgangspunktet hans, nemlig at alle *søker* lykke og det gode liv, det er menneskets mål (thelos). Å tilegne seg dydene som bidrar til å nå dette målet, er rosverdig, å ikke gjøre det, er klanderverdig (Aristoteles 1999: 74).

Jeg forutsetter at de moralske og intellektuelle dyder og den lykke som Aristoteles undersøker, er tilgjengelige for alle, ikke bare den gruppen han i sin tid knyttet det til. Basert på Steinholt (2011: 50; 53; 85) har jeg sett nærmere på Kant og Schiller, som Steinholt mener står for en demokratisering av dannelsesbegrepet: Kant fordi han viser at «dannelse er en vei i retning av frihets- og

¹¹ Dersom det bare er frie menn og deres vurderinger som betraktes som betydningsfulle, har likevel «alle» et svært begrenset omfang.

¹² Det er i dag vanlig å knytte dannelsesbegrepet (Bildung) til det greske begrepet paideia (Andersen 1999: 8; Doseth 2011). Paideia «forekommer første gang hos Aischylos og betyr da barneoppdragelse» (Wyller 1999: 259). Med Ciceros videreutvikling av paideia til det latinske humanitas ble den rasjonelle, analytiske tenkningen understreket (Oksala 1999).

myndighetspraksis» (Steinsholt 2011: 50), og Schiller fordi han tematiserer de materielle vilkårene mennesker lever under i tilknytning til deres mulighet for å søke frihets- og myndighetspraksis (Schiller 1991). Jeg går også inn på Klafki og hans kategoriale dannelsesbegrep fordi «elimineringen af samfundsmæssig ulighed» (Klafki 2011: 55) er et eksplisitt formulert mål for hans pedagogikk.

Utvidelse av dannelsens gyldighetsområde

Hos Kant fremstår det som mulig for den enkelte å søke dannelse gjennom opplysning, kravet er at man anvender sin forstand og har mot til å stole på egen tenkning. Selv om det dermed fremstår som mulig for et voksent menneske, det vil fortsatt si en mann, å verken ha oppnådd dannelse eller være i en dannelsesprosess, men være selvforskyldt umyndig¹³, er det *motet til å tenke selvstendig*, ikke maktposisjoner, som er avgjørende for den enkeltes dannelse. Mens Aristoteles skriver om mot som én av flere moralske dyder, tillegges nettopp *mot* særlig betydning for den frigjørende og dannende opplysningen hos Kant. Og mens mot¹⁴ hos Aristoteles dreier seg om å holde stand i fare, knytter Kant mot til det *å stole på egen tenkning*.

Schiller deler Kants oppfatning om at det er mulig å forbli i en umyndig tilstand, men peker på at mennesker har mer eller mindre gode grunner til det:

De fleste mennesker blir så trette og utmattede i kampen mot den daglige nød at de ikke er i stand til å ta seg sammen til en ny og hardere kamp mot feiltagelsene. Tilfredse med å slippe tenkningens sure anstrengelser, lar de gjerne andre ha formynderskapet over sine begreper. Og hender det at høyere behov melder seg i dem, suger de med tørstende tro opp i seg de formler som stat og presteskaper har i beredskap for et slikt tilfelle. Om disse ulykkelige mennesker fortjener vår medlidenhet, så rammer vår rettfærdige forakt de andre som en gunstigere skjebne har gjort fri fra behovenes åk, men som allikevel lar sine egne valg bestemmes av disse. (Schiller 1991: 39-40)

Verken Kant eller Schiller skriver eksplisitt om elever på ungdomstrinnet i disse tekstene, det handler om voksne menn. Gjennom å definere fravær av opplysning og dannelse som en selvforskyldt umyndighet (som det finnes bedre eller dårligere grunner til), viser de også at det er mulig for den enkelte, ved egen anstrengelse og eget mot, å nå myndighet, frihet og opplysning. At de som blir utmattet i den daglige kamp mot nød, har en god grunn til ikke å tenke fritt og selvstendig, betyr ikke at de prinsipielt er utelukket fra det. Tilgangen til dannelse åpnes altså, i alle fall i teorien, for alle sosiale klasser.

¹³ Andre opplysningsfilosofene, humanister og dannelsesteoretikere benytter en organisk metafor om modning i tilknytning til dannelse (bl.a. Herder, Humboldt og Goethe). Denne metaforen gir inntrykk av at dannelse kommer med alderen, altså at ingen som blir eldre kan unngå samtidig å bli dannet.

¹⁴ Stigen benytter «tapperhet» i sin oversettelse der Ross (Aristoteles 1994-2000) benytter «courage» og jeg har valgt å bruke «mot».

Både Kant og Schiller formulerer seg imidlertid om et ideal, altså noe som kan betraktes som et mål for den enkeltes oppdragelse, utdanning og dannelse. Begge betrakter det som en mulighet å stå utenfor, og heller ikke være på vei mot dette målet. Jeg vil på dette grunnlaget argumentere for at Kant og Schiller etablerer en form for taksonomi: Man kan nå idealet om opplysning, mot til å stole på egen tenkning, altså myndighet, og det er bedre enn å befinne seg i en tilstand av umyndighet. Ettersom det vil være mulig å være på vei ut av umyndigheten, er det rimelig å betrakte myndighet og umyndighet som ytterpunkt i et kontinuum. I en frigjort tilstand av myndighet ligger det at man stoler på egen vurdering av hva som er godt og dårlig, mens umyndighet innebærer at man overlater disse vurderingene til andre.

Kant og Schiller tematiserer utfordringer av samfunnsmessig betydning. Hva skal til for å nå opplysning og hvilken betydning har materielle kår for menneskers mulighet til å tenke selvstendig og med innlevelse? Hos Klafki finner jeg hans pedagogiske konklusjon på disse spørsmålene klart formulert, i tilknytning til at han anerkjenner at «samfundsmæssig ulighed» er redusert i løpet av 1900-tallet:

Da opgaven imidlertid langt fra er løst og alene af den grund, at den aldrig kan løses *en gang for alle*, fordi samfundsprocesser *aldrig* selv i de mest optimale demokratiske systemer kan formes sådan, at muligheden for at skabe nye uligheder helt kan udelukkes, må konklusionen for vår tid lyde:

- almindannelse som dannelse *for alle* til selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne,
- som kritisk opgør med en nyreflekteret *almenhedens* struktur *som noget, der vedrører os alle*, og
- som dannelse av *alle humane* dimensioner af menneskelige *evner*, der kan erkendes i dag. (Klafki 2011: 56)

Klafki mener altså at alle bør få en allmenndannelse og at et element i den må være solidaritetsevne, at dannelse må angå alle mennesker og alle menneskelige evner. Selv om det kan anses å ligge et element av solidaritet i Aristoteles' ideal om fronesisk utøvelse av statsmannskunst til beste for alle i samfunnet, angir han ikke sosial utjevning mellom «mengden» og «de fine» eller utvikling av alle menneskelige evner for alle mennesker, som mål. Med støtte hos Kant og Schiller har jeg her vist hvordan dannelsesidealet til Aristoteles får tøyd og fjernet grensene for hvem som kan og bør få dannelse slik at alle er inkludert hos Klafki. Spørsmålet jeg skal gå inn på i det følgende, er om innholdet i dannelsen også endres når gyldighetsområdet utvides slik.

Endringer i dannelsens innhold

Mens Aristoteles pekte på følelser og tenkning som nødvendige for å utvikle moralske dyder, som for eksempel mot, vektlegger Kant mot som en forutsetning for å tenke selvstendig. Hos Kant er fokus rettet mot selvstendig tenkning fordi selvstendig tenkning er kjennetegnet for den opplysningen som utgjør hans ideal for dannelse. Mens opplysning i hans samtid ofte ble knyttet til de øvre sosiale lag, kommer Kant til at det avgjørende ikke er maktposisjoner, men det å ha mot til å tenke selvstendig. Utvidelsen av dannelsens gyldighetsområde er altså nært knyttet til innholdet i dannelsesstenkingen hans.

Schiller, som deler Kants vektlegging av mot som avgjørende for selvstendig tenkning, peker på *følelsenes* betydning for mot og evne (vilje) til å engasjere seg i tenkning. «Veien til hodet må åpnes gjennom hjertet» (Schiller 1991: 40). På dette grunnlaget argumenterer han for kunstens potensial i tilknytning til opplysning. Nye ideer har bedre mulighet for gjennomslag dersom de fremstilles i poetisert eller dramatisert form. Da vil menneskene engasjeres følelsesmessig og dermed bli mer mottagelige for dem.

Det er altså ikke slik at all opplysning av forstanden bare fortjener vår respekt når den virker tilbake på karakteren; den *utgår* på sett og vis også fra karakteren fordi veien til hodet må åpnes gjennom hjertet. Utvikling av innfølgsevnen er altså et mer påtrengende behov i tiden, ikke bare fordi den er et middel til å gjøre bedre innsikt virksom for livet, men fordi den til og med vekker til forbedring av innsikten. (Schiller 1991: 40¹⁵)

I siste setning her hevder Schiller at utvikling av innfølgsevnen ikke bare er en effektiv måte å *formidle* opplysning på, men at selve opplysningen, innsikten, vil bli *bedre*.

Mens Schiller altså understreker betydningen av et følelsesmessig engasjement i og for andre mennesker som fremmede for mot og selvstendig tenkning, peker Buber på muligheten for å inngå i menneskeligjørende Jeg-Du-forhold også med andre fenomen i verden, så lenge de angår en og en selv angår dem. Buber illustrerer dette poenget ved å kontrastere kunnskapen man kan ha om et tre som objekt med det å «bli innfanget i forholdet til det» (Buber 1992: 9). Da er treet «Intet inntrykk (...), ingen lek av min fantasi, ingen stemmevalør. Men det står og lever like overfor meg, og har noe å gjøre med meg liksom jeg har med det – bare på en annen måte» (Buber 1992: 9). I forbindelse med at elevene forholder seg til fagstoff som de blant annet møter gjennom presentasjoner i skriftlige kilder, finner jeg Bubers vektlegging av personlig relevans aktuell. Og selv om Skjervheim skriver om deltaker- og tilskuerholdning til andre menneskers utsagn, gjør hans distinksjon mellom tilskuer- og

¹⁵ Det står ikke eksplisitt hva «Utvikling av innfølgsevnen er [...] mer påtrengende» enn, men det fremstår som sannsynlig at det er enten «forstanden» eller «karakteren», eller både «forstanden» og «karakteren».

deltaker-posisjon det mulig å identifisere ulike holdninger til tema og fagstoff i tekstene elevene har skrevet (Skjervheim 1996, 2000).

I og med at Jeg-Du-relasjoner og det å forholde seg som deltaker blant annet innebærer å ta stilling til andre og det andre ytrer, blir det vesentlig hvorvidt den enkelte autentisk gir uttrykk for sine synspunkt og oppfatninger eller ikke¹⁶. Taylor mener alle handlinger, og dermed ytringer, kan betraktes som resultat av valg, og at valgene med nødvendighet viser våre verdivurderinger. Å formulere seg om sine valg og eksplisitt knytte dem til verdier, er nødvendig for at den enkelte skal kunne oppdage og artikulere sin egen identitet i tråd med autentisitetensidealet og for at de verdiene man har ivaretatt gjennom sine handlinger, skal kunne relateres til høyere menneskelige verdier. Basert på denne tenkningen kan elevtekstene ses som uttrykk for valg elevene har gjort, valg som forteller noe om deres verdier og verdivurderinger, selv om tekstene ikke dreier seg om verdier.

I Bubers tekster har tenkning og følelser alltid et objekt og tilhører dermed Det'ets rike, mens mot kan karakterisere en måte å være på, en måte å være på som kreves i møter med andre subjekt. Buber retter oppmerksomhet mot forhold som Skjervheim og Taylor formulerer seg om på måter jeg kan bruke som grunnlag for elevtekstanalysene: Det å forholde seg til noe som *deltaker*¹⁷, innebærer nødvendigvis å vise mot, og det innebærer å ta stilling til den aktuelle saken. Om man tar stilling og forholder seg til noe som deltaker, eller om man avstår fra å ta stilling og forholder seg som tilskuer, unngår man ikke *valget*, som har betydning for hvem man er, om man formulerer seg om det eller ikke.

Denne tenkningen er ikke forskjellig fra Aristoteles' tenkning. Han fokuserer også på beslutningen knyttet til en handling og på hvordan man forholder seg til den handlingen beslutningen dreier seg om. Hvorvidt man velger å forholde seg som deltaker eller tilskuer, handler om mot. Når Aristoteles' «læringsteori for moralsk oppdragelse» indikerer at mot læres gjennom å handle modig, og å vite hvorfor det er modig, minner det om Taylors interesse for artikulering av valg og verdier, som forutsetning for «(...) our seeing ourselves against a background of (...) 'strong evaluation'» (Taylor 1985: 3).

Dersom man bare tilsynelatende tar stilling til en sak som deltaker og formulerer synspunkt, uten at de er ens egne, autentiske, utviser man ikke nødvendigvis mot. *Autentisitet* tematiseres derfor som

¹⁶ Med Skjervheim og Taylor kommer jeg her tett på språkfilosofi, og knytter også konkret an til hvordan elevene ytrer seg i sine tekster. En bredere orientering og drøfting av den språkteorien jeg legger til grunn følger nedenfor i Kompetanser med relevans for dannelse i språkbruk på side 39.

¹⁷ Motsatt det å forholde seg som *tilskuer*.

en utfordring hos Buber. Dersom alt elevene skriver kan avvises som ikke-autentisk, ville det være meningsløst å analysere elevtekstene. Men jeg forstår Taylor slik at det snarere er ikke-autentisitet som må avvises. Alle valg og vurderinger som den enkelte gjør, kan vurderes som uttrykk for vedkommende sine verdier. Tekster er resultat av en rekke valg og vil derfor vise noe om verdiene til den som har produsert teksten. Om elever har gjengitt synspunkt som de ikke har formulert selv, er det å gjengi dette fortsatt elevens valg. Dersom de selv formulerer seg om egne synspunkt, viser de mot. Men de kan også vise mot selv om det de formulerer, eller det synspunktet de gjengir, ikke er deres eget, så lenge det synspunktet de gjengir, er kontroversielt og de tar ansvar for det ved å fremme det som om det var deres eget. Å ytre synspunktet vil, i følge Taylor, uansett dokumentere et autentisk valg om å ytre det. Hvorvidt et synspunkt er elevens eget eller ikke, er altså ikke nødvendig å vite for å kunne avgjøre om eleven viser mot ved å ytre det, forutsatt at synspunktet er kontroversielt. Konforme, ikke-kontroversielle eller klisjefylte ytringer må derimot være elevenes egne for at de skal vise mot. De må være elevenes egne både i den forstand at det er elevene som har formulert dem og i den forstand at det er uttrykk for elevenes egne synspunkt.

Det er også en sammenheng mellom innholdet i Klafkis kategoriale dannelse og det at han fjerner grensene for hvem som kan og bør ta del i dannelse. Hans kategoriale dannelse sikter mot tre målkompleks, nemlig samfunn, autonomi og allmenndannelse. I forhold til samfunnet er det både et mål for utdanningen å kvalifisere elevene for samfunnet, og et mål å kvalifisere dem til å skape samfunnet. I forhold til autonomi mener Klafki det er et mål å utvikle selvbestemmelse over personlige forhold i eget liv, men også villighet og kompetanse til medbestemmelse i samfunnet, og til solidaritet slik at man både kan og vil forsvare andres personlige og politiske frihet. Når det gjelder allmenndannelsen, dreier det seg om at dannelsen, som angår og involverer alle, ikke skal gjøre oss like, men ulike, at alle plikter å ta stilling til en rekke tidstypiske nøkkelproblemer¹⁸ og at alle skal utvikle allsidige interesser og evner (Klafki 2001; 2011; Høhr 2011: 163ff). Nøkkelproblemene kan ikke behandles bare ved hjelp av kognitive evner, men krever engasjement og involvering gjennom alle elevenes forhold til verden, emosjonelt, moralsk, estetisk, sosialt og praktisk-teknisk.

Mens Aristoteles skiller mellom moralsk og intellektuell dyd og angir ulike tilnærminger for opplæring i dem, er Klafkis kategoriale dannelse innrettet mot å utvikle begge deler sammen. Både kognitive evner og andre sider ved elevene skal utvikles gjennom engasjement i nøkkelproblemene.

¹⁸ Eksempler på nøkkelproblemene Klafki trekker frem er fredsspørsmålet, miljøspørsmålet og hungersnød, nye tekniske styrings-, informasjons-, og kommunikasjonsmedier, samt samfunnsskapt ulikhet – mellom sosiale klasser, menn og kvinner, handicappede og ikke-handicappede, mennesker med og uten arbeid og mellom majoritet og forskjellige minoriteter (Klafki 2011: 74-79).

Et utgangspunkt for konsentrasjonen om nøkkelproblemer er utfordringene knyttet til å definere en kanon for dannelse. Istedenfor at elevene skal tilegne seg kunnskap om det som defineres inn i en slik kanon, ønsker Klafki at elevene skal

(...) få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden at opnå den innsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. (Klafki 2011: 74)

Et poeng med konsentrasjonen om nøkkelproblem er å sikre at innholdet i undervisningen relaterer seg til elevenes virkelighet:

Alt det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som bare er isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan være kategorialt åpnende; alt det som bare er «lagervare» med mulig betydning først en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede i sin nåtid kan oppleve som *sin* fremtid; alt det som bare er overlevert fortid, og som eleven ikke er i stand til å oppleve og gjennomskue som *sin* fortid i egen dannelsesprosess, alt det som ikke relaterer seg til elevens virkelighet og som altså ikke kan føres direkte inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont, og som dermed heller ikke kan bli en kategori i hans eget åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass. (...) Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse. (Klafki 2001: 194)

Kravet om at det innholdet elevene skal arbeide med, oppleves som betydningsfullt for hans eller hennes fremtid, minner om Bubers understrekning av at stoffet må bli personlig betydningsfullt for elevene. Den eksplisitte henvisningen til elevens fremtid har også paralleller i Taylors oppmerksomhet om den enkeltes fortid og fremtid som relevante størrelser for hvem man er.

I sin bok om oppdragelse og dannelse hevder Foros og Vetlesen at Klafkis kategoriale dannelse «har snarere vokst i aktualitet enn blitt avleggs» (Foros & Vetlesen 2012: 108). De er opptatt av «robust kunnskap, som gir dypere forståelse og har større overføringsverdi til meningsdannelse eller anvendelse», og mener at den fordypningen i det vesentlige som de oppfatter at nøkkelproblemene gir, er nettopp det som gir en slik robust kunnskap. Selv peker de ut noen

(...) temaer – perspektiver – som kan ramme inn oppdragelsen og dannelsen (...) Temaene må ikke handle bare om kunnskap, saksinnhold og forståelse av verden, men også om erfaringer, inntrykk og opplevelser fra det levde liv, slik at dette til sammen kan fremme meningsdannelse og aktualisere verdivalg. (Foros & Vetlesen 2012: 108)

Temaene Foros og Vetlesen foreslår, er økologisk dannelse, økonomisk dannelse, teknologisk dannelse, politisk dannelse og kulturell dannelse.

Når Foros og Vetlesen formulerer temaene som ulike typer dannelse, ikke som kunnskapstemaer, er det basert på en erkjennelse av at kunnskap ikke alltid fører til handling (eller endring av handling). For å nærme seg denne utfordringen definerer de fire ulike typer kunnskap: informativ kunnskap, refleksiv kunnskap, normativ kunnskap og imperativ kunnskap. Den informative kunnskapen dreier seg om ting vi vet og som vi kan undersøke, korrigere og presisere, altså en påstandskunnskap. Den refleksive kunnskapen rommer vår forståelse, mens den normative omfatter det vi mener om noe (basert på hva vi vet og forstår). Den imperative kunnskapen omfatter de handlingene som er i tråd med de meningene man har dannet seg med utgangspunkt i hvordan man tolker det man vet (Foros & Vetlesen 2012: 240). Foros og Vetlesen skiller altså mellom kunnskap som i Aristoteles' inndeling er knyttet til intellektuell dyd og kunnskap som i hans inndeling er knyttet til moralsk dyd (Foros og Vetlesens imperative kunnskap).

Klafkis kategoriale dannelse bygger altså i stor grad på momenter som er gjenkjennelige både fra Aristoteles, Kant, Schiller, Buber, Skjervheim og Taylor, men påstanden og kravet om sammenfall mellom innhold og metode, er enestående. Sammenhengen mellom opphevelsen av grensene for hvem som bør og kan ta del i dannelsen og innholdet, viser seg i Klafkis påstand og krav om at dannelsen er og skal være allmenn. Klafki hevder at dannelsen er og skal være allmenn både gjennom å være tilgjengelig for alle, gjennom å være personlig betydningsfull for alle, og ved å foreskrive sammenfall mellom innhold og metode i undervisning.

Oppsummering av dannelsesbegrepet jeg skal bruke

Gjennom denne undersøkelsen av dannelsesbegrepet i filosofi og pedagogikk har jeg vist at både tenkning, følelser og moralske dyder har stått sentralt i tenkning om dannelse, uavhengig av om dannelse er noe som har angått en avgrenset elite eller alle. Aristoteles tar følelsesmessig engasjement som utgangspunkt, mens tenkning kommer inn som en potensielt korrigerende faktor, både med hensyn til mål og metode for handling, mens moralske dyder – altså rosverdige holdninger – kreves for å sikre gjennomføring av de beste handlingene. Kant fokuserer på den rosverdige holdningen mot som nødvendig for selvstendig kritisk tenkning. Schiller trekker frem estetikk som egnet til å skape følelsesmessig engasjement, noe som både bidrar til bedre tenkning og mot.

Den orienteringen mot andre mennesker som Schiller legger opp til gjennom fokus på innlevelsesevnen, utvides ytterligere av Buber. Han åpner for at alt vi står i et subjektsforhold til, alt som er personlig betydningsfullt, kan bidra til denne forbedrede tenkningen. Skjervheims formuleringer om å ytre seg som deltaker eller tilskuer fanger opp skillet mellom å forholde seg til noe som personlig betydningsfullt eller ikke. Å ytre seg som deltaker innebærer, i likhet med det å

være i et Jeg-Du-forhold, utvisning av et visst mot. Man synliggjør egne synspunkt, man gjemmer seg ikke bak en tilsynelatende objektivitet, som tilskuerposisjonen tillater. Utfordringene knyttet til autentisitet innebærer at ytringer enten må være kontroversielle og/eller elevens egne for at de skal fremstå som modige. Konvensjonelle, konforme og/eller klisjefylte ytringer kan selvsagt også være autentiske i den forstand at de er uttrykk for opplevelsene, oppfatningene eller forståelsene til den som ytrer seg, selv om formuleringene er hentet fra andre. Som autentiske vil de da fortsatt vise et visst mot, men uten sikker kjennskap til opplevelsene, oppfatningene og forståelsene til den som ytrer seg, kan dette motet vanskelig identifiseres.

Dannelsesbegrepet jeg skal bruke, innebærer at dannelsen er noe som kan komme til uttrykk i større eller mindre grad og med større eller mindre vekt på en eller flere av de kompetansene jeg fokuserer på: selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Jeg forutsetter, som Kant, at selvstendig kritisk tenkning krever et visst mot, slik at når elevtekstene viser selvstendig kritisk tenkning, betrakter jeg det også som uttrykk for mot¹⁹. Tilsvarende går jeg, med Schiller, ut fra at følelsesmessig engasjement kan fordype tenkningen. Basert på Buber og Skjervheim går jeg ut fra at det å forholde seg som deltaker til det de skriver om, fordrer et visst mot hos elevene, i motsetning til det å forholde seg som tilskuer²⁰. Felles for uttrykkene for dannelsen er at forholdet mellom den enkelte og det aktuelle stoffet er kjennetegnet ved relevans og personlig betydning.

For å kunne undersøke om elevtekstene viser dannelsen, forstått som selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot, må jeg klargjøre hvordan dette kan komme til uttrykk språklig og hvordan det kan identifiseres som nettopp selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. På dette punktet baserer jeg meg for det første på språkfilosofi, som dreier seg om forholdet mellom virkelighet og språk. For det andre baserer jeg meg på språkvitenskapelig teori, der utgangspunktet er språkbruk, og der forholdet mellom språkbruk og kontekst undersøkes med tanke på systematiske sammenhenger.

Kompetanser med relevans for dannelsen i språkbruk

Hvordan kan kompetanser med relevans for dannelsen vise seg i språkbruk? Hvordan kan jeg undersøke om det elevene skriver og det tekstene dreier seg om, har relevans og personlig betydning

¹⁹ Selvstendig og kritisk tenkning må ikke nødvendigvis henge sammen: det er mulig å tenke selvstendig uten derfor nødvendigvis å forholde seg kritisk, og det er mulig å ytre seg kritisk, uten at det derfor nødvendigvis er uttrykk for selvstendig tenkning. I mange sammenhenger vil det likevel være en sammenheng mellom det å tenke selvstendig og kritisk, og jeg har derfor valgt å benytte det sammensatte begrepet, og så presisere det når jeg oppfatter at det ene eller andre (nesten) er fraværende.

²⁰ Det betyr likevel ikke at det er uforenlig med mot å forholde seg som tilskuer.

for elevene? Hvordan vises det i språklige ytringer? For å konkretisere svarene på disse spørsmålene til et analyseredskap vil jeg bygge på Taylors språkfilosofi, Bakhtins teori om talesjangrene og deler av den systemisk funksjonelle grammatikken utviklet av blant annet Halliday. Jeg benytter Taylor fordi forholdet mellom språklige ytringer og moralsk betydning står i fokus der. Hos Bakhtin²¹ finner jeg det teoretiske grunnlaget for å avdekke hvordan elevene posisjonerer seg i elevtekstene. Jeg oppfatter at Bakhtins teori stemmer overens med Taylors språkfilosofi, selv om de har ulike perspektiv på språkbruk som studieobjekt. Bakhtin går ikke inn på de moralske aspektene slik Taylor gjør, noe jeg må for å kunne undersøke hvordan dannelse kommer til uttrykk. For å beskrive forhold mellom ytringer og ytringers kontekst med støtte i et enda mer presist begrepsapparat for studier av språkbruk, går jeg også inn på deler av Hallidays språkteori, systemisk funksjonell lingvistikk (SFL). Både Taylors språkfilosofi og SFL dreier seg om hvordan mennesker skaper mening gjennom språkbruk. Det nyanserte begrepsapparatet i SFL for forholdet mellom ytringer og deres kontekst²² åpner for å lete etter kontekstuelle forhold av betydning for om og hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i sine religions- og livssynsfaglige tekster.

For Taylor er det vesentlig at språklige ytringer etablerer et offentlig rom og fellesskap, der mennesker kan kommunisere om det som tematiseres i ytringene, eller andre forhold. Dermed indikerer han tilslutning til et dialogisk sannhetsbegrep. Dette gjør teorien hans kompatibel med Bakhtins, til tross for at Taylor skriver om *setninger* som meningsbærende enheter. Bakhtin betrakter setninger som språkenheter, det vil si elementer som tas i bruk i ytringer på linje med ord, og som – selv om de er *forståelige* – ikke har noen *mening* uten at de ytres i en konkret situasjon.

Bakhtin skiller mellom ytringer, som er helhetlige, avsluttede bidrag til en kommunikasjonskjede, og språkenheter som ord og setninger. Alle som ytrer seg, benytter seg av språkenheter, og dessuten av grammatiske og kompositoriske midler. Ord og setninger kan være forståelige uten at de har noen mening, men da er det ikke mulig å svare uten at de inngår i eller utgjør en ytring. Inngår de i eller utgjør en ytring, må de også være knyttet til en kontekst²³. Ytringen «reflekterer direkte den utanomverbale røynda (situasjonen) (...) [og får] si fulle meining i denne konteksten» (Bakhtin 1998:

²¹ Og skriveforskere som har benyttet Bakhtins teori som grunnlag for analyse av elevytringer, blant annet Smidt (Smidt 2010a, 2011, 2012), Evensen (under utgivelse), (Smidt & Evensen 1991) og Lied (Lied 2004, 2012).

²² Begrepsapparatet i SFL er generelt svært velutviklet, ikke minst for rent tekstlige forhold. Selv om det er de språklige ytringene som står i fokus, er også begrepsapparatet for forholdet mellom tekst og kontekst og forhold i konteksten utviklet på en måte som gjør det egnet for bruk i analyser.

²³ Bakhtin skiller altså – i motsetning til Taylor – mellom at noe er forståelig og at noe har mening; for at språk skal ha mening, er det ikke tilstrekkelig at det formuleres en setning, ifølge Bakhtin; den må utgjøre eller inngå i en ytring. Når det ikke utgjør noe problem at Taylor ikke har formulert seg like presist her som Bakhtin, skyldes det at Taylor i fortsettelsen skriver *som om* han har konstatert behovet for at språket er tatt i bruk i en bestemt kontekst når han har poengtert at ord må inngå i en setning for å ha mening.

25-26). Forholdet til konteksten er derfor, ifølge Bakhtin, avgjørende for ytringers mening: «Ei setning som er stadfestande i *form*, kan berre bli ei *reell* stadfesting i konteksten til ei bestemt ytring.» (1998: 26) Det er bare i bestemte situasjoner at en ytring kan stadfeste noe, som kan være sant eller usant, og bare når noe er ytret i en konkret situasjon, at det er mulig å ta stilling til det, svare på det, med tilslutning eller protest. En ytring inviterer altså til *deltakelse* i skjervheimsk forstand. Å ytre seg innebærer også at den som ytrer seg, nødvendigvis må posisjonere seg i forhold til både det ytringen dreier seg om og de andre som er involvert i kommunikasjonssituasjonen, i henhold til Bakhtin: Alle ytringer "inntek ein bestemt posisjon i den aktuelle kommunikasjonssfæren, i høve til det aktuelle spørsmålet, den aktuelle saka osv. Å bestemme sin eigen posisjon utan å setje han i samband med andre posisjonar er umogleg." (Bakhtin 1998: 35). Bakhtin understreker altså at alle ytringer er uttrykk for en posisjon. Den som formulerer ytringen (i vår sammenheng teksten), viser hvordan han eller hun stiller seg til det ytringen dreier seg om, og til tidligere ytringer.

Dette er (også) i overensstemmelse med Taylors teori. I tillegg til de tre viktige aspektene ved språk Taylor identifiserer – «making articulations, and hence bringing about explicit awareness; putting things in public space, thereby constituting public space; and making the discriminations which are foundational to human concerns, and hence opening us to these concerns» (Taylor 1985: 263) – peker han også på tre poeng han mener har betydning for en teori om mening: At ytringer har en ekspressiv side, at de alltid vil avsløre noe (og samtidig tilsløre noe annet) og at de er virkelighetskonstituerende. Det at ytringer er ekspressive, innebærer at vi gir uttrykk for vårt eget syn på saken, tingen eller samtalepartneren. Siden det er umulig å ytre seg uten å ytre seg på en bestemt måte, fremstår det ekspressive ved ytringer som det mest grunnleggende for Taylor:

(...) in some sense, the expressive dimension seems to be the more fundamental: in that it appears that we can never be without it, whereas it can function alone, in establishing public space, and grounding our sensitivity to the properly human concerns. (Taylor 1985: 269)

Taylor peker også på hvordan man innenfor vitenskap har forsøkt å etablere et ikke-ekspressivt språk og minner om at selv om man tar bort uttrykk for følelser, vil den som skriver, alltid stå i et forhold til det hun eller han skriver om: En forsker kan for eksempel mene at hennes fremstilling gir det sanneste bilde av den aktuelle delen av virkeligheten forskningen dreier seg om, og dermed forsøke å overbevise for eksempel studenter om dette.

Taylor mener også at den ekspressive dimensjonen er relevant i forbindelse med de verdiene vi forholder oss til, om vi formulerer oss eksplisitt om dem eller ikke²⁴. «And in this display is a standing expression of our sensitivity to what we admire, and what we want to be admired for” (Taylor 1985: 268). Den posisjonen vi inntar gjennom våre ytringer, forteller altså, ifølge Taylor, noe om våre verdier.

Det er dette jeg trenger å kunne gjøre med elevtekstene, undersøke hvilke verdier elevene viser at de ivaretar og fremmer gjennom tekstene sine. Så langt har jeg klarlagt at denne posisjoneringen både i Taylor og Bakhtins terminologi har å gjøre med ekspressivitet. Taylor understreker også forbindelsen til det offentlige rommet som språkbruk etablerer og det at vi formulerer oss språklig om det vi bryr oss om (human concerns). Bakhtin skriver ikke om det offentlige rommet, men om at når noen ytrer seg, innebærer det at ytringen må ha en kontekst, en situasjon den er ytret i. Dessuten forutsetter alle som ytrer seg

eksistensen av føregående ytringar – sine egne og framande – som [en aktuell] (...) ytring relaterer seg til på den eine eller den andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren). (Bakhtin 1998: 11)

Bakhtins konkretisering av hvordan en som ytrer seg kan forholde seg til tidligere ytringer, er relevant for undersøkelsen av elevtekstene. For akkurat som «[e]mosjonar, evalueringar og ekspressivitet er (...) framande for språkssystemets ord, og [berre] oppstår (...) i den prosessen der ordet vert brukt i ei konkret ytring» (1998: 30), vil ord og formuleringer fra andre ytringer, særlig i sjangrer og ytringer som ligger nært den vi holder på å skape, reaksentueres når de brukes i nye ytringer. Ytringene – og eventuelt også sjangrene de er hentet fra, vil klinge med i nye ytringer der de brukes. Men siden *kontekstene* de er hentet fra ikke gjenskapes, er det *ekspressiviteten* til den nye ytringas autor som vil finnes og vises i den nye ytringen.

Og det er fordi konteksten er så viktig for meningen elevene skaper i ytringene sine, at jeg også ønsker å støtte meg til SFL. Halliday benytter nemlig et mer presist begrepsapparat for å beskrive det han kaller teksters situasjonskontekst enn både Bakhtin og Taylor. Halliday har hentet begrepet situasjonskontekst fra antropologen Malinowski, som studerte folket på Trobriandøyene tidlig på 1900-tallet, og som utviklet begrepet i forbindelse med at han forsøkte å oversette kiriwinsk (språket til menneskene på Trobriandene) til engelsk:

²⁴ Taylor hevder at eksplisitt formulering av standardene (som ytringene våre uttrykker), kan få oss til å ville endre måten vi fremstår på; å endre på det *at* vi framstår er ikke mulig.

This latter [utsagn oversatt fra kiriwinski] again, becomes only intelligible when it is placed within its context of situation, if I may be allowed to coin an expression which indicates on the one hand that the conception of context has to be broadened and on the other that the situation in which words are uttered can never be passed over as irrelevant to the linguistic expression. (Malinowski 1972: 306)

I *Coral gardens and their magic* (Malinowski 1966: 26) forklarer Malinowski at konteksten blant annet omfatter måten noe ytres på, for eksempel med sorg og fortvilelse, lettelse eller beundring, og ved muntlige ytringer gjennom stemmebruk, ansiktsuttrykk og gester. Dette minner om Bakhtins og Taylors interesse for ytringers ekspressive side og Taylors overbevisning om at det er mulig å ytre seg uten å benytte verbalspråk, bare gjennom ytringers ekspressive dimensjon, nettopp i form av gester og uttrykk (jf. Taylor 1985: 264).

Halliday tar altså opp begrepet situasjonskontekst og bruker det for å beskrive konteksten for det han betegner som «text»: «any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language» (Halliday & Matthiessen 2004: 3). Akkurat som ytringen, den minste meningsbærende språklige enheten, står i fokus hos Bakhtin, er det innenfor SFL det at en språklig ytring «makes sense» som er avgjørende for om den kan bli gjort til gjenstand for studier.

De tre måtene Halliday hevder at tekst skaper mening på, betegner han som ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell metafunksjon (Halliday 1998: 76).

1) Ideasjonell (erfaringsmessig og logisk) metafunksjon viser til at tekster kan fortelle verbalt om erfaringer som ikke nødvendigvis er språklige. Taylors eksempel, å formulere seg om en opplevelse av at det er varmt, er et eksempel som synliggjør (erfaringsmessig) ideasjonell metafunksjon, idet den kroppslige opplevelsen av varme ikke er språklig, men språkliggjøres gjennom ytringen. Slik jeg ser det, er Taylors «artikulasjon» en parallell til Hallidays ideasjonelle metafunksjon. Mens artikulasjonen hos Taylor ikke nødvendigvis må være språklig, gester som understreker at man tørker svetten, kan for eksempel også fungere som en artikulasjon, er *utgangspunktet* for Halliday nettopp språklige uttrykk. Rene gester omfattes dermed ikke av hans grammatikk. I og med at det materialet jeg skal undersøke er skriftlige ytringer, elevtekster, fremstår den ideasjonelle metafunksjonen og den artikulerende funksjonen som parallelle.

2) Mellompersonlig metafunksjon dreier seg om at språklige ytringer er handlinger overfor medmennesker.

While construing, language is always also enacting: **enacting** our personal and social relationships with other people around us. The **clause** of the grammar is not only a figure, representing some process (...) it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of an attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about. (...) this is 'language as action'. (Halliday & Matthiessen 2004: 29-30)

Her oppfatter jeg at Halliday er inne på noe av det samme som Taylor og Bakhtin skriver om, når de hevder at alle som ytrer seg samtidig og med nødvendighet, posisjonerer seg.

3) Tekstuell metafunksjon dreier seg om sammenhenger i tekst og sammenhenger mellom en språklig ytring og dens verbale og ikke-verbale omgivelser. Denne metafunksjonen dreier seg dermed blant annet om det Taylor og Bakhtin knytter til betydningen av ytringers kontekst for meningsskapingen.

Det er kanskje ikke selvsagt at Hallidays tekstuelle metafunksjon kan knyttes til Taylors formulering av moralske standarder og verdier. Men ser vi nærmere på hva den tekstuelle metafunksjonen dreier seg om når det gjelder forholdet mellom teksten og den ikke-verbale konteksten, handler det blant annet om den *kvaliteten* den som ytrer seg, oppgir om temaet for ytringen, eller uttrykk for følelser eller mentale tilstander (Halliday & Matthiessen 2004: 529). Altså omfatter Hallidays tekstuelle funksjon nettopp sider ved språk som Taylor trekker fram, nemlig det vurderende, hvilken kvalitet noe har, og uttrykk for følelser og mentale tilstander, som Taylor hevder defineres innenfor en kultur og uttrykkes språklig. Halliday og Taylor interesserer seg imidlertid for dette på ulike måter: Halliday er opptatt av å avdekke hvilke språklige ressurser som benyttes for å fylle denne funksjonen, mens Taylor er interessert i språkbrukerne og deres moral, den virkeligheten de skaper gjennom sin språkbrukspraksis.

Parallellen hos Halliday til konstituering og opprettholdelse av kulturelt formulerte forhold hos Taylor, ligger i faktoren *relasjon* i situasjonskonteksten. Og mens Taylors formuleringer for så vidt er klare, er det innenfor SFL formulert kontinuum knyttet til denne faktoren, som gjør det mulig å formulere seg mer presist enn Taylor og Bakhtin alene gir grunnlag for. De relasjonene i situasjonskonteksten som jeg har funnet formulerte kontinuum knyttet til, er:

- a) Status og makt: Har deltakerne i relasjonen et jevnbyrdig (symmetrisk) eller hierarkisk (asymmetrisk) forhold til hverandre?
- b) Følelsesmessig engasjement: Er relasjonen preget av sterkt eller svakt følelsesmessig engasjement? Er det følelsesmessige engasjementet positivt eller negativt?

- c) Kontakt: Hvor hyppig, varig og intim er kontakten mellom deltakerne i kommunikasjonen?

Disse kontinuaene er benyttet for å beskrive formell og uformell kontekst (Maagerø 2005: 50), og jeg anser dem som relevante for analysen av elevtekster. For selv om relasjonen mellom elever (som skriver) og lærer (som vanligvis er den som forventes å lese tekstene) verken passer helt med beskrivelsen av uformell eller formell kontekst, er den definitivt, på institusjonelt grunnlag, preget av asymmetri: Læreren skal, mer eller mindre formelt, vurdere elevenes tekster og gi dem karakter. At det følelsesmessige engasjementet, både mellom elev og lærer og mellom elev og fagstoff vil variere, fremstår som sannsynlig. Det samme gjelder hyppigheten i kontakt mellom elev og lærer og elev og lærestoff.

Før jeg går nærmere inn på en beskrivelse av den institusjonelle konteksten og de praksisrommene der tekstene i materialet er skrevet, skal jeg nedenfor også vise hvordan blant andre Kress og van Leeuwen har utviklet teori om multimodal meningskonstruksjon basert på SFL (Kress 2001: 43; Kress & Van Leeuwen 2001: 3).

Multimodalitetsteori forholder seg ikke bare til verbaltekst, men alt som i situasjoner kan bidra til å skape mening, altså blant annet gester (å tørke svette for å kommunisere at det er varmt, som i Taylors eksempel), og også bilder og lyder. At «Alle tekster er sammensatte», som overskriften til Tønnessons artikkel (Tønnesson 2006) hevder, ligger til grunn i forskningen knyttet til multimodalitet. Selv rene verbaltekster må enten være muntlig eller skriftlig formulert. Er de skrevne, må de benytte en eller annen skrifttype, er de muntlige, finnes det en stemme med styrke, tempo osv. Poenget i den grunnleggende antakelsen for sosialsemiotikken når det gjelder skrevne tekster, er altså at de ikke bare er verbale, men også *må* ha en estetisk, sansbar utforming, håndskrevet eller digitalt, stå alene eller kombineres med illustrasjoner, tegn, farger og overskrifter. Denne estetiske, sansbare utformingen vil også være meningsbærende. Det betyr ikke at den må fremstå som *vesentlig* for meningsskapingen; i noen tekster er utformingen iøynefallende, i andre er den det ikke. Engebretsen (2010) skriver om «sterke og svake modaliteter – ikke som adskilte kategorier, men mer som et kontinuum med mange grader» (Engebretsen 2010: 20). Det Engebretsen betrakter som sterke modaliteter, er skrift og tale, fordi det er «utviklet «grammatikker», det vil si klare konvensjoner for hvordan mindre enheter kan kombineres til større komposisjoner, og for hva slags koplinger som finnes mellom uttrykk og innhold» (Engebretsen 2010: 20). Farger, musikk og klær bruker han

derimot som eksempler på svake modaliteter fordi det ikke er etablert så faste konvensjoner at de egner seg for å formulere «eksplisitte og entydige påstander og beskjeder» (Engebretsen 2010: 21). Jeg vil hevde at det ikke egentlig er forskjeller i styrken til disse ulike modalitetene, både farger, musikk og klær kan kommunisere svært sterkt og tydelig. Derimot oppfatter jeg at det er styrkeforskjeller mellom *grammatikkene* for disse ulike modalitetene: Grammatikkene for verbaltekst og bilder fremstår for eksempel som klart sterkere og bedre utviklet enn en grammatikk for klær.

Alle tekstene i mitt materiale har en estetisk, sansbar utforming, og i enkelte er verbaltekst og illustrasjoner kombinert. Ifølge Sjøhelle (2011) er det i tekster med illustrasjoner blant annet grunn til å vurdere forholdet mellom teksten og illustrasjonen: Gir bildet tilleggsinformasjon? Utvider det ytringens mening? Eller spesifiserer bildet noe av det som står i teksten? Kan det knyttes til et følelsesmessig engasjement? Kress (2001: 132 ff.) viser også at både tekst og bilde kan fortelle om blant annet elevens evne til å følge faglige konvensjoner, fortelle om elevenes erfaringer og anvendelse av analytiske evner.

Oppsummering av språkfilosofiske og språkvitenskapelige perspektiv

Både Taylor, Bakhtin og Halliday peker på konteksten noe ytres i, som relevant for ytringers mening. I dette ligger det også at alle som ytrer seg, gjennom ytringen, samtidig vil posisjonere seg i forhold til alt og alle som er involvert i kommunikasjonssituasjonen. At de som ytrer seg, posisjonerer seg, innebærer i henhold til Taylors språkfilosofi at ytringene viser hvilke verdier de som ytrer seg, ivaretar gjennom dem. Bakhtin gjør oppmerksom på hvordan tidligere ytringer kan tas inn i og/eller klinge med i nye ytringer, men at meningen i de tidligere ytringene (som er innlemmet i de nye) da vil bestemmes i den nye ytringen og dennes kontekst. Halliday og SFL har utviklet begrep for å beskrive forhold i konteksten som kan være relevante for den meningen som skapes i ytringene: Er forholdet mellom den som ytrer seg og adressaten for ytringen hierarkisk eller symmetrisk? Er relasjonen preget av sterkt eller svakt følelsesmessig engasjement, og er det eventuelle engasjementet positivt eller ikke?

Siden konteksten fremstår som så vesentlig, vil jeg, før jeg samler perspektivene fra dannelsesteori og språkteori i et analyseredskap, forsøke å beskrive det praksisrommet der elevtekstene som utgjør materialet i denne undersøkelsen, er skrevet. Jeg vil også begrunne hvorfor materialet er hentet fra religions- og livssynsfaget.

Kompetanser med relevans for dannelse i elevtekster fra religions- og livssynsfaget

Hvorfor har jeg valgt å undersøke kompetanser med relevans for dannelse i tekster fra nettopp religions- og livssynsfaget? KRL-faget som ble innført i 1997, er kritisert og dømt for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til foreldres rett til utdanning i tråd med deres egen religiøse/livssynsmessige overbevisning (Lied 2009). Likevel kategoriserer Wanda Alberts det norske faget (KRL) som integrerende religionsundervisning (integrative religious education) (Alberts 2007: 324). I begrepet integrerende religionsundervisning legger Alberts dels at elevene har undervisning sammen²⁵, dels at pluralitet betraktes som et utgangspunkt for undervisningen og dels at det undervises om ulike religioner og livssyn, uten at perspektiv fra noen av dem etableres som overordnede rammeverk for undervisningen (Alberts 2007: 1). Alberts peker på Sverige og England som de landene i Europa med lengst tradisjon for integrerende religionsundervisning (Alberts 2007: 2), i England siden 1960-tallet. Siden det norske faget siden 1997 har hatt disse forholdene til felles med det engelske faget, slik det har fremstått siden 1960-tallet, tillater jeg meg i det følgende å betrakte engelske religionspedagogers drøftinger som relevante også for det norske faget.

Ifølge den engelske religionspedagogen Grimmitt er det et mål for all skolens undervisning at "(...) pupils may begin to explore what it is, and what it means, to be human" (Grimmit & Read 1977: 4 i Grimmitt 1987: 198). Alle lærere bør derfor

(...) attempt to assess how, or in what manner, [each subject] is able to make a distinctive contribution to the pupils' 'humanisation' and should seek to do so consciously through its subject matter. (Grimmitt 1987: 200)²⁶

Han peker imidlertid ut religionsfaget som en slags salderingspost på dette feltet. Dersom lærere i andre fag *ikke* tar ansvar for å vise hvordan deres fag kan bidra til den menneskelige dannelsen av elevene, må religionsfaget gi plass til å vise det. Faget bør bruke mindre tid på hvordan ulike religiøse tradisjoner har besvart spørsmål om hva det innebærer å være menneske og hvordan man helst bør være det eller leve som menneske. Det viktigste i religionsfaget er nemlig å lære om seg selv, fra religioner og religiøse tradisjoner. Med "learning from religion" refererer Grimmitt til

²⁵ I stedet for å deles i grupper på religiøst/livssynsmessig grunnlag og la ulike grupper ha religions- og livssynsundervisning adskilt fra hverandre.

²⁶ Grimmitt skriver her om fagene som om de er selvstendige aktører, på samme måte som han andre steder skriver om religionene som selvstendige aktører. Selv om jeg er enig med kritikere (for eksempel Jackson 1997: 131) i at det er misvisende å omtale religiøse tradisjoner (og skolefag) på denne måten, velger jeg å tolke sitatet ovenfor som om han hadde skrevet at '*lærere* i alle fag bør vurdere hvordan deres fag kan bidra til å utvikle elevene som mennesker (bidra til humanisering/menneskeliggjøring av elevene).

what pupils learn from their studies in religion about themselves – about discerning ultimate questions and ‘signals of transcendence’ in their own experience and considering how they might respond to them, about discerning *Core Values* and learning to interpret them, about recognizing the shaping influence of their own beliefs and values on their development as persons, about the unavoidability of their holding beliefs and values and making faith responses, about the possibility of their being able to discern a spiritual dimension in their own experience, about the need for them to take responsibility for their own decision-making, especially in matters of personal belief and conduct. (Grimmitt 1987: 225)

Grimmitt betrakter det som nødvendig og ufrakommelig at mennesker må basere sine verdier og sine oppfatninger om hvordan ting henger sammen, på tro. Han mener også at hva man tror om seg selv, har betydning for hvem og hva man er og blir. Det er denne tenkningen som ligger til grunn for at han mener religionsfaget må vise elevene hvordan den måten de forstår verden på, gjennom ulike fag og generelt, er avgjørende for hvem de er og hva de kan bli. Dette er helt i tråd med Coolings argumentasjon for religionsundervisning i skolen: Han viser til Dawkins og Collins som begge “share the same knowledge base and work with complete integrity within the same discipline”, men som “differ fundamentally when it comes to the meaning and significance that they attribute to their shared enterprise of genetics” (Cooling 2012: 96). Dawkins ser de vitenskapelige fakta som bevis for at det ikke finnes noen Gud, mens de samme vitenskapelige fakta ikke gir mening for Collins i en verden uten en Skaper. Cooling ønsker at religionsundervisningen skal bidra til at elever blir oppmerksomme på betydningen av livstolkninger (religiøse og sekulære) for at den kunnskapen de tilegner seg, skal gi mening og være betydningsfull.

Både Grimmitt og Cooling argumenterer altså for at religionsfaget skal være konsentrert om mening og betydning. De er opptatt av å avdekke, eller la elevene avdekke, hva de selv tror og verdsetter og hvordan de selv tror verden henger sammen. For at elevene skal kunne undersøke sine egne trosforestillinger og verdier, må de formulere seg om dette, og ytre seg, skriftlig, muntlig og/eller på andre måter. O’Grady, som er knyttet til den religionspedagogiske tilnærmingen Interpretive Approach (se blant annet Jackson 1997), trekker også frem hvor viktig språket er for at elever skal kunne tolke sine erfaringer: «my data shows how for my students, religious terms have their use as tools to interpret experience» (O’Grady 2005). Dette er i tråd med oppfatningene innenfor Interpretive Approach, der det å lete etter begrep og erfaringer en selv kjenner og som kan bidra til å gjøre tilsynelatende fremmede og ukjente fenomen forståelige og gjenkjennelige, står sentralt (Jackson 1997).

Ifølge disse engelske religionspedagogene skal verdier og livstolkning tematiseres i religionsfaget, og elevene skal ytre seg om verdier og livstolkning. Gitt at læreplanene for det norske faget i

innsamlingsperioden (2005 og 2008) legger opp til tematisering av livstolkning og verdier i tråd med disse religionspedagogenes ambisjoner²⁷, er det rimelig å spørre om jeg ikke like gjerne kunne undersøkt muntlige ytringer som skriftlige? Det kunne jeg, men meningsskapingen i muntlige tekster vil nødvendigvis være sterkere knyttet til ikke-verbale ytringer, som gester og mimikk, enn skriftlige tekster, som primært må skape mening verbalt. Og siden «grammatikkene» for ikke-verbale ytringer er mindre utviklet enn grammatikkene for verbale ytringer (og bilder), fremsto de skriftlige ytringene som et mer håndterlig og derfor bedre alternativ enn de muntlige.

At Grimmitt og Cooling fremhever religionsfaget som det første stedet det er rimelig å lete etter uttrykk for og formuleringer av verdier og verdigrunnlag, og dermed kompetanser med relevans for dannelse, er likevel ikke noen garanti for at dette står sentralt i *praktiseringen* av faget i norsk offentlig grunnskole, eller mer konkret i de klassene og undervisningsgruppene der jeg samlet materiale, da jeg samlet det. Men det begrunner *at jeg har valgt å undersøke elevtekster fra religions- og livssynsfaget*, for selv om tekster fra alle fag *burde* vise noe om hvordan elever tar i bruk og utvikler kompetanser med relevans for dannelse, tilsier Grimmitts og Coolings teorier at disse kompetansene står mer sentralt i religions- og livssynsfaget enn i andre fag: De er viktigere enn fagets tradisjonelle innhold.

Siden både Grimmitt og Cooling skriver med utgangspunkt i en engelsk tradisjon med tanke på historisk praksis og læreplanmessige rammer, må jeg undersøke om synspunktene deres er relevante i forbindelse med skriveopplæring i det norske religions- og livssynsfaget. Fordi den historiske rammen kan bidra til forståelse av de aktuelle læreplanmessige rammene, går jeg først inn på fagets og skriveopplæringens historie i norsk skole før jeg tar for meg aktuelle læreplaner²⁸.

Kompetanser med relevans for dannelse i religionsundervisning og skriveopplæring

Hvilke kompetanser med relevans for dannelse har historisk sett vært fremmet og ivaretatt i norsk offentlig skoles religionsundervisning og skriveopplæring? I norsk skole har religionsundervisningen lengst historie; det var behovet for religionsundervisning som dannet grunnlag og formål for opprettelsen av allmueskolen ved skoleloven av 1739, som var begynnelsen for den offentlige norske skolen. Grunnlaget for og formålet med skolen var den gang konfirmasjonen, som var innført som «en almindelig Regel og skyldig Pligt» for alle, uavhengig av «Stand og Condition» (siterer fra konfirmasjonsloven av 1736 fra Haraldsø 1989: 15). Skole ble altså nødvendig fordi

²⁷ Jeg skal gå inn på de aktuelle læreplanene under overskriften Læreplanmessige rammer for skriving i religions- og livssynsfaget på side 52.

²⁸ Med begrepet læreplaner viser jeg her til de offentlige dokumentene med formell juridisk betydning for religions- og livssynsfaget i norsk offentlig grunnskole, blant annet også formålsparagrafer.

konfirmasjonsloven forutsatte undervisning av elevene i en offentlig skole «udi de nødvendigste Christendoms Stykker», før presten katekiserte og eksaminerte kandidatene og konfirmerte de han fant skikket til det. Under den liturgiske seremonien, selve konfirmasjonen, skulle konfirmantene bekjenne sin tro og love å leve i dåpens pakt.

I utgangspunktet var altså religionsundervisningen innrettet både mot utvikling av moralsk og intellektuell dyd, men innenfor en kristen ramme. At kristen tro utgjorde målet for undervisningen, satte rammer for den intellektuelle dyden som skulle utvikles. Kritisk og selvstendig tenkning kunne derfor ikke utfordre premisset om at målet var å styrke og utvikle elevenes kristne tro innenfor disse rammene.

Når det gjelder utvikling av den moralske dyden, handler ikke det om å vurdere målene og verdiene, men om å utvikle holdninger og vaner. I mitt dannelsesbegrep har jeg lagt vekt på den moralske dyden mot, og det er ikke åpenbart at religionsundervisningen, med fokus på tros lære, la til rette for utvikling av elevenes mot. Haraldsø (1989: 28ff) hevder med utgangspunkt i de tekstene som ble benyttet som lærebøker, Pontoppidans forklaring, at utenat læring av både spørsmål og svar var den dominerende aktiviteten. Å svare identisk med lærebokens svar, krever ikke mot.

Gjennom senere skolelover og læreplaner ble kristendommens rolle som ramme og mål for undervisningen dempet²⁹, men beholdt inntil siste halvdel av 1900-tallet da den ble fjernet, i alle fall på plannivå. Først skritt var skoleloven av 1889: Fra da av var konfirmasjonen ikke lenger målet for skolens undervisning, og barn av dissenterne (jøder og kristne med annen konfesjonell tilhørighet enn den norske kirke) kunne få fritak fra kristendomsfaget (Bø 2006; Holter 1989).

Siden ble fritaksretten utvidet, og fra 1969 kunne ikke lenger kirken regne skolens undervisning som sin dåpsopplæring. Videre ble det i 1974 åpnet for alternativ livssynsundervisning i skolen, og i 1997 ble KRL-faget innført. KRL-faget skulle, i motsetning til ordningen med adskilt undervisning i kristendom for noen elever og alternativ livssynsundervisning for andre, samle alle elever og være ikke-konfesjonell. Til tross for at navnet kunne gi inntrykk av noe annet, la planene for faget opp til en integrerende religionsundervisning (Alberts 2007). Selv om praksis i faget har vært kritisert og har ligget til grunn for en kritisk uttalelse fra FNs menneskerettighetskomité og en dom mot faget i den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen EMD (Lied 2009), skjer skiftet til en integrerende religionsundervisning i Norge med innføringen av det felles KRL-faget i 1997.

²⁹ Hvilken vekt som skulle legges på henholdsvis intellektuell og moralsk dyd i religionsopplæringen, var likevel gjentatte ganger tema i tilknytning til drøftinger av lover og læreplaner (Holter 1989)

I Lieds artikkel om norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005 (Lied 2006) fremstår Winsnes (1984) som den religionspedagogen som først anerkjenner behovet for en pedagogisk basert religionspedagogikk. En pedagogisk basert religionspedagogikk vil måtte ha en annen forankring og orientering enn en teologisk basert religionspedagogikk (Lied 2006: 168; Winsnes 1984). Den allmennpedagogiske begrunnelsen Winsnes angir er at

Faget skal bidra til å hjelpe elevene til å komme til rette med seg selv og sin verden slik at de kan [f]å et grunnlag for å finne sammenheng og mening i tilværelsen. Slik sett blir målet å hjelpe elevene fram til en eksistensforståelse og en virkelighetsorientering som kan få betydning for deres dagligliv. (Winsnes 1984: 7)

Slik jeg forstår Winsnes, er han her på linje med de engelske religionspedagogene Cox og Loukes (Grimmitt 1987: 208; Jackson 1997: 10ff, 134; 2004: 5), som gjennom empiriske studier på 1960-tallet kom frem til at elevene var "disenchanted with a 'top-down' approach that provided set answers to religious and moral questions" (Jackson 2004: 5). Winsnes' tilnærming har også paralleller til Hartmans fokus på livsspørsmål i svensk skoles religionsundervisning. I norsk kontekst kan det juridiske skillet mellom kirkens og skolens undervisning fra 1969 og åpningen for alternativ livssynsundervisning i 1974 ses som uttrykk for tilsvarende tendenser.

Mens religionsundervisning altså var grunnlaget for og formålet med å etablere offentlig skole i Norge i 1739, var skriving en obligatorisk del av undervisningen i norskfaget bare dersom foreldrene ønsket det frem til 1827. Med skoleloven som ble innført da, ble skriving imidlertid obligatorisk, uavhengig av foreldrenes ønsker.

Målene for skriveopplæringen har endret seg gjennom skiftende lover og planer, fra at elevene skulle være i stand til å forme bokstaver og skrive av, via det å være i stand til å skrive nye, egne tekster i tråd med bestemte konvensjoner, både med hensyn til sjanger og rettskriving, til å «kunne finde et (...) smukt udtryk for sine tanker» (Jespersen 1876: 3 i Skjelbred 2010: 31).

Både rettskriving og at elevene skulle formulere egne tekster ble knyttet til norskfaget gjennom skoleloven av 1889³⁰. Å kunne skrive, spenner i læreplanene historisk over alt fra det å forme bokstaver, via det å skrive av en muntlig eller skriftlig tekst, til det å skrive egne, nye tekster i tråd med kjente sjangerkonvensjoner, grammatisk og ortografisk korrekt, basert på egne tanker. Skjelbred peker nettopp på dette spennet når hun (i *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og*

³⁰ Før 1889 var både rettskriving og opplæring i å skrive egne tekster knyttet til «modersmaalet», som i 1889 fikk betegnelsen «norsk», mens «skrivning» forstått som skriftforming besto som eget fag helt til M74, da ble det et eget område innenfor norskfaget (Skjelbred 2010).

skriveopplæring i et historisk perspektiv) oppsummerer sin historiske gjennomgang av skriveopplæringen i norsk skole, ved å sitere sin egen *Elevers tekst – et utgangspunkt for skriveopplæring*:

Å lære å lese og skrive er å overta språklige mønstre, krav og konvensjoner. Men det er samtidig en veg til status, til oppleving, utfoldelse og fellesskap. Å finne balansen mellom disse to sidene av skriveopplæringa er vel det skrivepedagogikk egentlig dreier seg om. (Skjelbred 1992: 26 i Skjelbred 2010: 154)

Basert på Skjelbreds redegjørelse for skriveopplæringens historie i norsk skole, er det heller ingen grunn til å tvile på at skriveopplæringen kan omfatte utvikling av kompetanser med relevans for dannelse.

I læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2005) ble skriving definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og planen omfatter beskrivelser av hva skriving skal være og brukes til i de ulike fag. Selv om elever skrev i alle fag også før innføringen av de grunnleggende ferdighetene, fikk lærerne i alle fag nå også et eksplisitt ansvar for skriveopplæring, nemlig å lære elevene å skrive tekster knyttet til de enkelte fagene. Nedenfor skal jeg først gå inn på Kunnskapsløftets beskrivelse av skriving i religions- og livssynsfaget før jeg kontekstualiserer dette ved å se på de rammene og føringene som legges gjennom andre deler av læreplanen og av formålsparagrafen for grunnskolen.

Læreplanmessige rammer for skriving i religions- og livssynsfaget

Hvilke rammer la læreplaner og formålsparagrafer for skriving i religions- og livssynsfaget da jeg samlet materialet til denne studien? Elevtekstene i mitt materiale er skrevet både før og etter innføringen av det reviderte religions- og livssynsfaget som ble innført høsten 2008. Fra og med vårsemesteret 2009 trådte også ny formålsparagraf for skolen i kraft. Det vil si at både den første planen for KRL i Kunnskapsløftet, innført høsten 2005, og den reviderte planen for RLE i Kunnskapsløftet, innført høsten 2008, samt både den forrige og den gjeldende formålsparagrafen, har vært med på å legge de formelle rammene for skrivingen i religions- og livssynsfaget mens jeg samlet materiale.

Nedenfor skal jeg først se på og sammenligne de to beskrivelsene av skriving i religions- og livssynsfaget, den fra 2005 og den fra 2008, med tanke på om og eventuelt hvordan de legger til rette for at elevene skal utvikle kompetanser med relevans for dannelse gjennom skrivingen. Dernest skal

jeg se på andre deler av læreplanen og formålsparagrafene: Om og eventuelt hvordan de støtter opp under elevenes utvikling av intellektuell og moralsk dyd gjennom skriving, eller om de ikke gjør det.

Da den grunnleggende ferdigheten skriving ble innført i KRL-faget høsten 2005³¹, ble den definert slik:

Å kunne skrive i KRL innebærer å kunne uttrykke kunnskaper, erfaringer og forestillinger om religion og livssyn, etikk og filosofi. Skriving klargjør tanker og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Skriving i KRL innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem (2005).

Etter dommen i Den Europeiske menneskerettighetsdomstolen i 2007 ble fagplanen igjen revidert, og beskrivelsen av skriving som ble innført for det faget som fra høsten 2008 heter Religion, livssyn og etikk, ser slik ut:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i RLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på religion og livssyn, etikk og filosofi. Skriving klargjør tanker, erfaringer og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Skriving i RLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem (Utdanningsdirektoratet 2008).

Det er forskjeller mellom de to beskrivelsene ut over navneendringen og skiftet fra «å kunne skrive» til «å kunne uttrykke seg skriftlig», men ikke store forskjeller. I begge fagplanene fremstår det «å tolke, argumentere og kommunisere» som det viktigste skrivingen skal brukes til i faget. Og i begge versjonene knyttes dette til en påstand som minner om Hallidays beskrivelse av den ideasjonelle metafunksjonen og Taylors beskrivelse av sentrale aspekt ved språk, nemlig det at vi formulerer (artikulerer) ting i språk. I den første versjonen er det «tanker og meninger» skrivingen kan bidra til å klargjøre, i den andre er «erfaringer» lagt til. I begge tilfeller dreier deg seg om fenomen som ikke nødvendigvis er verbalisert i utgangspunktet. Å ytre seg om det (skriftlig) er derfor en forutsetning for å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de aktuelle tankene, meningene og/eller erfaringene. Både følelsesmessig engasjement og mot er relevant i tilknytning til det å tolke og å argumentere. Innlevelse kan styrke en tolkning, og det krever mot å argumentere for egne meninger og synspunkt. Verken første eller siste setning i beskrivelsene av hva skriving skal være i religions- og livssynsfaget, bryter med oppfatningen om at den andre/midterste setningen legger opp til at elevene skal utvikle kompetanser med relevans for dannelsen gjennom skrivingen i faget.

³¹ Kunnskapsløftets plan for KRL ble innført allerede høsten 2005 som respons/svar på den kritiske uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité i 2004.

Det er i den første setningen det er størst forskjeller mellom den første og den andre versjonen. Den første versjonen minner (som deler av den andre setningen) om ytringers ideasjonelle metafunksjon og Taylors interesse for artikulering: «Å kunne skrive i KRL innebærer å kunne uttrykke kunnskaper, erfaringer og forestillinger om [sentrale emner i faget]». Den andre versjonen fremstår som en enda klarere oppfordring til å utvikle evne til selvstendig og kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement: «Å kunne uttrykke seg skriftlig i RLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på [de samme sentrale emnene i faget]».

Når jeg nå skal se om andre deler av læreplanen støtter opp under den oppfordringen til å utvikle elevenes kompetanser med relevans for dannelse som ligger i beskrivelsene av skriving som grunnleggende ferdighet i religions- og livssynsfaget, vil jeg først ta for meg formålsformuleringene for faget og kompetansemålene etter 10. trinn i KRL/RLE, før jeg ser på de delene av læreplanen som gjelder alle fag og alle trinn: Generell del og Læringsplakaten.

I beskrivelsen av kompetansemålene er det bare marginale endringer fra 2005 til 2008. Jeg vil derfor isteden kommentere forskjeller mellom de ulike hovedemnene i faget med tanke på hvordan planene legger til rette for at elevene skal utvikle kompetanser med relevans for dannelse.

Kompetansemålene knyttet til «Filosofi og etikk» har nemlig en større andel mål som støtter opp under oppfordringen (i beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet) om å utvikle elevenes selvstendig kritiske tenkning, følelsesmessige engasjement og mot enn jeg finner i kompetansemålene for de andre hovedemnene, for eksempel:

- drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati
- reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur

Målformuleringene knyttet til «Kristendom» og delemnet «Religiøst mangfold» innenfor hovedemnet «Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn», har større andel formuleringer som legger til rette for utvikling av kompetanser med relevans for dannelse enn de andre delemnene knyttet til hovedemnet «Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn». Kompetansemålene legger altså best til rette for utvikling av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i tilknytning til filosofi og etikk og dårligst til rette for dette i tilknytning til henholdsvis «Jødedom», «Islam», «Hinduisme», «Buddhisme» og «Livssyn».

Mens forskjellene mellom 2005- og 2008-versjonen er små når det gjelder kompetansemålene, er det større forskjeller mellom formålsbeskrivelsene i de to planene. Begge planene støtter opp under den dannelsesorienteringen som kommer til uttrykk i beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet, blant annet ved å vise til at «Religioner og livssyn gjenspeiler menneskers dypeste spørsmål» og har hatt betydning for forming av «individ, fellesskap og samfunn» (2005-planen og 2008-planen, første avsnitt i Formål med faget). Begge planene betegner også faget som «allmenndannende», og peker på at å stimulere til «allsidig dannelse» er en av fagets oppgaver. Men formuleringen fra 2005-planen om at faget skal bidra til “personlig utvikling”, “bevissthet om egen identitet” og “gi gjenkjenning ut fra elevens egen bakgrunn”, er i 2008-planen erstattet av en formulering om at faget skal «gi rom for undring og refleksjon».

De delene av læreplanen som gjelder alle fag og alle trinn, ble ikke endret i 2008. Generell del ble innført for grunnskolen med L97, men beholdt i Kunnskapsløftet, mens Læringsplakaten var ny i 2006. Begge dokumenter er tydelige i sine oppfordringer om å legge til rette for at elevene skal utvikle kompetanser med relevans for dannelse: Læringsplakaten sier at skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle seg gjennom medvirkning og egne valg. Telhaug (2011) kritiserer dannelsesstenkingen i Generell del som material, men slik jeg leser Generell del, fremstår holdninger som like viktige som kunnskaper, og formålet med kunnskapen at elevene skal gjøre sine egne vurderinger, basert på etikk og innlevelse, og høste erfaringer som bidrar til at de er bedre i stand til å «møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996: 15ff.). Både Læringsplakaten og Generell del støtter altså generelt opp under oppfordringen til å utvikle elevenes kompetanser med relevans for dannelse forstått som selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Det samme kan sies om formålsparagrafene, både den fra skoleloven av 1969 (videreført 1999), og den som ble innført fra 1. januar 2009. De støtter opp under tilrettelegging for at elevene skal tenke kritisk og selvstendig, engasjere seg følelsesmessig og utvikle mot. Bostadutvalget (Bostad 2007) ble nedsatt for å legge frem forslag til ny formålsparagraf. Dette hang sammen med at formålsparagrafen fra 1969 ble oppfattet som problematisk, på samme måte som religionsundervisningen ble det: Kristendom ble oppfattet som ramme for opplæringen. Tilsvarende skulle skolen «hjelp til med å gi elevene ei kristen og moralsk oppseding». Selv om formålsparagrafen også presiserte at dette skulle skje «i samarbeid og forståing med heimen», og «kristen og moralsk» beskriver *oppdragelsens* karakter, *ikke hva elevene skulle bli*, ble denne formuleringen altså betraktet som problematisk (bl.a. av EMD). Formuleringen som trådte i kraft 2009, trekker frem «grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon», og gir

eksempler på slike verdier. Motsatt tidligere peker denne formålsparagrafen på at disse verdiene også kommer til uttrykk i andre religioner og livssyn og i menneskerettighetene (Opplæringsloven 2008). Denne formålsparagrafen gir dermed verdiene undervisningen skal baseres på, en bredere forankring enn den forrige formålsparagrafen. Den omfatter også flere formuleringer som støtter opp under arbeid med å utvikle elevenes kompetanser med relevans for dannelse: Opplæringen skal «fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte», utvikle elevenes «kunnskap, dugleik og holdningar» for at de skal «meistre liva sine» og «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Dessuten skal de «lære å tenkje kritisk og handle etisk» og «ha medansvar og rett til medverknad», og skolen skal «gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven 2008).

Oppsummering av historiske og læreplanmessige rammer for skriving i religions- og livssynsfaget

Skriveopplæringen i norsk offentlig skole har historisk omfattet både det å lære elever å forme bokstavtegn, å skrive av allerede eksisterende tekster, å formulere egne tekster i tråd med kjente konvensjoner og å formulere egne tanker til tekster som kommuniserer med lesere.

Religions- og livssynsfaget i norsk offentlig skole har historisk hatt kristen tro og moral som mål for opplæringen av elevene. Om det formelt ble slutt på dette allerede i 1889 eller i 1969 kan diskuteres, men det fremstår i alle fall som om denne historien har preget faget og oppfatningene av planene for det, også etter 1997 da det eksplisitt ble ikke-konfesjonelt og integrerende.

Den eldste fagplanen som dannet læreplanmessig ramme for elevtekstene i materialet for denne undersøkelsen (2005), var den første som eksplisitt gjorde skriveopplæring til en del av arbeidet med faget. Både retningslinjene for skriving i religions- og livssynsfaget (i denne og den følgende planen fra 2008), øvrige deler av fagplanen og de delene av læreplanen som er felles for alle fag og trinn, støtter opp under utvikling av kompetanser med relevans for dannelse. Det samme gjør begge de aktuelle formålsparagrafene.

Inntil fagplanen ble endret i 2008 og formålsparagrafen fra 1. januar 2009, var det likevel grupper som mente at enten fagplanen eller formålsparagrafen, eller kombinasjonen, la rammer for faget som satte grenser for elevenes kritiske og selvstendige tenkning, fordi de oppfattet at kristendom utgjorde en premiss for faget. Til tross for at materialet mitt omfatter både elever med tilknytning til Human Etisk Forbund og elever med tilknytning til islam, har jeg ingen annen kontekstuell informasjon som indikerer at elever i mitt materiale oppfattet kristendommen som en ramme, et premiss eller mål for undervisningen ved noen av skolene der jeg samlet materiale. De kontekstuelle

rammene dannet av den norske skole- og læreplanhistorien og de aktuelle læreplanene fra innsamlingsperioden gir derfor grunn til å forvente at elevtekster fra religions- og livssynsfaget vil vise at elevene er i ferd med å utvikle kompetanser med relevans for dannelse.

Analyseredskap

For å undersøke hvordan ulike kontekstuelle forhold fremmer og ivaretar elevers anledning til å utvikle kompetanser med relevans for dannelse gjennom skrijving i religions- og livssynsfaget, trenger jeg et analyseredskap som kan hjelpe meg i vurderingen av hvilke kompetanser med relevans for dannelse tekstene i materialet viser. Jeg trenger altså et analyseredskap for å identifisere selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i en tekst. Alt dette kan vises både gjennom utvalg og avgrensning av stoff til tekstens innhold og gjennom formulering og/eller utforming av teksten.

Jeg går ut fra at kompetansene med relevans for dannelse kan vises i ulike grader. Jeg vil derfor beskrive et kontinuum fra mindre til større grad for hver av de kompetansene jeg fokuserer på, knyttet til på den ene siden utvalg og avgrensning og på den andre siden formuleringer og utforming av teksten.

Med utgangspunkt i dannelses teorien legger jeg til grunn at selvstendig kritisk tenkning krever et visst mot, og at motet særlig er knyttet til det å stole på sin *egen tenkning* – altså at det er *selvstendig* tenkning som krever mot. Kritisk tenkning kan også være selvstendig, og da krever den mot, fordi den er selvstendig. Kritisk tenkning forstått som klargjørende tenkning kan, men må ikke, kreve mot. I en tekst kan liten grad av kritisk tenkning vises ved at teksten er vanskelig eller umulig å forstå fordi den er usammenhengende eller på andre måter uklar.

Når det gjelder utvalg og avgrensning av innholdet i en tekst kan den vise større eller mindre grad av selvstendighet. Jo mer lik teksten er andre ytringer, jo mindre selvstendig; jo mer den skiller seg fra andre ytringer, jo større grad av selvstendighet. Dersom avviket fra andre ytringer innebærer at teksten er uforståelig og/eller ikke dreier seg om det oppgaven eller teksten selv angir, for eksempel gjennom en overskrift, viser teksten liten grad av kritisk tenkning. Det er altså bare dersom teksten skiller seg fra andre ytringer (både med hensyn til utvalg og utforming) samtidig som den gir mening og dreier seg om det oppgaven og/eller teksten selv angir, at den viser stor grad av selvstendig kritisk tenkning.

Selvstendige formuleringer og selvstendighet med hensyn til utvalg og avgrensning vil vanligvis innebære at teksten viser forholdsvis stor grad av mot. Men selv om formuleringene ikke er selvstendige, og derfor ikke kan vise mot, kan utvalg og avgrensning likevel vise en viss grad av mot, dersom de viser selvstendighet.

Basert på dannelsesteorien går jeg ut fra at følelsesmessig engasjement vil være rettet mot noe eller noen og dreier seg om å ivareta noe som betraktes som verdifullt, eventuelt kan det rette seg mot noe eller noen som oppfattes å true det eller de som verdsettes.

Multimodalitetsteori legger til grunn at følelsesmessig engasjement kan vises gjennom formuleringer og utforming. At følelsesmessig engasjement også kan vises gjennom utvalg og avgrensning, fremstår som sannsynlig. Det innholdet som er valgt ut for å besvare en bestemt oppgave, viser hva eleven har ansett som viktigst. Begrunnelsen for at det er viktigst, kan ha med følelsesmessig engasjement å gjøre.

Følelsesmessig engasjement kan også knyttes til mot. Engasjementet for og ønsket om å ivareta andre og/eller bestemte verdier, kan ligge til grunn for formulering av kontroversielle standpunkt og upopulær posisjonering. Om elevene inntar en kontroversiell eller upopulær posisjon gjennom tekstene sine, kan det vise et så sterkt følelsesmessig engasjement for den eller det de vil ivareta, at de er villige til å ta den risikoen.

Mot kan altså vises i tekstene gjennom selvstendighet i utvalg og/eller utforming, og også ved at posisjonen eleven inntar, er kontroversiell og/eller upopulær. Grunnlaget for selvstendigheten kan være (kritisk) tenkning. Kontroversiell posisjonering kan forklares med følelsesmessig engasjement, men grunnlaget kan i begge tilfeller også være mot, eller øvelse i å være modig³².

For å kvalifisere som modig må posisjonen som inntas i teksten være upopulær hos den eller de som skal lese eller høre teksten. I praksis vil det for tekstene i materialet nesten alltid være snakk om læreren, eventuelt også medelever, i tillegg til eleven selv. I forhold til læreren som leser vil både det å ikke svare på oppgaver og det å svare feil, kunne betraktes som upopulære posisjoner. Men også det å gi uttrykk for holdninger som er i strid med skolens verdigrunnlag, kan være en måte å innta en upopulær posisjon på i forhold til læreren. I stor grad vil posisjoner som er i strid med skolens verdigrunnlag også være upopulære blant medelever (jf. Evensen under utgivelse). Det er samtidig

³² Evensen (under utgivelse) forteller om en elev som posisjonerte seg som nazist - ikke fordi han var det, men for å øve seg på å være upopulær og senere tørre å stå frem som homofil.

mulig å tenke seg posisjoner som er upopulære blant medelever samtidig som de kan være populære hos lærere og omvendt. Under intervjuer til denne studien oppfattet jeg at enkelte elever ga uttrykk for forholdsvis liten respekt for religion og religiøsitet og at de forventet oppslutning om det synspunktet fra medelever. Dette skjedde på en måte som kunne indikere at det var en posisjon som illustrerer popularitet blant elever, men ikke hos læreren. Ettersom de fleste elevene ga uttrykk for helt andre holdninger, fremsto dette likevel ikke som en posisjon med stor oppslutning blant alle elevene, snarere som en posisjon i villet opposisjon til skolens verdier.

Basert på oversikten over skriveopplæringens historie etableres skrivepraksisen «å skrive av» som en kontrast til det «å formulere egne tanker i tekst», med det «å skrive tekster i konvensjonsbaserte sjangere» et sted imellom. Med utgangspunkt i disse generelle skrivepraksisene vil jeg illustrere hvordan analyseredskapet skal hjelpe meg til å identifisere kompetanser med relevans for dannelse i elevtekstene.

Avskrift vil, såfremt den er korrekt, vise liten grad av selvstendighet med hensyn til formulering, samtidig som det at den er korrekt, vil vise en viss grad av kritisk tenkning. Følelsesmessig engasjement kan, men må ikke, vises gjennom utforming og/eller i foregående eller etterfølgende tekst. Dersom eleven selv har valgt ut den teksten som er skrevet av, kan den vise større eller mindre grad av følelsesmessig engasjement og/eller mot.

Både når det gjelder motsatsen, formulering av egne tanker i tekst, og mellomtingen, tekster skrevet i bestemte sjangere, vil de nødvendigvis vise en viss grad av mot, både gjennom utvalg og avgrensning og gjennom formulering og utforming. Egne tanker formulert i tekst kan, men må ikke vise stor grad av følelsesmessig engasjement, og dette gjelder både utvalg og utforming. Tilsvarende kan formuleringer av egne tanker og tekster skrevet i bestemte sjangrer, vise både større og mindre grad av selvstendig tenkning, kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement.

I analysen av tekstene skal jeg altså ta stilling til de forholdene som indikeres i denne tabellen:

		Stor grad	Liten grad
Kritisk selvstendig tenkning	Utvalg og avgrensning		
	Formulering/utforming		
Følelsesmessig	Utvalg og avgrensning		

engasjement	Formulering/utforming		
Mot	Utvalg og avgrensning		
	Formulering/utforming		

Tabell 2 Kompetanser med relevans for dannelse og de forholdene som skal vurderes i analysen

I problemstillingen spør jeg hvordan ulike kontekstuelle forhold knyttet til elever og oppgaver fremmer elevenes anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelse. Å kartlegge hvorvidt de enkelte tekster viser kompetanser med relevans for dannelse, er altså et nødvendig skritt, men det kan ikke alene gi svar på problemstillingen. Jeg må derfor også utvikle en analysestrategi. Målet med metodekapittelet er å etablere en analysestrategi og å skape transparens i arbeidet med avhandlingen.

3. Refleksjoner over anvendt metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de metodene jeg har anvendt for å utvikle den kunnskapen som presenteres i avhandlingen, og jeg skal drøfte kriterier for å vurdere dette arbeidet og dets eventuelle relevans i andre kontekster. Måten jeg skal gjøre det på, er ved først å presentere og drøfte kriterier for vurdering av kvalitet i samfunnsvitenskapelige studier, nærmere bestemt i det som ofte omtales som kvalitative studier. Deretter vil jeg anvende kriterier for kvalitet i casestudier under en redegjørelse for og drøfting av valg og vurderinger av betydning for metode i denne studien. Denne redegjørelsen er strukturert med utgangspunkt i Robert Yins klassiker om casestudier (Yin 2009) fordi det gir anledning til en systematisk tematisering av valg og vurderinger knyttet til studiens design, forberedelser til og gjennomføring av materialinnsamlingen og analysen av materialet, slik det presenteres her i avhandlingen. På grunnlag av denne gjennomgangen vil jeg på generelt grunnlag drøfte hvordan og hvorfor undersøkelsen har gyldighet i forhold til elevtekstene og skolekontekstene som er undersøkt, og om og eventuelt hvordan den kan ha gyldighet ut over den konteksten der materialet er samlet.

På samme måte som avhandlingen er en analyse av den dannelsen som er anvendt i skrivingen av elevtekster knyttet til religions- og livssynsfaget, er metodekapittelet en drøfting av metodene som er anvendt i arbeidet med avhandlingen. Å drøfte den metoden som er anvendt, gir anledning til både å drøfte metodeteori og å etablere metodisk transparens.

Kriterier for vurdering av vitenskapelig kvalitet

Hensikten med å skrive om metode i tilknytning til vitenskapelige studier er å bygge opp under studiens troverdighet. Gjennom å vise hva som er gjort og hvordan det er gjort, skal resultatene fremstå som troverdig kunnskap om den delen av virkeligheten som er undersøkt.

Til tross for at troverdig kunnskap er et anerkjent mål for vitenskapelig virksomhet, er det svært ulike måter å forstå troverdighetsbegrepet på. På den ene siden kan det legges vekt på å følge *metodene* for å etablere sikker viten, mens en annen tilnærming legger vekt på om det *virker*, altså om undersøkelsen løser de *problemene som var utgangspunktet for den*. Hva som skal til for at valg, bruk og beskrivelse av metoder er gode, eller i alle fall tilstrekkelig gode til å betrakte en prosess eller et arbeid som vitenskapelig, varierer mellom fag og innenfor fag, mellom ulike tradisjoner og tilnærminger. Tilsvarende er synet på *hva som virker* avhengig både av *hva det forskes på* og *hvilken tilnærming* som benyttes.

I noen fagmiljø har det i perioder vært en uttalt skepsis til såkalt anvendt forskning, altså forskning som legger vekt på *virkning*, fordi den vurderes som mindre vitenskapelig enn den rene vitenskapen (pure vs applied). Det er mulig å spore denne motsetningen tilbake til (i alle fall) Aristoteles og hans kunnskapsbegrep *episteme*, *techné* og *fronesis*. Her vil *episteme* svare til den rene, og *techné* til den anvendte. Gustavssons analyse og drøfting av kunnskapsfilosofi (2001) benytter dette grepet, og han anbefaler *fronesis*, oversatt til praktisk-etisk klokskap, som den formen for kunnskap vi har størst behov for i dag. Jeg forstår Gustavsson slik at han med dette gir sin støtte til forskning som ikke bare søker forbedring i form av mer og bedre kunnskap om det studerte, men også praktiske, konkrete forbedringer for de involverte.

I denne studien av elevers skriving i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet, ligger vekten på å etablere kunnskap om det som studeres. Det ligger ikke innenfor prosjektets rammer å undersøke om kunnskapen virker. En tilnærming til et *fronesisk* ideal er likevel etterstrebet gjennom en viss involvering av de aktuelle lærerne ved de to skolene.

Jeg har ovenfor gitt uttrykk for en skepsis til etablert begrepsbruk knyttet til begrepet «kvalitative studier»³³. Denne skepsisen bunner i utydelige og/eller selvmotsigende definisjoner og beskrivelser. Nedenfor skal jeg vise hva jeg mener gjennom en utforskning av begrepet «kvalitative studier», samtidig som jeg avklarer premisser for denne avhandlingens epistemologi/epistemologiske grunnlag.

Undersøkelse av begrepet «kvalitative studier»

Thagaard (2009) fremhever i sin innføringsbok i kvalitativ analyse *skillet* mellom kvalitative og kvantitative metoder ved å peke på at «Kvalitative metoder søker å gå i dybden» og at forskerne som benytter denne tilnærmingen «søker en forståelse av sosiale fenomener». Motsatt baserer «Kvantitative forskere (...) seg på metoder som innebærer større avstand» (Thagaard 2009: 17). I hennes fremstilling kontrasteres altså kvalitative metoder med kvantitative der de første søker forståelse og går i dybden, mens kvantitative metoder innebærer større avstand til fenomenet som undersøkes. Også i litteratur som fremhever fordelene ved å benytte både kvalitative og kvantitative metoder (Johnson & Onwuegbuzie 2004), benyttes *motsetningen* mellom kvalitativ og kvantitativ for å beskrive de to forskningstradisjonene man vil forene i undersøkelser av samme fenomen gjennom «mixed methods».

³³ Jf. 1. avsnitt i dette kapittelet: «...nærmere bestemt i det som ofte omtales som kvalitative studier».

Bildet som tegnes av Denzin og Lincoln (Denzin & Lincoln 2003c; Lincoln & Denzin 2008) i introduksjonen til *The Landscape of Qualitative Research*, er mer kompleks. Der hevder de på side 1 (2003) at «Qualitative research has a long, distinguished, and sometimes anguished history in the human disciplines»³⁴ og på side 3 at “Qualitative research is a field of inquiry in its own right”. Dette står ikke i motsetning til Thagaard (2009) og Johnson og Onwuegbuzie (2004). Men når Denzin og Lincoln hevder at “Qualitative research, as a set of interpretive activities, privileges no single methodological practice over another”, blir det mer komplisert. De spesifiserer dette videre slik:

It has no theory or paradigm that is distinctly its own. (...) Nor does qualitative research have a distinct set of methods or practices that are entirely its own. Qualitative researchers use semiotics, narrative, content, discourse, archival and phonemic analysis, even statistics, tables, graphs, and numbers. They also draw upon and utilize the approaches, methods, and techniques of ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminism, rhizomatics, deconstructionism, ethnography, interviews³⁵, psychoanalysis, cultural studies, survey research, and participant observation, among others. (Denzin & Lincoln 2003b: 9)

Her fremstår altså kvantitativt orienterte metoder – bruk av «statistics, tables, graphs and numbers» – som et mulig valg innenfor en kvalitativ studie. Dermed gir det ingen mening å kontrastere kvalitativ med kvantitativ tilnærming, for en kvalitativ studie kan omfatte en kvantitativ tilnærming. Men så, i et avsnitt om forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, fremheves, som i innføringsboken til Thagaard, kvalitativ forsknings fokus på «the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry» (Denzin & Lincoln 2003b: 13; Lincoln & Denzin 2008: 14). I motsetning til kvantitative studier som «emphasize the measurement and analysis of causal relationships between variables, not processes» (Denzin & Lincoln 2003b: 13; Lincoln & Denzin 2008: 14). Her fremstår forskjellene mellom kvalitative og kvantitative studier i at kvalitative studier undersøker *prosesser* mens kvantitative studier undersøker *årsakssammenhenger mellom variabler*.

Når Denzin og Lincoln også hevder at «Proponents of such [quantitative] studies claim that their work is done from within a value-free framework» (Denzin & Lincoln 2003b: 13; Lincoln & Denzin 2008: 14), knytter de kvantitative studier til objektivisme – forestillingen om at det kan finnes kunnskap som er sann, uten at den har et bestemt perspektiv eller er etablert fra en bestemt posisjon. I andre sammenhenger knyttes dette synspunktet til positivismen (Guba & Lincoln 2008:

³⁴ I 2008-utgaven åpner introduksjonen med en ytterligere selvkritisk refleksjon over forskning og kolonisering, der «qualitative research, in many if not all of its forms (observation, participation, interviewing, ethnography), serves as a metaphor for kolonial knowledge, for power, and for truth. (...) Research provides the foundation for reports about and representations of ‘the Other’» (2008: 1).

³⁵ I 2008-utgaven er ‘interviews’ endret til ‘interviewing’.

257, 260-261; Lincoln & Guba 2003: 256, 258). Fortsatt kunne jo dette henge sammen som konsistent, og ikke selvmotsigende: Kvalitativ forskning undersøker prosesser, med en eksplisitt formulert bevissthet om den posisjonen forskeren har i forhold til materialet, mens kvantitativ forskning undersøker kausale sammenhenger mellom variabler, uten noen uttalt forskerposisjon i forhold til materialet, men med en påstand om å fremskaffe objektiv kunnskap. Men så viser det seg at

The positivist and postpositivist traditions linger like long shadows over the qualitative research project. Historically, qualitative research was defined within the positivist paradigm, where qualitative researchers attempted to do good positivist research with less rigorous methods and procedures. (Denzin & Lincoln 2003b: 14; Lincoln & Denzin 2008: 15)

Forskning som i dag betraktes som kvalitativ, kan altså samtidig ha vært positivistisk. Selv om positivistisk kvalitativ forskning ifølge Denzin og Lincoln hører fortiden til, har denne undersøkelsen av begrepet gjort meg usikker på om det å betegne denne avhandlingen som en kvalitativ studie, forteller noe meningsfullt om teoretisk tilnærming og paradigme, eller om hvorvidt undersøkelsen omfatter kvantitative aspekt eller ikke. Ikke engang hvorvidt forskeren anerkjenner kunnskapen som relativ, eller fremstiller den som objektiv, kan jeg se at fremgår entydig av betegnelsen «kvalitativ forskning». Men i kvalitative studier må det være prosesser, ikke kausale forbindelser mellom variabler, som står i fokus.

Basert på Yin (2009) kan også denne forskjellen utfordres. Han angir nemlig (2009: 8) «how, why?»-spørsmål som den typen spørsmål som bør undersøkes gjennom eksperimenter, historiske studier og/eller casestudier. Og selv om eksperimenter sjelden inngår i undersøkelser som betegnes som kvalitative studier, er til gjengjeld casestudier betraktet nærmest som kroneksemplet på en kvalitativ studie. Dermed indikerer metodeteoretisk litteratur at både kvantitative og kvalitative tilnærminger benyttes for å undersøke årsaker, og at kvalitative studier kan omfatte kvantitativ tilnærming. Men hvilken rolle spiller spørsmålet om positivisme for forskningens kvalitet?

... og av begrepet «positivisme»

Som «teoretisk doktrin» er positivisme formulert i sammenhenger der naturvitenskap, særlig fysikk, har vært referanserammen (Kjørup 2008: 115). Auguste Comte og John Stuart Mill trekkes frem som vesentlige for utviklingen av positivismen, Mill blant annet gjennom forsøket på tilbakevisning av David Humes påpekning av at vi ikke kan observere årsakssammenhenger, ved å skissere «en rekke forskjellige systematiske undersøgelsesmetoder (i prinsippet ikke ulig moderne statistiske metoder)

der skulle kunne afsløre konkrete årsagssammenhænge med høj sandsynlighed» (Kjørup 2008: 117-118).

I sin presentasjon av positivismen trekker Kjørup frem de tre dogmene i nypositivismen (som han benytter som fellesbegrep for de ulike positivistiske bevegelsene på 1900-tallet): 1) «skellet mellom enkle og sammensatte utsagn», 2) «skellet mellom analytiske og syntetiske utsagn» og 3) «skellet mellom kendsgerninger og værdier» (Kjørup 2008: 119). I disse utsagnene ligger positivismens skille mellom formalvitenskaper (logikk og matematikk) og realvitenskaper (naturvitenskapene), ideen om falsifiserbarhet som kriterium for vitenskapelighet og oppfatningen om vitenskap som verdifri. I tillegg til de tre dogmene mener Kjørup at

man også [må] nævne yderligere et par typisk positivistiske synspunkter, nemlig oppfattelsen af forklaring som (udelukkende) årsagsforklaring ud fra lovmæssigheder, og det enhedsvidenskabelige ideal, ikke blot som den ældre tanke at naturvidenskaberne, og specielt fysikken, bør være forbillede for al anden videnskabelighed, men nu også som den reduktionistiske tanke at fx de æstetiske videnskaber i sidste ende må hvile på psykologien, der igjen må hvile på fysik og kemi. (Kjørup 2008: 120)

Sentrale mål i denne vitenskapen, og det som gjør den til vitenskap, til forskjell fra annen virksomhet, er generaliseringene på grunnlag av empiriske observasjoner. Disse generaliseringene skal kunne testes gjennom gjentakelser, replikasjoner, av forholdene (årsaksforholdene) som undersøkes, og for å være vitenskap, må generaliseringene være gyldige også i møte med ny empiri. Dersom et utsagn motbevises gjennom en empirisk observasjon av et avvik fra en generalisert forutsigelse, er det tilstrekkelig til å forkaste den foreslåtte formuleringen som uvitenskapelig.

I Kjørups fremstilling av positivismen fremstår arbeidet med de språklige uttrykkene (for virkeligheten) og årsaksforklaringer som sentrale forhold. Ettersom han avviser positivisme fordi han mener det er en umulig posisjon, mener han rimeligvis at det «I en vis forstand [ikke] findes (...) positivistisk videnskab, hverken inden for humaniora eller andetsteds» (Kjørup 2008: 130). Forskning bygget på teoriløse iakttagelser finnes ikke, ettersom teoriløse iakttagelser er umulige. I omtaler av positivismen i ikke-positivistiske sammenhenger, er det primært dette som formuleres; dens forsøk på å etablere objektivt sann viten er fåfengt (Denzin & Lincoln 2011; Yin 2009). Kjørup foreslår imidlertid en forklaring på at mange forskere, mer eller mindre (oftest mindre) eksplisitt støtter seg til «positivistisk farvede overbevisninger» (Kjørup 2008: 134) – ikke minst i tilknytning til beskrivelser av egen forskningsmetode:

Egentlig er det jo meget naturligt at tænke sig at generaliseringer må vokse ud af de grundlæggende data, og at disse data først må registreres så neutralt og eksakt som muligt. Helt urimeligt er det da heller ikke at tænke sig at enhver form for tolkning i grunden består i at overskride de foreliggende data, og dermed er noget potentielt uvidenskabeligt. Og den fornuftige leveregel at man ikke skal blande sine egne moralske og politiske overbevisninger ind i sin forskning, bliver meget let til en overbevisning om at riktig videnskab er en helt værdifri aktivitet. (Kjørup 2008: 135)

Kanskje kan dette forklare at konstruktivistisk og andre ikke-positivistiske forskningstradisjoner – til tross for avvisningen av objektivitetstenkningen i positivismen, anerkjenner at kravene til reliabilitet og validitet (som også fremmes innenfor positivistisk vitenskap), har noe for seg? (Denzin & Lincoln 2011, Lincoln & Denzin 2008, Thagaard 2009, Yin 2003)

På bakgrunn av denne utforskningen av begrepene «kvalitativ metode» og «positivisme» slutter jeg at for at en tilnærming til et materiale skal betraktes som vitenskapelig, må det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen avklares. Videre må det eksplisitt erkjennes at det samme teoretiske utgangspunktet også legger rammer for om og eventuelt hvordan tolkninger av materialet som undersøkes, kan ha betydning også for og i andre kontekster enn der materialet er samlet.

Reliabilitet og validitet i nyere kvalitativ forskning

I Thagaards innføringsbok i kvalitativ analyse (Thagaard 2009) står det at «Begrepet *reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat» (Thagaard 2009: 198). Det er altså snakk om replikasjon, om andre forskere kunne funnet det samme, om de kunne blitt opptatt av det samme fenomenet, og om de ville funnet det samme dersom de brukte de samme metodene. Poenget er altså å sikre at resultatene ikke er avhengige av den enkelte forsker, men har kommet frem gjennom god anvendelse av den metoden som er valgt. Når det som studeres er mennesker og deres relasjoner, handling og samhandling, slik det ofte er i samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag, er mange av den oppfatning at replikasjon ikke er mulig (Denzin & Lincoln 2003, Lincoln & Denzin 2008). Samtidig anerkjennes altså behovet for en måte å gjøre forskningsresultater reliable. En strategi er knyttet til metoden for å fremskaffe resultatene: Dersom det gjøres rede for hvilke metoder som er benyttet og hvordan de er fulgt, gir det en transparens i forhold til kvalitative metoder som oppfattes som en meningsfull tilnærming til reliabilitetsbegrepet i positivistisk tradisjon (Denzin & Lincoln 2003, Lincoln & Denzin 2008).

Yin er ikke enig med dem som mener replikasjon er umulig innenfor samfunnsvitenskap eller studier av mennesker og menneskelige forhold. Tvert imot fremholder han det som en fordel om en casestudie kan omfatte minst to case, fordi det da er mulig å benytte seg av en replikasjonsdesign (Yin 2009: 53 ff). Han sammenligner det med å gjennomføre flere eksperimenter, men understreker at det ikke må forveksles med svar fra flere respondenter i en survey. I en casestudie er enkelttilfellene (casene) valgt ut basert på *informasjon* om de konkrete tilfellene, mens det *tilfeldige utvalget* er grunnleggende i en survey.

Yin skiller mellom «literal replication» og «theoretical replication», der det for den bokstavelige replikasjonen legges til grunn at man vil finne det samme i to eller flere case, mens man i en teoretisk replikasjon forventer ulike resultat, men av forståelige og forventede grunner. Får man *ikke* det forventede resultatet ved en bokstavelig replikasjon, må man enten forandre teorien som ligger til grunn for forventningene, eller avdekke hvorfor det ikke dreide seg om en bokstavelig, men en teoretisk replikasjon. I begge tilfeller mener Yin det er sannsynlig at teorien vil forbedres.

Yin er, som det fremgår, ikke fremmed for å basere forutsigelser på casestudier. Her er han på linje med Flyvbjerg (2006; 2011), som viser at det både er mulig og vanlig å generalisere på grunnlag av enkelttilfeller. Grunnlaget for å generalisere – altså formulere en forutsigelse – er imidlertid annerledes i casestudier enn i statistiske studier. I casestudier vil det dreie seg om en analytisk generalisering, basert på kunnskap om den bestemte casen, mens statistikk kan fortelle noe om en statistisk sannsynlighet. Ulike typer casestudier gir grunnlag for ulike typer analytisk generalisering. Både Flyvbjerg (2006; 2011) og Yin (2009) artikulere dermed tilslutning til en forståelse av reliabilitet der *høy reliabilitet* innebærer at *det kan bygges forutsigelser* på den kunnskapen som er etablert. Denzin og Lincoln (2000, 2003b, 2011) (og mange av forskerne som er representert i deres utgivelser) synes derimot å vektlegge en *forbedring av forholdene som undersøkes* i sin forståelse av reliabilitet.

Mens reliabilitet altså har opphav i en forestilling om at troverdighet er knyttet til hvorvidt det som er beskrevet vitenskapelig kan *repliseres*, dreier validitet seg i utgangspunktet om i hvilken grad noe er *gyldig* for det materialet som er studert, om man faktisk måler det man mener å måle, undersøker det man hevder å undersøke.

Til tross for at reliabilitet og validitet behandles separat (henholdsvis på side 198 ff. og 201 ff.) i Thagaards innføringsbok i kvalitativ metode (Thagaard 2009), og reliabilitet knyttes til metode generelt, mens validitet eksplisitt knyttes til tolkning av data, ender beskrivelsen av hva dette innebærer i kvalitativ forskning i begge tilfeller med at forskeren må *reflektere over*

forskningsprosessen. Det metodiske grepet som hos Thagaard skal sikre både reliabilitet og validitet, er altså refleksjon over forskningsprosessen.

Heller ikke Lincoln og Guba skiller tydelig mellom reliabilitet og validitet i sin drøfting av «motsetninger og fremvoksende samstemmighet» mellom ulike paradigmer (Lincoln & Guba 2003: 253-291 og Guba & Lincoln 2008: 255-286). I oversiktene sine over ulike paradigmers kriterier for kvalitet (2003: 257, 259 og 263) angir de «rigor, internal validity, external validity, reliability, objectivity» (2003 og 2008: 263(!)) som kriteriene som vektlegges i positivisme og postpositivisme. I drøftingen av kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning (spesifisert i tabellene som «critical theory», «constructivism» og «participatory», og også omtalt som «de nye paradigmene») går de eksplisitt inn på validitet, men ikke reliabilitet. Dette kan kanskje forklares med at reliabilitet knyttes til replikasjon og forutsigelser, og at Guba og Lincoln ikke betrakter dette som aktuelt i tilknytning til de nye paradigmene. De anerkjenner imidlertid behovet innenfor kvalitativ forskning for å finne relevante paralleller til begrepet validitet:

There are fairly strong theoretical, philosophical, and pragmatic rationales for examining the concept of objectivity and finding it wanting. (...) But validity is a more irritating construct, one neither easily dismissed nor readily configured by new-paradigm practitioners (Enerstvedt, 1989; Tchudi, 1989). Validity cannot be dismissed simply because it points to a question that has to be answered in one way or another: Are these findings sufficiently authentic (isomorphic to some reality, trustworthy, related to the way others construct their social worlds) that I may trust myself in acting on their implications?" (Lincoln & Guba 2003: 274; Guba & Lincoln 2008: 271. Referansene til Enerstvedt og Tchudi er oppgitt i den siterte teksten.)

Når Lincoln og Guba her peker på «acting on their implications», knytter de validitet til bruk av forskningen, altså ikke replikasjon, men annen bruk. Og da er kanskje ikke avstanden til Yin så stor allikevel. Hva skulle forskjellen mellom teoretisk replikasjon og det å handle på bakgrunn av implikasjoner basert på forskningen, bestå i?

Guba og Lincoln gir ikke noe entydig svar, men indikerer kanskje et etisk aspekt: Mens forutsigelser ikke eksplisitt tematiserer etikk³⁶, er Lincoln og Gubas mål for kvalitativ forskning (se tabeller på side 257 og 261 i Lincoln & Guba 2003) langt fra verdinøytrale: «transformation», «restitution», «emancipation» (Lincoln & Guba 2003: 257) og «practical knowing about how to flourish with a balance of autonomy, cooperation, and hierarchy» (Lincoln & Guba 2003: 261).

³⁶I likhet med «a kind of rigor in the application of method» (Lincoln & Guba 2003: 274-275) som heller ikke tematiserer etikk.

At menneskene som står i fokus for studien får det bedre, fremstår altså som et tegn på kvalitet i kvalitative studier, i Lincoln og Gubas oversikt. Dette har rimeligvis omfattende implikasjoner når det gjelder hva som skal til for å etablere (og dokumentere!) validitet i kvalitative studier. I stor grad dreier det seg om å involvere de som står i fokus for studien i tolkningsarbeidet og derigjennom å kvalifisere dem for å handle på måter som vil bidra til å bedre deres situasjon. Dette gjelder altså både i konstruktivistisk sammenheng, i tilknytning til forskning basert på kritisk teori, og ikke minst i tilknytning til aksjonsforskning:

Credibility, validity, and reliability in action research are measured by the willingness of local stakeholders to act on the results of the action research, thereby risking their welfare on the «validity» of their ideas and the degree to which the outcomes meet their expectations. Thus contextual knowledge, holism and validity demonstrated in warrants for action are central to action research. The core validity claim centers on the workability of the actual social change activity engaged in, and the test is whether or not the actual solution to a problem arrived at solves the problem. (Greenwood & Levin 2003: 150)

Michelle Fine, Lois Weis, Susan Weseen og Loomun Wong stiller eksplisitt spørsmålet om hvem forskningen er til for, og avviser, som Greenwood og Levin, skillet mellom “pure” og “applied research. Fine, Weis, Weseen og Wong mener forskeren må “dare speak hard truths with theoretical rigor and political savvy» (2003: 199). Til tross for at de i sin studie av fattige amerikanere fant det umulig å ivareta metodiske ambisjoner om å studere sammenlignbare grupper av fattige hvite og fattige fargede, fordi det var forskjeller mellom disse gruppene med hensyn til hvor grunnleggende fattige de var, ønsker de ikke å kritisere samfunnet som det er, men «to insist on a state that serves its citizenry well and responsibly. That is, social researchers must create vision and imagination for “what could be» and demand the resurrection of an accountable public sphere that has a full and participatory citizenship at its heart” (Fine, Weis, Weseen, & Wong 2003: 192-193).

En av måtene å etablere validitet på som har fått stor oppslutning (og oppmerksomhet) dreier seg om å synliggjøre *stemmene* til dem som forskningen dreier seg om i forskningstekstene (rapporter, artikler etc). Lincoln og Guba knytter dette til autentisitet, som de holdt opp som forslag til hvordan validitet skulle etableres i kvalitativ forskning i 1989 (referert i Lincoln & Guba 2003). De utviklet det for å vurdere prosess og resultat – ikke anvendelse av metode, og autentisitet ble spesifisert som «fairness, ontological authenticity, educative authenticity, catalytic authenticity, and tactical authenticity” (Lincoln & Guba 2003: 278). «Fairness» dreide seg om at alle interesser og interessegruppers stemmer skulle høres i teksten, alle deres “views, perspectives, claims, concerns, and voices should be apparent in the text” (Lincoln & Guba 2003: 278). «Catalytic and tactical authenticity” dreide seg om hvorvidt en undersøkelse lyktes med å initiere “action on the part of

research participants” og “the involvement of the researcher/evaluator in training participants in specific forms of social and political action if participants desire such training” (Lincoln & Guba 2003: 278).

Siden har Lincoln foreslått nye kriterier for å vurdere kvalitet, med utgangspunkt i krysningsfeltet mellom etikk og epistemologi:

[P]ositionality, or standpoint, judgements; specific discourse communities and research sites as arbiters of quality; voice, or the extent to which a text has the quality of polyvocality; critical subjectivity (or what might be termed intense self-reflexivity); reciprocity, or the extent to which the research relationship becomes reciprocal rather than hierarchical; sacredness, or the profound regard for how science can (and does) contribute to human flourishing; and sharing the perquisites of privilege that accrue to our positions as academics with university positions. (Lincoln & Guba 2003: 281)

Motsatt den tradisjonelle oppfatningen om “instrumental efficiency” argumenterer Christians for tolkningsmessig tilstrekkelighet (interpretive sufficiency):

From the perspective of a feminist communitarian ethics, interpretive discourse is authentically sufficient when it fulfills three conditions: represents multiple voices, enhances moral discernment, and promotes social transformation. Consistent with the community-based norms advocated here, the focus is not on professional ethics per se but on the general morality. (Christians 2003: 228-229)

Vitenskap er altså ikke en nøytral aktivitet, men moralsk og politisk begrunnet:

Therefore, the mission of social science research is enabling community life to prosper – enabling people to come to mutually held conclusions. The aim is not fulsome data per se, but community transformation. (Christians 2003: 227)

Både Christians og Lincoln og Guba skriver om kvalitativ forskning generelt, mens Greenwood og Levin har fokus på aksjonsforskning. Som allerede nevnt ovenfor, benyttes det en rekke ulike betegnelser for å referere til ulike paradigmer og tradisjoner innenfor kvalitativ forskning. De parameterne jeg har omtalt – reliabilitet, validitet – er ikke egnet til å skille *mellom* alle de ulike paradigmene og tradisjonene innenfor kvalitativ forskning. Men hva som legges i disse begrepene innenfor ulike tilnærminger, synliggjør at for eksempel konstruktivisme og aksjonsforskning har noe til felles, som samtidig skiller dem fra positivisme.

Kort oppsummert har metodediskusjoner innenfor kvalitativ tradisjon forsøkt å reformulere begrepene reliabilitet og validitet – hentet fra positivisme – for å drøfte hvordan vitenskapelig kvalitet kan etableres i studier basert på en ikke-positivistisk forståelse av epistemologi og ontologi.

Betydningen av ontologi og epistemologi for vitenskapelig forskning

Ontologi – læren om væren (det som er), og epistemologi – læren om hva vi kan vite, er åpenbart grunnleggende for vitenskapelig virksomhet: Hva vi tror om verden og hva vi tror vi kan vite om den, legger føringer for hva vitenskapelig virksomhet er og kan være. Det epistemologiske synspunktet at det er mulig å tilegne seg kunnskap om hvordan verden virkelig er, betegner Denzin og Lincoln som «foundationalism» (Denzin & Lincoln 2003a: 420). Foundationalism knyttes ofte til positivisme og realisme (Lincoln & Guba 2003: 271, Guba & Lincoln 2008: 269). Å få kunnskap om hvordan verden virkelig er, forutsetter at verden er på en bestemt måte. Og mens «foundationalism» altså forutsetter realisme, er mange «nonfoundationalists or antifoundationalists» relativister (2003:271, 2008: 269). Og når man, som relativist, ikke forutsetter at verden er på en bestemt måte, må kriteriene for god vitenskap forhandles. Da kan de jo nemlig ikke være basert på at den beste vitenskapelige fremstillingen er den som er best i samsvar med virkeligheten (Lincoln & Guba 2003: 271, Guba & Lincoln 2008: 269).

I introduksjonen til del 2, “The Art and Practices of Interpretation, Evaluation, and Representation”, benytter Denzin og Lincoln betegnelsen “quasi-foundationalists” for å vise til de som har tro på «a real world that is independent of our fallible knowledge of it” (2003a: 421). Men “quasi-foundationalistene” er altså oppmerksomme på at vår kunnskap om verden alltid vil være ufullstendig, og ha utgangspunkt i teori. Teorifri kunnskap er umulig. Og de leter etter kriterier for å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning som er annerledes enn kriteriene som benyttes av positivister.

Hvis jeg ikke misforstår Denzin, Guba og Lincoln, er de non/anti/quasi-foundationalistiske epistemologiske tilnærmingene omtalt av Kjølrup i tilknytning til Konstruktivismen³⁷ (Kjølrup 2008: 161). Han omtaler fire typer konstruktivisme: «erkendelsesteoretisk konstruktivisme med hensyn til den samfundsmæssige virkelighed» (Kjølrup 2008: 165), «den ontologiske konstruktivisme hvad menneskelige forhold angår» (Kjølrup 2008: 165), «erkendelsesteoretisk konstruktivisme hvad den materielle verden angår» (Kjølrup 2008: 166) og «ontologisk konstruktivisme hvad den materielle

³⁷ Guba og Lincoln plasserer seg selv i «the constructionist camp, loosely defined. We do not believe that criteria for judging either “reality” or validity are absolutist (...) [but] derived from community consensus regarding what is “real”, what is useful, and what has meaning” (Guba & Lincoln 2008: 264)

verden angår». Det Denzin og Lincoln betegner som nonfoundationalism, dekker i alle fall de to erkjennelsesteoretiske formene for konstruktivisme, men som Kjørup også skriver, er det en glidende overgang fra den erkjennelsesteoretiske til den ontologiske konstruktivismen³⁸, derav utfordringene med å vurdere kvaliteten i fremstillingene. Når alt vi vet er hvordan noe beskrives, er det vanskelig å finne annet enn estetiske kriterier for å vurdere to ulike beskrivelser opp mot hverandre.

Kjørup avviser relativistisk konstruktivisme («skeptiske varianter af konstruktivismen, måske først og fremmest socialkonstruktionismen» (Kjørup 2008: 181)) som like feilslått og selvmotsigende som positivismens forsøk på å etablere objektivt sann kunnskap. I stedet foreslår han en pragmatisk konstruktivisme (Kjørup 2008: 183). I dette ligger det en forståelse av sannhet som noe som vurderes med utgangspunkt i mange ulike slags kriterier, avhengig av konteksten. At utsagn er «menneskelige og tydeligt sprogforankrede og mer eller mindre tydeligt kulturforankrede, er ikke noget argument for at de ikke skulle være sande» (Kjørup 2008: 184). Hva som er sant, avgjør vi «ved at holde dem op imod andre udsagn, mod iakttagelser, mod overbevisninger, altsammen meget forskellige sager i meget forskellige kombinationer, men aldrig blot én ting (Kjørup 2008: 184).

Når det gjelder objektiviteten i forestillingen om objektivt sanne utsagn, viser Kjørup at det ikke kan være en egenskap ved et utsagn. Det er derfor umulig for en forsker å påvise det i sine fremstillinger, det er bare dersom vedkommende blir beskyldt for at fremstillingen er feilaktig på grunn av subjektive trekk hos forskeren at vedkommende kan forsøke å tilbakevise dette. Men det vil fortsatt ikke være mulig å påvise objektivitet, selv om anklager om feil grunnet subjektivitet kan tilbakevises.

Oppsummering og metodeteoretisk posisjonering

Gjennom avklaringene av ulike mulige posisjoner ovenfor fremstår «quasi-foundationalism» som denne avhandlingens ontologiske premiss, og også som utgangspunkt for den pragmatiske konstruktivismen, som utgjør dens epistemologiske posisjon. Jeg tror altså at elevtekstene i materialet mitt eksisterer uavhengig av min undersøkelse av dem, og at den kunnskapen jeg konstruerer om dem, er avhengig av det teoretiske perspektivet undersøkelsen bygger på. Hvor sann og god undersøkelsen er, anser jeg både som knyttet til kvaliteten på det teoretiske perspektivet, gjennomføringen av og transparensen i fremstillingen av undersøkelsen av materialet og til den forbedringen i religions- og livssynsfaglig skriveopplæring undersøkelsen bidrar til. Dette siste punkt ligger utenfor rekkevidden av den skriftlige fremstillingen, men angår etikken i det

³⁸ Med hensyn til quasi-foundationalistene er det jo imidlertid fremhevet at de ontologisk er (ikke-naive) realister.

vitenskapelige prosjektet så vel som det tradisjonelt metoderelaterte spørsmålet om generaliserbarhet (ekstern validitet).

Metodeteoretisk drøfting av forskningsprosessen

I det følgende skal jeg på metodeteoretisk grunnlag drøfte studiens design, forberedelser til og gjennomføring av materialinnsamling, utvikling av analyseredskap og gjennomføring av analyser, som grunnlag for å utvikle en analysestrategi. Jeg har valgt å la Yins modell for casestudier (Yin 2003, 2009) danne utgangspunkt for strukturen i kapitlet, fordi det gir anledning til både å gjøre rede for hvordan studien ble gjennomført, forklare forhold jeg tror har hatt betydning for valg og vurderinger jeg har gjort, og samtidig, metodeteoretisk fundert, å drøfte betydningen av disse valgene for studiens reliabilitet og validitet, og dermed potensialet for generalisering.

Den foreliggende casestudiens design

Strukturen Robert Yin (2003, 2008) anbefaler for gjennomføring av casestudier (som blant annet kan leses ut av rekkefølgen på kapitlene etter innledningen), er: «Designing Case Studies», «Conducting Case Studies: Preparing for Data Collection», «Conducting Case Studies: Collecting the Evidence», «Analyzing Case Study Evidence» og «Reporting Case Studies». Dette reflekterer (i noen grad) kronologien i arbeidet med en casestudie, selv om Yin også understreker at forskeren vil og bør gå tilbake til for eksempel designfasen fra for eksempel analysefasen (jf. modellen i Yin 2009: 1).

Siden mitt prosjekt vokste ut av arbeidet i SKRIV, og jeg valgte å benytte samme design som SKRIV, dog med nødvendige endringer og tilpasninger, vil jeg gå inn på designen av SKRIV og gjøre rede for de endringene jeg gjorde i forhold til denne designen.

Yin hevder at "Every type of empirical research has an implicit, if not explicit, research design. In the most elementary sense, the design is the logical sequence that connects the empirical data to the study's initial research questions and, ultimately, to its conclusions" (Yin 2009: 26). Jeg kan altså gå ut fra at både SKRIV og mitt prosjekt har en forskningsdesign, spørsmålet er bare hvor eksplisitt den er.

En design må, ifølge Yin, inneholde følgende komponenter: 1) studiens spørsmål, 2) dens forslag til forklaring («propositions»), dersom det foreligger, 3) dens analyseenhet(er), 4) logikken som forbinder dataene med forklaringene, og 5) kriteriene for å tolke funnene (Yin 2003: 21, 2009: 27 – min oversettelse). Nedenfor vil jeg gå gjennom disse elementene i den foreliggende studiens design. Jeg vil også forsøke å vise hva som ligger i påstanden om at denne studien «vokste ut av SKRIV».

Utvikling av studiens problemstilling

For å vise utviklingen av denne studiens problemstilling og forholdet til SKRIV, går jeg først inn på prosjektbeskrivelsen for SKRIV³⁹ som presenterer to overordnede

Problemstillinger

Prosjektets hovedproblemstilling er denne:

Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?

Før vi kan si noe om det, trenger vi en beskrivelse og analyse av skriving og skriveopplæring i ulike fag og for ulike formål i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole. Vi spør derfor først:

Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole?

Her presenteres altså SKRIV-studiens spørsmål. Det er imidlertid bare det andre spørsmålet som har en form Yin mener berettiger til en casestudie (Yin 2009: 8). 'Hvordan'- og 'hvorfor'-spørsmål tilsier eksperimenter, historiske studier eller casestudier, mens «who, what, where, how many, how much» tilsier «survey» eller «archival analysis». Og med survey eller analyse av arkivmateriale kan man søke etter et svar som sier noe om en statistisk sannsynlighet. Kjernen i hovedproblemstillingen i SKRIV er likevel spørsmålet om *hvordan* lærere og førskolelærere best kan støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglige kompetanse i ulike fag på ulike trinn. Selv om formuleringen «hva slags» indikerer en annen tilnærming, er det altså et hvordan-spørsmål som ligger til grunn. «Hvorfor» er ikke eksplisitt tatt med verken i hovedproblemstillingene eller de utdypende forskningsspørsmålene:

1. Hvilke skriveoppgaver og hvilke sjangrer arbeides det med på ulike trinn i skoleløpet, og hvilke arbeides det mest systematisk med? Hva tar skrivingen utgangspunkt i, og hvordan organiseres den?
 2. Hva brukes ulike skriftlige sjangrer til i ulike fag (kunnskapskontroll, kunnskapsbygging, refleksjon, drøfting, argumentasjon, kontakt med andre osv)? Hvordan posisjonerer oppgavene elevene?
 3. Hvordan utvikles fagspråk og faglig begrepsforståelse gjennom skriving? Finnes det spesifikt "norskfaglig", "samfunnsfaglig", "naturfaglig" (osv.) skriving på ulike trinn? Hva karakteriserer i så fall disse ulike skrivekulturene?
 4. Hva slags kvalitetskriterier finnes for skriftlige tekster i ulike sjangrer og i ulike fag? Hvordan posisjonerer elevene seg i tekstene sine i forhold til fagets/lærerens forventninger?
 5. Hva skjer med skriveopplæringen i overganger, for eksempel mellom barnehage og 1. årstrinn og mellom ungdomsskole og videregående skole? Hvordan brukes skriving til å skape forbindelse mellom barnehage og skole og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring?
- (Prosjektbeskrivelsen sendt NFR 2007: se vedlegg 1)

³⁹ Den som lå ved søknaden til Norges forskningsråd (NFR) i 2007, da prosjektet fikk støtte. Se vedlegg 1.

Kritisk vurdert med utgangspunkt i Yins skiller mellom ulike typer spørsmål og de resultatene forskningen kan gi, er det likevel mulig å peke på at formuleringen av disse forskningsspørsmålene kan friste forskere til å tro at en casestudie med så mange case som SKRIV, kan gi representative svar på spørsmålene, som om det dreide seg om en statistisk undersøkelse. De enkelte studiene basert på SKRIV (Smidt 2010b; Smidt & Lorentzen 2008; Smidt, Solheim, & Aasen 2011) unngår likevel feilslutninger om statistisk sannsynlighet på grunnlag av de tilfellene som er undersøkt. Dette indikerer at *interessen* i prosjektet var i tråd med Yins anbefalinger for casestudier, selv om noen av formuleringene i søknadsteksten kan antyde noe annet.

I den versjonen av prosjektbeskrivelsen for min studie som jeg la ved stipendiatsøknaden, er hovedspørsmålet formulert over samme lest som spørsmålet i prosjektbeskrivelsen for SKRIV:

Hva slags kunnskap om fortellingsjangere – og skriving av fortellinger – trenger KRL-lærere for best mulig å kunne støtte unges utvikling av skrivekompetanse, faglig kompetanse og (religiøs/livssynsmessig) identitet? (Prosjektbeskrivelsen min i dokument sist endret 23.5.2007: 1 – se vedlegg 2)

Spørsmålet kan betraktes som en innsnevring av hovedproblemstilling nr én i SKRIV, avgrenset til fokus på skriving av fortellinger i KRL-faget. Innvendingsene mot og forklaringene på formuleringen av spørsmålet er dermed også parallelle til det som er gitt ovenfor. De presiserende spørsmålene i denne versjonen av min prosjektbeskrivelse omfattet også «hvordan-spørsmål»:

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg undersøke hva fortelling som skriftlig sjanger brukes til på ungdomstrinnet i KRL. Hvor hyppig og systematisk arbeides det med fortelling? Hvordan posisjonerer fortellingsoppgavene elevene? Og hvordan posisjonerer elevene seg i fortellingene, med særlig henblikk på kunnskap/faglighet og identitet. Jeg vil også undersøke hva slags kunnskap fortellingene representerer (for elevene og lærerne)? Og hvilke muligheter fortellingene gir for elevenes identitetsarbeid. (Prosjektbeskrivelsen min i dokument sist endret 23.5.2007: 1 – se vedlegg 2)

Med Yin kan jeg nå likevel innvende at noen av spørsmålene her legger opp til surveyundersøkelser heller enn en casestudie. Samtidig vet jeg også at jeg hadde planlagt å undersøke spørsmålet om hvor hyppig og systematisk det arbeides med fortelling i tilknytning til én eller noen få klasser.

Da jeg søkte opptak til phd-programmet ved PLU på NTNU, var spørsmålene endret:

Hva viser religions- og livssynsfaglige elevtekster om

- *elevenes religions- og livssynsfaglige skrivekompetanser,*

- *elevenes religions- og livssynsfaglige fagkunnskaper og*
- *identiteter?* (Prosjektbeskrivelsen min i dokument sist endret 3.3.2008: 1 – se vedlegg 3)

Basert på Yin kan det innvendes at jeg her verken spør om hvordan eller hvorfor, og at spørsmålene derfor egner seg like godt til en arkivstudie (archival analysis), for eksempel. En viktig grunn til at spørsmålene er formulert som de er, er Ongstads (Ongstad 2006) påpekning av at «utvikling» er et problematisk begrep. Før jeg tok konsekvensen av denne innvendingen formulerte jeg nemlig disse spørsmålene:

Hvordan utvikler elever religionsfaglig kunnskap og skrivekompetanse gjennom skriving i religionsfaget? (...) Hvordan bidrar skriving i religionsfaget til elevens utvikling av egen religiøs/livssynsmessig identitet? Hvordan bidrar utvikling av skrivekompetanse i religionsfaget i elevens identitetsutviklingsprosess? (Prosjektskissen i dokument sist endret 14.1.08)

Jeg kan altså dokumentere at *interessen* min har stemt godt overens med Yins krav til spørsmål som egner seg for casestudier, selv om jeg for å gjøre spørsmålene forskbare, altså mulige å svare på med utgangspunkt i materialet, og for å unngå det problematiske begrepet utvikling, omformulerte spørsmålene slik at de fikk en form som ifølge Yin er egnet for arkivstudier (archival analysis). At de fikk en slik form, kan også knyttes til at jeg våren 2008 var i siste fase av den SKRIV-planlagte materialinnsamlingen: Muligheten for å gjøre observasjoner og intervjuer mens elevene arbeidet med tekstene i materialet var altså i ferd med å lukke seg, og en dreining av fokus mot de foreliggende tekstene (og i mindre grad prosessene) fremsto som rimelig, forsvarlig og dermed attraktiv. Jeg beholdt i alle fall denne formen på spørsmålet lenge. I en versjon av hovedproblemstillingen i et dokument som sist er endret 17.11.2011, finner jeg følgende formulering: «*Hva vises i noen utvalgte ungdomstrinnselevers tekster fra religions- og livssynsfaget om elevenes eksistensielle kompetanse?*»

Fokuset er altså fortsatt på hva som vises i tekstene. Denne metodeteoretiske gjennomgangen av tidligere versjoner av hovedproblemstillinger ligger til grunn for den endelige utformingen av problemstillingen slik den står her i avhandlingens innledende kapittel: **Hvordan fremmer ulike kontekstuelle forhold knyttet til elever og oppgaver et utvalg ungdomstrinnselevers anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelse i tekstene elevene skriver i religions- og livssynsfaget?**

Og selv om jeg ikke er så dristig at jeg tar sjansen på å forklare hvorfor elevene anvender dannelse på den måten de gjør det, forsøker jeg, gjennom analysene, å identifisere forhold i konteksten som ser ut til å ha betydning for om, hvordan og i hvilken grad de utvalgte ungdomstrinnselevne anvender dannelse når de skriver i religions- og livssynsfaget.

Det er jo imidlertid ikke bare *formen* på hovedspørsmålet som er endret. Også noen av de sentrale begrepene er skiftet ut gjennom prosessen.

Da jeg skrev prosjektskissen våren 2007, ville jeg se nærmere på *fortellinger* i elevtekster fra KRL på ungdomstrinnet. Bakgrunnen var at jeg som lærer hadde erfart at elever både husket og kunne gjengi fortellinger mer presist og med flere detaljer både muntlig og skriftlig enn jeg hadde forventet (på prøver). I tillegg hadde erfaringer med å vurdere lærerstudenters eksamener vist meg at også studenter gjerne gjenforteller historier skriftlig (i eksamensbesvarelser). Etter at jeg hadde innledet arbeidet med avhandlingen, viste det seg likevel svært vanskelig å avgrense materialet med utgangspunkt i fortellingsbegrepet. Dels var det vanskelig å finne en definisjon av fortelling som ga mening med tanke på å velge ut elevtekster, dels ble jeg nysgjerrig på elevenes skriving av tekster som ikke kunne komme inn under noen definisjon av «fortelling». Det fremsto derfor som et bedre alternativ å samle alle de tekstene jeg fikk tak i fra elevene i utvalget og fokusere på hva de viste om elevenes fagkunnskap, skrivekompetanse og identitet.

I tilknytning til opptak ved phd-programmet ved PLU på SVT-fakultetet ved NTNU, fikk problemstillingen en mer eksistensiell orientering idet jeg valgte å fokusere på eksistensiell kompetanse i elevtekstene. Dette sammensatte begrepet appellerte umiddelbart på grunn av den innebyggede kontrasten mellom det eksistensialistisk orienterte «eksistensiell» og det byråkratisk klingende «kompetanse».

Forsøk på å spore opp litteratur der «eksistensiell kompetanse» benyttes, viste at det var hyppigere benyttet i tilknytning til helse enn utdanning. Det dreide seg ofte om hvordan pasienter og pårørende kan lære å leve med livstruende og/eller alvorlig kronisk sykdom (Hesselberg 2002). I utdanningssammenheng fant jeg begrepet brukt i tilknytning til program for innsatte i fengsler. Men begrepet var også brukt som en kontrast til formell kompetanse. I en beskrivelse av "utdanningens konsekvenser på individnivå" skriver for eksempel Kvernbekk:

For å få fram både dannelsesperspektivet og det profesjonelle nytteperspektivet klarere kan vi heller dele inn i funksjonell og eksistensiell kompetanse. Det funksjonelle vil da være rettet mot fagkunnskap, profesjon, yrkesutøvelse, rolle og prestasjoner, mens dannelsesperspektivet

– det eksistensielle – utgjøres av det personlige, det å bli og utvikle seg som menneske, overskride seg selv, møte andre mennesker, andre kulturer, andre ideer. (Kvernbekk 2001: 7)

Eksistensiell kompetanse knyttes her til dannelse, og siden dannelse og kontrasteringen med formell kompetanse fremsto som mer relevant enn forbindelsen til helsemessige og utdanningsmessige krisesituasjoner (livstruende/kronisk sykdom og opplæring i fengsel), fortsatte jeg å utforske disse begrepene: dannelse og kompetanse.

Rychen og Salganiks kompetansebegrep, slik de definerer det i DeSeCos rapport fra 2003 (Rychen & Salganik 2003), fokuserer på å lykkes med å løse komplekse utfordringer i bestemte kontekster gjennom mobilisering av kognitive og ikke-kognitive resurser: "the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and noncognitive aspects)" (Rychen & Salganik 2003: 42). Dette ligner til forveksling Aristoteles' begrep om fronesis – praktisk klokskap (Aristoteles 1999; Gustavsson 2001), slik det allerede er presentert i tilknytning til dannelse: "Klokskap må da nødvendigvis være en holdning med en sann mening angående menneskelige goder som er oppnåelige ved handling" (Aristoteles 1999: 101)

Dermed smeltet kompetansebegrepet sammen med det eksistensielle: Det jeg i utgangspunktet hadde oppfattet nærmest som en terminologisk selvmotsigelse – eksistensiell kompetanse – fremsto med DeSeCos kompetansebegrep mer som en tautologi. «Kompetanse» trengte ikke lenger «eksistensiell» for å være av grunnleggende betydning for livet.

For å ivareta den spenningen jeg først fornemmet i «eksistensiell kompetanse», satte jeg derfor sammen begrepet «anvendt dannelse» isteden⁴⁰. Med utgangspunkt i DeSeCos dannelsesorienterte kompetansebegrep kunne jeg kanskje like gjerne valgt «anvendt kompetanse». Men fordi «kompetanse» ofte assosieres med formelle ferdigheter (jf. forskyvningen fra OECDs «key competencies» til Kunnskapsløftets «grunnleggende ferdigheter»), valgte jeg isteden å benytte dannelsesbegrepet. Det er ikke noe entydig begrep, men jeg ville heller risikere assosiasjoner til støvete flygler i møblerte hjem (Ariansen 2011; Føllesdal 2011) enn til kunnskapsbyråkratiske tellekanter – ikke minst siden «anvendt» også kan oppfattes å peke i teknokratisk retning.

⁴⁰ Da jeg hadde konstruert begrepet «anvendt dannelse», søkte jeg på det for å se om det var benyttet i tekster jeg kunne få treff på gjennom søkeverktøy på internett. På den måten fant jeg rapporten om anvendelsesorientering i dansk videregående skole (Christensen & Svejgaard 2008) . Søk på «applied bildung», «applied edification» og lignende ga magert utbytte. Senere, i forbindelse med søk på Bent Flyvbjerg, dukket imidlertid hans siste bok opp: *Real Social Science: Applied Phronesis* (Bent Flyvbjerg, Landman, & Schram 2012).

For å kunne undersøke om elevene anvendte dannelsesbegreper i tekstene sine, måtte jeg imidlertid presisere dannelsesbegrepet. Jeg vendte da tilbake til kompetansebegrepet med konstruksjonen «kompetanser med relevans for dannelses» og formulerte problemstillingen slik at den etterspør betydningen av ulike kontekstuelle forhold for hvordan elever anvender disse kompetansene. Hvordan fremmer ulike kontekstuelle forhold knyttet til elever og oppgaver et utvalg elevers anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelses gjennom skriving i religions- og livssynsfaget?

Som vist her var denne studien i utgangspunktet nært knyttet til SKRIV; problemstillingen innebar en avgrensning av målene for SKRIV til det aktuelle faget, KRL, og ett bestemt trinn, ungdomstrinnet. Som redegjørelsen for utviklingen av problemstillingen viser, er det mulig å gå forholdsvis detaljert inn på utviklingen av hvert av elementene i Yins angivelse av designen for en casestudy. Etter denne redegjørelsen for utviklingen av problemstillingen anser jeg det ikke som nødvendig for å oppnå den tilsiktede metodiske transparens. Jeg skal derfor i det følgende kun gjøre rede for elementene i designen slik de foreligger i studien og bare gå inn på endringer gjort underveis der det fremstår som vesentlig for metodisk transparens.

Forslag til forklaringer

Yin peker på at forslag til forklaringer «besides reflecting an important theoretical issue (...) also begins to tell you where to look for relevant evidence» (Yin 2009: 28). I utforskende (explorative) studier som dette, er det likevel legitimt å ikke ha forslag til forklaringer. Men “Every exploration, however, should still have some purpose. Instead of propositions, the design for an exploratory study should state this purpose, as well as the criteria by which an exploration will be judged successful” (Yin 2009: 28)⁴¹.

Dette er en eksplorativ studie, det er skriving i religions- og livssynsfaget som undersøkes gjennom en casestudie. Som Yin etterlyser, har den formål: «Et overordnet mål for arbeidet med denne avhandlingen er å bidra til bedre skriveopplæring i religions- og livssynsfaget både i grunnskolen og i lærerutdanningen». (jf. side 16 ovenfor). Dette overordnede målet kan, med Gustavsson (2001) og Aristoteles, betraktes som praktisk-produktivt (techne) og/eller praktisk etisk (fronesis).

Når det gjelder den antydningen til en teori som Yin mener ligger i (bør ligge i) forslag til forklaringer eller formål med studien, kan målformuleringen om en bedre undervisningspraksis knyttet til skriving

⁴¹ Jeg forstår Yin dit at kriteriene som omtales her, er å sammenligne med kriteriene for å tolke funn, jf. punkt 5 i listen over nødvendige bestanddeler i en design.

i religions- og livssynsfaget antyde en teori om at *undervisning har betydning* for hvordan elever skriver – og dermed hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse når de skriver. Nedenfor skal jeg vise at det i denne studiens design også er spirer til teori i kriteriene for utvalg av case og materiale.

Analyseenheter og identifisering av hva som er studiens case

Dette tredje elementet i Yins beskrivelse av en casestudiedesign er knyttet til det grunnleggende spørsmålet om hva som er studiens case (Yin 2009: 29). Det er også en relevant problemstilling for denne studien: Hva er denne studiens case? Er det den enkelte skole? Undervisningsgruppe? Religions- og livssynsfaget? De enkelte klassetrinn? Hver enkelt elev? Den enkelte skriveoppgave besvart av et utvalg elever? Den enkelte elevtekst? For å avklare hva som er å betrakte som case i denne studien skal jeg nedenfor først gå inn på ulike tilnærminger til og inndelinger av casestudier i ulike typer av casestudier, før jeg forsøker å stille en diagnose for denne studien.

Robert E. Stake understreker at “The case is a specific One” (Stake 2000: 436). Den kan være funksjonell eller dysfunksjonell, rasjonell eller irrasjonell, men den må være eller utgjøre et system for å kunne studeres som en case, mener han. Dette viser seg blant annet gjennom at “Its behavior is patterned. Coherence and sequence are prominent. It is common to recognize that certain features are within the system, within the boundaries of the case, and other features outside. Some are significant as context.” (Stake 2000: 436) Og selv om Stake anerkjenner at det gjøres både det han betegner som instrumentelle og kollektive casestudier (dvs. studier av flere enkelttilfeller), fremholder han selv verdien av “intrinsic casestudies», altså studier av en enkelt case basert på interesse for denne ene casen⁴². I instrumentelle og kollektive case vil interessen vanligvis være knyttet til et (mer abstrakt) fenomen.

Bent Flyvbjerg (2006, 2010; 2011) skisserer i sin oversikt over ulike typer casestudier en inndeling basert eksplisitt på *formål* med studien: ekstreme/atypiske case, case med maksimal variasjon, kritiske case og paradigmatisk case. For Flyvbjerg er det et sentralt poeng at alle casestudier er basert på et *informasjonsorientert utvalg*, i motsetning til statistiske studier, der *tilfeldig utvalg* er

⁴² Stake etablerer ikke noen definitive skiller mellom disse tre typene casestudier: “Because the researcher simultaneously has several interests, particular and general, there is no line distinguishing intrinsic case study from instrumental; rather, a zone of combined purpose separates them.” (Stake 2000: 437) I en kollektiv casestudie har forskeren i enda mindre grad interesse for det enkelte tilfellet. En rekke tilfeller undersøkes “in order to investigate a phenomenon, population, or general condition. (...) They are chosen because it is believed that understanding them will lead to better understanding, perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases”. (Stake 2000: 437)

grunnleggende. En av de fem misforståelsene⁴³ om casestudier han tilbakeviser, er at man ikke kan generalisere på grunnlag av en casestudie. Det viser Flyvbjerg at man kan⁴⁴, men grunnlaget for at man kan gjøre det, er nettopp at utvalget av case er informasjonsbasert:

Casestudier av ekstreme/avvikende tilfeller (tilfeller som antas å være særlig gode eller særlig problematiske), er egnet dersom formålet er

To obtain information on unusual cases, which can be especially problematic or especially good in a more closely defined sense. To understand the limits of existing theories and to develop new concepts, variables, and theories that are able to account for deviant cases. (Flyvbjerg 2011: 307)

Casestudier av tilfeller som er valgt ut fordi de viser maksimal variasjon på ett felt, men er like på andre felt, kan fortelle om betydning av kontekst («the significance of various circumstances for case process and outcome» (Flyvbjerg 2011: 307)).

Hvis man ønsker å gjøre «logical deductions of the type, «If this is (not) valid for this case, then it applies to all (no) cases» (Flyvbjerg 2011: 307), er det grunn til å undersøke det han betegner som kritiske case.

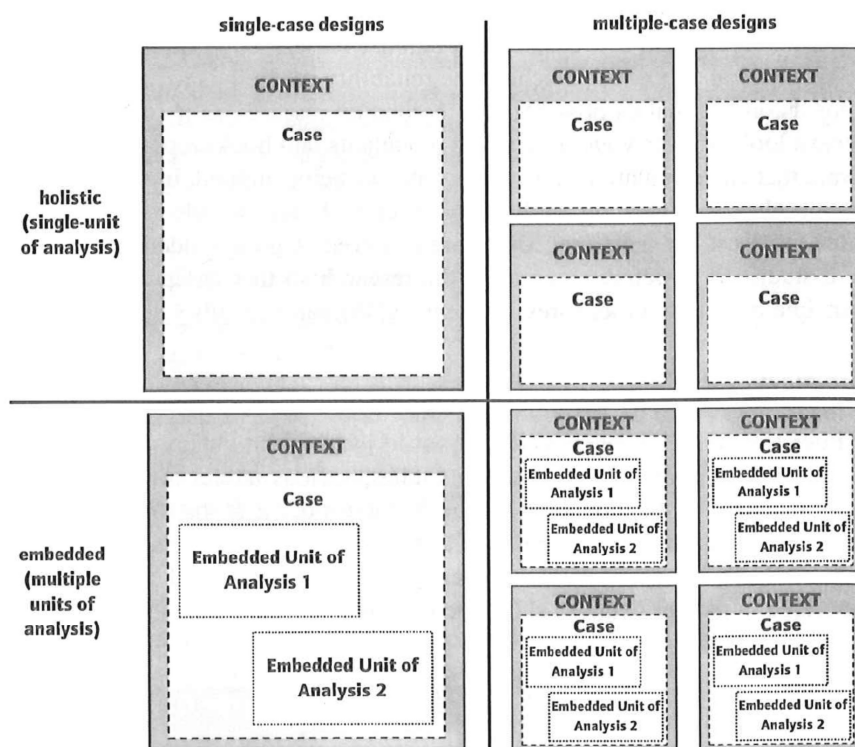
Når det gjelder den fjerde typen, paradigmatisk case, innrømmer Flyvbjerg at det er vanskelig å identifisere på forhånd hva som er, eller kan vise seg å bli en paradigmatisk case, altså en case som synliggjør generelle tendenser: En paradigmatisk case «highlights more general characteristics of the societies in question» (Flyvbjerg 2011: 308). En studie av en paradigmatisk case kan også «establish a school for the domain that the case concerns» (Flyvbjerg 2011: 307).

Yin benytter en del av de samme betegnelse som Flyvbjerg i sin drøfting av grunner til å velge å studere bare en enkelt case, istedenfor å la studien omfatte flere case, som er det Yin (i motsetning til Stake) betrakter som mest fordelaktig. De viktigste grunnene til at enkelt-casestudier kan rettferdiggjøres, er ifølge Yin at det dreier seg om en kritisk, ekstrem/unik, representativ/typisk, åpenbarende (revelatory) eller longitudinell casestudie.

⁴³ Jf tittelen på artikkelen utgitt i 2006: "Five misunderstandings about case-study research". Selv om artikkelen utgitt i 2011 er revidert og videreutviklet, er det fullt mulig å gjenkjenne elementer både fra «Five misunderstandings...» og en dansk versjon av denne teksten «Fem misforståelser om casestudier» (Flyvbjerg 2010).

⁴⁴ Flyvbjerg mener at «One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalization as supplement or alternative to other methods. But formal generalization is overvalued as a source of scientific development, whereas "the force of example" and transferability are underestimated.» (2011: 305)

I tillegg til inndelingen i single-case design og multiple-case design (som refererer til studier av henholdsvis ett eller flere case), skiller Yin også mellom holistiske casestudier og studier med flere analyseenheter innenfor den enkelte case (embedded). Disse inndelingene ligger til grunn for en grafisk fremstilling av fire prinsipielt forskjellige typer casestudier:



Figur 2 Fire prinsipielt ulike typer casestudier hentet fra Yin 2009: 46

Yin peker på at «The matrix first shows that every type of design will include the desire to analyze contextual conditions in relation to the «case», with the dotted line between the two signaling that the boundaries between the case and the context are not likely to be sharp” (Yin 2009: 46).

Når det gjelder det Yin betrakter som fordeler ved en multiple-case design fremfor en single-case design, handler det om at «The evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust” (Yin 2009: 53). Og, som nevnt

ovenfor (jf. side 67), mener Yin at det er mulig å gjennomføre en bokstavelig eller en teoretisk replikasjon når studien omfatter flere case⁴⁵.

Med utgangspunkt i denne redegjørelsen for casestudier, avgrensning og definisjon av case, er det mulig å betrakte de ulike undervisningsgruppene som tre ulike case. En del forhold i konteksten vil være felles for alle tre: Det dreier seg om norske offentlige grunnskoler, i samme del av landet, og undervisning i samme fag for elever på samme alder. Det er altså forhold som taler for at det kan dreie seg om en bokstavelig replikasjon. Samtidig er det også forskjeller mellom skolene. Den ene ligger i by, den andre i en forstad, den ene er en 1-10 skole, den andre en ren ungdomsskole, det er forskjellige lærere, elever, lærebøker osv. Det kan altså også argumenteres for at det dreier seg om en teoretisk replikasjon.

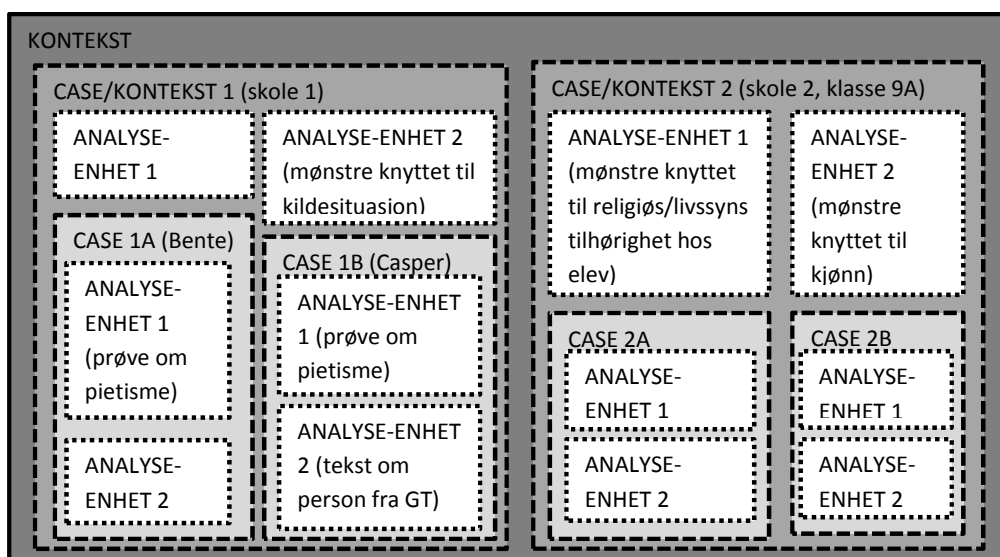
Ifølge Flyvbjergs begrunnelse for å gjøre en casestudie der casene er valgt ut for å gi maksimal variasjon, er denne formen for casestudie egnet til nettopp å undersøke hvilke forhold i konteksten som ser ut til å ha betydning for det fenomenet som undersøkes. Ettersom dette er en utforskende casestudie, kunne det ikke på forhånd avgjøres med sikkerhet om det dreide seg om en bokstavelig replikasjon eller en teoretisk replikasjon. Et av målene for undersøkelsen er jo nettopp å undersøke *hvilke* forhold i konteksten som har betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i skrivingen sin. Som jeg kommer tilbake til nedenfor i forbindelse med forberedelsene til materialinnsamling, var planen å samle materiale på to skoler med store forskjeller mellom elevgruppene. I praksis valgte jeg å benytte den muligheten som åpnet seg først og dermed sikret at jeg kunne gjennomføre studien (se nærmere nedenfor side 91).

I og med at designen for denne casestudien omfatter to skoler og to ulike klasser ved den ene skolen, og én lærer, men flere vikarer for den samme elevgruppen ved den andre skolen, åpner det seg muligheter til å undersøke betydningen av mange ulike forhold i konteksten. Men dette synliggjør også utfordringen knyttet til at grensen mellom case og kontekst kan være vanskelig å trekke. Er det skolene som er casene, eller er det de tre ulike undervisningsgruppene? Og er læreren eller vikaren å betrakte som en del av casen, eller som en del av konteksten? Dermed aktualiseres også spørsmålet om jeg ikke like gjerne kan betrakte *elevene* som egne case? Da vil studien omfatte et forholdsvis stort antall case (ca. 30) der ca. ti deler den samme skolekonteksten, som endrer seg over tre år (bl.a. ved utskiftning av lærer med flere ulike vikarer og skifte av lærebøker), mens de ca. 20 andre deler

⁴⁵ I en bokstavelig replikasjon legges det til grunn at man vil få samme resultat i to (eller flere) case, mens man i en teoretisk replikasjon legger til grunn at man vil få ulike resultat, men av forståelige (forklarlige) og forventede grunner.

den samme skolekonteksten, men fordeler seg omtrent likelig mellom to ulike undervisningsgrupper (klasser) og to forskjellige lærere. Fortsatt er det nettopp *hvilke forhold* i konteksten som ser ut til å ha betydning, som skal utforskes.

Jeg vil, på grunnlag av drøftingen ovenfor og Yins modell, foreslå en modell for den typen casestudie jeg mener denne avhandlingen presenterer, nemlig en multiple case (med flere analyseenheter) i multiple case (med flere analyseenheter)⁴⁶:



Figur 3 Prinsipiell modell for den typen casestudie, basert på Yin 2009: 46

I og med min diagnostisering av denne casestudien som en multiple-case i multiple-case med flere analyseenheter på begge nivå, kan jeg nå forsøke å identifisere analyseenheter på de ulike nivåene. Det er allerede antydning at i denne studien utgjør skolene eller undervisningsgruppene de to eller tre «ytterste» casene⁴⁷, mens elevene utgjør de «innerste» casene.

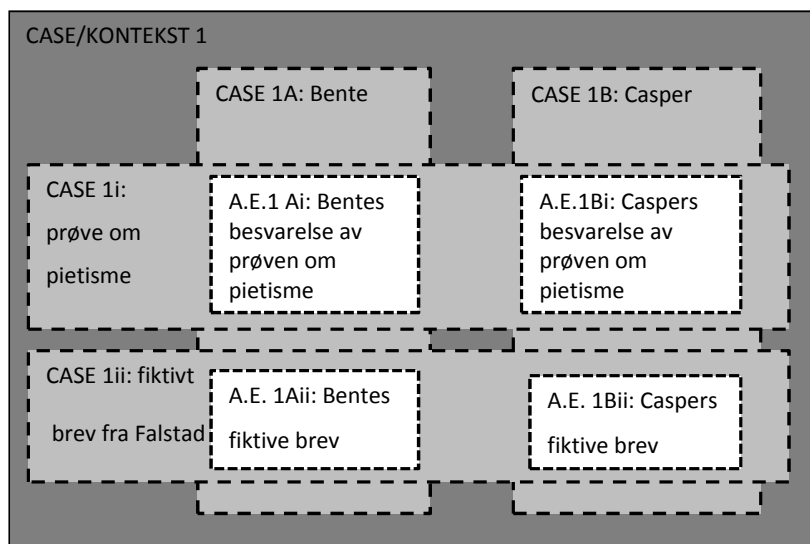
⁴⁶ I og med at det er utfordrende å avgrense casen fra konteksten, må det som i utgangspunktet fremstår som en case, også kunne utgjøre konteksten for en case som viser seg å kunne etableres innenfor rammen av den først definerte casen. Dette inviterer til flere nivå i analysen. Yin beskriver hvordan «For each individual case, the report should indicate how and why a particular proposition was demonstrated (or not demonstrated). Across cases, the report should indicate the extent of the replication logic and why certain cases were predicted to have certain results, whereas other cases, if any, were predicted to have contrasting results» (Yin 2009: 56). Allerede med en multiple-case design etableres altså flere nivå i analysen. I en multiple-case i multiple-case studie økes antall analysenivå ytterligere.

⁴⁷ Illustrasjonen viser bare to «ytterste» og to «innerste» case, og same antall analyseenheter. På samme måte som hos Yin 2009:46 er poenget at det dreier seg om mer enn én, og at alle antall kan økes (både case og analyseenheter).

Analyseenhetene i elev-casene (case 1a, 1b, 2a, 2b osv.) vil være elevtekstene, mens analysefokuset for analysen av elevtekstene er den dannelsen som er anvendt i dem. Gjennom replikasjon (at det er flere case) forventes analysene å kunne si noe om betydningen av de kontekstuelle forholdene kjønn, klassetrinn, religiøs/livssynsmessig tilhørighet og faglig nivå (slik læreren vurderer det) for hvordan elevene har anvendt kompetanser med relevans for dannelsen i tekstene.

Replikasjon oppnås i denne sammenheng gjennom analyse av flere elevtekster som besvarer samme skriveoppgave, og analyse av flere tekster skrevet av samme elev. Dermed fremstår også skriveoppgavene som case. Analyser av flere elevers besvarelser av samme oppgave, vil jo bidra til å belyse betydningen av kontekstuelle forhold knyttet til den enkelte skriveoppgaven, så som kildesituasjon, tema, sjanger⁴⁸, formelt formål, skriveteknologi og sosial skrivesituasjon.

Men er skriveoppgavene case inne i elevcasene? Eller er elevene case inne i skriveoppgavene? Ingen av delene: Elevene og skriveoppgavene utgjør forskjellig slags case. Inntegnet i modellen ovenfor skulle de altså ligget innenfor case/kontekst 1 og 2 og vært nummerert som for eksempel case 1i, 1ii henholdsvis 2i, 2ii etc. Analyseenhetene er imidlertid felles for elevcasene og skriveoppgavecasene. Grafisk kan forholdet mellom ulike typer case innenfor én case/kontekst forsøksvis illustreres slik:



⁴⁸ For å kunne si noe om betydningen av sjanger som kontekstuell forhold for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelsen, må jeg avklare hva jeg legger i begrepet «sjanger». Som i SKRIV-prosjektet forøvrig (Smidt 2011: 27), baserer jeg meg på Bakhtin (1998), og betrakter sjangrer som forventningsmønstre for ytringers innhold og bruk. Dette innebærer blant annet at det er mulig å identifisere forventninger knyttet til et bestemt skolefags tekst, slik lærer og elever praktiserer det.

Hva er analyseenheten for undervisningsgruppecasene (case/kontekst 1 og case/kontekst 2)? Det er ikke elevtekstene, men *mønstrene* som etableres gjennom analyser av grupper av elevtekster. Sammenligning på tvers av skole/undervisningsgruppecasene forventes å kunne belyse kontekstuelle forhold knyttet til den enkelte undervisningsgruppe, altså den institusjonelle skrivesituasjonen (skole, gruppe, lærer, vikar, undervisning etc) knyttet til den enkelte oppgave.

Yin hevder at det å formulere forslag til forklaringer (målsettinger eller formål) for studien, bidrar til å peke ut relevant materiale (evidence), fordi forklaringer (formål) vil inneholde spor av teorier (Yin 2009: 28). I denne studien viser det seg at *kriteriene for utvalg av case* (både skoler og elever) er mer relevante: De er valgt både med tanke på replikasjon og maksimal variasjon. Hva består så variasjonene i? Hvilke likheter og forskjeller kan dokumenteres mellom casene? (Jeg kommer tilbake til dette i forbindelse med forberedelse og gjennomføring av materialinnsamlingen, men kan allerede nå antyde at en klarere tenkning om dette, en tidligere diagnostisering av designen kunne hjulpet meg til mer målrettet å ha samlet informasjon om relevante forhold, likheter og forskjeller.)

Logikk som forbinder data med forklaringer og kriterier for å tolke funn

Disse elementene i designen foregriper analysen i casestudier. De analytiske teknikkene Yin beskriver i tilknytning til analyser i casestudier, er mønster-matching (pattern matching), forklaringsbygging, tidsserieanalyse, logiske modeller og synteser på tvers av case. Og det viktigste, i forbindelse med designen, «is to be aware of the main choices and how they may suit your case study» (Yin 2009: 34). Om kriteriene skriver Yin at “A major and important alternative strategy [når casestudien ikke baserer seg på statistikk] is to identify and address rival explanations for your findings. (...) If you only think of rival explanations after data collection has been completed, you will be starting to justify and design a *future* study, but you will not be helping to complete your *current* case study” (Yin 2009: 34).

Her peker Yin på to forhold som utfordrer reliabiliteten i denne studien. For det første må jeg (med tanke på den metodiske transparensen) innrømme, at mine forestillinger om hvordan jeg skulle analysere materialet, var langt fra så klare som Yin anbefaler før og under datainnsamlingen. For det andre opererte jeg ikke med begrepet «rivaliserende teori» før etter datainnsamlingen, og identifiserte derfor ikke «rival explanations» som grunnlag for å samle informasjon som skulle kunne støtte eller avvise disse.

At jeg ikke hadde klart for meg hvordan jeg skulle undersøke betydningen av ulike forhold i konteksten for elevene og undervisningsgruppene, betyr at jeg ikke hadde med meg lister eller oversikter over de forholdene jeg skulle kartlegge under materialinnsamlingen. Det førte til at jeg

ikke systematisk samlet informasjon om elevenes standpunktkarakterer eller karakternivå før høsten 2012, lenge etter at materialinnsamlingen i hovedsak var avsluttet. Ettersom jeg ved skole 2 likevel fikk tilgang til lærernes samlede, formelle vurdering (standpunktkarakterer både til jul og sommer), har jeg for elevene ved skole 2 tatt utgangspunkt i dette for å kategorisere lærernes oppfatning av elevenes faglige nivå som «høyt», «middels» eller «lavt». For skole 1 bygger min kategorisering på karakterer elevene har fått på prøver eller andre karaktersatte enkeltprestasjoner som jeg har fått tilgang til under materialinnsamlingen, samt lærerens uttalte, men ikke formelle, vurdering av enkeltelevers faglige nivå. Reliabiliteten er altså svekket fordi jeg ikke har det samme, formelle grunnlaget for denne kategoriseringen i forhold til alle elevene.

Jeg har en lignende utfordring i forhold til at jeg ikke intervjuet alle elevene som jeg samlet tekster fra, og derfor ikke har kjennskap til alle elevenes (selvdefinerte) religiøse/livssynsmessige tilhørighet. Når jeg mener det er begrenset hvor stor ulempe dette utgjør, er det fordi jeg ikke benytter tekster fra elever hvis faglige nivå jeg ikke har lærerens vurdering av når jeg undersøkelsen betydningen av faglig nivå. Tilsvarende benytter jeg ikke tekster fra elever hvis religiøse/livssynsmessige tilhørighet jeg ikke har fått kjennskap til, til å undersøke betydningen av religiøs/livssynsmessig tilhørighet. Dette reduserer antallet case i noen sammenhenger, men siden dette ikke er en statistisk basert analyse, men en informasjonsbasert casestudie, utgjør ikke reduksjonen i antallet case noen betydningsfull utfordring av reliabiliteten.

Når det gjelder de rivaliserende teoriene, betrakter jeg de ulike forholdene i casenes kontekst som potensielle rivaler. Jeg samlet materiale som kunne belyse alt jeg kunne tenke meg at hadde betydning for elevenes skrijving, selv om jeg innrømmer at innsamlingen med fordel kunne vært mer målrettet og systematisk. Samtidig innebar fraværet av målrettethet og systematikk en åpenhet i innsamlingssituasjonen (under observasjoner og intervjuer) som kunne vært svekket ved en mer målrettet, systematisk tilnærming. I tillegg vil jeg vise til at vi under datainnsamlingen var ca. 20 forskere som møttes jevnlig og drøftet både innsamlet materiale, mulige kategoriseringer og systematiseringer. Grunnlaget for hva jeg samlet inn, var altså bredere fundert enn denne casestudien ga grunnlag for alene.

Forberedelse av materialinnsamling

Yin trekker først frem noen egenskaper han mener er nødvendige for at en forsker skal kunne gjøre en god casestudie. Det dreier seg (Yin 2009: 69) om å kunne stille gode spørsmål, være en god «lytter», være tilpasningsdyktig og fleksibel, kjenne saken som studeres godt og å være uhildet (avoid bias). Når det gjelder det å være fleksibel og se muligheter i forhold ved casen som ikke blir som

planlagt, vil jeg peke på det at læreren jeg hadde avtalt samarbeid med ved skolen der jeg fulgte elevene fra 8. til 10. trinn, ble sykmeldt om høsten på 9. trinn. Istedenfor å se dette som en svakhet, betraktet jeg det som et forhold i konteksten som ga variasjon på et uventet punkt og dermed åpnet enda flere analytiske muligheter. At det gjorde den praktiske materialinnsamlingen noe vanskeligere, var til å bære, at det likevel var vanskelig å dra nytte av situasjonen analytisk, var verre. Det hang sammen med at læreren fortsatte å ha elevene i et annet fag, slik at selv om vikarene ikke fokuserte på kilder i samme grad som henne, møtte elevene kildefokusert fra den samme læreren gjennom hele ungdomstrinnet, etter at det ble introdusert i løpet av 8. trinn.

Yin tar også opp det å beskytte de menneskene forskningen involverer, og peker på informert samtykke, å ikke villedde informanter, men beskytte personvern og fortrolighet og å være spesielt forsiktig i forhold til særlig sårbare grupper. I den anledning kan jeg anføre at SKRIV ble meldt til Personvernombudet, som også godkjente en mal for informasjonsbrev til foreldre/foresatte og elever. Siden materialinnsamlingen til denne studien i utgangspunktet sammenfalt helt med SKRIVs, og stipendiatprosjektet er nevnt i prosjektbeskrivelsen til Forskningsrådet, ble ikke dette prosjektet meldt inn separat. Da jeg forlenget materialinnsamlingen ut over perioden angitt av SKRIV ved skolen der jeg fulgte elevene fra 8. til 10. klasse, hadde jeg en ny runde med informasjon og godkjenning, men da bare for de elevene som allerede var med i utvalget. Da jeg utvidet materialinnsamlingen på 9. trinn, skjedde det ved en skole som allerede var involvert i SKRIV, og jeg benyttet en variant av det godkjente informasjonsbrevet for – i samråd med lærer – å få grunnlag til å velge ut elever til denne studien. For å beskytte elevenes identitet er skolene bare nummerert, elevene har fått pseudonym, mens lærerne knyttes til de enkelte undervisningsgruppene.

Casestudieprotokollen Yin beskriver og betrakter som nødvendig, kan jeg dessverre ikke vise frem for denne studien. Når det gjelder de elementene han trekker frem som nødvendige i en slik protokoll, har jeg mer å bidra med. Elementene han mener må inngå i en protokoll, er:

- an overview of the case study project (project objectives and auspices, case study issues, and relevant readings about the topic being investigated),
- field procedures (presentation of credentials, access to the case study “sites”, language pertaining to the protection of human subjects, sources of data, and procedural reminders),
- case study questions (the specific questions that the case study investigator must keep in mind in collecting data, “table shells” for specific arrays of data, and the potential sources of information for answering each question (...), and
- a guide for the case study report (outline, format of the data, use and presentation of other documentation, and bibliographical information) (Yin 2009: 81).

Oversikten har jeg i prosjektskissen, som finnes i flere varianter, som vist i forbindelse med utviklingen av problemstillingen (jf. side 74).

Feltprosedyrene knyttet til datainnsamlingen som jeg var med på å utvikle i tilknytning til SKRIV, tok jeg med meg inn i denne studien. Avtaler med skolene ble gjort på ledelsesnivå (godkjenning fra rektorene), i forhold til lærerne og, gjennom muntlig informasjon fra lærerne og informasjonsbrev med svarslipp fra forskerne, med elever og foreldre. Konkrete avtaler om observasjoner og materialinnsamling ble gjort mellom lærer og forsker. Hvilke/Hva slags skriftlige dokumenter vi skulle prøve å få kopiert fra de forskjellige skolekontekstene, ble drøftet i forskergruppen i SKRIV, det samme ble spørsmålene til intervjuer med elever og lærere. Noen av de første observasjonene, datainnsamlingsbesøkene og intervjuene jeg var med på, ble også foretatt sammen med andre forskere i SKRIV.

Spørsmålene som skulle holde meg på sporet, og listene over sannsynlige kilder til bevis (relevant materiale) (Yin 2009: 86), har jeg imidlertid aldri utviklet. Særlig synliggjøringen av nivåene Yin skisserer for spørsmålene en casestudie kan svare på fremstår, som nyttige dokument jeg aldri utviklet:

Level 1: questions asked of specific interviewees;

Level 2: questions asked of the individual case (these are the questions in the case study protocol to be answered by the investigator during a single case, even when the single case is part of a larger, multiple-case study);

Level 3: questions asked of the pattern of findings across multiple cases;

Level 4: questions asked of an entire study – for example, calling on information beyond the case study evidence and including other literature or published data that may have been reviewed; and

Level 5: normative questions about policy recommendations and conclusions, going beyond the narrow scope of the study (Yin 2009: 87)

Spørsmålene knyttet til nivå én er enkle å identifisere; de har jeg i intervjuguidene (se eksempel på intervjuguide i vedlegg 4). Spørsmålene knyttet til nivå to svarer til de som kan stilles til grupper av elevtekster som besvarer samme oppgave; det er dette jeg undersøker i analysene (jf. nedenfor side 120). Spørsmålene knyttet til nivå tre er de jeg kan besvare med utgangspunkt i mønstrene som dannes gjennom sammenstilling av analysene av grupper av elevtekster for å undersøke bestemte kontekstuelle forhold; dette tar jeg for meg i kapitlet om mønstre i materialet (jf. nedenfor side 295). Spørsmålene på nivå fire er de jeg kan besvare gjennom å drøfte de mønstrene jeg finner i mitt materiale i forhold til relevant litteratur, slik jeg gjør i drøftingskapitlet (jf. nedenfor side 328). Nivå

fem, - de normative spørsmålene som strekker seg ut over rammen for denne studien, tar jeg opp helt til slutt i det siste kapittelet (jf. nedenfor side 343).

Disposisjoner for denne avhandlingen (jf. kulepunkt fire i listen over nødvendige element i protokollen) har jeg hatt i alle fall siden jeg fikk opptak på PLU.

Valg av skoler, elever, materiale og innsamlingsmåter

Nedenfor skal jeg gjøre grundigere rede for mine valg knyttet til skoler, elever, materiale og innsamlingsmåter. Yin viser til Pattons (2002 i Yin 2009: 116) fire typer triangulering: datatriangulering (triangulering på kildenivå), forskertriangulering (flere forskere ser på samme materiale), teoritriangulering (ulike teoretiske perspektiv anvendt på samme data) og metodetriangulering. I denne studien har det vært et mål å samle ulike typer materiale som grunnlag for datatriangulering. Poenget med datatriangulering er å «sjekke» funn i forhold til alle kildetyper; å analysere de ulike kildene separat og trekke konklusjoner på grunnlag av hver av dem, er ikke å triangulere datamaterialet. Datatriangulering kan også bidra til «construct validity» (å etablere gyldigheten til undersøkelsen) fordi «the multiple sources of evidence essentially provide multiple measures of the same phenomenon» (Yin 2009: 117). (Innsamlings situasjonen (og analysesituasjonen) i SKRIV var designet for forskertriangulering (Enge & Iversen 2011; Jørgensen & Domaas 2011; Larsen & Domaas 2011; Lykknes & Smidt 2011; Lykknes & Torvatn 2011; Overrein & Smidt 2011; Solheim, Larsen, & Torvatn 2010; Torvatn & Lykknes 2011). I arbeidet med avhandlingen var det ikke mulig.

Et annet prinsipp Yin trekker frem for materialinnsamlingen, er at det bør etableres en case study database “The lack of a formal database for most case studies is a major shortcoming of case study research and needs to be corrected» (Yin 2009: 119). Men i alle fall for denne case studien er det, i henhold til personvernets retningslinjer, ikke tillatt å oppbevare det innsamlede personidentifiserbare materialet (intervjuer mv) mer enn en viss periode. (Jeg har fått forlenget oppbevaringsperioden for deler av SKRIVs materiale, som skulle slettes sommer 2012, til vår 2013, for å kunne skrive ferdig avhandlingen før materialet slettes.) Men prinsipielt er jeg enig med Yin i at varige databaser ville være å foretrekke. Det viktigste er imidlertid å muliggjøre gode svar på de sentrale spørsmålene (forskningsspørsmålene) gjennom adekvate sitat og henvisninger til spesifikke kilder.

For å bygge opp under reliabiliteten i en studie mener Yin det er viktig å «maintain a chain of evidence» (Yin 2009: 122). Alle bevis som svarer på eller belyser, for eksempel gjennom å tilby en rivaliserende forklaring på forskningsspørsmålene, må legges frem i fremstillingen av studien.

Skoler

Med hensyn til utvalg av skoler står det i prosjektbeskrivelsen for SKRIV at det er "lagt vekt på å få med skoler/barnehager både fra bygd, utkanten av en storby og by. Skolene/barnehagene er også sosialt og kulturelt sammensatte, i noen er det for eksempel stort innslag av elever med minoritetsbakgrunn, i andre mindre" (Prosjektbeskrivelsen sendt NFR 2007, se vedlegg 1). Det hadde sannsynligvis vært interessant å samle materiale på ungdomstrinn på skoler med mange elever med minoritetsbakgrunn med fokus på religions- og livssynsfaget. Men i SKRIV var det bare skoler med elever på små- og mellomtrinn som hadde stort innslag av elever med minoritetsbakgrunn. Ungdomsskolen som jeg var knyttet til gjennom SKRIV, hadde noen få elever med minoritetsbakgrunn. Fordi jeg anså det som sannsynlig at det ville være interessant å samle materiale også ved en skole med større andel elever med minoritetsbakgrunn, kontaktet jeg blant annet skoler med ungdomstrinn som svarer til en slik beskrivelse. Jeg fikk ingen umiddelbar respons der. Derimot fikk jeg en avtale med en skole som allerede hadde vært involvert i SKRIV i forbindelse med andre fag og klassetrinn. Jeg kunne selvfølgelig prøvd enda hardere (kontaktet flere skoler, vært mer offensiv og oppsøkende) for å få innpass på en skole med større andel minoritets elever. Men det gjorde jeg ikke. Som det ble, representerer skolene en variasjon mellom by og forsted, mellom 1-10 og ren ungdomsskole. Livssynsmessig og religiøst mangfold er representert i materialet uansett, selv om variasjonen kanskje ville vært større dersom jeg hadde samlet materiale ved en skole med flere elever med minoritetsbakgrunn. Den gjennomførte, vitenskapelige praksis vil og må være et kompromiss mellom faglig og teoretisk baserte ønsker og praktiske, reelle, gjennomførbare muligheter.

Selv om jeg altså forsøkte å få avtaler med skoler som, med hensyn til elevgrunnlag, kunne sies å være eksempler på maksimal variasjon, visste jeg jo ikke om mange minoritets elever kunne vise seg å ha stor betydning (for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse i religions- og livssynsfaglige tekster), og insisterte derfor ikke på å inkludere en skole med dette kjennetegnet.

I praksis samlet jeg derfor materiale fra

- Skolekontekst/Undervisningsgruppe/case 1: Elever i samme undervisningsgruppe gjennom alle tre år på ungdomstrinnet på en skole i by, men med én lærer og (minst) to vikarer, og tre

ulike lærebøker (for hvert trinn), samt annet undervisningsmaterieell delt ut av læreren.

Læreren (første 1 og ½ år) la vekt på at elevene skulle oppgi kilder og formulerte eksplisitt at hun benyttet karakterer som motivasjon og

- Skolekontekst/undervisningsgruppe/case 2: elever i to forskjellige 9. klasser på en skole i en forstad, med én lærer for hver gruppe, samme lærebok og tilnærmet identiske skriveoppgaver, men ulik praksis for respons på tekster i elevenes arbeidsbøker.

At jeg samlet materiale fra de samme elevene over tre år, gjør det mulig å undersøke *klassetrinn* som kontekstueelt forhold. Skifte av klassetrinn innebar også skifte av lærebok og økning i elevenes alder⁴⁹. Hvilke sider av dette kontekstuelle forholdet som hadde betydning, kan ikke en sammenligning mellom tekster av samme elever på ulike trinn gi noe klart svar på.

At jeg samlet materiale fra to ulike skoler, og to ulike klasser ved den ene skolen, åpner for undersøkelse av det kontekstuelle forholdet institusjonell skrivesituasjon. Elevene ved skole 2 fikk ofte identiske skriveoppgaver, og med ett unntak jobbet de med samme tema samtidig, ledet av to forskjellige lærere, med to ulike praksiser for tilbakemelding. Derfor legger materialet fra skole 2 godt til rette for sammenligning på tvers av institusjonell kontekst. Selv om det er nødt til å bli teoretiske replikasjoner, sammenligner jeg også grupper av besvarelser fra elevene ved de to skolene med tanke på å avdekke om og eventuelt på hvilke måter institusjonell skrivesituasjon utgjør et betydningsfullt kontekstueelt forhold.

Elever

Når det gjelder utvalg av elever som jeg skulle samle tekster fra, intervjuet og vie særlig oppmerksomhet i forbindelse med observasjoner, var det ved den ene skolen sammenfallende med innsamlingen i SKRIV, og ved den andre skolen fulgte jeg samme fremgangsmåte som jeg hadde vært med på å fastsette og gjennomføre i forbindelse med SKRIV.

Dette innebar for det første at det var en forutsetning at både elevene selv og foreldrene (foresatte) tillot at jeg (vi) samlet tekster, observerte og intervjuet elevene, og at materialet kunne brukes i forbindelse med forskning og undervisning. I den forbindelse informerte læreren muntlig om prosjektet på et foreldremøte og under foreldresamtaler, i tillegg til den skriftlige informasjonen alle elever og foreldre fikk om prosjektet. De aller fleste elevene og foreldrene ga skriftlig tillatelse både

⁴⁹ Selv om jeg presenterer klassetrinn som kontekstueelt forhold i tilknytning til skolene som case og redegjør for innsamling av materiale ved de to skolene, betrakter jeg klassetrinn som et kontekstueelt forhold knyttet til elevene, nettopp fordi det henger sammen med økning i elevenes alder.

til bruk av tekster og intervjuer (gjennom svarslippen på informasjonen). Utvalget av elever ble gjort blant de som hadde gitt tillatelse til begge deler. Blant elevene som var «klarert» ba jeg (vi i SKRIV) læreren om å velge ut til sammen ca. 10 elever pr. klasse/trinn.

Kriteriene for å velge ut disse ca. ti elevene var at de til sammen skulle utgjøre en gruppe med omtrent like mange gutter som jenter og med stor faglig spredning blant elevene av begge kjønn, altså både elever som skilte seg positivt ut og elever som skilte seg negativt ut, samt elever som ikke skilte seg ut verken positivt eller negativt. Videre ønsket vi at elevene i utvalget skulle representere et så stort spekter med hensyn til religiøs/livssynsmessig tilhørighet som lærerne hadde grunnlag (blant de klarerte elevene) til å sette sammen. Kriteriet for utvalg av elever innenfor de skolene/klassene som deltok, var altså en variant av «maksimal variasjon» (Flyvbjerg 2006: 425 ff). Kjønn og faglig nivå bød ikke på problemer; det var jo lærernes vurdering av elevenes faglige nivå vi ba dem legge til grunn, og elevenes kjønn hadde de kjennskap til. Like god oversikt hadde de ikke over elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet. Bortsett fra at lærerne visste om de hadde muslimer i klassen, og hvem det i så fall var som var muslimer, hadde de begrenset innblikk i dette (sa de i intervju/uformelle samtaler), så strengt tatt kan jeg ikke vite om de innsamlede tekstene er skrevet av elever med et så stort religiøst/livssynsmessig mangfold som de aktuelle elevene, trinn og skoler faktisk åpnet for. Men variasjonen er så stor som omstendighetene tillot. Under observasjoner og intervjuer spurte jeg elevene om deres religiøse/livssynsmessige tilhørighet, og kategoriene jeg benytter, er basert på elevenes egne, muntlige utsagn om tilhørighet. I en del tilfeller bekreftet medelever og/eller læreren andre elevers utsagn.

Oppsummert innebar kriteriene 1) (tilnærmet) like mange jenter og gutter, 2) så stor faglig nivåspredning innenfor hvert kjønn som mulig og 3) så stor livssynsmessig/religiøs spredning som mulig. I praksis innbar dette at læreren valgte ut 5-6 jenter og 5-6 gutter. Der det var mulig å inkludere muslimer, ble de inkludert i dette utvalget.

Når det gjelder elevene, kan jeg altså undersøke betydningen av følgende kontekstuelle forhold⁵⁰ for hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelsen:

- kjønn
- faglig nivå (slik det er vurdert av lærer)

⁵⁰ Å betrakte det følgende som kontekstuelle forhold, ikke egenskaper ved elevene, innebærer en sosiokulturell tilnærming der disse forholdene også har sosial og kulturell betydning.

- religiøs/livssynsmessig tilhørighet (slik den er oppgitt av elever under intervju/i uformell samtale)

For elevene ved skole 1 kan jeg også undersøke betydningen av klassetrinn. Kjønn har jeg opplysninger om for alle elevene, mens betydningen av faglig nivå kan jeg bare undersøke med utgangspunkt i tekstene til de elevene der jeg *har* kjennskap til lærerens vurdering av dette. Tilsvarende kan jeg bare bruke tekster fra de elevene hvis religiøse/livssynsmessige tilhørighet jeg har fått opplysninger om, til å undersøke betydningen av religiøs/livssynsmessig tilhørighet for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse.

Skriveoppgaver

Ettersom jeg slo fra meg bare å undersøke fortellingstekster og valgte å samle alle de tekstene jeg fikk tak i som elevene skrev i tilknytning til religions- og livssynsfaget, gir materialet samlet et innblikk i hvilke skriveoppgaver elevene i utvalget besvarte i løpet av innsamlingsperioden. Under arbeidet med å utvikle analyseredskapet, avteget det seg etter hvert fem kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene som det kunne være mulig å undersøke betydningen av for hvordan elevene anvender dannelse:

- Kildesituasjon
 - Mer-enn-språklig kilde (film, ekskursjon)
 - Elevenes egne erfaringer og/eller oppfatninger utgjør kildegrunnlag
 - Én definert skriftlig kilde (lærebok)
 - Alle kilder tillatt (i praksis ofte internett)
 - Utilgjengelig skriftlig kilde (prøver)
- Tema (hovedemner)
 - Kristendom
 - Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn eller
 - Filosofi og etikk
- Formelt formål
 - Selvstendig grunnlag for vurdering/obligatorisk innlevering
 - Pålagt av læreren eller
 - Selvvalgt (initiert av eleven)
- Sjanger (blant tekstene skrevet i samme kildesituasjoner kan jeg skille mellom:)
 - Brev og gjenfortelling av film

- Dikt, refleksjonstekst og svar på oppgaver
- Svar på oppgaver og notater⁵¹
- Biografier⁵², presentasjoner (powerpoint) og «fagartikler»
- Svar på oppgaver og biografier⁵³
- Skriveteknologi
 - Digitalt (og i så fall i hva slags program) eller
 - Analogt (skrevet for hånd)
- Sosial skrivesituasjon
 - Individuelt/alene eller
 - Sammen med andre

Ikke alle elevtekstene (tekstgruppene som besvarer samme oppgave) er egnet til å undersøke betydningen av alle disse forholdene, men det samlede utvalget av tekster jeg analyserer, bør belyse alle disse forholdene.

Gjennomføring av materialinnsamling

Yin fremhever seks ulike typer informasjonskilder (sources of evidence): dokumentasjon, arkivmateriale, intervjuer, direkte observasjon, deltakende observasjon og fysiske gjenstander. Han påpeker også generelle fordeler og ulemper (styrker og svakheter) ved de ulike kildetyperne (Yin 2009: 102). De kildetyperne jeg har samlet inn i denne studien er dokumentasjon, intervjuer, observasjoner og fysiske objekt. (Det kan diskuteres om observasjonene jeg gjorde, var direkte eller deltakende.)

Fysiske objekter: Elevenes tekster

Det primære kildematerialet i denne casestudien, det som utgjør analyseenheterne, er elevenes tekster. De er, i henhold til Yins klassifikasjon av informasjonskilder, fysiske objekt. I omtalen av fysiske objekt illustrerer Yin det med et eksempel, nemlig elevtekster (dataskrevne):

For example, one case study of the use of personal computers in the classroom needed to ascertain the nature of the actual use of the machines. Although use could be directly

⁵¹ Blant notatene er det både stikkord, bokskjema og kolonnenotat. Tekstene i materialet omfatter også ett kryssord, der oppgaven var å slå opp i *Bibelen* for å finne svarordene. Til tross for at det ville økt variasjonen av sjangrer jeg kunne sammenlignet, har jeg ikke analysert elevenes besvarelse av kryssordoppgaven..

⁵² Tekster om enkeltpersoner, motsatt «fagartikkel» om et tema. Betegnelsen «fagartikkel» har jeg hentet fra materialet.

⁵³ Også i besvarelsene av prøvene er det tekster som fremstår som biografier, mens de fleste har det til felles med fagartiklene og de fleste svarene på oppgaver at de dreier seg om andre tema enn enkeltpersoners biografier.

observed, an artifact – the computer printout – also was available. Students displayed these printouts as the finished product of their work and maintained notebooks of their printouts. Each printout showed the type of schoolwork that had been done as well as the date and amount of computertime used to do the work. By examining the printouts, the case study investigators were able to develop a broader perspective concerning all of the classroom applications over the length of a semester, far beyond that which could be directly observed in the limited time of a field visit. (Yin 2009: 113)

Tekster i elevenes arbeidsbøker kopierte jeg under besøk på skolene. Vanligvis observerte jeg en undervisningsøkt før jeg samlet sammen arbeidsbøkene fra de aktuelle elevene, eller læreren samlet alle bøkene og jeg hentet ut bøkene til elevene i utvalget og kopierte fra dem. I enkelte tilfeller kom jeg til skolen bare for å kopiere. At noen elever hadde skrevet tekster fra andre fag i arbeidsbøkene for KRL/RLE, er ikke noe metodisk problem i seg selv. (Jeg kan bare se bort fra dem). Men det synliggjorde at dette også kunne være tilfellet med KRL/RLE-tekster, altså at de kunne være skrevet inn i arbeidsbøker for andre fag. Det utgjør mer av et metodisk problem, for da har jeg ikke funnet dem og fått inkludert dem i materialet. Jeg så jo selv at det hendte at elever ikke hadde arbeidsbøkene sine tilgjengelige i KRL/RLE-timer, ettersom jeg ikke kunne samle dem inn etter timen for å kopiere. I ett tilfelle hadde eleven arbeidsboken med, og jeg kunne kopiere fra den, men den var helt ny, og det var langt ute i skoleåret. Forklaringen var at hun hadde skrevet ut den første arbeidsboken i faget, og derfor hadde fått en ny. Den forrige hadde hun kastet.

Selv om dette (glemte, kastede og feilplasserte bøker/tekster) har gitt huller i materialet mitt, tror jeg det er begrenset hvor stort metodisk problem det er, ettersom jeg analyserer tekstene for å se om og eventuelt på hvilke måter elevene anvender kompetanser som er relevante for dannelse. Dersom de elevtekstene jeg *ikke* har fått tak i, bryter med det mønsteret de øvrige danner, er det selvfølgelig et problem. Det at jeg ikke kan vite *om* de gjør det, når jeg aldri har sett dem, er også et problem. Spørsmålet om reliabilitet i forhold til mønstrene henger dermed sammen med hvor tydelig de fremtrer, og om det er moment som bryter med mønsteret eller peker i andre retninger enn det materialet jeg har. Dersom det materialet jeg har, spriker, er det sannsynlig at de tekstene jeg eventuelt ikke har fått tak i, ville bidratt til dette spriket. Når materialet jeg har, er entydig, er det sannsynlig at de tekstene som mangler kunne bekreftet denne entydigheten. Men det er ikke sikkert.

I tilknytning til de digitale tekstene var ikke problemet at elevene hadde glemt boken hjemme, men om elevene i utvalget ikke har levert, har jeg heller ingen tekst å laste ned. I et par tilfeller slet jeg også med å få åpnet elevenes tekster fordi de var lagret i format min maskin ikke kunne åpne. I noen tilfeller fikk jeg versjoner fra læreren som jeg kunne åpne, mens i enkelte tilfeller har jeg ikke lyktes med å få tilgang til en tekst som er registrert som levert på skolens læringsplattform. Disse

manglende tekstene representerer den samme utfordringen i forhold til reliabilitet som de arbeidsboktekstene jeg aldri fikk tak i.

Samtidig synliggjøres også muligheten for at en elev ikke har skrevet en pålagt tekst. I utgangspunktet utgjør ikke et «hull» som skyldes at eleven ikke har skrevet en tekst, noe reliabilitetsproblem, for når teksten ikke er skrevet, kan ikke vedkommende ha anvendt dannelse i skrivingen heller. Er det ikke anvendt dannelse, fordi tekstene ikke er skrevet, kan de heller ikke bryte med mønsteret som vises i de andre tekstene i den aktuelle gruppen. Men når jeg åpner for at det å la være å skrive, å avvise en oppgave som uverdigg et svar, kan være uttrykk for protest mot oppgaven, og dermed anvendt dannelse, blir også disse hullene mer problematiske. Alene forteller de lite, men dersom jeg hadde intervjuet elevene om dem, ville jeg kunnet fange elevenes egne formuleringer om hvorfor de ikke har skrevet de aktuelle tekstene, og på det grunnlag kunne vurdere deres grunnlag for ikke å ha skrevet som protest eller noe annet. Som det står, har jeg ikke noe generelt grunnlag for å betrakte hullene som uttrykk for protester mot oppgavene.

I tillegg til tekstene i arbeidsbøkene og de digitale tekstene skrev elevene noen tekster på løssark, i hovedsak prøvebesvarelser. Disse tekstene ble kopiert før læreren leverte dem tilbake til elevene. Når jeg mangler tekst fra en elev innenfor disse tekstgruppene, skyldes det altså at eleven ikke var til stede da prøven ble besvart og at eleven heller ikke har besvart den på et annet tidspunkt. Prøvebesvarelsene utgjør likevel noen av de mest «komplette» tekstgruppene i materialet, altså tekstgrupper der jeg har tekster fra så godt som alle elevene. På skole 1, der de hadde mange små prøver i tillegg til én stor fra 8. trinn, fikk jeg imidlertid ikke samlet fulle sett av alle de små prøvebesvarelsene. Elevene fikk vikar da de var halvveis gjennom 9. trinn, og vikarene hadde ikke avtale med meg om å kopiere alle prøvebesvarelsene før de leverte dem tilbake. Jeg lyktes ikke alltid i å få tak i besvarelser eller vikarer, selv når jeg oppsøkte skolen i éns ærend.

Selv om disse hullene utgjør en svakhet ved materialinnsamlingen, gir de også noen innblikk i forhold som preget skrivesituasjonene i faget. For det første har ikke elever alltid den aktuelle arbeidsboken tilgjengelig når de har bruk for den. Dette er en utfordring jeg kjenner igjen fra erfaringer som lærer i grunnskolen, både fra religions- og livssynsfaget og andre fag. For det andre tolker jeg det at den arbeidsomme eleven, som hadde skrevet full den første arbeidsboken i faget etter omkring et halvt år, kastet den, slik at hun ikke anså tekstene hun hadde skrevet i den som bevaringsverdige. I skrivekompetansejulet (Fasting & Thygesen 2006) utgjør det å bevare informasjon som støtte for kognitive prosesser, én av de seks skrivehandlingene eller skriveformålene. Å kaste en fullskrevet arbeidsbok forstår jeg slik at dette formålet ikke står sentralt for den aktuelle eleven i dette faget.

Om det er et synspunkt flere av elevene deler, kan jeg ikke vite, men uformelle samtaler med elevene ved skole 1 og 2, samt erfaringen som lærer, bidrar til at jeg ikke tror denne eleven er alene om å forholde seg til egne arbeidsbøker som lite bevaringsverdige.

Dokumentasjon fra elevtekstenes kontekst

I forhold til dokumentasjon understreker Yin hvor viktig det er at man som forsker er oppmerksom på at dokumentasjonen er produsert for et annet formål enn å inngå i casestudien. Det er heller ikke slik at dokumentasjon forteller den hele og fulle sannhet. Store mengder dokumentasjon gjør det nødvendig å fokusere på det som fremstår som viktigst og mest sentralt (jf. mitt spørsmål til elevene som er referert i innledningen).

I denne studien er det tekstene fra elevtekstenes kontekst som utgjør den informasjonstypen Yin omtaler som dokumentasjon: års- og ukeplaner, lærebøker og oppgaveformuleringer.

Når det gjelder utvalget av dokumentasjon jeg samlet inn fra elevene i utvalget og konteksten til tekstene deres, og måten jeg gjorde dette på, var det basert på praksisen i SKRIV. Ved begynnelsen av skoleåret kopierte vi elevenes årsplan, og gjennom tilgang til den digitale læringsplattformen fikk jeg tilgang til ukeplaner. (I ukeplanmaterialet har jeg også noen hull fordi jeg ikke lastet ned ukeplaner ukentlig, men tok økter innimellom og lastet ned mange. Da hendte det innimellom at noen ukeplaner ikke lå der lenger, og selv ikke søk lærerne eller vikarene foretok på egne/skolens maskiner, kunne skaffe dem til veie.)

På skolen der jeg bare fulgte elevene på 9. trinn fikk jeg låne et eksemplar av elevenes lærebok, fra det klassesettet elevene brukte: *Under samme himmel* i revidert versjon etter læreplanendringen i 2002 (Wiik & Waale 2003). På skolen der jeg fulgte elevene fra 8. til 10. trinn noterte jeg meg bare hvilken bok som ble benyttet. Jeg lånte den på biblioteket og benyttet den digitale versjonen fra Nasjonalbiblioteket. Her hadde elevene læreverk utgitt i tilknytning til L97, før endringene i læreplanen fra 2002 og 2005: *På leit* for 8. og 9. trinn (Isachsen 1997, 1998), og *Midt i vår verden* (Gunnar Holth & Døving 1999) for 10. trinn. På 8. trinn fikk de imidlertid også en del kopier fra *Horisonter* (Gunnar Holth & Deschington 2006), som ble utgitt i tilknytning til Kunnskapsløftet. Disse fanget jeg ikke alltid opp, og jeg har derfor benyttet elevenes tekster samt oppgaveangivelser på ukeplanene for å identifisere hvilke læreboktekster elevene har arbeidet med utgangspunkt i.

De aller fleste skriveoppgavene er angitt skriftlig på ukeplanene, og langt de fleste av disse angivelsene består av henvisninger til elevenes lærebøker. I enkelte tilfeller har likevel lærere

formulert oppgaver som ikke står i arbeidsplanen og ikke i lærebøkene, men er delt ut på løse ark. Dette gjelder alle prøvene, men også noen andre større oppgaver. Én av prøvene (spørsmålene) har jeg ikke fått tak i. I noen tilfeller har jeg funnet de løse arkene med oppgaveformuleringer i elevenes arbeidsbøker. I noen tilfeller har jeg funnet elevtekster som ser ut til å svare på samme spørsmål, men uten at jeg finner verken henvisning til eller selve oppgavene på arbeidsplaner eller løssark. Da har jeg antatt at oppgavene er skrevet på tavlen, eller gitt muntlig.

I ettertid kan jeg se at jeg var for lite systematisk i innsamlingen av oppgaveformuleringer. Jeg hadde ikke noen rutine for å sjekke om jeg hadde formuleringene av oppgavene eller en muntlig overlevering knyttet til de oppgavene som eventuelt ikke var gitt skriftlig, bare muntlig. Det er lett å se nå at jeg burde hatt det, og at jeg da ville unngått «huller» i kontekstmaterialet, for eksempel at jeg ikke har spørsmålene fra prøven om Hans Nielsen Hauge og pietismen. Forklaringen er at jeg ikke visste så tydelig og konkret hvordan jeg skulle analysere elevtekstene da jeg begynte å samle materialet. Generelt hadde det antagelig vært en fordel om jeg hadde vært til stede i mer av undervisningen, kopiert hyppigere fra arbeidsbøkene, sjekket jevnlig hvor komplett materialet var og eventuelt gjort anstrengelser for å komplettere det. Men da måtte jeg ha utviklet analyseredskapet tidligere, akkurat som Yin anbefaler, for å vite hva som skulle til for å komplettere det kontekstuelle materialet.

Observasjoner

Tidspunkt for observasjoner ble fastsatt med utgangspunkt i når elevene hadde KRL/RLE. Ved begge skolene var faget periodisert, det vil si at elevene hadde KRL/RLE i noen uker, og så ikke i det hele tatt andre uker. Avtaler gjorde jeg med den eller de aktuelle lærerne.

Observasjoner kan være mer eller mindre formelle, det vil si mer eller mindre åpne, basert på skjema eller ikke. Hvis det er mulig, er det, etter Yins mening, en fordel om flere observerer det samme (den samme casen). Jeg har bare vært én i dette prosjektet, men fordi det vokste ut av SKRIV og jeg derfor i løpet av de to første årene av materialinnsamlingen (observasjonene) gjorde observasjoner sammen med et team (på én av skolene i dette prosjektet, og på fjerde og femte trinn ved en annen skole, har jeg hatt anledning til å «kalibrere» mitt observatørblikk med andre forskeres.

I tilknytning til observasjonene fikk jeg, gjennom uformelle samtaler med lærere og elever, inntrykk av at lærerne var mer spente enn elevene og at de følte det som om jeg kom for å inspisere og vurdere deres innsats. I samtaler med lærerne la jeg derfor vekt på å fortelle om utfordringer jeg selv

hadde støttet på som lærer i grunnskolen for å dempe deres fornemmelse av inspeksjon og snarere etablere oss som kolleger.

Første gang jeg møtte elevene i prosjektet, og medelevene deres, presenterte jeg meg og prosjektet svært kort. For øvrig satt jeg på en ledig plass eller vandret rundt for å følge arbeidet i ulike grupper.

Jeg observerte skrivning, men minst like ofte observerte jeg noe annet. Det kunne være fremføringer av presentasjoner elevene hadde forberedt (muntlig presentasjon kombinert med powerpoint, ofte også dramatiseringer og/eller musikk), eller dramatiseringer elevene utarbeidet i løpet av timen. Når jeg observerte skrivning, kunne det like gjerne dreie seg om skrivning i arbeidsbok som skrivning på data. Når elevene, alltid gruppevis, skulle skrive på data, var det ofte bare én, den som hadde fått tak i maskinen, som skrev. De andre elevene på gruppa fulgte noen ganger med og kommenterte eller kom med forslag, andre ganger leste de i læreboken og/eller noterte for hånd i arbeidsboken. Men det hendte også at de gjorde noe helt annet, som ikke umiddelbart fremsto som relevant i forhold til faget eller oppgaven de skulle jobbe med. Jeg observerte også grupper som holdt på med data, men ikke var konsentrert om oppgaven hele tiden.

Jeg observerte også skrivning i arbeidsbok. Da hadde alle elevene tilgang på skriveutstyr (de som hadde glemt egen arbeidsbok, skrev på løse ark), og ofte var skrivningen tydelig veiledet. Læreren ga spesifikke skriveoppgaver, for eksempel å skrive stikkord om bestemte filosofer som var omtalt i læreboken i kolonnenotat. Læreren sjekket også om og hvordan elevene hadde forstått oppgavene ved å be dem om å formulere muntlig hva de skulle gjøre.

Intervjuer

I forbindelse med intervjuer, understreker Yin nødvendigheten av å følge opp spørsmål både på nivå en og to (jf. casestudyprotokollen), altså å forfølge de spørsmålene (på nivå 2) man ønsker å finne svar på i tilknytning til casen, og samtidig (på nivå 1) stille «'friendly' and 'nonthreatening' questions» til informantene (Yin 2009: 107) (jf. ovenfor om mine forsøk på å dempe lærernes fornemmelse av å være gjenstand for inspeksjon i tilknytning til observasjonene). Yin understreker altså også i denne sammenheng hvor viktig det er å være oppmerksom på at budskap tilpasses formål og addressat:

[T]he interviews should always be considered verbal reports only. As such, even in reporting about such events or explaining how they occurred, the interviewees' responses are subject to the common problems of bias, poor recall, and poor or inaccurate articulation. (Yin 2009: 108-109)

Yin understreker også at om man spør informanter om deres synspunkter og holdninger nærmer man seg tilnærmingen i en survey og må behandle informasjonen på dertil svarende vis.

Intervjuene av elevene gjennomførte jeg vanligvis i tilknytning til observasjoner. Under intervjuene tok jeg som regel utgangspunkt i en eller flere konkrete tekster elevene hadde skrevet og levert (ofte digitale innleveringer, men ikke nødvendigvis) og stilte spørsmål i tilknytning til den/dem.

Ofte hadde jeg forslag til hvem jeg ønsket å intervju sammen, men jeg konsulterte læreren for å sjekke om de elevene jeg hadde foreslått å intervju sammen, var trygge på hverandre. Jeg ønsket alltid at elevene skulle være i flertall under intervjuer, for å gjøre dem trygge i møte med meg. Av samme grunn antok jeg vanligvis at det var en fordel om elevene jeg intervjuet sammen, hadde samme kjønn. Når de var flere, kunne de også spille videre på hverandres utsagn. Ved noen anledninger måtte jeg likevel gjøre om planene fordi en av elevene jeg hadde planlagt å intervju, ikke var på skolen. Noen ganger intervjuet jeg en elev alene, andre ganger fikk jeg med en annen elev i utvalget, eller jeg intervjuet to andre elever enn først planlagt.

Under intervjuene fikk elevene alltid en utskrift av spørsmålene jeg hadde planlagt å stille (se vedlegg 4) som de kunne se på, mens jeg noterte for hånd i en eller to utskrifter av de samme spørsmålene, men der jeg hadde lagt inn mer plass til å skrive inn elevenes svar. Jeg tok alltid intervjuene opp som lydfil, så skrivingen var mer for å senke tempoet i samtalen ut fra en antagelse om at når jeg ikke svarte eller stilte et nytt spørsmål så snart de sluttet å snakke, ville de komme til å si mer – i alle fall dersom de kom på noe mer de betraktet som relevant i sakens anledning. Jeg antok at jeg ville virke mer avvæpnende, og selv ville lytte bedre, dersom jeg skrev mens de snakket. Det at jeg lyttet og skrev, førte til at jeg stilte oppfølgingsspørsmål som ikke sto på utskriften, for å sjekke min tolkning av deres svar og utforske hva det innebar, hva som lå i svarene deres. At jeg skrev såpass mye underveis, gjorde det siden mulig å lete frem opplysninger i intervjuene, uten å høre gjennom lange strekk av lydfilen. Siden det er elevtekstene som utgjør det primære materialet, og intervjuene (som forteller om konteksten) var «søkbare» selv uten transkribering, valgte jeg å ikke transkribere dem. Når jeg har hentet ut utsagn for sitat, har jeg imidlertid basert sitatet på lydfilen, ikke mine skriftlige notater fra intervjusituasjonen.

De første spørsmålene i intervjuet dreide seg alltid om skriving og faget generelt, så fulgte spørsmål knyttet til en eller flere konkrete tekster, før jeg avslutningsvis også spurte hva de ville bli (yrkesmessig) og om deres religiøse/livssynsmessige tilhørighet – ofte knyttet til om de skulle konfirmeres eller allerede var konfirmert. Til slutt ga jeg dem alltid e-postadressen min og ba dem

om å skrive til meg dersom de kom på noe jeg burde ha spurt om, eller noe de trodde jeg ville være interessert i å vite, eller hadde spørsmål eller kommentarer til intervjuet. I spørsmålene knyttet til tekstene elevene hadde skrevet, spurte jeg om de husket hvem eller hva de hadde valgt å skrive om (Hvilken person fra GT, hvilke religiøse konflikter etc) eller om de husket noe av det de hadde skrevet (Hva gjorde Hans Nielsen Hauge? Hva særpreger sjaislam?), eller om de kunne tenke seg grunner til at de skulle lære om det aktuelle temaet. Så fikk de ofte se sine egne tekster, mens vi fortsatte samtalen om dem. Ofte spurte jeg også om de kunne tenke seg hvorfor de skulle lære noe om tema for teksten i religions- og livssynsfaget.

Det var alltid interessant, overraskende og derfor begeistrende å intervju elevene. Stort sett tror jeg også elevene syntes det var fint å få oppmerksomhet om seg og sine tekster. Men etter et intervju der jeg hadde intervjuet en gutt og en jente, fikk jeg en e-post fra jenta som syntes at: «Dette intervjuet var helt greit, men det var noen spørsmål som var vanskelige å svare på.» Da jeg svarte at jeg «selvfølgelig [fikk] lyst til å spørre deg om mer nå, ut fra det du skriver, men det får jeg heller gjøre til høsten – dersom jeg får lov!» skrev hun igjen at hun «Har ikke spesielt lyst til å bli intervjuet en gang til.» Dette fremstår likevel som unntaket, både fordi det virker som hun ikke likte oppmerksomheten, og fordi hun skrev til meg etterpå. Alle andre som fikk sjansen, lot seg nemlig villig intervju flere ganger. Siden dette intervjuet også var et unntak på den måten at jeg intervjuet en gutt og en jente sammen, tolker jeg jentas e-postrespons også som en indikasjon på at det å intervju elever av samme kjønn sammen, bidro til å gjøre dem trygge i møtet med meg.

Analysen av casene

Min forskningsprosess tatt i betraktning, må jeg innrømme å tilhøre den, ifølge Yin, altfor store gruppen av «investigators [who] start case studies without having the foggiest notion about how the evidence is to be analyzed» (Yin 2009: 127). Det er riktignok en overdrivelse at jeg ikke hadde «the foggiest notion» om hvordan jeg skulle analysere, for gjennom SKRIV hadde jeg jo noen planer, men de ble ikke presisert til noe som ligner det analyseredskapet jeg presenterte ovenfor (jf. side 57) før vinteren 2011-12. Når jeg finner at Yin understreker betydningen av å ha en «overall analytic strategy» (Yin 2009: 127), kan jeg likevel glede meg over at jeg forsto behovet for det mens jeg holdt på å utvikle analyseredskapet.

Strategier for rettferdig behandling av materialet

Yin presenterer fire generelle strategier for å kunne behandle materialet på en rettferdig (fair) måte. Disse strategiene er 1) å basere seg på teoretiske forklaringer, 2) å utvikle en beskrivelse av casen, 3) bruke både kvalitative og kvantitative data og 4) undersøke rivaliserende forklaringer.

Selv om jeg bruker teori både for å utvikle analyseredskapet og i drøftingen av de mønstrene analysene viser, kan denne avhandlingen karakteriseres som empiridrevet. Yins første strategi for å behandle materialet rettførdig står ikke så sentralt i denne avhandlingen som det å beskrive casen, og ikke minst det å undersøke rivaliserende forklaringer.

Når det gjelder beskrivelser av casene, har jeg gjort det på flere ulike måter. I tillegg til den som er beskrevet ovenfor i metodekapittelet (jf. side 91 ff.), har jeg beskrevet elevtekstmaterialet i oversikter som synliggjør både skole-, trinn- og klassetilhørighet, samt kronologi med hensyn til hvilke skriveoppgaver som ble gitt når og hvilke elever jeg har besvarelser fra, knyttet til de ulike skriveoppgavene. Jeg har også laget oversikter over oppgaver knyttet til de ulike temaene, ulike sjangrer osv. Alle disse oversiktene over materialet har vært til hjelp under arbeidet med å velge ut hvilke tekster jeg skulle analysere. Og selv om utvalget av tekstgrupper til analyse er informasjonsbasert, har oversiktene også vist meg kvantitative aspekt ved materialet, som hvilke kildesituasjoner, sjangrer, tema osv. materialet omfatter henholdsvis få eller mange eksempler på, og hvilke elever jeg har henholdsvis få eller mange tekster fra.

Når det gjelder rivaliserende forklaringer, har jeg forsøkt å undersøke hvilken betydning ulike kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene og elevene, har for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Alle de kontekstuelle forholdene jeg undersøker, er derfor å betrakte som hverandres rivaler.

Analytiske teknikker for casestudier

De fem analytiske teknikkene Yin beskriver, er mønster-matching (pattern matching), forklaringsbygging, tids-serieanalyse, logiske modeller og synteser på tvers av case. Nedenfor viser jeg om og eventuelt hvordan jeg forstår disse teknikkene i tilknytning til mine case.

Mønster-matching innebærer en logikk der "an empirically based pattern [is compared] with a predicted one (or with several alternative predictions)" (Yin 2009: 136). Jeg kan likevel ikke forstå det annerledes enn at dersom studien ikke starter med teoretisk funderte forutsigelser, men er utforskende, vil det være aktuelt å sammenligne empiriske mønstre funnet i ulike case. Det kan innvendes at også disse mønstrene vil være basert på teori på den måten at hvilke forhold det er samlet materiale om, har bakgrunn i en mer eller mindre eksplisitt teori.

Når teorien, som i denne studien, tydeligere har gitt seg utslag i *kriteriene* for utvalg enn i forsøk på forklaringer (målsetting), er det likevel ikke rimelig å snakke om teoretiske forutsigelser.

Forutsigelsene dreier seg altså bare om hvilke forhold jeg har vært i stand til å identifisere som potensielt betydningsfulle, ikke om hvilke som faktisk har (størst) betydning eller hvilke betydninger de har. Det Yin omtaler som «rival explanations as patterns» (Yin 2009: 139-140), passer forholdsvis godt på denne studien: Analysen tar sikte på å undersøke betydningen av de ulike forholdene i konteksten for hvordan de utvalgte elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i skrivingen, når de svarer på de forskjellige skriveoppgavene.

Når det gjelder de teoretisk funderte mønstrene som jeg undersøker, dreier det ene seg om hvorvidt situasjonen og premissene elevene skriver på grunnlag av, er avgjørende, eller om det tvert imot er slik at elevenes skriving endrer situasjonen (Halliday & Matthiessen 2004; Taylor 1985). Det andre teoretisk funderte mønsteret indikerer at elevene vil utvise størst engasjement i tekster som tematiserer deres egen religiøse/livssynsmessige bakgrunn (Lied 2004).

Konteksten for elevene utgjøres både av konteksten for undervisningsgruppene (skolene, lærerne etc.) og konteksten for den enkelte elev (som kan omfatte en menighet eller en livssynsgruppe eller forening) og konteksten som utgjøres av den enkelte skriveoppgaven (hva som utgjør kildegrunnlaget, hva den dreier seg om, hva elevens tekst formelt skal brukes til, hvilke sjangrer som er aktuelle, om den skal utarbeides sammen med andre eller alene etc.).

Yin betrakter forklaringsbygging som en spesiell type mønster-matching, men gir den ekstra oppmerksomhet fordi den er så vanskelig. «To 'explain' a phenomenon is to stipulate a presumed set of causal links about it, or «how» or «why» something happened. The causal links may be complex and difficult to measure in any precise manner» (Yin 2009: 141). En grunn til at de kan være vanskelige å undersøke, kan være at «The explanation-building process, for explanatory case studies, has not been well documented in operational terms» (Yin 2009: 143). Yin angir likevel en skisse til en prosedyre som kan resultere i en slik forklaring. Den innebærer at man først formulerer et teoretisk basert forslag til forklaring som så sammenlignes med en første case. Basert på denne sammenligningen kan forslaget revideres, før det sammenlignes med andre sider av casen, og siden med andre case, mens forklaringsforslaget stadig revideres.

Gjennom analysekapittelet og drøftingskapittelet bygger jeg forslag til forklaringer på hvilke betydninger de ulike kontekstuelle forholdene har for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine. Noen kontekstuelle forhold gir materialet godt grunnlag for å vurdere betydningen av, mens andre ikke kan vurderes på grunnlag av dette materialet. Hvor godt grunnlag materialet gir, er både avhengig av om og eventuelt i hvilket omfang det aktuelle forholdet

aktualiseres av materialet og av hvor tydelige mønstre som vises i tilknytning til det aktuelle forholdet.

Fokus på tid synliggjør en faktor som jeg har samlet data om og som derfor kan undersøkes som et potensielt betydningsfullt forhold i konteksten. Elevers anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse vil endre seg over tid, og tidsfaktoren, som jo vil omfatte generell utvikling og modning hos elevene, er en viktig faktor. Slik sett innebærer undersøkelsen av det kontekstuelle forholdet *klassetrinn* en undersøkelse av tidsfaktoren.

Analysene av de enkelte grupper av elevtekster verken kan eller skal etablere eller avdekke noen klar kjede av årsak og virkning. Selv om jeg gjennom drøftingene søker å avdekke betydningen av de ulike kontekstuelle forholdene for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, dreier det seg ikke om å finne frem til forhold som kan *forårsake* anvendelse av disse kompetansene, men, som problemstillingen indikerer, forhold som *fremmer* elevenes anvendelse av de aktuelle kompetansene. Også undersøkelsen av den språkvitenskapelige versus den språkfilosofiske tilnærmingen til ytringer dreier seg mer om utforskning av de logiske modellene som ligger i disse teoriene, enn å etablere en årsak-virkningsmodell for forholdet mellom ytring og kontekst.

Muligheten for å undersøke betydningen av ulike forhold i konteksten for elevenes skriving, ligger i det å sammenligne mønstrene som etableres i tilknytning til de ulike kontekstuelle forholdene. Når det gjelder casene som utgjøres av skriveoppgavene, innebærer sammenligning av mønstrene i hvordan elevene besvarer ulike skriveoppgaver som er kjennetegnet av flere eller færre felles kontekstuelle forhold, muligheten for syntese på tvers av case. Når det gjelder elevene som case er det også sammenligning av mønstrene hos elever som er kjennetegnet av flere eller færre felles kontekstuelle forhold som utgjør potensialet for syntese på tvers av case.

Prinsipper for høy analytisk kvalitet

For at analysen skal være god, må man ifølge Yin «attend to *all the evidence*» (Yin 2009: 160). Å «attend to all the evidence» er likevel ikke det samme som å *analysere* «all the evidence». I analysestrategien nedenfor (jf. side 107) gjør jeg rede for hvordan jeg forsøker å «attend to all the evidence», selv om jeg ikke analyserer alle tekstene i materialet.

Videre mener Yin man bør «address, if possible, *all major rival interpretations*» (Yin 2009: 160). Siden alle de kontekstuelle forholdene jeg undersøker kan sees som rivaliserende, er det her i den metodeteoretiske drøftingen viktig å tematisere kontekstuelle forhold som kan ha betydning for

hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, men som jeg ikke har samlet materiale om. Selv om elevenes faglige nivå, slik læreren vurderer det, og deres tanker om fremtidig yrke indikerer noe om sosioøkonomisk bakgrunn, har jeg ikke betraktet det som tilstrekkelig til å kategorisere elevene eller undersøke sosioøkonomisk bakgrunn som et kontekstuel forhold. Det ligger utenfor lærerens handlingsrom å endre elevenes sosioøkonomiske situasjon (på kort sikt). Det er heller ikke forventet at lærerne skal ta hensyn til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn på samme måte som det er forventet at de skal ta hensyn til deres religiøse eller livssynsmessige tilhørighet og deres faglige nivå.

Selvsagt er det også en lang rekke kontekstuelle forhold knyttet til elevene som jeg teoretisk sett kunne undersøkt betydningen av, dersom jeg hadde samlet materiale om det. Det kan være for eksempel familiesituasjon, interesser og engasjement på fritiden, i det hele tatt alle andre forhold av betydning for elevenes identitet. Tilsvarende kunne jeg kanskje også identifisert enda flere kontekstuelle forhold å undersøke i tilknytning til skriveoppgavene, for eksempel muntlig omtale av dem og instruksjoner knyttet til dem. I tillegg til disse forslagene til andre kontekstuelle forhold som kan ha betydning, kan det betraktes som en rivaliserende tolkning at kontekstuelle forhold *ikke* har betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Det er imidlertid en rivaliserende tolkning som utfordrer premisene for denne studien, og selv om jeg er usikker på hvordan en slik tolkning skulle kunne bekreftes, vil det svekke denne tolkningen dersom jeg faktisk finner mønstre i materialet som indikerer at bestemte kontekstuelle forhold har betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Yin understreker også at analysen må *fokusere på det viktigste aspektet* i studien for å unngå tap av fokus på det og mistanker om negative funn. Det viktigste aspektet i studien er å utforske hvilken betydning ulike forhold i konteksten har for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse når de skriver. Negative funn i denne studien ville være at ingen av de kontekstuelle forholdene fremstår som betydningsfulle, noe som altså også ville styrke den rivaliserende tolkningen at kontekstuelle forhold ikke er betydningsfulle for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Yins fjerde prinsipp er at man skal benytte sin egen, tidligere ervervede, ekspertkunnskap når man gjør casestudien. Jeg har allerede vært inne på hvordan jeg har brukt mine erfaringer både som grunnskolelærer og lærerutdanner under utviklingen av prosjektet. Jeg har også vist hvordan deltakelsen i SKRIV innebar muligheten for å benytte også andres ekspertkunnskap i arbeidet med prosjektet. Tilhørigheten til SKRIV innebar også en «naturalisering» av et bakhtinbasert og

hallidayinspirert syn på skriving som sosial og kulturell handling, praktisert innenfor foranderlige og fleksible sjangrer, basert på mer eller mindre tydelige forventningsmønstre. Deltakelsen i SKRIV innebar altså en tilegnelse av disse teoretiske perspektivene gjennom «sosiokulturell osmose» og la på den måten føringer både for utvalg av litteratur og for forståelsen av den. Det innebar på den ene siden en sikring av kvaliteten på den teoretiske tilnærmingen, gjennom støtte i et større skriveforskningsmiljø. På den andre siden innebar det en utfordring med hensyn til, på selvstendig grunnlag, å oppsøke andre teoretiske perspektiv, som Taylors språkfilosofi.

Kritisk refleksjon over Yins tilnærming

En av Yins styrker er hans rigorøsitet, han er konsekvent og systematisk. Men her ligger også det jeg oppfatter som en svakhet i hans fremstilling. Han ser bare etter mønstre og avvik, kriterier og rivaliserende teorier og legger, etter min mening, for liten vekt på å understreke grensene for det studiene kan fortelle noe om. Selv om man kan finne frem til to case som, ut fra gitte kriterier, kan betraktes som bokstavelige replikasjoner, er de jo ikke det i den sosiale og kulturelle, menneskelig erfarte virkeligheten. Jeg oppfatter altså at Yin, gjennom å unnlate å understreke umuligheten av replikasjon i forskning på menneskelig aktivitet, siger over i en nær-positivistisk posisjon.

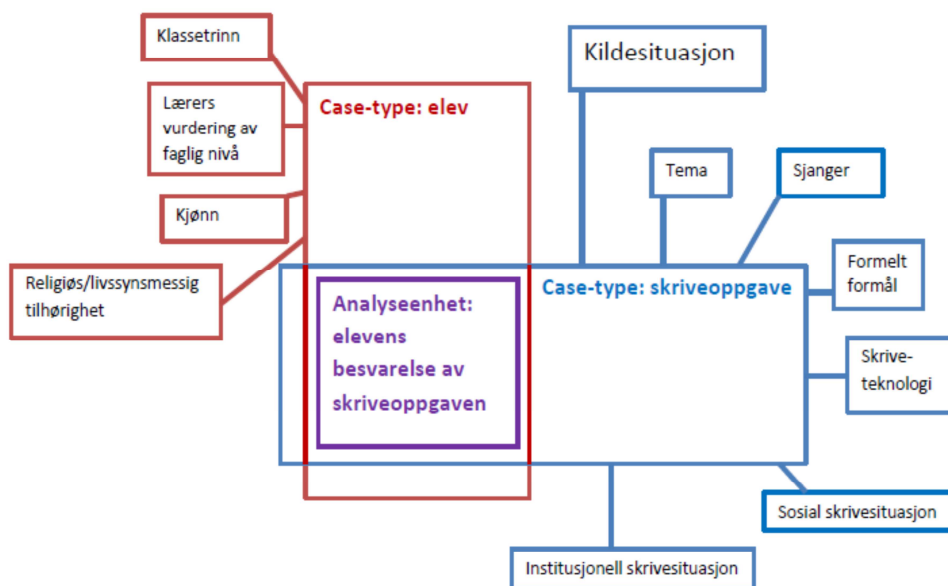
Hvorfor har jeg da valgt å basere denne delen av metodekapittelet på ham? Selv om jeg mener han til tider er for ubeskjeden på vitenskapens og den vitenskapelige sannhets vegne, anerkjenner jeg at hans rigorøse tilnærming bidrar til å skjerpe min egen fremstilling. Han tvinger meg til å tematisere forhold jeg ellers ikke nødvendigvis ville belyst, fordi jeg lar meg overbevise av hans argumentasjon for at denne tematiseringen bidrar til høyere kvalitet i studien og større metodisk transparens.

Som referert i gjennomgangen og drøftingen av valg og vurderinger av betydning for metoden, hevder Yin at det er i forslagene til forklaring, som i utforskende studier kan erstattes med mål for studien, at man finner kimen til en teori. Med utgangspunkt i denne casestudien vil jeg, om ikke avvise dette, så i det minste peke på kriterier for valg av case og kriterier for utvalg av materiale til innsamling og analyse som minst like aktuelle kilder for den som er på jakt etter kimer til teori.

Analysestrategi

For å behandle materialet rettferdig, og dermed bidra til kvalitet i besvarelsen av problemstillingen, peker Yin på behovet for en analysestrategi og å utvikle en beskrivelse av materialet. I kombinasjon med både det å undersøke rivaliserende forklaringer og det å drøfte mønstre i forhold til teoretiske forklaringer, skal beskrivelsen danne grunnlaget for analysestrategien for denne studien.

Beskrivelsen må gjøre det mulig å «attend to all the evidence», selv om jeg ikke analyserer alt. Redegjørelsen ovenfor om hva som er studiens case og analyseenheter (jf. side 80), viste at studien omfatter en rekke elevcase og en rekke skriveoppgavecase med elevtekstene som felles analyseenhet. Sammen med elevtekstene omfatter intervjuer og den øvrige dokumentasjonen informasjon om en del kontekstuelle forhold knyttet til henholdsvis elevene og skriveoppgavene.



Figur 4 Analyseenhet med de casene den er knyttet til og kontekstuelle forhold knyttet til casene

De kontekstuelle forholdene knyttet til skriveoppgavene, er forhold som angis enten av eller i tilknytning til den enkelte skriveoppgave, for eksempel hva elevene skal ta utgangspunkt i (kildesituasjon), hva skal de skrive om (tema), hva slags tekst de skal skrive (sjanger), hva som er det formelle formålet med teksten (vurdering, etterkomme pålegg, eget initiativ), hva slags redskap elevene skal bruke (skriveteknologi), om de skal samarbeide eller jobbe alene (sosial skrivesituasjon) og hvilken skole, klassetrinn og klassegruppe oppgaven er gitt til (institusjonell skrivesituasjon).

De kontekstuelle forholdene knyttet til elevene, som intervjuer og øvrig dokumentasjon omfatter opplysninger om, er kjønn, klassetrinn (klasse/undervisningsgruppe), religiøs/livssynsmessig tilhørighet og hvordan læreren vurderer den enkeltes faglige nivå.

For å kunne avdekke betydningen av disse ulike kontekstuelle forholdene for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, må utvalget av tekster jeg analyserer samlet belyse både hvert enkelt kontekstuelle forhold og samspillet mellom dem.

Metodisk er det et poeng å analysere tekster (grupper av tekster) der flere elever har svart på samme oppgave (jf. Yns argumentasjon for fordelene ved multiple case fremfor single case gjengitt ovenfor side 67 og side 82). Ved å analysere flere elevtekster som svarer på samme oppgave, etablerer jeg en teoretisk replikasjonsdesign. Jeg kan da undersøke om analysene danner identifiserbare mønstre, altså om flere elever anvender kompetanser med relevans for dannelse på lignende eller helt ulike måter i besvarelsene av de samme skriveoppgavene.

Hvis de samme elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse på samme måter i besvarelsen av samme oppgave, men måten de anvender kompetanser med relevans for dannelse på endrer seg fra én oppgave til en annen, fremstår kontekstuelle forhold knyttet til *skriveoppgavene* som en sannsynlig forklaring. Dersom elever kjennetegnet av forskjellige kontekstuelle forhold anvender kompetanser med relevans for dannelse på ulike måter i besvarelsene av samme skriveoppgave, fremstår de kontekstuelle forholdene knyttet til *elevene* som en mulig eller sannsynlig forklaring på det.

Målet for analysen – å belyse *betydningen av de ulike kontekstuelle forholdene* knyttet til skriveoppgavene og elevene i materialet – innebærer at de skriveoppgavene jeg bare har én enkelt elevs besvarelse av, er lite aktuelle å velge ut til analyse. Jeg vil foretrekke skriveoppgaver besvart av elever som er kjennetegnet av ulike kontekstuelle forhold.

Strategi for utvalg av tekstgrupper til analyse

Tabell 3 beskriver materialet med utgangspunkt i de temaene fra skolenes årsplaner som elevene arbeidet skriftlig med. Tabellen viser rekkefølgen på temaene og årstrinnet de arbeidet med dem:

Tabell 3 Kronologisk oversikt over temaene elevene jobbet skriftlig med

Skole 1	Skole 2	
	Klasse A	Klasse B
8. trinn <ul style="list-style-type: none"> Filosofi og etikk Andre religioner 1700-tallet, pietismen, Hans Nilsen Hauge 		

<ul style="list-style-type: none"> • Bibelen forteller • Kristen tro i vår egen tid • Egenvurdering 		
<p>9. trinn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filosofi og etikk • Bibelhistorie og historien om Bibelen • Kristendommens møte med moderne vitenskap og feministisk kristendomstolkning • Religion og konflikt • Jødedommen under 2. verdenskrig • Den katolske kirken 	<p>9A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engler • Bibelen forteller Mosebøkene GT • Bibelen forteller Jesus – NT • Rus • Spor fra Bibelen • Retninger innen jødedom og islam • Midtøsten • Mangfold • Valg og verdier 	<p>9B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engler • Bibelen forteller Mosebøkene GT • Bibelen forteller Jesus – NT • Rus • Spor fra Bibelen • Retninger innen jødedom og islam • Midtøsten • Valg og verdier
<p>10. trinn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mål for faget • Rett og galt, etikk, valg, ansvar og utfordringer • Humanisme • De mange kirkesamfunn • Ord fra hjertet • Mennesket og det hellige i verdensreligionene • Ungdom sex og samliv • Salomos ordspråk/Salmer i GT 		

Oversikten viser at jeg må analysere tekster både fra skole 1 og skole 2 og fra alle tre trinn på skole 1. Den viser også at temaene elevene arbeidet med på skole 2, er nesten identiske i de to klassene. Angivelsen av de ulike temaene minner om at det er viktig å velge tekster knyttet til alle læreplanens hovedemner. Men siden oversikten ikke viser alle de konkrete elevtekstene, kan jeg ikke bruke denne oversikten til å velge ut konkrete tekster.

For å velge ut konkrete tekster må jeg gå inn på de ulike kontekstuelle forholdene knyttet til skriveoppgavene og undersøke hvilke grupper de deler materialet inn i. En beskrivelse av alle disse inndelingene og gruppene de deler materialet i, vil utgjøre en mer nøyaktig beskrivelse av materialet enn oversikten ovenfor. Utvalget av tekster til analyse bør omfatte alle de gruppene som de kontekstuelle forholdene deler materialet inn i.

Når det gjelder institusjonell skrivesituasjon, danner materialet fem grupper, bestående av de tre trinnene og elevgruppene jeg har fulgt:

- 1) Skole 1, 8. trinn
- 2) Skole 1, 9. trinn
- 3) Skole 1, 10. trinn
- 4) Skole 2, 9A
- 5) Skole 2, 9B

Disse gruppene er de samme som oversikten ovenfor viste at jeg måtte dekke gjennom utvalget. Selv om det er forskjeller mellom omfanget av tekster jeg har knyttet til disse tre gruppene, er det forholdsvis store grupper alle fem. Til tross for hullene i materialet indikerer disse gruppene noe om omfanget av skriveoppgaver som er gitt til elevene ved de to skolene, på de ulike klassetrinnene og i de to parallelle klassene. Det er ingen store forskjeller i omfang, og alle fagets hovedemner er representert i alle disse fem gruppene. Inndelingen i disse gruppene åpner dermed for et enormt antall ulike utvalg som alle kan ivareta kravet om at alle de institusjonelle skrivesituasjonene skal innlemmes i utvalget.

En inndeling av materialet i tekster som er skrevet henholdsvis individuelt og i gruppe, viser derimot at det er svært få tekster elevene har skrevet i gruppe; det er bare én gruppe av presentasjoner fra 8. trinn ved skole 1 og en gruppe presentasjoner fra 9A og 9B. Alle de andre tekstene i materialet har elevene skrevet individuelt. For å kunne undersøke det kontekstuelle forholdet sosial skrivesituasjon viser altså denne inndelingen at jeg må inkludere disse presentasjonene i det utvalget tekster jeg skal analysere, mens alle andre tekster jeg inkluderer, vil være skrevet av elevene individuelt.

Inndeling av materialet med utgangspunkt i skrive teknologi skiller mellom tekster som er skrevet digitalt og tekster skrevet for hånd. Begge disse gruppene omfatter en lang rekke tekstgrupper, så denne inndelingen legger ikke klare føringer for hvilke tekster som skal velges ut til analyse. Sett i sammenheng med de andre gruppene materialet er delt inn i, av de andre kontekstuelle forholdene, ser man likevel at det er forholdsvis få digitale tekster skrevet av elevene på skole 2 og forholdsvis flere skrevet av elevene ved skole 1. De tekstgruppene som allerede er valgt ut til analyse, presentasjonene, er imidlertid digitale, og dermed er digital tekst fra skole 2 ivaretatt.

Når det gjelder formelt formål med teksten, har jeg valgt å dele materialet inn i tekster som skulle gjøres til gjenstand for vurdering (av den enkelte tekst), tekster læreren påla elevene å skrive og

tekster elevene har skrevet på eget initiativ. Gruppen av tekster læreren har pålagt elever å skrive uten at den enkelte tekst blir gjort til gjenstand for vurdering, er den klart største. Men også gruppen av tekster som er gjort til gjenstand for vurdering, er forholdsvis mye større enn gruppen av tekster elevene har valgt å skrive på eget initiativ. Alle de tekstene elevene har valgt å skrive på eget initiativ, stikkord om islam og om jødedom, inkluderes derfor i utvalget til analyse. Også med hensyn til denne inndelingen er det en forskjell mellom skolene og til dels mellom klassene ved skole 2: Det er forholdsvis flere enkelttekster ved skole 1 som er gjort til gjenstand for vurdering enn ved skole 2. Der er det bare presentasjonen, som allerede er valgt ut til analyse (og der den muntlige fremføringen sammen med teksten var grunnlag for vurdering), en prøve og en tekst skrevet i tilknytning til et tverrfaglig tema (rus) som ble vurdert, mens elevene ved skole 1 har levert 3 tekster årlig som er vurdert, i tillegg til besvarelser av prøver og presentasjoner. I løpet av høsten og de første månedene om våren gikk læreren i 9B gjennom elevenes arbeidsbøker, etterlyste arbeid som manglet og kommenterte i noen grad også arbeid som var gjort. Ettersom dette i hovedsak fremstår som en undersøkelse av om elevene har gjort det de er pålagt, ikke en vurdering av de tekstene elevene har skrevet, vurderer jeg det slik at det er forholdsvis få tekster ved skole 2 som er vurdert. En av dem er allerede inkludert i utvalget, men jeg ønsker å inkludere minst én til, for potensielt å gjøre gruppen av formelt betydningsfulle tekster fra skole 2 mer variert.

Selv om enkelte sjangrer forholdsvis lett lar seg identifisere i tekstene i materialet, dikt og brev, er det også mange av tekstene som ikke så lett lar seg identifisere sjangermessig. Noen kan identifiseres som «skolesjangrer» for eksempel prøver, boksskjema, spørsmål og svar, svar på oppgaver, faktasetninger og «fagtekster». Og selv om jeg altså kan identifisere en rekke sjangrer i materialet, er mange av dem ikke eksplisitt definert i/av/gjennom oppgaveformuleringene og noen er delvis overlappende: både i besvarelser av oppgaver basert på lærebøker, i besvarelser av prøver og i egenvurderingen svarer elevene (forholdsvis kortfattet) på spørsmål. Kildesituasjonen er imidlertid ulik i alle disse tre tilfellene, og mens spørsmål i oppgaver og på prøver kan være til forveksling like i sin etterlysning av kunnskap om faglige tema, skiller spørsmålene i egenvurderingen seg ut ved å etterlyse elevenes vurdering. Kildesituasjonen fremstår på bakgrunn av dette eksempelet som et viktig kontekstuellt forhold å undersøke betydningen av, mens sjangrene i en del tilfeller fremstår som lite tydelig definert. Sjangrer som hyppig benyttes, defineres gjennom bruken og fremstår derfor som tydeligere definert enn en del andre sjangrer: Notater og svar på oppgaver er de to hyppigst benyttede sjangrene, og vanligvis er de basert på én bestemt kilde. Fordi det er så mange eksempler på begge disse sjangrene, er det ikke noen bestemte tekstgrupper som peker seg ut som viktigere å inkludere i utvalget til analyse enn andre.

De fem kildesituasjonene jeg har identifisert i materialet, deler materialet i ganske ulikt store grupper. Det er få tekster elevene har skrevet med utgangspunkt i en mer-enn-språklig felles opplevelse. Materialet omfatter én tekstgruppe fra skole 2 og to tekstgrupper fra skole 1, hvorav den ene gruppen tekster fremstår som påbegynte, men uferdige (for alle elevene jeg har den fra). For denne kildesituasjonen utelater jeg bare gruppen av uferdige tekster.

Gruppen av tekster basert på elevenes egne erfaringer og oppfatninger, er også forholdsvis liten, enda den omfatter langt flere tekstgrupper enn den som er basert på felles mer-enn-språklige kilder. Med hensyn til sjangrer er det mulig å identifisere de fleste av tekstene i denne gruppen som svar på oppgaver i lærebøkene, der spørsmålene som etterspør elevenes egne erfaringer eller oppfatninger oftest følger etter en rekke spørsmål der læreboken selv utgjør den ene kilden elevene skal basere seg på. I tillegg omfatter denne gruppen egenvurderinger, dikt og formuleringer av elevenes mening om Märthas engleskole. Med utgangspunkt i kriteriet om å bruke sjangrer til å velge ut tekster blant tekstene innenfor en kildesituasjon, inkluderer jeg egenvurderingene, diktene og meningene, samt eksempel på at elevenes erfaringer og/eller oppfatninger er etterspurt i tilknytning til oppgaver i læreboken. Hvilken av disse jeg skal velge, kan imidlertid ikke inndelingen i sjanger hjelpe meg med.

Gruppen av tekster basert på én skriftlig kilde er den klart største, og den omfatter mange av de utydelige sjangrene. De to hyppigst benyttede sjangrene innenfor denne gruppen er notater og svar på spørsmål, så de bør i alle fall inkluderes i utvalget. Jeg har allerede inkludert notater skrevet på elevenes eget initiativ i utvalget av tekster til analyse, noe som styrker begrunnelsen for å inkludere flere notater for å kunne sammenligne tekster som har felles sjanger, men ulik formelt formål. Så godt som alle tekstene basert på én kilde er skrevet for hånd. I mange av tekstene basert på én skriftlig kilde, består hele eller deler av elevenes tekst av avskrift fra kilden, selv om det ikke eksplisitt er gitt som oppgave å skrive av. Å skrive av markerer et ytterpunkt med hensyn til selvstendighet i skriveopplæringen. Materialet fra skole 2 omfatter tekster der det å skrive av har vært oppgaven, derfor skal jeg også inkludere en gruppe avskrifter blant tekstene jeg velger ut til analyse.

Så godt som alle tekstene der elevene har skrevet med utgangspunkt i hvilke kilder de ville, er skrevet digitalt. Denne delen av materialet omfatter de presentasjonene som allerede er inkludert i utvalget, men også de fleste andre tekstene som ble lagt til grunn for vurdering. Som gruppe utgjør disse tekstene de klart lengste tekstene i materialet, og det er forholdsvis færre av dem i materialet fra skole 2.

Tekstene elevene har skrevet uten tilgang til de skriftlige kildene de er basert på, altså prøvene, er det ikke mange av i materialet. Jeg har én stor prøve fra hver av skolene og flere små fra skole 1. Jeg inkluderer derfor begge de store og minst én av de mindre i utvalget av tekstgrupper jeg skal analysere.

Når det gjelder hovedemnene, kristendom, de andre religionene og sekulære livssyn samt filosofi og etikk, viste allerede oversikten over årsplantemaene at alle de tre emnene er tematisert i materialet fra alle trinn og begge skoler og klasser.

Denne gjennomgangen av de ulike kontekstuelle forholdene bidro til at jeg kunne peke ut ti klart definerte tekstgrupper som må inkluderes i utvalget av tekster som skal analyseres. Tabell 4 viser alle de kontekstuelle forholdene jeg ønsker å undersøke betydningen av og hvilke av disse forholdene som aktualiseres av de tekstene som allerede er valgt ut til analyse, samt hvilke kontekstuelle forhold som ikke er aktualisert av disse tekstgruppene:

Tabell 4 Kontekstuelle forhold materialet gir grunnlag for å undersøke og tekster som aktualiserer dem

Casetype skriveoppgave:	Valgt ut til analyse som eneste eksempler (fra én av skolene) på et kontekstuellt forhold i oppgavekonteksten	Kontekstuelle forhold som aktualiseres av tekstene som er valgt ut	Kontekstuelle forhold som ikke aktualiseres av dette utvalget
Kildesituasjon			
En felles mer-enn-språklig kilde	Fiktivt brev, gjenfortelling av film	x	
Egen erfaring eller oppfatning som kilde	Egen vurdering, dikt, meningsytring	x	
Én skriftlig kilde			x
Alle kilder tillatt		x	
Skriftlig kilde utilgjengelig i skrivesituasjonen	Én stor prøve fra hver skole	x	
Tema			
Kristendom		x	
Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst		x	

mangfold og livssyn			
Filosofi og etikk		x	
Sjanger			
Dikt		x	
Brev		x	
Prøver		x	
Boksskjema			x
Diverse andre skolesjangrer			x
Formelt formål			
Grunnlag for vurdering		x	
Pålagt av læreren		x	
Elevens eget initiativ	Stikkord om jødedom og islam	x	
Skriveteknologi			
For hånd		x	
Digitalt		x	
Sosial skrivesituasjon			
Individuelt		x	
Sammen med andre	En presentasjon fra hver av skolene	x	
Institusjonell skrivesituasjon			
Skole 1, 8. trinn		x	
Skole 1, 9. trinn		x	
Skole 1, 10. trinn			x
Skole 2, 9A		x	
Skole 2, 9B		x	
Casetype elev			
Kjønn			
Gutt		x	
Jente		x	
Klassetrinn			
8. trinn		x	
9. trinn		x	

10. trinn			x
Religiøs/livssynsmessig tilhørighet			
tradisjonell, utydelig tilhørighet til kirken		x	
sterkere tilhørighet til kirken enn de fleste		x	
muslim		x	
HEF		x	
agnostiker		x	
erfaring med noe overnaturlig		x	
Lærerens vurdering av faglig nivå			
Skiller seg positivt ut		x	
Skiller seg ikke ut		x	
Skiller seg negativt ut		x	

Det er altså tekstgrupper kjennetegnet av den mest vanlige kildesituasjonen, én skriftlig kilde, samt tekster fra 10. trinn, og en rekke sjangrer som ikke aktualiseres av tekstene, som er valgt ut så langt.

En grunn til å inkludere tekster fra 10. trinn, er for å kunne undersøke betydningen av klassetrinn (elevenes alder). For å kunne undersøke om klassetrinn har noen betydning, er det likevel ikke tilstrekkelig at en tilfeldig utvalgt tekstgruppe fra 10. trinn er inkludert i utvalget. For å kunne undersøke betydningen av klassetrinn må jeg ha analysert tekster som er kjennetegnet av så mange felles kontekstuelle forhold som mulig, skrevet av de samme elevene på ulike trinn. Selv om de fleste kontekstuelle forholdene allerede er aktualisert av de tekstene som er valgt ut til analyse, må jeg supplere utvalget med tekster som er viktige fordi elevene ofte skriver slike tekster (svar på oppgaver og notater), eller fordi tekstene er viktige i skolekonteksten. Fagtekstene er de lengste sammenhengende tekstene i materialet, selv om det er store variasjoner, og enkelte elever skriver dikt som er lengre enn andre elevers fagtekster. De er ofte obligatoriske å skrive, læreren legger dem ofte til grunn for vurdering av elevene og, kanskje derfor, legger elevene ofte mye arbeid i dem.

Står valget mellom flere tekstgrupper som begge eller alle kan belyse de samme kontekstuelle forholdene, vil jeg foretrekke de jeg vet mest om, for eksempel fordi jeg har sett elevene jobbe med dem og/eller har intervjuet elevene om dem.

På dette grunnlaget utvider jeg utvalget av tekstgrupper til analyse som vist i Tabell 5⁵⁴:

Tabell 5 Tekster valgt ut til analyse

Skole 1	Skole 2	
	Klasse A	Klasse B
8. trinn <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dikt om kjærlighet, vennskap eller ensomhet</i> • <i>Presentasjon om jødedom (eller islam)</i> • Svar på oppgaver om hinduisme • Biografisk fagtekst om Hans Nilsen Hauge • <i>Stor prøve om pietismen</i> • Biografisk fagtekst om en person fra GT • <i>Egenvurdering</i> 		
9. trinn <ul style="list-style-type: none"> • Svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen • Fagtekst om religion og konflikt • <i>Stikkord om jødedom og islam</i> • <i>Fiktivt brev fra Falstad</i> • Liten prøve om jødedom • Liten prøve om den katolske og den ortodokse kirken 	9A <ul style="list-style-type: none"> • <i>Personlig mening om engleskolen til Märtha</i> • Boksskjema om Jesus • Stikkord om Mosebøkene • Avskrift av kolonnennotat om engler • <i>Stor prøve om hellige tekster i kristendommen</i> • <i>Presentasjon av en retning innen jødedom eller islam</i> • <i>Gjenfortelling av filmen «Løfter»</i> • Boksskjema om sikhisme 	9B <ul style="list-style-type: none"> • <i>Personlig mening om engleskolen til Märtha</i> • Boksskjema om Jesus • Stikkord om Mosebøkene • <i>Stor prøve om hellige tekster i kristendommen</i> • <i>Presentasjon av en retning innen jødedom eller islam</i> • <i>Gjenfortelling av filmen «Løfter»</i>

⁵⁴ Tekstene som allerede var valgt ut fra før, står i kursiv.

<p>10. trinn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svar på oppgaver om liv og død (knyttet til Human-Etisk Forbund) • Fagtekst om humanisme eller genteknologi • Svar på oppgaver om kirkesamfunn • Svar på oppgaver knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet 		
--	--	--

Som Tabell 5 viser, er utvalget utvidet med notater (stikkord og boksskjema), svar på spørsmål, to av de små prøvene og fagtekster fra alle tre trinn.

Strategi for drøfting av analysene

Når elevenes besvarelser av én og samme oppgave danner et mønster, vil jeg lete etter forklaringer i de kontekstuelle forholdene knyttet til den aktuelle oppgaven. Dersom enkeltelevers besvarelse bryter med mønsteret, vil jeg lete etter forklaringer på bruddene i de kontekstuelle forholdene knyttet til de enkelte elevene. I dette ligger det en antagelse om at dersom alle elevene bruker de samme kompetansene med relevans for dannelse, på omtrent samme måte og i omtrent samme grad, er det sannsynlig at noe med oppgaven får dem til å mobilisere de samme kompetansene, eller at det er noe ved oppgaven som bidrar til at ingen av dem mobiliserer de samme kompetansene. Og videre at når noen elevers tekster bryter med et mønster, kan en forklaring finnes i de kontekstuelle forhold knyttet til denne eleven.

Jeg har altså valgt å la oppgavene være et strukturerende prinsipp for presentasjonene av analyser. Men utvalget av grupper av elevtekster, hva er det basert på? Og hva ligger til grunn for struktureringen av presentasjonen? Jeg har tatt utgangspunkt i de ulike kontekstuelle forholdene knyttet til oppgavene for å forsikre meg om at jeg får undersøkt så mange av dem som mulig så godt som mulig. Av de kontekstuelle forholdene knyttet til skriveoppgavene, viser analysene og drøftingen at det er kildesituasjonen, hva elevene skal og kan benytte som grunnlag når de skriver, som peker seg ut som det mest betydningsfulle kontekstuelle forholdet knyttet til oppgavene. Jeg har derfor valgt å la de fem prinsipielt ulike kildesituasjonene jeg finner i materialet, utgjøre strukturen i dette kapittelet:

De fem prinsipielt ulike kildesituasjonene i materialet mitt er følgende:

- 1) Elevene skal ta utgangspunkt i en felles, mer-enn-språklig opplevelse, for eksempel en film de har sett eller en ekskursjon i skolens regi.
- 2) Elevene skal ta utgangspunkt i personlige erfaringer, synspunkt, følelser eller meninger.
- 3) Elevene skal ta utgangspunkt i én bestemt implisitt eller eksplisitt angitt kilde.
- 4) Elevene kan benytte alle de kilder de ønsker; oppgavene oppfordrer implisitt eller eksplisitt til å benytte internett.
- 5) Elevene har ikke tilgang til de skriftlige kildene som teksten skal baseres på mens de skriver, som under prøver.

Det er store forskjeller i omfanget av materiale som er skrevet med utgangspunkt i de ulike kildesituasjonene. I tilknytning til presentasjonene av de utvalgte tekstgruppene beskriver jeg omfanget av tekster innenfor den aktuelle kildesituasjonen nærmere og hvordan den aktuelle tekstgruppen er forbundet med andre forhold i skriveoppgavens kontekst.

4. Analyser av utvalgte elevtekster

I dette kapitlet skal jeg anvende analyseredskapet på materialet ved å undersøke om og hvordan de enkelte tekstene viser kompetanse med relevans for dannelse. Siden problemstillingen (s. 18) spør etter betydningen av kontekstuelle forhold, er studien designet som en casestudie med flere case med maksimal variasjon (jf. Flyvbjergs kategoriseringer side 80). Bare å analysere de enkelte elevtekster med tanke på kompetanser med relevans for dannelse, er derfor ikke tilstrekkelig for å besvare den: Jeg må bruke analysene til å belyse kontekstuelle forhold. Før jeg presenterer analysene av et utvalg elevtekster, skal jeg derfor gi mer konkrete beskrivelser av de konkrete skolekontekstene der tekstene ble skrevet.

Konkrete beskrivelser av kontekstene der elevtekstene ble skrevet

Elevtekstene ble samlet fra undervisningsgrupper med tre forskjellige lærere, pluss vikarer, ved to forskjellige skoler – skole 1 og 2. Undervisningsgruppen ved skole 1 besto av ett trinn, mens de to andre undervisningsgruppene besto av to parallelle klasser som jeg fulgte bare på 9. trinn, ved skole 2.

Skole 1

Skole 1 er en sentrumsnær 1-10 skole. Da materialet ble samlet, var elevene ikke delt inn i klasser på det trinnet jeg fulgte, og trinnet hadde like oppunder 60 elever. De var delt inn i tre kontaktlærergrupper, mens de i undervisningssammenheng ofte var delt i to grupper. Det sentrumsnære området skolen ligger i, var verken preget av påfallende privilegerte familier eller dominert av særskilt belastede familier. Det var få elever med innvandrerbakgrunn på skolen, to på trinnet jeg fulgte.

På 8. og 9. trinn benyttet elevene læreverket for KRL skrevet av Karsten Isachsen: *På leit* (Isachsen 1997; 1998), samt hefter med kopier som læreren produserte selv, blant annet i tilknytning til emnet hinduismen. På 10. trinn benyttet elevene læreverket skrevet av Gunnar Holth og Alexa Døving: *Midt i vår verden* (1999).

Elevgruppen besto altså av snaut 60 elever, mens jeg samlet materiale fra ca. 10 (jf. ovenfor side 18). Ifølge læreren var det vanlig at mange deltok i klassesamtaler; hun oppfattet altså at elevene var trygge på hverandre. Under mine observasjoner av undervisning mener jeg likevel å ha sett at det var stor variasjon med hensyn til hvor aktive de forskjellige elevene var muntlig.

Læreren var i 30-årene, utdannet allmennlærer. I tillegg til å ha disse elevene i KRL/RLE var hun kontaktlærer på trinnet og hadde elevene i flere fag. Hun var dessuten øvingslærer og hadde derfor studenter som var i praksis hos henne og elevene flere ganger mens elevene jeg samlet tekster fra gikk på ungdomstrinnet. Hun benyttet karakterer som motivasjon, la eksplisitt vekt på at elevene skulle oppgi kilder, og gjennomførte klart strukturerte undervisningsopplegg der hun eksplisitt benyttet ulike læringsstrategier. Ettersom hun hadde elevene i flere fag, lot hun ved et tilfelle en og samme innleverte tekst være tellende for karakteren i to fag. Hun ble imidlertid sykmeldt litt før elevene var halvveis gjennom 9. trinn, og etter det hadde elevene ulike vikarer. Jeg har kjennskap til tre forskjellige. To av dem har jeg observert/ hatt uformelle samtaler med, men det kan ha vært flere. Begge de to jeg snakket med, var lærerutdannet, men ingen av dem var fast ansatt som lærer. Begge hadde elevene i lengre perioder (ikke bare i enkelttimer), men knapt hele halvår.

Læreren vurderte elevenes faglige nivå på dette trinnet som forholdsvis godt. I mitt utvalg er det to-tre elever som skiller seg negativt ut og én som skiller seg særlig positivt ut, mens de fleste ble oppfattet å ha et faglig godt nivå (de fikk som regel tekstene sine vurdert med karakteren 4 eller 5).

Elevgruppen var religiøs og livssynsmessig forholdsvis homogen på den måten at de aller fleste hadde forholdsvis svak tilknytning til religiøse grupper eller sekulære livssynsgrupper (Human-Etisk Forbund). I forbindelse med konfirmasjonen ble de fleste konfirmert i kirken eller Human-Etisk Forbund, i begge tilfeller hovedsakelig i tråd med det som fremsto for dem som det minst dramatiske valget. Dersom eldre søsken hadde konfirmert seg i kirken, gjorde de det samme, dersom eldre søsken hadde konfirmert seg borgerlig, gjorde de det samme. Flere oppfattet presten i den lokale kirken som «cool», og det fremsto som kompatibelt med å være «cool» å bli konfirmert i kirken. Dette ble imidlertid ikke engang problematisert i forhold til Human-Etisk Forbund. I et intervju oppfattet jeg at en elev formidlet at religiøs engasjement ut over det å bli konfirmert, også det å ha eller tilegne seg «faktakunnskap» om religioner var «ukult», altså at han posisjonerte seg i opposisjon til skolens og fagets mål om å «vise respekt for ulike religioner og livssyn».

Enkeltelever som jeg har kjennskap til at brøt med denne religiøse/livssynsmessige homogeniteten, var to muslimer, én elev med sterkere tilhørighet til kirken enn de fleste og én med sterkere tilhørighet til Human-Etisk Forbund enn de fleste. Begge muslimene, en gutt og en jente, skilte seg også ut på trinnet fordi de hadde innvandrerbakgrunn. Både den ene muslimen og eleven med sterkere tilknytning til kirken enn de fleste, ble av lærer oppfattet å ha faglige utfordringer, mens eleven med sterkere tilknytning til Human-Etisk Forbund enn de fleste var den eleven læreren mente skilte seg positivt ut blant disse stort sett faglig sterke elevene.

Skole 2

Den andre skolen var en bynær ungdomsskole. Den hadde flere klasser med drøyt 20 elever på 9. trinn det året jeg samlet materiale. Jeg samlet materiale fra ca. 10 elever i to av dem. Den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene ved skole 2 var ikke påfallende annerledes enn situasjonen ved skole 1.

Elevene i begge klasser hadde *Under samme himmel 9* (Wiik & Waale 2003) som lærebok, men benyttet også andre læremidler (film, internett) ved noen anledninger. RLE-lærerne på trinnet samarbeidet om årsplan, prøver og i stor grad også om lekser og oppgaver på ukeplaner etc.

Mens tema, rekkefølge, oppgaver, prøver osv. var så godt som identisk i de to gruppene på skole 2, ble undervisningen gjennomført av to forskjellige lærere i to forskjellige elevgrupper. Den ene læreren var utdannet allmennlærer med 10 vektall KRL, mens den andre hadde praktisk-pedagogisk utdanning med 5 vektall religionsfag. Begge hadde flere års erfaring med arbeid på ungdomstrinnet, og begge var også praksislærere for studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning. Begge var også kontaktlærere i de klassene de hadde i KRL, i tillegg til at de hadde elevene i andre fag. Mens læreren i 9B jevnlig kommenterte hvilke oppgaver elevene *ikke* hadde gjort i arbeidsbøkene deres, er det ingen skriftlige kommentarer fra læreren i arbeidsbøkene til elevene i 9A⁵⁵.

Karakterer ble brukt eksplisitt som motiverende faktor i tilknytning til bestemte oppgaver. I enkelte sammenhenger ble elevene også oppfordret til å oppgi kilder, men dette var ikke like fremtredende trekk ved KRL-undervisningen ved denne skolen som ved skole 1. Når det gjelder lærernes vurderinger av elevene i utvalget, er det én som skiller seg særlig positivt ut, og tre som skiller seg negativt ut. Eleven som skiller seg positivt ut er en jente, mens alle de tre som skiller seg negativt ut, er gutter.

Også her var elevgruppene forholdsvis homogene med hensyn til religion og livssyn, i alle fall så vidt lærerne hadde kjennskap til og så vidt jeg fikk kjennskap til gjennom intervjuer. Åtte av de elleve jeg intervjuet, fortalte at de confirmerte seg i kirken, selv om tilhørigheten til kirken var forholdsvis lite tydelig. Én elev i 9A betegnet seg selv som agnostiker, én i 9B var knyttet til Human-Etisk Forbund, mens en annen elev i 9B fortalte om egne erfaringer med overnaturlige evner og opplevelser (varsler,

⁵⁵ Under møte med lærerne høsten 2012 (for å sjekke mine beskrivelser av dem og deres klasserom, altså i praksis supplere materialinnsamlingen og for å formidle foreløpige funn og pedagogiske refleksjoner) kommenterte lærerne dette punktet med at også hun som var lærer i 9B hadde sluttet å gi slike kommentarer, både fordi det ikke syntes å gi noen effekt – i tråd med mine analyser – og fordi de hadde erfart at det styrket elevenes inntrykk av at de gjorde lekser for lærerens skyld – ikke for sin egen del.

syn) på en måte som indikerte at dette var kjent stoff for hennes medelev. Ingen av elevene som skilte seg ut med hensyn til religiøs/livssynsmessig tilhørighet, skilte seg ut faglig.

Beskrivelse av materialet, med utgangspunkt i de ulike kildesituasjonene

Som beskrevet ovenfor (jf. side 94), har jeg identifisert fem kildesituasjoner som materialet er skrevet med utgangspunkt i, nemlig:

- 1) felles, mer-enn-språklig opplevelse
- 2) personlige erfaringer, synspunkt, følelser eller meninger
- 3) én bestemt (implisitt eller eksplisitt) angitt kilde
- 4) alle de kilder elevene ønsker
- 5) utilgjengelige skriftlige kilder

Det som ligger i «felles, mer-enn-språklig opplevelse» er helt konkret at elevene har skrevet med utgangspunkt i en film de har sett eller en ekskursjon klassen har vært på. Selv om elevene nødvendigvis har hver sine opplevelser av filmer og ekskursjoner, er det en annen kildesituasjon enn der oppgavene ber elevene ta stilling til eller formulere seg om et allment tema eller fenomen som kjærlighet, vennskap, homofili, kvinnelige prester, Märthas engleskole eller genteknologi med utgangspunkt i egne erfaringer og synspunkt. Selv om begge disse kildesituasjonene finnes i materialet fra begge skoler, er det forholdsvis langt mellom oppgaver som aktualiserer begge disse typene kildesituasjon. Jeg har én tekst fra elevene i 9A og 9B basert på en mer-enn-språklig kilde, og én fra 9. trinn på skole 1, samt én fra 8. trinn der alle besvarelsene fremstår som uferdige⁵⁶. Til tross for at det er få eksempler på denne kildesituasjonen, er elevtekstene som besvarer dem skrevet både for hånd og digitalt, og de omfatter både sakpreget skriving og fiksjon. Tematisk dreier de seg om hovedemne 2 (jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og sekulære livssyn), og de er skrevet individuelt.

Opgaver som skal ta utgangspunkt i elevenes personlige erfaringer, synspunkt, følelser eller meninger, utgjør, når de forekommer, ofte ett eller to av en rekke spørsmål fra lærebøkene som elevene skal svare på og der kildesituasjonen for de andre spørsmålene stort sett er at én kilde (læreboken) er angitt. Elevenes besvarelser av tekster skrevet med denne kildesituasjonen omfatter både sakpreget skriving, (potensiell) fiksjon og poesi, de er skrevet både digitalt og for hånd, men har

⁵⁶ Tekstene indikerer at elevene verken har sett filmen ferdig eller avsluttet skrivingen; de forteller bare om begynnelsen av filmen. I en av tekstene er ikke siste setning fullstendig, og hos alle elevene er det satt av plass til en fortsettelse under teksten.

sjelden status som selvstendig grunnlag for vurdering. Oppgavene er knyttet til alle hovedområder og er gitt på alle klassetrinn, på begge skoler, i begge klasser på skole 2, og de er skrevet individuelt.

Den store massen av skriveoppgaver i materialet er oppgaver som, implisitt om ikke eksplisitt, angir hvilken ene kilde som danner grunnlaget for å besvare den. Typisk dreier det seg her om oppgaver som står trykket i elevenes lærebok, som også utgjør den kilden som svaret skal bygge på. Men også notatater basert på læreboken utgjør en vesentlig del av dette materialet, som også omfatter avskrifter fra skjema lærerne har delt ut eller vist på tavlen. Oppgavene er gitt på begge skoler, alle trinn og i begge klasser. Nesten alle tekstene i materialet som tar utgangspunkt i én skriftlig kilde er skrevet individuelt og for hånd. Alle utgjør sakpreget skrijving, ingen danner selvstendig grunnlag for vurdering, og alle hovedemner tematiseres.

I de tilfellene der elevene kan benytte hvilke kilder de ønsker, dreier det seg alltid om sakpreget, digital skrijving som danner grunnlag for vurdering. Alle hovedemnene er tematisert i besvarelsene av disse skriveoppgavene, de fleste er knyttet til kristendom. Ved skole 1 er det gitt omkring tre slike oppgaver hvert av de tre årene, mens ved skole 2 har jeg bare to tekster fra det året jeg samlet materiale der. Nesten alle disse tekstene er skrevet individuelt, men én av disse oppgavene fra hver skole skulle elevene samarbeide om. I begge tilfeller var det en powerpoint om jødedom eller islam.

Skrivesituasjoner der elevene ikke har de aktuelle skriftlige kildene tilgjengelig mens de skriver, er typiske for prøver. Jeg har én større prøve⁵⁷ fra hver av skolene, og fra skole 1 har jeg også flere små prøver⁵⁸. Alle elevtekstene som besvarer disse oppgavene, er skrevet individuelt og for hånd. Det dreier seg om sakpreget skrijving som blir vurdert, og kristendom er helt klart det hovedemnet som er sterkest representert. Begge de to store prøvene dreier seg om kristendom, mens én av de små er knyttet til jødedom. Forøvrig er også de små prøvene knyttet til kristendom, én av dem tematiserer i tillegg stoff knyttet til filosofi og etikk.

Mer-enn-språklig felles kilde

Tekstene elevene har skrevet med utgangspunkt i en mer-enn-språklig felles kilde er det få av, slik oversikten ovenfor indikerer. Jeg finner én oppgave fra hver av skolene. Fra skole 1 har jeg en

⁵⁷ I «større prøve» ligger det at de omfatter ca. 10 spørsmål, hvorav et par-tre legger opp til forholdsvis lange svar.

⁵⁸ I «små prøver» ligger det at de omfatter ca. 3 spørsmål knyttet til religions- og livssynsfaget (selve prøvene har i disse tilfellene spørsmål om flere forskjellige fag).

fiksjonstekst fra 9. trinn basert på en ekskursjon til Falstad⁵⁹ og fra skole 2 gjenfortellinger av filmen «Løfter⁶⁰».

Tekstene basert på ekskursjon til Falstad

Elevene på skole 1 var på 9. trinn på ekskursjon til Falstad. I KRL var ekskursjonen knyttet til temaet «Jødene under 2. vk» på årsplanen, og i tillegg til det fiktive brevet jeg skal gå nærmere inn på nedenfor, skrev elevene notater og svarte på spørsmål om emnet i en ukesluttprøve (se nedenfor side 280). Jeg har ikke selve oppgaveformuleringen som elevene besvarer med de fiktive brevene; kanskje ble den presentert muntlig eller på tavlen? Men på elevenes arbeidsplan henvises det til denne oppgaven med følgende formulering: «Gjør ferdig brev/dagboknotat fra Falstad Leir til torsdag uke 11».

I den skrivesituasjonen som defineres av denne oppgaven, skulle elevene bygge på kunnskap og opplevelser de fikk under ekskursjonen til Falstad. Med hensyn til formuleringer innebærer dette at elevene måtte formulere seg selvstendig, de kunne ikke skrive av en skriftlig kilde. Fordi oppgaven var såpass åpen, de skulle ikke skrive brev/dagbok om noe bestemt som hendte på Falstad under krigen, sto elevene forholdsvis fritt med hensyn til utvalg av stoff de ville gjengi i teksten sin.

Jeg har tekster fra åtte av elevene i utvalget fra skole 1: Bente, Casper, Charlotte, Danyal, Elisabeth, Gina, Petter og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

I tekstene identifiserer alle elevene seg med en som var fange på Falstad under krigen. Noen gjør det ved å bruke eget navn, andre bruker fiktive navn basert på informasjon de fikk under ekskursjonen, men alle skriver om erfaringer som fanger i jeg-person.

I tilknytning til at elevene identifiserer seg med fanger i Falstad, forteller de fleste elevene også om bakgrunnen for at den enkelte er havnet i Falstad, at «jeg» er jøde, med i motstandsbevegelsen, telegraf eller sovjetisk krigsfange. De fleste forteller også hvordan de kom til Falstad, og alle skriver

⁵⁹ Falstad var under 2. verdenskrig én av seks leire i Norge for politiske fanger. Før og etter krigen var Falstad skolehjem og spesialscole, men siden 2006 har elever (og andre) kunnet besøke stedet som da ble gjort til et nasjonalt senter for krigens fangehistorie og menneskerettigheter ("Falstad" 2001)

⁶⁰ «Løfter» er en amerikansk dokumentar om fredsprosessen mellom Palestina og Israel fra 1997 til 2000 av Bolado, Goldberg og Shapiro fra 2001. Filmen forteller om fredsprosessen gjennom å skildre hverdagen til og intervju med sju palestinske og jødiske barn (9-13 år gamle), som også får møte hverandre og erfare at dialog er eneste mulige løsning. Slik jeg tolker den, utgjør det at dialog er eneste mulige løsning, et tydelig budskap i filmen (Shapiro, Goldberg, & Bolado 2001)

om den dårlige behandlingen de og deres medfanger har fått der. De gjengir dermed noe av det kunnskapsstoffet, blant annet i form av fortellinger de har fått presentert under ekskursjonen⁶¹. Nesten alt innholdet i tekstene kan altså betraktes som selvstendig tolkning og gjengivelse av den mer-enn-språklige kilden elevene bygger på.

Kildesituasjonen innebærer at elevene har vært på Falstad, stedet som danner rammen om teksten, men ikke som fanger, og ikke i en fangeleir, men som besøkende på et museum. I intervjuer og gjennom uformelle samtaler med elevene fikk jeg inntrykk av at de syntes det var blitt for fint og moderne pusset opp på Falstad; de hadde nok sett for seg at det skulle se mer ut som det gjorde under krigen, som en fangeleir, at det var blitt «for mye» museum. Til tross for denne vurderingen av stedets «autentisitet» viser tekstene at de tilegnet seg kunnskap om Falstad som krigsfangeleir.

Elevene har anvendt kunnskap de har tilegnet seg under ekskursjonen, på flere måter. Blant annet gjennom fortellingene om bakgrunnen til den fiktive forfatteren av brevet, viser elevene kunnskap om hvem som satt som fanger på Falstad: jøder, motstandsfolk og sovjetiske krigsfanger er de gruppene som de fiktive brevene i materialet forteller om. Også i det som fortelles om hva brevenes fiktive forfattere og deres medfanger utsettes for på Falstad, viser elevene kunnskap. Det er blant annet her historiene fra Julius Paltiel benyttes, men også kvinnelige fangers oppgaver og skjebner presenteres, samt kunnskap om dårlige hygieniske og ernæringsmessige forhold. At kunnskapen ikke bare gjengis, men er anvendt for å bygge opp den fiksjonen som ligger til grunn for teksten, viser at elevene ikke bare er i stand til å formulere kunnskapen med sine egne ord, men kan *bruke* den på en meningsfull måte i sin tekst. I henhold til tradisjonell, bloomsk taksonomi er det mer avansert å kunne *bruke* kunnskap enn å kunne gjengi den (Anderson & Krathwohl 2001).

Likhetene mellom tekstene med hensyn til utvalg og avgrensning er altså at alle forteller noe om hva fanger ble utsatt for på Falstad. Forskjellene mellom tekstene dreier seg dels om at elevene presenterer stoff som er relevant for den fangen de har identifisert seg med, «tilreisende» fanger forteller om transporten til Falstad, en lokal jøde om tiden før de ble tatt osv., og dels om omfanget av stoff som formidles i brevet. Her skiller Bente seg ut som den som har med mest stoff, både om dårlig behandling av fanger mer generelt og om flere ulike fangers arbeidsoppgaver i leiren. Hun inkluderer på den måten både mat og helsestell for fangene. I tillegg introduserer hun problematikk knyttet til «tyskerunger». Alt innholdet begrunnes eller legitimeres gjennom fiksjonen hun etablerer

⁶¹ Selv om jeg ikke var med, kan jeg kjenne igjen elementer av beretninger fra blant annet Julius Paltiel, som var fange på Falstad under krigen. For eksempel går beretningen om da han og andre jøder krypende måtte rydde gårdsplassen for løv med munnen, igjen i flere av tekstene.

Det er hennes medfanger som forteller om sine oppgaver, og Bente får dermed fortalt om flere ulike oppgaver og skjebner i leiren enn «jeg-personens. Samme grep benyttes av Gina, Petter og Tone. Å fortelle om flere ulike oppgaver den samme jeg-personen har hatt, slik Charlotte, Elisabeth og Gina gjør, fungerer også for å formidle flere detaljer om forholdene i leiren. Det varierer også mellom tekstene om og eventuelt hvor mye elevene har inkludert om en ønsket fremtidig situasjon, frigjort fra Falstad, nazisme og krig og gjenforent med familie, i frihet og fred, eller om det som er formulert om fremtiden, er frykt for henrettelse eller fortsatt fangenskap.

Alle elevene i utvalget valgte å skrive brev, ikke dagbok. De fleste viser det tydelig ved å benytte sjangerkonvensjoner som datering, innledende og avsluttende hilsen og direkte henvendelse til den fiktive mottageren, som her i Danyals tekst:

2.12.
1942

Brev fra Falstad

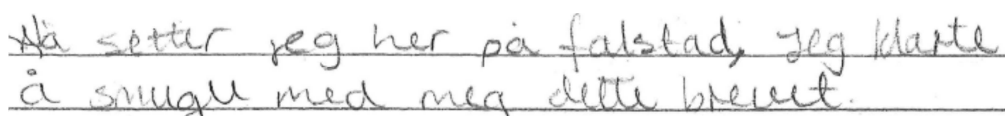
Kjære Familie..... Leis

Jeg vet at dere ikke har hørt fra meg på lenge men jeg er fange i Falstad leir. Vaktene er veldig slemme og misbruker oss. Her om dagen var jeg i Skogd og "Raket" løv med munnen pluss i Vaktene pisser i det

Figur 5 Danyals fiktive brev fra Falstad: «2.12.1942 Brev fra Falstad Leir Kjære familie..... Jeg vet at dere ikke har hørt fra meg på lenge men jeg er fange i Falstad leir. Vaktene er veldig slemme og misbruker oss. Her om dagen var jeg i Skogd[...] og «Raket» løv med munnen. Pluss a[t] Vaktene pisser i det»

Her er datering og innledende hilsen, men ingen avsluttende hilsen. Nettopp det at den avsluttende hilsenen mangler, indikerer at denne teksten, tross oppgaven på arbeidsplanen om å gjøre ferdig, ikke er ferdigstilt.

I Petters tekst finner jeg verken innledende eller avsluttende hilsen, eller datering, så der bygger jeg antagelsen om at det er et brev på at teksten eksplisitt angir dette:

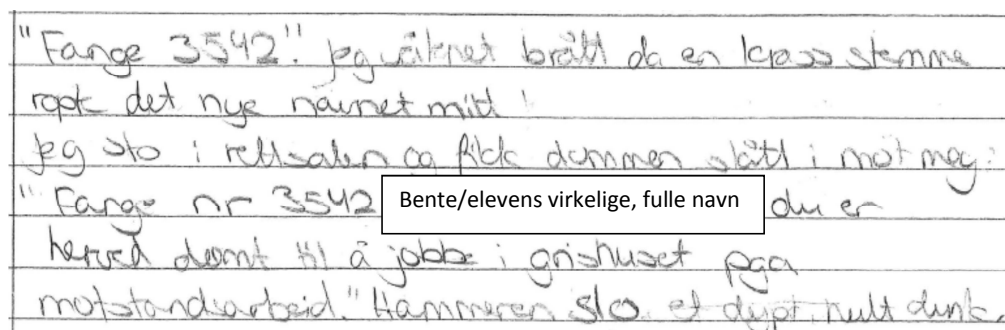


Nå setter jeg her på falstad, jeg klarte å smugle med meg dette brevet.

Figur 6 Fra Petters fiktive brev fra Falstad: «Nå sitter jeg her på falstad, Jeg klarte å smugle med meg dette brevet»

Noen elever angir også brevsjangeren i en overskrift, som Danyal ovenfor.

Noen elever bryter med brevsjangeren i teksten sin, som for eksempel i avsnittet nedenfor fra Bentes brev. Det følger etter en gjengivelse av jeg-personens møte med sine medfanger i samme celle. Allerede i denne gjengivelsen, som omfatter mange replikker, antar brevet karakter av fortelling, mens det at det er en henvendelse fra brevskriveren til mottakeren kommer i bakgrunnen. Dette blir særlig tydelig i avsnittet nedenfor:



"Fange 3542". Jeg våknet brått da en krass stemme ropte det nye navnet mitt!
Jeg sto i rettsalen og fikk dommen slått i mot meg?
"Fange nr 3542 [Bente/elevens virkelige, fulle navn] du er herved dømt til å jobbe i grisehuset pga motstandsarbeid." Hammeren slo et dypt, hult dunk.

Figur 7 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad: ««Fange 3542». Jeg våknet brått da en krass stemme ropte det nye navnet mitt. Jeg sto i rettsalen og fikk dommen slått i mot meg. «Fange nr 3542 [Bente/elevens virkelige, fulle navn] du er herved dømt til å jobbe i grisehuset pga motstandsarbeid.» Hammeren slo et dypt, hult dunk.»

I neste avsnitt, som også er brevets siste, viser hun igjen tydelig at hun har oppgaven og brevsjangeren klart for seg:

Figur 8 Fra siste avsnitt i Bentes fiktive brev fra Falstad: «Du som finner dette brevet jeg håper å smugle ut i morgen må spre budskapet videre. I denne»

Elevenes bruk av sjangerkonvensjoner fremstår i denne teksten som uttrykk for selvstendig kritisk tenkning. Men også de som ikke benytter det, og/eller bryter med brevsjangeren, viser forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning gjennom hvordan de formulerer seg og utformer teksten sin, fordi de har vært nødt til å velge ut stoffet og formulere teksten selv, ikke skrive av.

Følelsesmessig engasjement

Mange av beretningene, både om hva brevenes jeg-personer og hva deres medfanger har blitt utsatt for, viser følelsesmessig engasjement, som indignasjon over den uforholdsmessig strenge straffen en medfange fikk for å be om mer vann, som Gina gjengir her:

Figur 9 Fra Ginas fiktive brev fra Falstad: «Vi får nesten ikke mat her, fire skjeer med noe rar gugge og to munnfuller vann hver dag, en Serber ba om en liten munnfull vann til og ble slept etter håret ut, ryktet sier at han ble satt i et rom som ble fylt opp med vann til livet hans, han klarte ikke å sette seg ned og døde visnok av utmattelse hvis han ikke ble skutt før han døde? Jeg er heldig»

Eller frykt for hva som vil skje med dem, så vel som håp om fremtiden, som hos Elisabeth her:

planlagt og rømme. Vi klarte å gå ut når det var mørkt, vi prøvde å klippe oss gjennom gjerdet, men så plutselig ble vi beskutt. Johan og Michael truffet. Michael overlevde skuddet, men Johan døde. Så nå sitter jeg her i cellen uvitende om jeg kommer levende her i fra eller ikke. Håper krigen roer seg snart og at alle som er her på Falstad kommer seg levende hjem.

Figur 10 Fra Elisabeths fiktive brev fra Falstad: «planlagt og rømme. Vi klarte å gå ut når det var mørkt. Vi prøvde å klippe oss gjennom gjerdet, men så plutselig ble vi beskutt. Johan og Michael [...] truffet. Michael overlevde skuddet, men Johan døde. Så nå sitter jeg her i cellen uvitende om jeg kommer levende her i fra eller ikke. Håper krigen roer seg snart og at alle som er her på Falstad kommer seg levende hjem.»

I og med at elevene skulle skrive «brev/dagboknotat fra Falstad Leir» ligger det i rammene for oppgaven at elevene skal identifisere seg med noen som var på Falstad under krigen. Alle elevene i utvalget har identifisert seg med fanger, gjennom bruk av pronomenene «jeg» og «vi» i tekstene, når de forteller om fangenes opplevelser og erfaringer i leiren. I og med at alle etablerer en identifisering med fanger i leiren, ligger følelsesmessig involvering implisitt i alle tekstene, i større eller mindre grad. I noen tekster formuleres «jeg»-personens følelser eksplisitt, men ikke i alle. Noen elever etablerer også identifikasjon med sin jeg-person ved å benytte sitt eget navn til å undertegne brevet, eller etablerer sitt eget navn som navnet til tekstens «jeg» i teksten (jf. Bentes tekst ovenfor), men de fleste har laget navn som stemmer med den fiktive brevskriverens identitet og nasjonalitet.

I noen tekster formuleres og/eller fremheves bestemte verdier eksplisitt, selv om alle tekstene kan sies å være moralsk engasjerte og mer eller mindre eksplisitt stiller seg kritisk til nazisme og umenneskelig behandling av mennesker generelt. Verdier som formuleres eksplisitt, er på den ene siden knyttet til liv, fred og frihet, for eksempel «Håper krigen roer seg snart og at alle som er på Falstad kommer seg levende hjem» (Elisabeth). På den annen side synliggjøres verdien av mennesker som betyr noe for «jeg»-personene: familien, kamerater og medfanger i leiren og «de snille folkene rundt her som har lurt til meg noen matpakker og som vil sende brevet mitt» (Gina). Og dessuten – som det allerede er synliggjort i dette siste sitatet – livsnødvendigheter som mat og drikke og sollys. Hos noen etableres også skriveutstyr som noe verdifullt, som her i Tones tekst:

Han hadde etterlatt meg et stykke papir og en blyant. Bare gudene vet hvordan han hadde fått tak i det.

Figur 11 Fra Tones fiktive brev fra Falstad

Med disse setningene svarer Tone også på det innlysende, men uttalte spørsmålet om hvordan «jeg»-personen har fått tak i skrivesaker. Petter tematiserer også at skrivesaker ikke var allment tilgjengelig for fangene, og Tone og Petter viser på denne måten innlevelse og evne til å anvende kunnskap om et forhold av betydning for at det innenfor fiksjonen er mulig å produsere det fiktive brevet.

Alle elevene viser altså følelsesmessig engasjement i forholdsvis stor grad gjennom identifisering med fanger og formulering av verdier.

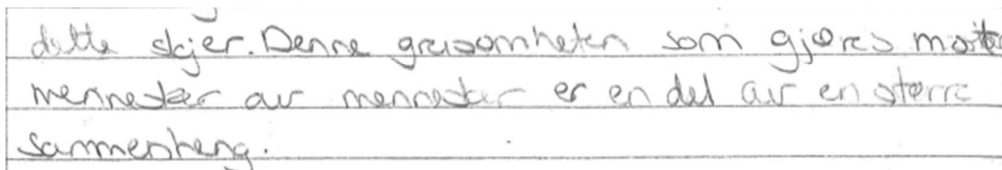
Mot

Valget om å identifisere seg med fanger, innebærer at elevene lever seg inn i situasjonen til en person som er eller har vært modig. Men fordi det er i tråd med forventninger og politisk korrekt oppfatning å identifisere seg med ofrene for nazismen, kunne det vist større mot hos elevene om de identifiserte seg med en fangevokter eller soldat i leiren, eller problematiserte fangevokternes og soldatenes situasjon fra fangeperspektiv, selv om – eller nettopp fordi – det ville være å identifisere seg med eller vise forståelse for noen både skolen og Falstadsenteret arbeider for å få elevene til å ta avstand fra.

Min informasjon om oppgaven angir ikke at elevene skal skrive brev/dagbok som om de var fanger. Prinsipielt kunne de så vidt jeg vet skrevet brev/dagbok som om de var fangevoktere eller soldater samme sted, men det er det ingen i mitt utvalg som har gjort. At elevene identifiserer seg med nazistenes fanger, og dermed tar parti mot dem, kan betraktes som uttrykk for moralsk stillingtagen: «Jeg» og «vi» var fanger på Falstad under krigen, i motsetning til «de», nazistene, som var ansvarlige for den uretten som ble begått der.

Ved å identifisere seg med fanger får elevene vist sitt følelsesmessige engasjement for de som var den underlegne part under krigen. Dette er også i tråd med lærerens forventninger. Det ville fremstått som tegn på større mot om elevene i denne skrivesituasjonen hadde identifisert seg med fangevoktere og/eller nazister, eller fra fangeperspektiv hadde problematisert motpartens handlingsalternativ. De ville da løpt risikoen for at læreren tror de tar parti for nazistene.

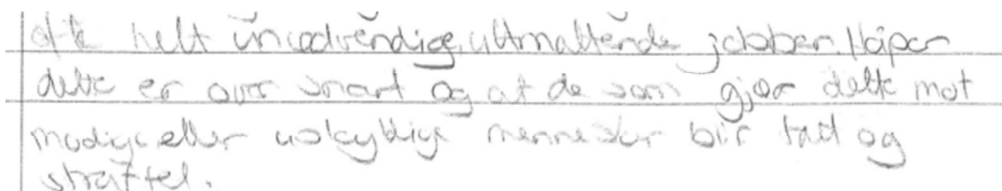
Identifiseringen med fanger gir imidlertid elevene anledning til å vurdere virksomheten på Falstad som «grusomhet», slik Bente gjør her:



dette skjer. Denne grusomheten som gjøres mot mennesker av mennesker er en del av en større sammenheng.

Figur 12 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad: «dette skjer. Denne grusomheten som gjøres mot mennesker av mennesker er en del av en større sammenheng.»

Bente vurderer også fangene på Falstad som «modige eller uskyldige».



ofte helt unødvendige, utmattende jobber. Håper dette er over snart og at de som gjør dette mot modige eller uskyldige mennesker blir tatt og straffet.

Figur 13 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad: «ofte helt unødvendige, utmattende jobber. Håper dette er over snart og at de som gjør dette mot modige eller uskyldige mennesker blir tatt og straffet.»

Selv om, eller nettopp fordi, elevene har identifisert seg med fangene – i tråd med hva som er sosialt akseptabelt og politisk korrekt – behøver ikke alle disse vurderingene å være elevenes egne. De kan ha fått dem formidlet under ekskursjonen. Samtidig er det åpenbart, fordi ikke alle elevene i utvalget har formuleringer i tekstene sine der disse vurderingene kommer til uttrykk, at det krever en innsats og oppmerksomhet fra elevens side for å formulere det i teksten. Også det å si seg enig i noen andres (omviserens) vurderinger, innebærer at eleven tar stilling om enn bare «på prøve», innenfor en fiktiv ramme. (Jf. Blooms taksonomi der det å huske og forstå noe er nødvendige skritt på veien til å vurdere noe. Å huske omviserens vurdering er nødvendig for å kunne si seg enig eller uenig i den (Anderson & Krathwohl 2001; Lars Sigfred Evensen 2013; Ongstad 1997; Smidt 2002).

Oppsummering Falstad

Alle elevene viser selvstendig kritisk tenkning gjennom å formulere seg selvstendig, ta i bruk konvensjoner for å etablere fiksjonen oppgaven etterspør og inkludere stoff valgt ut i samsvar med den fiksjonen de etablerer. Utvalg av stoff og eksplisitte formuleringer viser følelsesmessig engasjement, og det at de identifiserer seg med modige motstandere av nazistene, viser en viss grad av mot. Det er forskjeller elevene imellom med hensyn til hvordan og i hvilken grad de tar i bruk

konvensjoner og med hensyn til hvor mye stoff som viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement de tar med i tekstene sine: Disse forskjellene ser ut til å kunne forklares med henvisning til lærerens vurdering av deres faglige nivå: Jo høyere faglig nivå læreren vurderer at elevene har, jo mer selvstendig og kompetent tar elevene i bruk konvensjoner for brev på en slik måte at konvensjonene støtter opp under fiksjonen, og jo mer stoff som viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement, inkluderer de. Det mest bemerkelsesverdige er likevel at alle elevenes tekster viser alle kompetansene med relevans for dannelse.

Tekstene basert på filmen «Løfter»

På skole 2 jobbet elevene både i 9A og 9B de første ukene etter jul med presentasjoner av retninger innenfor jødedom eller islam (se nedenfor side 215), og noen elever skrev på eget initiativ notater om tema (se nedenfor side 169). Arbeidet med jødedom og islam ble fulgt opp med temaet «Midtøsten (samarbeid, konflikter; møte med religion, kultur, samfunn)». I tilknytning til det temaet svarte elevene på noen oppgaver fra læreboken og skrev en tekst med utgangspunkt i filmen «Løfter» (Shapiro et al. 2001). Det er teksten der elevene har tatt utgangspunkt i filmen jeg undersøker her, fordi dette er det andre eksempelet i materialet mitt på en tekst skrevet med utgangspunkt i en felles mer-enn-språklig kilde.

Elevene kunne velge mellom to oppgaver formulert på arbeidsplanen: «Skriv fra filmen (ca 1 side på data). Leveres i egen mappe på fronter ([her angis at noen klasser skal levere i arbeidsboka si, ikke på fronter] Frist fredag i uke 7) Velg mellom disse: a) Gjenfortelling b) Drøft et tema som filmen tar opp. Lag selv en problemstilling som du drøfter.» På samme måte som i tekstene basert på ekskursjonen til Falstad, innebærer kildesituasjonen at elevene også i disse tekstene har vært nødt til å formulere seg med egne ord og transformere fra et medium til et annet.

At elevene i 9A skulle levere på fronter, mens elevene i 9B skulle skrive i arbeidsbøkene, innebærer at i 9A skilte disse tekstene seg ut fra andre pålagte oppgaver ved å kreve digitalt format. Dette var ikke tilfellet i 9B, der var det forventet at elevene skulle levere håndskrevne tekster i arbeidsbøkene. Denne oppgaven åpner dermed for å undersøke om det er systematiske forskjeller med hensyn til hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekster skrevet digitalt og håndskrevne tekster.

Jeg har til sammen seks besvarelser av denne oppgaven: to fra 9A (Adrian og Helene) og fire fra 9B (Berit, Gard, Signe, Åge). Begge fra 9A er digitale, mens bare Berits fra 9B er det. Tre av de seks elevene har benyttet ordet «gjenfortelling» i overskriften sin, ingen benytter «drøfting» verken i

overskrift eller tekst. I tekstene gjenforteller alle de seks deler av filmen, og det fremstår derfor som sannsynlig at alle disse elevene har valgt å besvare gjenfortellingsoppgaven. Samtidig har flere av tekstene også element som kan knyttes til drøfting – som fremstilling av flere ulike parterers synspunkt. Ettersom filmen dreier seg om en konflikt, kan gjengivelse av ulike parterers synspunkt likevel være del av en gjenfortelling, det må ikke indikere at elevene har valgt drøftingsoppgaven.

Selvstendig kritisk tenkning vist gjennom utvalg, avgrensning, formuleringer og utforming

I tekstene gjenforteller alle elevene med selvstendige formuleringer utvalgte deler av det stoffet filmen presenterer og viser dermed at de har anvendt selvstendig kritisk tenkning. I tillegg til gjenfortelling og egne tolkninger og vurderinger, har Helene tatt med en del bakgrunnsstoff om konflikten. Der formuleres (noe som fremstilles som) partenes synspunkt, og ikke alt dette stoffet bygger på filmen. Det fremstår derfor som etablering av en drøfting⁶²:

Da det israelske folk, altså hebraerne eller jødene, fikk tildelt landet Kanaan, som i dag er Isralel, av Gud, var det ikke arabere som bodde der. Dette var rundt år 1400 f. kr. Masse tyder derfor på at landet tilhører dem. Men Muhammed, Allahs siste profet, hadde sitt fødested der, i Jerusalem, og derfor sier de at araberne eier landet.

Figur 14 Fra Helenes gjenfortelling av "Løfter"

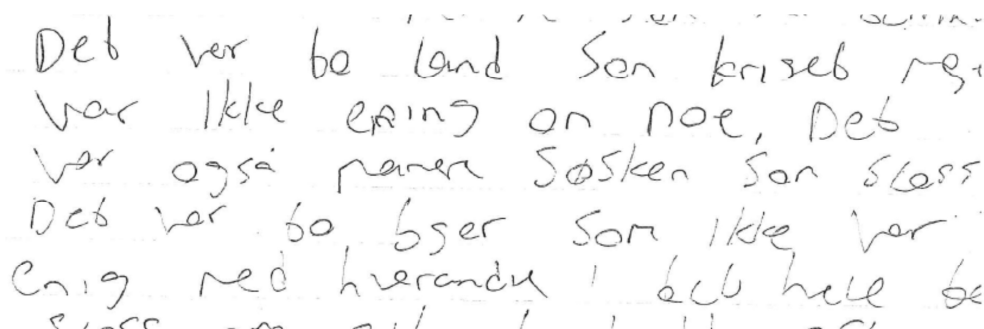
Helenes tekst dreier seg likevel ikke i hovedsak om hvorvidt «jødene» eller «arabere» har rett til landet. Den dreier seg om filmen og presenterer ikke en problemstilling slik drøftingsoppgavealternativet ber om. Helenes tekst fremstår derfor som typisk for elevenes besvarelser på den måten at selv om oppgaven som besvares «bare» etterspør en gjenfortelling, omfatter tekstene drøftende og vurderende element. Det som skiller Helenes tekst fra de andres, er at hun har lagt til stoff fra andre kilder enn den oppgaven ber henne ta utgangspunkt i.

⁶² Det er mange forhold det kan være grunn til å kommentere i forhold til dette utdraget, i tillegg til at det fremstår som en fremstilling av en sak fra to sider, blant annet at argumentene som framføres for begge sider, legger trosforestillinger til grunn (jødene fikk landet av Gud og Muhammad, som er Guds siste profet, ble født der). Eleven behandler disse trosforestillingene som ubestridte fakta og vurderer den ene trosforestillingen som viktig («masse tyder derfor på at landet tilhører dem»). Dette til tross for at eleven i intervju har fortalt at selv om hun ble confirmert i kirken, var det et spørsmål om tradisjon, ikke tro. Selv om hun muntlig har indikert at hennes egen religiøse tro ikke er så sterk, aksepterer hun uten problematisering disse (motstridende) trosforestillingene knyttet til eiendomsretten til land. Hun synes også å legge vekt på formelle forhold, når Gud har gitt landet til jødene, veier det at landet er *gitt bort* tyngre enn den *tilhørigheten* som impliseres gjennom forestillingen om at Muhammad ble født der. Med utdraget som er gjengitt her, impliserer Helene (feilaktig) at alle arabere er muslimer, eller i alle fall oppfatter Muhammads fødested som relevant for tilhørighet/eierskap til byen/landet. Muslimsk oppfatning av Jerusalem som hellig knyttes imidlertid oftere, blant annet i elevenes lærebok (Wiik og Waale 2003), til Muhammads nattreise, da han møtte Moses (Musa) og andre profeter og forhandlet med Gud om antall daglige bønner. Hvorvidt det Helene presenterer her faktisk er partenes synspunkt, problematiseres ikke og understøttes ikke gjennom kildehenvisninger.

Alle elevene har oppfattet israelere og palestinere som de to partene som er involvert i konflikten. I større og mindre grad viser også tekstene at elevene har oppfattet at både israelere og palestinere er uensartede, mangfoldige grupper. Adrian og Helene har blant annet plukket opp at israelere kan være sekulære, jøder eller ortodokse jøder. Adrian skriver både om «folk som ikke er så veldig religiøse», «vanlige jøder» og «ortodokse jøder», mens Helene skriver om «en familie som ikke var religiøs», en «vanlig jødisk gutt» og en «ultraortodoks jødisk gutt». Elevene er stort sett mindre spesifikke med hensyn til palestinernes religiøse tilhørighet: palestinere, arabere og muslimer fremstår som tilnærmedesvis synonyme begrep. Både Berit og Helene har imidlertid fanget opp at det bor palestinere også i Israel, og Berit benytter betegnelsen «israel-arabere». Signe peker på at ikke alle i området er enten jøder eller muslimer (eller sekulære), selv om de som er med i filmen, er det: «De var enten jøder eller muslimer, selv om det bor folk med andre religioner der også.» Dermed peker hun til en virkelighet/virkeligheten utenfor filmen i Israel/Palestina.

Tekstene viser at det har vært utfordrende for elevene å få tak i hvem som er hvem og hvilke religioner barna i filmen tilhører, og hvordan ting henger sammen. Adrian skriver blant annet «De håper på fred, og det er mange jøder som bor i leir.» I filmen er det palestinere som bor i leir – en palestinsk flyktningeleir. Men kanskje forbinder eleven «leir» med jøder på grunn av kjennskap til 2. verdenskrigs konsentrasjonsleirer, og antar at når noen bor i leir, må det være jødene?

Tekstene til Adrian og Åge har formuleringer som indikerer at de ikke har oversikt over hva som er land og hva som er byer i filmen: Adrian skriver at «Jødene bor i Israel, og de vil ikke at araberne skal komme inn i byen», mens Åge gjentar omtrent samme informasjon, først om land, så om byer:



Det var to land som kriget og [de] var ikke enig om noe. Det var også masse søsken som sloss. Det var to byer som ikke var enig med hverandre i det hele ta[tt.]»

Figur 15 Fra Åges gjenfortelling av "Løfter": «Det var to land som kriget og [de] var ikke enig om noe. Det var også masse søsken som sloss. Det var to byer som ikke var enig med hverandre i det hele ta[tt.]»

Når det gjelder forløp og gjenfortelling av det som vises i filmen, har alle elevene fått tak i de store linjene i filmen, nemlig at de jødiske barna i utgangspunktet er svært skeptiske til palestinere, mens

de palestinske barna er svært skeptiske til jøder, men når de møtes, erfarer de at motparten er mennesker og barn som dem selv. Fordi elevene har formulert seg selv, med utgangspunkt i filmen, viser alle tekstene en viss grad av selvstendig kritisk tenkning.

Tekstene som er skrevet digitalt, tenderer til å være lengre og omfatte mer stoff enn de håndskrevne, men forskjeller innenfor hver av gruppene indikerer at omfanget av fagstoff like gjerne kan forklares av forskjeller i hvordan læreren vurderer elevens faglige nivå. De tekstene læreren vurderer har høyere faglig nivå, har inkludert mer stoff enn de tekstene læreren vurderer har lavere faglig nivå.

Som i tekstene basert på ekskursjonen til Falstad, kan elevene heller ikke i denne teksten skrive av noen kilde, men gjennom en oppsummering, gjenfortelling, presenterer de sin tolkning av filmen. Ettersom den selvstendig formulerte gjenfortellingen av filmen må være basert på deres tolkning av filmen, viser tekstene forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning.

Følelsesmessig engasjement

Åge gjengir stort sett bare de store linjene i filmen, mens de andre forteller mer detaljert om enkelthendelser som vises i filmen, om ett av de palestinske barna og en bestemor som drar til ruinene av hennes landsby (Gard), eller om hvor lei seg en palestinsk gutt blir når han forstår at han ikke kommer til å treffe igjen de jødiske barna (Adrian). De scenene elevene har valgt å fortelle mer detaljert om, viser alle et følelsesmessig engasjement hos barna i filmen. Når elevene skriver om dem, viser de derfor andres følelsesmessige engasjement i tekstene sine. Kanskje kan det at elevene har valgt å skrive om dem, ses som uttrykk for at elevene selv ble følelsesmessig engasjert av disse scenene?

Elevenes tekster viser altså gjennom utvalg av stoff til teksten at elevene har blitt berørt av den vanskelige situasjonen som skildres og at de har medfølelse med barna i filmen. De sammenligner den situasjonen barna i filmen lever under med sin egen, og formulerer seg i den forbindelse også om verdier. I Adrians tekst står det bl.a.:

I filmen får vi høre om barn som har det vanskelig, når deres familie og venner blir drept.

De lever på en ganske annen måte enn vi gjør i Norge. Skoleelevene som skal ta buss til skolen lever i frykt for at det kan være en terrorist på bussen som sprenger den.

Figur 16 Fra Adrians gjenfortelling av "Løfter"

I tillegg til å formulere medfølelse med barna «der», etablerer han en sammenligning med situasjonen «her» og impliserer dermed en lettelse over at «vi her» ikke har det som «de der». Formuleringen av empati innebærer altså ikke at elevene identifiserer seg med barna i filmen. Tvert imot påpeker Adrian eksplisitt at «De [barna i filmen] lever på en ganske annen måte enn vi gjør i Norge».

At elevene ikke identifiserer seg med barna i filmen, men formulerer empati, kan forklares av rammene for oppgaven: Elevene er ikke bedt om (som elevene som hadde vært på Falstad) å formulere en tekst der de satte seg selv i barnas sted. Med utgangspunkt i sitt eget perspektiv formulerer de fleste likevel medfølelse med dem og viser dermed stor grad av følelsesmessig engasjement:

Berit skriver:

...men minnen var veldig vanskelig og jeg synes det var ganske trist at det er sånn for tiden. Skulle ønske de kunne slutte fred med hverandre.

Figur 17 Fra Berits gjenfortelling av "Løfter"

Signe formulerer seg også om den vanskelige situasjonen til barna i filmen, men trekker frem at det ikke «stopper hverdagen»:

og regler. Ungdommene fortalte om hvordan det var å leve i et land med terrorister. Bomber, skyting o.l. redselen var stor, men de kunne ikke la det stoppe hverdagen på grunn av det.

Figur 18 Fra Signes gjenfortelling av "Løfter": «og regler. Ungdommene fortalte om hvordan det var å leve i et land med terrorister. Bomber, skyting o.l. redselen var stor, men de kunne ikke la det stoppe hverdagen på grunn av det.»

Det følelsesmessige engasjementet er altså rettet mot det filmen forteller om.

Både Berit og Helene formulerer seg om barna i filmen og vurderer deres forhold til konflikten. Berit skriver:

Det var noen unger der som jeg synes var litt vel drøy i meningen sin om hverandre. Noen av dem kunne bare drept jødene eller araberne.

Figur 19 Fra Berits gjenfortelling av "Løfter"

Helene fokuserer derimot på positive tegn:

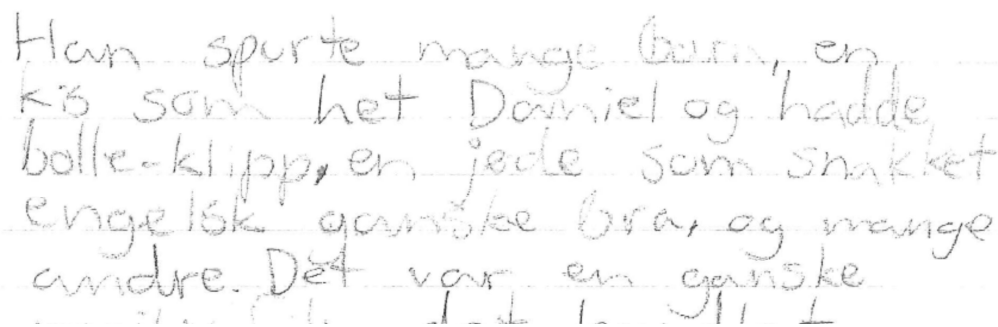
Sanabel virket som en klok jente med faste meninger. Det hun sa om at det måtte gå an å forhandle uten våpen og snakke sammen så alle kunne få ut det de mente, ville sikkert funket og de kunne løst hverandres problemer på en rettferdig måte, og se på hverandre som like mye verdt. Men så enkelt viser det seg at det ikke skal være, så mye uenigheter som går rundt.

Figur 20 Fra Helenes gjenfortelling av "Løfter"

Verdier elevene formulerer eksplisitt i tekstene sine, er (bl.a.) fred, hverdag, likeverd, rettferdighet, klokskap og faste meninger og familie og venner. Elevene formulerer i disse tekstene også hva som truer disse verdiene: bomber, skyting, drap, terrorisme, hat, adskillelse, frykt, redsel og uenighet.

Mot

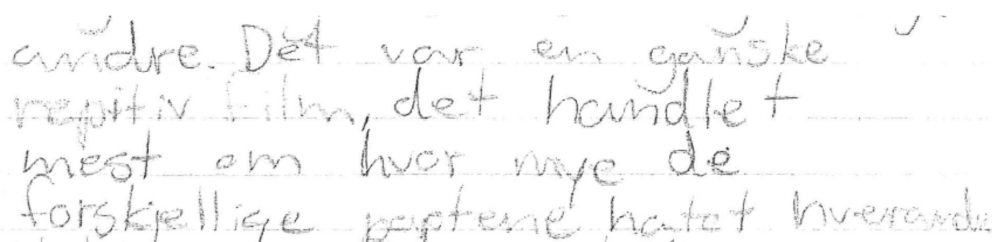
Gard vurderer også ulike sider ved barna i filmen, men i disse vurderingene posisjonerer han seg som tilskuer og har ikke fokus på forhold som angår konflikten:



Han spurte mange barn, en kis som het Daniel og hadde bolle-klipp, en jøde som snakket engelsk ganske bra, og mange andre. Det var en ganske

Figur 21 Fra Gards gjenfortelling av "Løfter": «Han spurte mange barn, en kis som het Daniel og hadde bolle-klipp, en jøde som snakket engelsk ganske bra, og mange andre. Det var en ganske»

Det følelsesmessige engasjementet som viser seg i Gards tekst, kommer til uttrykk i en vurdering av filmen som underholdningsfilm:



andrer. Det var en ganske repetitiv film, det handlet mest om hvor mye de forskjellige partene hatet hverandre

Figur 22 Videre fra Gards gjenfortelling av "Løfter": «Det var en ganske repetitiv film, det handlet mest om hvor mye de forskjellige partene hatet hverandre»

Gard tar altså ikke stilling til den virkeligheten filmen forteller om, men vurderer filmen. Han posisjonerer seg dermed som tilskuer, ikke deltaker. Jeg tolker teksten hans som kritikk av filmen for å være kjedelig («repi[ti]tiv»), og ettersom det fungerer som en kritikk av undervisningen å kritisere en film valgt ut av lærer, viser det et visst mot.

Istedenfor å ta stilling i konflikten og holde med enten israelere eller palestinere, gir elevene sin støtte til de som ønsker slutt på konflikten. Dette er i tråd med det standpunktet som impliseres i filmen og skiller seg derfor ikke ut som spesielt modig, men viser forståelse for et mer komplekst standpunkt enn det å holde med én part.

Oppsummering Løfter

Alle elevene viser selvstendig kritisk tenkning gjennom å formulere seg selvstendig og inkludere stoff som gjengir hovedtrekkene i filmen. De fleste viser også selvstendig kritisk tenkning gjennom å dokumentere kjennskap til et mangfold innenfor partene i konflikten som filmen handler om. De

fleste gjengir enkelte episoder fra filmen i tillegg til oversikten over hovedtrekkene. Flere av tekstene viser at stoffet har vært utfordrende for elevene, og flere inneholder misvisende formuleringer. Helene har benyttet skriftlig kilde i tillegg til filmen. På den ene siden viser det selvstendighet og mot fordi hun bryter med rammen for oppgaven, som var å skrive med utgangspunkt i filmen. På den andre siden viser det at hun aksepterer det som presenteres som partenes trosoppfatninger om grunnlag for retten til landet, svikt i den kritiske tenkningen, nettopp fordi hun ikke problematiserer trosoppfatningene som gyldige argument.

Utvalg av stoff og eksplisitte formuleringer viser følelsesmessig engasjement i form av empati med barna i filmen og eksplisitte ønsker om fred. Gard sin tekst skiller seg ut fordi den ikke viser følelsesmessig engasjement i forhold til virkeligheten som skildres og de barna filmen handler om. Derimot vurderer han hvordan barna fremstår estetisk, og teksten hans viser mot gjennom en negativ vurdering av filmens underholdningsverdi, et standpunkt som fremstår som kontroversielt. Selv om det bare er Gard som viser mot gjennom å innta en upopulær posisjon, er det likevel bemerkelsesverdig i hvor stor grad elevene viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement.

Tekstene fra 9A skulle leveres digitalt, mens de fleste i 9B leverte håndskrevne tekster i arbeidsboka. Analysen avdekker ingen systematiske forskjeller med hensyn til kompetanser med relevans for dannelse mellom de digitale (én digital fra 9B pluss de fra 9A) og de håndskrevne. Hvilket skriveredskap elevene har benyttet, ser altså ikke ut til å ha betydning for hvordan elevene viser kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine.

Jeg er usikker på om mitt kjennskap til kontekstuelle forhold knyttet til elevene kan forklare hvorfor Helene og Gard sine tekster skiller seg ut slik de gjør her. Helene skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, men om det forklarer hvorfor hun har valgt å trekke inn en ekstra, skriftlig kilde, kan jeg ikke si. Når det gjelder Gard, har jeg ingen kjennskap til kontekstuelle forhold der han skiller seg ut og derfor ingen mulighet til å forklare hvorfor hans besvarelse skiller seg ut slik den gjør.

Oppsummering og drøfting av analysene av tekster skrevet med utgangspunkt i mer-enn-språklige kilder

De analysene som ligger til grunn for denne oppsummeringen, er analysene av følgende elevtekster:

- Fiktive brev basert på ekskursjon til Falstad
- Gjenfortellinger av filmen «Løfter»

Bortsett fra påbegynte referat fra begynnelsen av filmen «Little Buddha» var dette de eneste tekstene skrevet med utgangspunkt i en mer-enn-språklig kilde i materiale. Det innebærer at denne kildesituasjonen sjelden ble aktualisert i de undervisningsgruppene jeg fulgte.

Det alle elevbesvarelsene av begge disse to oppgavene har til felles, er at elevene viser en viss grad av selvstendig kritisk tenkning og mot ettersom de har formulert seg og valgt ut stoffet selvstendig. Alle viser også følelsesmessig engasjement – og hos alle utenom én er dette engasjementet rettet mot personene teksten handler om. Tekstene viser empati/medfølelse, og/eller sinne/indignasjon/oppgitthet over at noen blir utsatt for den dårlige situasjonen som beskrives. Unntaket er én elev som vurderer personene teksten dreier seg om estetisk, og som også gir uttrykk for en estetisk vurdering av filmen. Fordi denne vurderingen fremstår som kontroversiell i og med at den kritiserer lærerens undervisningsopplegg, viser denne eleven til gjengjeld større mot enn de fleste. Alle andre tar isteden stilling til den virkeligheten tekstene deres beskriver, og viser på den måten en viss grad av mot. At det bare dreier seg om en viss grad av mot, henger sammen med at standpunktene er i tråd med det som samfunnet/skolen/filmen står for og formidler, og at elevenes standpunkt derfor ikke fremstår som kontroversielle.

En forklaring på at alle elevene viser en viss grad av selvstendig kritisk tenkning gjennom selvstendige formuleringer basert på de mer-enn-språklige opplevelsene, kan være at elevene på den ene siden har konkrete erfaringer å basere seg på, og på den andre siden ikke har skriftlige kilder til tekstene sine. En forklaring på at elevene viser følelsesmessig engasjement i tekstene, kan være at de har konkrete, mer-enn-språklige erfaringer å basere seg på, og at tema eller emne for tekstene er mennesker som ikke har det bra. At de bare i begrenset grad viser mot, kan forklares med at oppgavene verken utfordret elevene til å problematisere fremstillingene som ble gitt under ekskursjonen eller i filmen eller utfordret dem til å formulere kontroversielle synspunkt.

At én elev likevel formulerer et kontroversielt synspunkt på filmen, viser at elever kan besvare oppgaver annerledes enn oppgavene legger opp til.

Egne erfaringer og/eller meninger som kilde

Som jeg har vist ovenfor, anvender elevene kompetanser med relevans for dannelse når de har opplevd noe sammen som danner utgangspunktet for skriving. Dette er i tråd med hva Evensen (1991 s. 43 ff) fant i tekster skrevet i 1981: «experiential approaches» (s. 60) bidrar til engasjement hos elevene. Noen av oppgavene som besvares i elevtekstmaterialet mitt, ber elevene ta utgangspunkt i personlige oppfatninger eller erfaringer. Spørsmålet jeg skal undersøke i denne

sammenheng, er om og eventuelt hvordan elevene tar i bruk kompetanser med relevans for dannelse i besvarelsene av disse oppgavene. Evensens skille mellom livsverden og systemverden skulle tilsi at så lenge tematikken er knyttet til elevenes livsverden, noe det er rimelig å anta at deres erfaringer og oppfatninger er, vil elevene være engasjert og anvende kompetanser med relevans for dannelse.

Selv om det er flere eksempler på oppgaver der elevenes personlige meninger, synspunkt eller erfaringer er utgangspunkt for teksten, er det bare noen ganske få som har dannet grunnlag for en selvstendig, sammenhengende tekst som gir mening uavhengig av spørsmålet eller oppgaven den besvarer. De fleste av besvarelsene på oppgaver som etterspør elevenes personlige meninger eller erfaringer, gir derimot liten eller ingen mening uten at de leses sammen med spørsmålet. Svaret fra eleven kan for eksempel være «Kanskje. Ja, kanskje. Kanskje litt.» (Gina, 9. trinn)⁶³.

I det følgende skal jeg først se nærmere på noen av eksemplene på selvstendige tekster der oppgaven legger opp til at elevene skal bygge på egne oppfatninger og erfaringer, før jeg går inn på tekstene som må leses sammen med spørsmålene for å gi mening.

Jeg har identifisert tre forskjellige oppgaver som danner grunnlag for at elevene skriver selvstendige tekster, basert på deres personlige oppfatninger eller erfaringer: En der elevene skulle skrive «et dikt eller dagbok» med kjærlighet, vennskap, ensomhet eller familie som tema, én der elevene skulle formulere en personlig mening om Märthas engleskole, og én der elevene skulle skrive «et lite dikt eller en kort tekst om det å være «full av uro – fortvilet, redd eller ensom» (oppgave 3 side 35 i Holth & Døving 1999). Jeg har valgt å se nærmere på de to første, som jeg har flest besvarelser fra, fordi (de to) besvarelsene jeg har av den tredje oppgaven, ikke viser andre måter å anvende kompetanser med relevans for dannelse på enn det som vises i diktene eller tekstene om Märthas engleskole.

Dikt eller dagbok med kjærlighet, vennskap, ensomhet eller familie som tema

Først skal jeg undersøke hvordan elevene på skole 1 har besvart en oppgave de fikk på 8. trinn i tilknytning til emnet filosofi og etikk (uke 39-43), som var det første emnet elevene hadde i KRL på ungdomstrinnet. Oppgaven er formulert av læreren, og jeg har den dokumentert fra skolens digitale læringsplattform: «Skriv et dikt eller dagbok. Velg et tema; kjærlighet, vennskap, ensomhet eller

⁶³ Spørsmålet som dette svaret besvarer, er følgende fra side 52 i Isachsen 1997: «I en lesebok for barneskolen fra 50-tallet var det en tegning av mor som syr mens far hugger ved. Frem til kvinnefrigjøringen hadde samfunnet strenge, detaljerte regler for mansroller og kvinneroller. – Er det tjenelig for et samfunn å ha kjønnsroller? – Er det naturlig at kjønnsroller endrer seg over tid? – Er det best å ha mange, få eller ingen kjønnsroller?».

familie. (maks en side på data)». Det at både tema og sjanger peker mot det personlige, intime, for ikke å si private, indikerer at elevene skal basere seg på egne erfaringer, opplevelser og/eller synspunkt. Temaene er behandlet i elevenes lærebok (Isachsen 1997) s. 184-195. Jeg har besvarelser fra ti av elleve elever i utvalget ved skole 1: Bente, Casper, Charlotte, Elisabeth, Gina, Lars, Martin, Petter, Sofia og Tone.

De fleste elevene⁶⁴ (seks av ti) har valgt å skrive om kjærlighet (Bente, Charlotte, Elisabeth, Martin, Petter og Tone), tre har skrevet om vennskap (Casper, Gina og Sofia) og to har skrevet om ensomhet (Lars og Tone: hun har skrevet ett dikt om kjærlighet og ett om ensomhet). Ingen har skrevet om familie.

Selvstendig kritisk tenkning

Alle disse elevene har valgt å skrive dikt. Petter angir det i overskriften («Dikt☺»), mens langt de fleste benytter fast linjedeling og/eller rim som konvensjon for å markere at det dreier seg om dikt. Ingen av tekstene benytter konvensjoner knyttet til dagboksjangeren, som datering eller et innledende «kjære dagbok». Lars benytter ingen av disse konvensjonene, men konvensjoner som sammenligninger og gjentakelser knytter teksten hans til diktsjangeren.

Bruken av disse konvensjonene viser en viss grad av selvstendig kritisk tenkning fordi det innebærer å ta i bruk kunnskap elevene har tilegnet seg. At innholdet i diktene også stort sett er preget av konvensjoner, eller at elevene parafraiserer eller siterer passasjer fra læreboken, indikerer på den annen side liten grad av selvstendig kritisk tenkning fordi innholdet dermed fremstår som gjengivelse av en kilde, ikke som formulering av elevenes egne erfaringer og oppfatninger.

Ettersom en del av rimene ikke holder så høy kvalitet (flere - bedre, venn – slem, ut – lurt, andre – angre, selv - selv), kan det diskuteres om rim er benyttet som formmessig konvensjon (som angir sjanger). I Caspers dikt om vennskap ser det likevel ut som om ønsket om å etablere rim har vært minst like viktig som innholdet:

Vennskap er noe du fortjener for å ha vært venn med en du kjenner
ikke fordi du har slått ut hans tenner

Figur 23 Fra Caspers dikt om vennskap

⁶⁴ Elevene jeg viser til her, er det utvalget av elever som jeg har besvarelser av denne oppgaven fra.

Selv om innholdet er i tråd med allmenne oppfatninger og diktet derfor ikke fremstår som kontroversielt, fremstår eliminasjonen av det å slå ut noens tenner som en grunn til vennskap som perifert i forhold til temaet vennskap.

Det samme er ikke tilfellet i Ginas dikt om vennskap, som utfordrer allmenne oppfatninger om vennskap. Diktet presenterer to ting som viktige i forhold til vennskap: å være trofast og å vise at man er bedre enn vennen:

Å være trofast er det et vennskap handler om,
men det er også viktig og vise til flere,
at du kan klare mere,
enn en venn.

Figur 24 Fra Ginas dikt om vennskap

Her er den første av de fire linjene i tråd med de allmenne oppfatningene eller klisjeene om vennskap som dominerer vennskapsdiktene, mens de neste tre utfordrer denne oppfatningen ved å bringe inn et konkurranseelement: Vennskap handler om, med vitner til stede, å hevde seg bedre enn sine venner. Innholdsmessig er altså dette et brudd med klisjeene. Og ettersom begge rimordene (flere – mere) ligger i det kontroversielle tillegget om at vennskap dreier seg om å gjøre det bedre enn venner, er det ikke like åpenbart at det er lagt til for å skape et rim, som Caspers tillegg om tenner. Dersom Gina har lagt til poenget om konkurranse for å utfordre allmenne oppfatninger om vennskap, viser det ikke bare selvstendig kritisk tenkning, men også mot.

Følelsmessig engasjement

Både tekstene om kjærlighet og vennskap er innholdsmessig preget av konvensjoner, for ikke å si klisjeer: kjærlighet (eller forelskelse) er en opplevelse for to, krevende, en varm og god følelse eller som å være i himmelen, mens vennskap innebærer å være grei, trofast og lojal.

Charlotte skriver om kjærlighet som noe av betydning for diktets «meg» og noe som den diktet henvender seg til, kan oppleve:

Kjærlighet

Det eneste som holder meg på bena,
rett og slett.
Kjærlighet er den beste følelsen du kan få,
å kjenne kjærligheten bare dunke inne i deg,
det er fantastisk.

Figur 25 Fra Charlottes dikt om kjærlighet

«Du'et» i Charlottes dikt er, i likhet med de fleste «du'ene» i disse diktene, et allment «du» og kunne vært erstattet av et «man». I fortsettelsen benytter Charlotte formuleringer fra læreboken (Isachsen 1997: 184). Til tross for at oppgaven indikerer at elevene skal basere seg på egne erfaringer og oppfatninger, har Charlotte altså parafasert læreboken:

Følelsene blir så klare, så sterke, så gjennomgripende.
Det er vanskelig å prøve å konsentrere seg om noe annet når du er forelsket,
som f.eks. skole.
For jeg er en ung kropp med en travel kjemi.

Figur 26 Parafase over læreboken i Charlottes dikt om kjærlighet

I læreboken side 184 står det, som den første teksten under kapittelet «Kjærlighet», et avsnitt med overskriften «Morgenlandet»: «Jeg har aldri vært så forelsket som da jeg var helt ung. Følelsen var så klar, så sterk, så gjennomgripende». Og nederst på samme side: «For jeg er en ung kropp med en travel kjemi!»

Selv om det å hente inn andre kilder enn det oppgaven spør etter ofte vil fremstå som uttrykk for selvstendig kritisk tenkning, fremstår det i denne sammenhengen, når oppgaven spør etter personlige erfaringer og oppfatninger, snarere som forsøk på å unngå å blottstille personlige erfaringer og oppfatninger. Det samme gjelder tekstene der innholdet fremstår som klisjeer og allmenne oppfatninger.

Samtidig kan det ikke utelukkes at elevene benytter seg av klisjeer, allmenne oppfatninger og formuleringer fra læreboken fordi de opplever at det uttrykker deres erfaringer og oppfatninger på en god måte. At mange kjenner seg igjen i noe, er grunnlaget for at det kan bli en klisjé. Det at

erfaringer og oppfatninger er formulert generelt og allment, er ikke i seg selv en grunn til å avvise at det kan ligge konkrete, personlige, erfaringer og oppfatninger til grunn for formuleringene. Men det å formulere erfaringer og oppfatninger i et allment, mindre personlig språk, beskytter elevene mot den blottstillingen de risikerer med et mer personlig og konkret språk.

Selv om det godt kan ligge sterke følelser, erfaringer og oppfatninger til grunn for formuleringene i diktene om kjærlighet og vennskap, bidrar de allmenne eller lærebokbaserte formuleringene til å beskytte elevene mot blottstilling av sitt følelsesmessige engasjement.

Mot

Selv om Tones tekst om ensomhet gjenspeiler en del allmenne oppfatninger, benytter hun «du» og «deg». Teksten inneholder også beskrivelser av erfaringer som kan være elevens egne: tekstens «du» og «deg» kunne altså vært erstattet av «jeg» og «meg» og dermed tydeligere gitt inntrykk av at teksten bygger på elevens egne erfaringer:

ENSOMHET

Følelsen av å være tom og aleine. Følelsen av at ingen bryr seg, ingen elsker deg, ingen som er glad i deg. Følelsen av å stå alene i en mørk tunnel uten og se noe lys eller håp. Ensomhet er tomhet. Det føles som at du er aleine, aleine i verden. Uten venner og kjærlighet. Følelsen av å være alene i et fult rom, som om alle ser på deg men de ser ingen ting. De ser bare et tomt hull.

Det er følelsen av ensomhet

Figur 27 Tones dikt om ensomhet

Lars sin tekst om ensomhet har også et innhold som kan være basert på personlige erfaringer:

Ensom

Ensom. Og være ensom er som å være helt alene på månen. Noe n ganger er det godt å være alene fordi noen ganger trenger du det. Når du er ensom er det oftest tre måter å være ensom på 1 du har ikke venner. 2 du trenger å være alene. 3 du har ikke noen venner. Når du er sint er det godt å være alene. Men hvis du ær ensom å står hundre meter unna så for du ikke være med du må gå bort til di og spørre om du for være med. For eksempel vist noen gutter skal til pirbadet og du vil være med da må du spørre for å få være med. di er ikke tanke lesere som vet at du vil være med. Nor du er ensom er det godt å snakke med noen. Vist du vil snakke med noen så kan du gå til helsesøster eller råd giver. Men vist du er ensom er det ikke bare din jobb å spørre om du får være med det er mest din men det er og jobben til de som ser at du er ensom.

Figur 28 Lars' dikt om ensomhet

Eksempelene der Lars forteller om ensomhet knyttet til det å stå langt unna eller ikke få være med i Pir-badet, er konkrete og erfaringsnære, akkurat som opplevelsen av å være et tomt hull i et fullt rom, som Tone beskriver.

Samtidig som utvalg og avgrensning av stoff i Tone og Lars sine tekster fremstår som uttrykk for større grad av selvstendig kritisk tenkning og tydeligere uttrykk for følelsesmessig engasjement enn de allmenne/lærebokbaserte tekstene, viser inkluderingen av dette stoffet også større mot enn det som vises i de øvrige tekstene, nettopp fordi tekstene fremstår som blottstilling av personlige erfaringer og oppfatninger – slik oppgaven etterspør.

Oppsummering dikt om kjærlighet, vennskap og ensomhet

I disse tekstene gjengir alle elevene, med et mulig unntak for Tone og/eller Lars, stoff og formuleringer som i liten grad viser selvstendig kritisk tenkning, enten fordi tekstene er preget av klisjeer og/eller fordi de tar opp formuleringer fra læreboken. Fordi tekstene i så liten grad fremstår som uttrykk for elevenes egne erfaringer og oppfatninger, fremstår heller ikke formuleringer av følelsesmessig engasjement som uttrykk for elevenes eget følelsesmessige engasjement, selv om det ikke kan utelukkes at deres eget følelsesmessige engasjement ligger til grunn for formuleringene. At de fleste elevene i utvalget unnlater å fortelle om konkrete, personlige erfaringer og oppfatninger,

viser også liten grad av mot. De har vegret seg for å blottstille seg. Alle utenom Lars tar i bruk rim og fast linjedeling som konvensjoner for dikt. Han benytter derimot gjentakelser og sammenligninger, konvensjoner som også benyttes av flere av de andre.

Innholdet i Lars sin tekst viser mot, følelsesmessig engasjement og selvstendig kritisk tenkning fordi han tør blottstille seg ved å formulere erfaringer og oppfatninger. Teksten er ikke preget av klisjeer og heller ikke basert på teksten i læreboken, men forteller om konkrete, ikke (bare) generelle erfaringer og formuleringer. Tones tekst om ensomhet viser både følelsesmessig engasjement og mot, så vel som evne til å anvende konvensjoner for dikt, som fast linjedeling og gjentakelser.

Lars skiller seg ut ved å være en av få elever med et tydeligere forhold til religion enn de fleste, og han skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå. Sofia har begge disse forholdene felles med Lars uten at hennes besvarelse av denne oppgaven skiller seg ut. Derfor kan ikke disse kontekstuelle forholdene alene forklare hvorfor Lars sin tekst skiller seg ut blant besvarelsene av denne oppgaven. Tone skiller seg ikke ut i den informasjonen jeg har om kontekstuelle forhold knyttet til elevene, og jeg kan derfor ikke bruke den til å forklare hvorfor hennes tekst skiller seg ut slik den gjør.

For at ikke denne analysen av elevenes dikt om kjærlighet, vennskap og ensomhet skal bryte med forventningene vi kunne bygge på Evensen's studie (Evensen 1991) om at tekstene skulle vise en mer (snarere enn mindre) personliggjort rolle (more personalized roles) når temaet er personlig relevant, må både vennskap og kjærlighet defineres som mindre personlig relevant enn ensomhet. Kanskje er det rimelig, men helt selvsagt kan jeg ikke se at det er. For meg ser det snarere ut som det varierer i hvilken grad elevene har mot til og/eller er villige til å fortelle om personlige erfaringer. At elevene vegrer seg for å formulere seg med utgangspunkt i personlige erfaringer og oppfatninger, behøver nemlig ikke skyldes sviktende mot. Det kan indikere at elevene mener at konteksten denne oppgaven tilbyr, ikke er den rette. Evensen er inne på dette når han skriver at «when the student writer is «hot», the fire is reflected in the emerging written discourse. This knowledge has been recognized by teachers of POW as an occasional problem: How do we in some cases avoid practicing social pornography?» (Evensen 1991: 51). At elevene ikke viser mot ved å formulere seg mindre personlig, kan altså like gjerne vise at de skåner læreren for sosialpornografi, en vurdering som i alle fall også viser noe om selvstendig kritisk tenkning i tillegg til eventuelt manglende mot.

Personlig mening knyttet til medieoppslag om Märthas engleskole

Den andre gruppen av besvarelser der elevene har skrevet en selvstendig tekst som svar på en oppgave som ber dem ta utgangspunkt i personlige erfaringer eller oppfatninger om noe, handler om 'Märthas engleskole' og ble skrevet av elevene på skole 2. Sammenlignet med oppgaven om «kjærlighet, vennskap, ensomhet eller familie» er oppgaven om engleskolen mer konkret og avgrenset. Det dreier seg ikke om allmenne evige tema, men et konkret fenomen – engleskolen – som var mye omtalt i media like før og mens elevene jobbet med oppgaven. Oppgaven var knyttet til temaet «Engler», som også var tema for et underkapittel i elevenes lærebok.

Både i 9A og 9B arbeidet elevene med engler i KRL den første uka på 9. trinn⁶⁵. Arbeidet var blant annet knyttet til medieoppslag om Märtha Louise og engleskolen Astarte Education. Det omfattet å skrive av eller lime inn en oversikt over engler i jødedom, kristendom og islam (hvilke oppgaver englene har, forestillinger om engler osv.), finne og lime inn tekster fra media, og skriftlig besvare noen oppgaver som ble gitt på tavlen. Dessuten skrev de en tekst der de skulle formulere personlige meninger om temaet. Jeg har ikke dokumentert oppgaveformuleringen for denne teksten ut over at overskriften til Signes tekst er «Engler 'Engleskolen' personlig mening:».

Jeg har seks tekster som jeg antar er skrevet som besvarelser av denne oppgaven (Helene, Mona og Gudrun i 9A og Berit, Gard og Signe i 9B).

Selvstendig kritisk tenkning

Elevenes tekster omfatter flere tema: Hva undervisningen på engleskolen skal dreie seg om (Berit), engler og deres rolle i andre sammenhenger (Signe, Gudrun og Mona). Det temaet alle elevene har inkludert stoff om, er hva ulike grupper og/eller personer synes om skolen og om prinsessens rolle. Gudrun⁶⁶ og Signe har også med egne meninger. Siden det er elevenes egne meninger som etterspørres i oppgaven, er det Gudrun og Signe som viser størst grad av selvstendig kritisk tenkning. Tekstene deres omfatter deres egne meninger, ikke bare andres oppfatninger eller andre opplysninger. Det er likevel interessant at alle elevene har med noe om *noens* personlige mening,

⁶⁵ Elevenes arbeidsbøker viser at de har benyttet tekster fra media (i hovedsak nyhetsnettsteder) i tillegg til kapittelet «Engler, fins de?» i læreboken (Wiik & Waale 2003). Selv om kapittelet står i en del av boken kalt «Hellige skrifter – kristendom», forteller det om engler både i populærkultur, folketro, jødedom og islam i tillegg til kristendom.

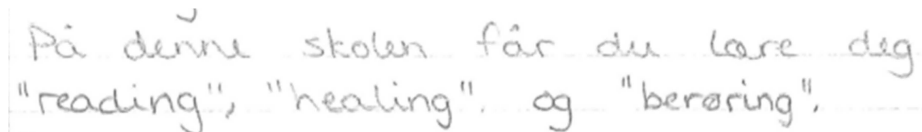
⁶⁶ Gudrun synliggjør ikke seg selv som den som mener det hun skriver. Fordi hun heller ikke peker på noen andre som mener det, fremstår hun likevel implisitt som den som mener det. Berit har også en formulering som kan oppfattes som uttrykk for hennes egen mening, men hun peker på «Mange folk i Norge» som de som mener det hun refererer (se nedenfor om formuleringer).

kanskje har de forstått oppgaven slik at det ikke nødvendigvis er *deres egen* personlige mening den spør etter?

Helenes tekst er ikke en sammenhengende tekst, men stikkord basert på avisartikler (innlimt i arbeidsbok) om temaet. Teksten hennes omfatter ikke hennes egne, selvstendige formuleringer, og den viser i liten grad tegn på følelsesmessig engasjement og mot. Hun formulerer ikke egne oppfatninger og gir ikke eksplisitt (verbalt) eller visuelt (grafisk) uttrykk for følelsesmessig engasjement.

Gards tekst er avskrift av et signert leserinnlegg fra en avis der forfatteren av innlegget formulerer meninger om engleskolen. Kanskje er eleven enig med forfatteren av innlegget, det forteller teksten ikke noe om. Dermed viser teksten til Gard i liten grad selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Også i flere av de andre elevenes tekster benyttes formuleringer fra skriftlige kilder, særlig utskrifter fra nettaviser limt inn i arbeidsbøkene. Berit benytter for eksempel Astarte Educations selvpresentasjon⁶⁷ som kilde:



På denne skolen får du lære deg "reading", "healing" og "berøring".

Figur 29 Fra Berits tekst om Märthas engleskole: «På denne skolen får du lære deg «reading», «healing» og «berøring».»
Og

⁶⁷ Astarte Educations selvpresentasjon fremgår av medieklippet som er limt inn ved siden av Berits håndskrevne tekst.

De sier at på "Astarte Education" kan de lære deg om hvordan du kan komme i nærkontakt med englene og at du kan finne din indre kilde av sannhet og gjenoppta din naturlige kontakt med englene og det guddommelige universet.

Figur 30 Videre fra Berits tekst om Märthas engleskole: «De sier at på «Astarte Education» kan de lære deg om hvordan du kan komme i nærkontakt med englene og at du kan finne din indre kilde av sannhet og gjenoppta din naturlige kontakt med englene og det guddommelige universet.»

Det eneste jeg *ikke* kan finne grunnlag for i medieteksten som er limt inn ved siden av Berits tekst, er setningen: «Mange folk i Norge mener at dette er noe tull.» Kanskje er dette også uttrykk for Berits personlige mening? Kanskje hun inkluderer seg selv i «Mange folk i Norge»? I teksten som er gjengitt ovenfor om engleskolen, henviser hun til en kilde «De» som grunnlag for opplysningene som gjengis i denne teksten: «De sier at...»

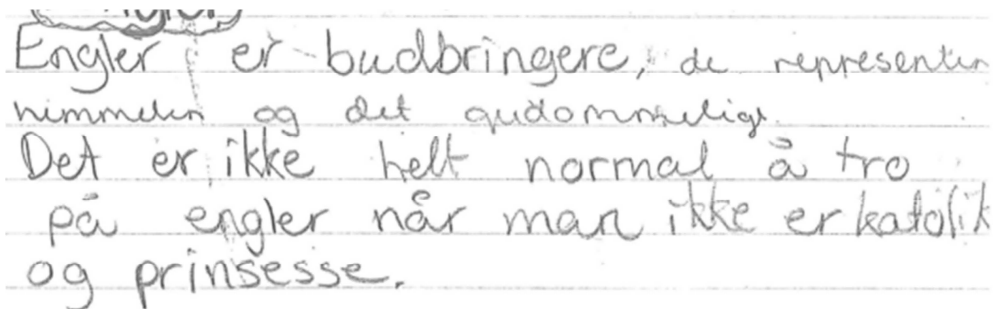
Mona fastslår i sin siste setning at «alle har egne meninger om engler»:

Det er faktisk engler som kommer ned til jorden og viser seg for mennes
Men alle har egne meninger om engler

Figur 31 Fra Monas tekst om Märthas engleskole: «Det er faktisk engler som kommer ned til jorden og viser seg for mennes[ker.] Men alle har egne meninger om engler»

Dermed er det kanskje rimelig å oppfatte påstanden i den foregående setningen, «Det er faktisk engler som kommer ned til jorden og viser seg for mennes[ker.]», som uttrykk for hennes mening?

Også Gudruns tekst omfatter en setning som fremstår som hennes egen mening fordi den ikke tillegges noen andre. Det er den siste av de to som utgjør teksten hennes. Men den er ikke helt lett å forstå:



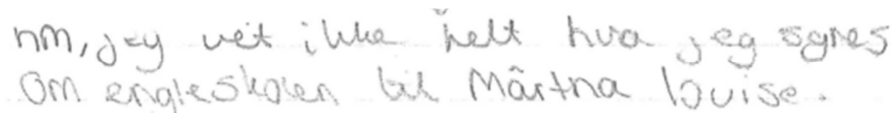
Engler er budbringere, de representerer himmelen og det guddommelige. Det er ikke helt normal å tro på engler når man ikke er katolik og prinsesse.

Figur 32 Gudruns tekst om Märthas engleskole: «Engler er budbringere, de representerer himmelen og det guddommelige. Det er ikke helt normal å tro på engler når man ikke er katolik[k] og prinsesse.»

Mener Gudrun at det er normalt for katolske prinsesser å tro på engler? Eller at det ikke er normalt når man ikke er katolikk, men prinsesse?

Følelsesmessig engasjement

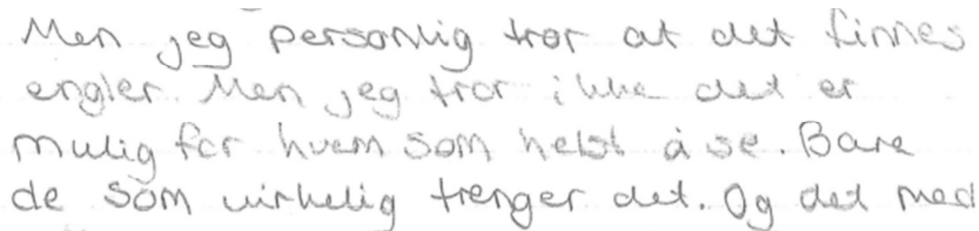
Når det gjelder følelsesmessig engasjement, gir tekstene inntrykk av at de fleste elevene ikke er særlig sterkt engasjert følelsesmessig, ettersom de ikke tilkjenner sin egen oppfatning. Også Signe, som er den som mest eksplisitt formulerer sin egen mening, innleder sin tekst med at hun ikke vet hva hun synes:



hm, jeg vet ikke helt hva jeg synes om engleskolen til Märtha Louise.

Figur 33 De første linjene i Signes tekst om engleskolen: «hm, jeg vet ikke helt hva jeg synes om engleskolen til Märtha Louise.»

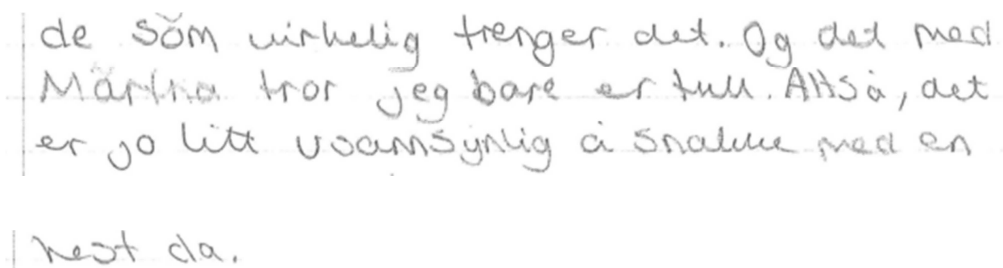
Hun utdyper dette ved å forklare at hun på grunn av manglende interesse ikke har «fulgt så mye med». Det skyldes imidlertid ikke at hun ikke tror på engler:



Men jeg personlig tror at det finnes engler. Men jeg tror ikke det er mulig for hvem som helst å se. Bare de som virkelig trenger det. Og det med

Figur 34 Videre fra Signes tekst om engleskolen: «Men jeg personlig tror at det finnes engler. Men jeg tror ikke det er mulig for hvem som helst å se. Bare de som virkelig trenger det. Og det med»

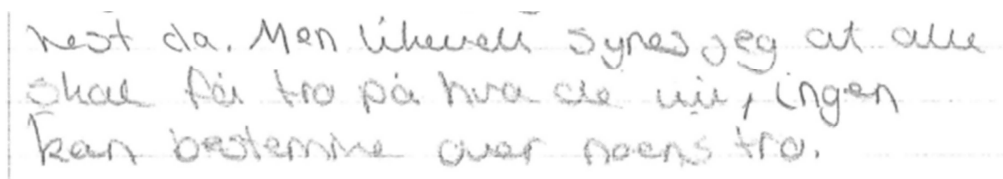
Men Märtha har hun liten tro på, ettersom hun har hevdet å snakke med hester:



de som virkelig trenger det. Og det med Märtha tror jeg bare er tull. Altså, det er jo litt usannsynlig å snakke med en hest da.

Figur 35 Videre fra Signes tekst om engleskolen: «de som virkelig trenger det. Og det med Märtha tror jeg bare er tull. Altså, det er jo litt usannsynlig å snakke med en hest da.»

Signe gir altså uttrykk for skepsis til engleskolen ved å vise til at Märtha tidligere har hevdet å snakke med hester. Her argumenterer hun altså med utgangspunkt i kritisk tenkning og gir et følelsesladet uttrykk for mistro til Märtha («...det med Märtha tror jeg bare er tull»). Avslutningsvis viser hun (henviser hun til) selvstendig kritisk tenkning ved å forsvare prinsipiell trosfrihet:



hest da. Men likevel synes jeg at alle skal få tro på hva de vil, ingen kan bestemme over noens tro.

Figur 36 Siste del av Signes tekst om engleskolen: «hest da. Men likevel synes jeg at alle skal få tro på hva de vil, ingen kan bestemme over noens tro.»

Signes mening om engleskolen, slik den kommer til uttrykk i denne teksten, er altså at hun ikke har noen tro på at Märtha kan lære noen noe om engler, ettersom hun har hevdet å snakke med hester. Men også Märtha kan tro på engler – noe Signe skriver at hun gjør selv.

Mot

Avslutningsvis er Signe langt mer eksplisitt om sine meninger enn innledningen tilsier. Både fordi hun har skrevet mer om egne meninger og fordi hun tydeligere tar ansvar for dem (ved å bruke «jeg» i tilknytning til meningene), viser Signe større mot enn resten av elevene. Det ser ut som hun har oppdaget relevansen av noe hun mener om trosfrihet og egne oppfatninger om andre ting hun forbinder med Märtha, og dermed er hun også i stand til å ta stilling til det oppgaven spør etter, tross innledende usikkerhet og manglende interesse.

Oppsummering Märthas engleskole

Signe sin tekst om engleskolen skiller seg ut fordi den viser større grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot enn de andre besvarelsene. De andre elevene viser ulik grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot, fra svært liten hos Gard, som har skrevet av et helt leserinnlegg, til Berit og Gudrun, som kanskje formulerer egne meninger, men uten eksplisitt å ta ansvar for dem selv.

Signe skiller seg ikke ut med hensyn til de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til hos elevene, kjønn, lærerens vurdering av faglig nivå og elevens religiøse eller livssynsmessige tilhørighet. Jeg kan derfor ikke forklare at hennes tekst skiller seg ut med utgangspunkt i dem. At de andre elevenes tekster viser liten grad av kompetanse med relevans for dannelse, men på ulike måter, kan indikere at elevene har oppfattet oppgaven forskjellig. Alle har besvart den som en pålagt oppgave i arbeidsboken, skrevet for hånd, men i ulike sjangrer: leserbrev, svar på oppgave og stikkord.

Egenvurdering

På 8. trinn hadde elevene ved skole 1 mappevurdering i KRL, og i den forbindelse fylte de ut et skjema for egenvurdering da de skulle levere mappen. I skjemaet skulle elevene vurdere og begrunne følgende forhold:

- Hvilket tema har du likt best i krl? Begrunn
- Hvilket tema jobbet du mest med?
- Hvilken tekst/innlevering er du mest fornøyd med, og hvorfor?
- Hvor godt leser du på leksene i krl, og hvor godt forberedt er du til timene?
- Hvordan lærer du deg det du har lest, hvordan øver du til prøver?
- Muntlig aktivitet i timen [vurder egen muntlig aktivitet]
- Forslag til karakter og begrunnelse for karakteren

Jeg har egenvurderinger fra ni av elevene i utvalget og de tekstene som lå i mappene deres. Spørsmålene på skjemaet innebærer at elevene både skulle vurdere eget arbeid og begrunne synspunktene sine⁶⁸. Både vurderingene og begrunnelsene innebærer at de må formulere seg med utgangspunkt i egne oppfatninger og erfaringer.

⁶⁸ Dette er den eneste oppgaven i hele materialet der elevene eksplisitt blir bedt om å begrunne noe.

Utformingen av elevenes tekster er her i stor grad styrt av skjemaet. Det angir *om* elevene skal skrive, og begrenser omfanget av elevenes svar. I et par tilfeller ser jeg på elevenes besvarelser av to spørsmål på én gang, fordi de – i alle fall i elevenes svar – handler om det samme (for eksempel spørsmålene om hva de har likt best og hva de har jobbet mest med).

Selvstendig kritisk tenkning

Spørsmålet om muntlig aktivitet krevde at elevene vurderte egen aktivitet, men ikke at de skrev en tekst. De skulle bare sette kryss, som her fra Bentes skjema:

Muntlig aktivitet i timen (kryss av):

- Jeg deltar alltid i muntlig aktivitet (over middels)
- Jeg deltar ganske ofte i muntlig aktivitet (middels)
- Jeg deltar sjelden i muntlig aktivitet (under middels)

Figur 37 Fra Bentes egen vurdering

Vurderingen krever at elevene tenker selvstendig og kritisk og synliggjør hvor aktive de selv mener at de er i timene.

Når elevene skal begrunne hvorfor de er mest fornøyd med den teksten de oppgir at de er mest fornøyd med, viser flere til gode tilbakemeldinger fra andre i form av «bra respons», eller god karakter. Selv om elevene selv begrunner hvilken tekst *de* er mest fornøyd med, viser de altså til *andres* vurderinger av den samme teksten som begrunnelse for sin egen vurdering. Dette kan tolkes som uttrykk for mindre grad av selvstendig kritisk tenkning fordi de viser til *andres* vurdering av den aktuelle teksten, ikke bare sin egen. Men det kan også leses som at de oppgir hvilken tekst de selv er mest fornøyd med, og så støtter opp om sin egen vurdering ved å vise til andres samstemmige vurdering. Selvsagt er det mulig at deres egen vurdering er preget av hva slags respons de har fått og at andres respons har vist dem hva de har gjort godt i en tekst.

Bente, Gina og Petter begrunner sine valg med at de henholdsvis kunne, husket og lærte mye av den teksten de trekker fram. De angir ikke andre som kilde til denne vurderingen, som dermed fremstår som deres egen. Sofia viser heller ikke til noen andres vurdering i sin begrunnelse, men viser eksplisitt til sin egen vurdering på en måte som gir begrunnelsen karakter av en sirkelslutning:

Hvilken tekst/innlevering er du mest fornøyd med, og hvorfor?
Faktasetninger om Islam, fordi jeg synes det var bra faktasetninger.

Figur 38 Fra Sofias egen vurdering: «Faktasetninger om Islam, fordi jeg synes det var bra faktasetninger.»

Casper og Charlotte skriver ikke bare om det positive utbyttet de hadde av å jobbe med den aktuelle teksten, men konkret om kvaliteter i tekstene de har trukket fram. Casper skriver at han er mest fornøyd med «teksten om en skikkelse fra GT»:

Hvilken tekst/innlevering er du mest fornøyd med, og hvorfor?
teksten om en skikkelse fra GT, klarte å skrive med egne ord, og det med relevante kilder

Figur 39 Fra Caspers egen vurdering: «teksten om en skikkelse fra GT, klarte å skrive med egne ord, og det med relevante kilder»

Charlotte peker både på eget utvalg av fagstoff og egen fremstilling:

Hvilken tekst/innlevering er du mest fornøyd med, og hvorfor?
Innleveringen om en profet synes jeg var bra. Jeg fikk med alt som var verdt å vite om Daniel og det var oversiktlig og lett å forstå.

Figur 40 Fra Charlottes egen vurdering: «Innleveringen om en profet synes jeg var bra. Jeg fikk med alt som var verdt å vite om Daniel og det var oversiktlig og lett å forstå.»

Både Casper og Charlotte synliggjør i disse begrunnelsene kriterier for sin egen vurdering av tekstene, henholdsvis at han «klarte å skrive med egne ord, og det med relevante kilder» og at hun «fikk med alt som var verdt å vite om Daniel og det var oversiktlig og lett å forstå.» Verdien Casper peker på, er det å bruke egne ord og å basere seg på relevante kilder⁶⁹. Verdien Charlotte peker på, er at alt som er verdt å vite om temaet, er tatt med, og at teksten er oversiktlig og lett forståelig. Begge Caspers kriterier er anerkjente og, i alle fall muntlig, formulerte kriterier i den skolekonteksten han skriver i. Det er Charlottes også⁷⁰, selv om det første – om at «alt som var verdt å vite» bør være med – kan komme i konflikt med de to andre – om oversiktlighet og at den skal være lett forståelig. Både Casper og Charlottes besvarelser av dette spørsmålet bygger altså på verdier som er formulert

⁶⁹ I intervjuer formulerte både lærer og elever seg om at det å oppgi kilder, ble vektlagt i vurdering. At det å bruke egne ord verdsettes, har jeg dekning for i observasjonsnotatene mine.

⁷⁰ Å skape en oversiktlig og lett forståelig tekst fremsto som et av målene når elevene fikk hjelp og veiledning under skriving.

og anerkjent i skolekonteksten. Dermed utgjør disse kriteriene en mer-enn-språklig kilde til elevenes skriving av teksten i egen vurderingen. Kriteriene er både eksplisitt formulert i undervisning og har ligget til grunn for lærerens veiledning av deres skriving. At elevene selv formulerer det i denne sammenhengen, kan derfor på den ene siden ses som uttrykk for at de har tilegnet seg disse kriteriene og/eller at de skriver noe de tror læreren vil sette pris på å lese (Lied 2012).

I et forsøk på å forstå hva elevene legger i disse kriteriene, skal jeg sammenholde kvalitetskriteriene elevene mener de har oppfylt i tekstene som de er mest fornøyd med, med nettopp disse tekstene. Casper er fornøyd med å ha brukt egne ord og relevante kilder. I den aktuelle teksten (se nedenfor s. 236 ff) har han både parafrasert og skrevet direkte av en studenttekst/nettside fra Høgskolen i Volda, som han har oppgitt. Han har også utelatt deler av stoffet fra nettsiden. Der han har parafrasert, har han endret verbtiden og tilpasset setningene den endringen. Dersom jeg går ut fra at han selv mener han har brukt egne ord, betrakter han altså det å parafrasere (istedenfor å skrive av) som å bruke egne ord.

Charlottes tekst er sannsynligvis så godt som ren avskrift (se nedenfor s. 236 ff) fra hennes egen innføringsbok i KRL på 7. trinn. Også Gina og Sofia har nesten likelydende tekster, noe som kan tyde på at de også har brukt sin egen innføringsbok fra 7. trinn som kilde, selv om verken Gina eller Sofia har oppgitt kilde. Når Charlotte sannsynligvis har levert inn den teksten hun selv fikk utdelt av læreren året før, kan hun sies å støtte seg til andres vurdering: Læreren deres året før hadde valgt ut denne teksten som den de skulle skrive i innføringsbøkene sine. At Charlotte mener hun har fått med alt som er verd å vite om Daniel, som hun skrev om, kan ha sammenheng med at hun skrev av hele teksten, ikke bare utdrag⁷¹. Samtidig viser det å skrive av en hel tekst og ikke utelate noe, liten grad av selvstendig kritisk tenkning. Går jeg ut fra at Charlotte ikke bare snakker læreren etter munnen, ser det ut som hun har konsentrert seg om å levere en god tekst og oppgi kilde, ikke å formulere teksten selv.

Fra Caspers kriterier går det frem at det å bruke egne ord, også er fremmet som et kvalitetskriterium, men verken tekstene til elevene eller mine observasjoner forteller noe om hvorvidt elevene har oppfattet noen kriterier som viktigere eller mer grunnleggende enn andre. At Casper og Charlotte langt fra er alene om å skrive av og parafrasere når kildesituasjonen gjør det mulig, indikerer at Charlotte ikke har oppfattet det å bruke egne ord som like viktig som å oppgi kilde eller å levere en lettlest, oversiktlig tekst.

⁷¹ Både Charlotte og andre elever velger ofte å skrive av utdrag av en kildetekst når kildeteksten er lengre enn den teksten de skal levere.

Det er verd å merke seg at selv om læreren, eller jeg som forsker, skulle være uenig med elevene i hvilken av deres tekster som var best, er spørsmålet hvilken tekst *eleven* er mest fornøyd med. Siden det er et spørsmål bare eleven selv kan svare på, er det et reelt spørsmål (jf. Halliday 1998: 85; Maagerø 2005: 137). Dermed er det også et spørsmål læreren ikke kan vite om elevene svarer sant på. Læreren kan likevel vurdere elevenes evne til å vurdere eget arbeid. Er elevens vurderinger i tråd med kvalitetskriteriene som er formulert for elevenes tekster? Det springende punktet er altså forholdet mellom de kriteriene elevene har benyttet i sin begrunnelse og de tekstene de mener oppfyller disse kriteriene. Og selv om det er mulig å tolke sammenhengen mellom Casper og Charlottes tekster og kriteriene de benytter i begrunnelsene sine som uttrykk for at de snakker lærer etter munnen, kan tekstene like gjerne ses som uttrykk for elevenes *forståelser* av disse kriteriene.

Spørsmålene om hvordan de lærer og hvordan de øver til prøver, skal elevene besvare i det samme feltet, og ikke alle elevene gjør derfor noe eksplisitt skille. Det er tre strategier som peker seg ut i elevenes besvarelser: de leser (lærebok, underoverskrifter, egne notater etc.), de skriver (lager tankekart, skriver stikkord, svarer på oppgaver etc.) og de snakker med andre. Bente og Lars får mødrene sine til å stille dem spørsmål fra teksten (læreboken), Gina skriver at hun og en medelev stiller hverandre spørsmål, mens Charlotte skriver at hun «sier det hun har lest til andre», uten å gå inn på om det formuleres spørsmål. Petter skriver at han i tillegg til å lese «trekker fram det viktigste», men han forteller ikke hvordan han gjør dette, muntlig eller skriftlig, for seg selv, eller sammen med andre. De fleste elevene oppgir at de benytter flere ulike strategier (både lesing, skriving og /eller å snakke med andre). Casper er alene om kun å oppgi lesing og Elisabeth er alene om kun å oppgi ulike skriveaktiviteter.

Følelsesmessig engasjement

De fleste spørsmålene, for eksempel om hvilket tema de har likt best, og hvilket de har jobbet mest med (begrunn svarene), krever likevel at elevene formulerer seg selv. I besvarelsene av disse spørsmålene angir elevene betegnelser på temaer fra årsplanen og verdier som at det er spennende⁷², at de lærte mye⁷³ og at det var gøy⁷⁴. Nesten alle elevene i utvalget mente de hadde

⁷² Bente, Casper, Charlotte, Elisabeth og Martin. Bente, som likte andre verdensreligioner best, spesifiserer at det er spennende «å vite hva andre tror på og kunne mer om hvordan folk lever».

⁷³ Charlotte, Elisabeth, Gina, Martin og Petter. Charlotte presiserer at hun ble interessert i kristenlivet på 1700- og 1800-tallet.

⁷⁴ Gina, Petter og Sofia. Gina, som likte filosofi best, spesifiserer at hun synes det er «gøy å tenke over spørsmål uten svar».

jobbet mest med det temaet de likte best⁷⁵. Her er altså elevenes positive følelsesmessige engasjement (i tilknytning til faglige tema) gjenstand for det ene spørsmålet. Det følelsesmessige engasjementet elevene beskriver, dreier seg derfor stort sett om elevenes egne positive opplevelser knyttet til temaene, ikke om innlevelse i andres erfaringer.

Mot

Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen i faget etter 10. trinn, og elevene vet at deres muntlige aktivitet i faget har betydning for lærerens vurdering av deres faglige nivå. Derfor er det grunn til å anta at elevene regner med at lærerne vurderer stor grad av muntlig aktivitet som bedre enn liten. For elever som alltid deltar muntlig, er det derfor ingen grunn til å tro at det krever mot å besvare det spørsmålet. Elever som sjelden deltar muntlig, derimot, utfordres her til å være ærlige og modig innrømme at det er slik det forholder seg. Selv om elevene altså ikke skal formulere seg skriftlig for å besvare dette spørsmålet (bare sette et kryss), kan det kreve en viss grad av mot å besvare spørsmålet sannferdig. I elevtekstene er det en klar overvekt av avkryssninger som er identiske med Bentes (se ovenfor). De som skiller seg ut, er Casper, Lars og Sofia. Casper har krysset av mellom «alltid» og «ganske ofte» og skrevet «mellom» som en forklaring på krysset. Lars har haket av mellom «ganske ofte» og «sjelden», mens Sofia har krysset av på «ganske ofte». Basert på mine observasjoner fra undervisningen fremstår ikke det relative forholdet mellom dem som helt feil. Samtidig ville jeg sagt at alle tre, og flere av de som har krysset av for «alltid», overdriver egen muntlig aktivitet i denne rapporteringen og at det derfor kanskje er like interessant at disse tre har turt å plassere seg selv lavere enn «alltid».

Siden elevene på denne skolen var involvert i et prosjekt knyttet til læringsstrategier, var det grunn til å forvente at de hadde et reflektert og verbalisert forhold til egne læringsstrategier som de kunne dra nytte av for å svare på spørsmålene om hvor godt de leser på leksene i KRL og hvor godt de er forberedt til timene, samt hvordan de lærer det de har lest, og hvordan de øver til prøver. Samtidig er det grunn til å forvente at elevene knytter disse spørsmålene til det neste, og siste punktet, om hvilken standpunkt karakter de selv mener de burde ha.

Når det gjelder spørsmålet om lekser og forberedelser til timene, svarer de fleste at de «leser godt», og de fleste skriver også om at de *gjør* leksene, ser på spørsmål og/eller *gjør* oppgaver også. Charlotte, Gina, Lars og Martin poengterer at de *gjør* dette *før* timene, mens Bente, Casper, Elisabeth

⁷⁵ Unntakene er Lars, Charlotte og Gina. Lars skriver at han har jobbet «like nøye med alle ca». Charlotte likte kristenlivet på 1700- og 1800-tallet best, men hevder – i likhet med Gina som likte filosofi best – at hun jobbet mest med hinduismen.

og Petter innrømmer at de ikke alltid gjør leksene før timene, og/eller at de kunne vært bedre forberedt. Sofia, derimot, hevder at hun er «Godt nok!» forberedt til timene:

Hvor godt leser du på leksene i krl, og hvor godt forberedt er du til timene?

Godt nok! ☺

Hvordan lærer du deg det du har lest, hvordan øver du til prøver?

Jeg leser gjennom alt. Lager dankekort, lager spørsmål.

Figur 41 Fra Sofias egenvurdering

Her er det igjen relevant å tematisere mot. Tør elevene i egenvurderingen å ta sjansen på å innrømme at de ikke jobber så godt som de burde? At de ikke er så godt forberedt som de burde?

Når det gjelder karakterene, er det ingen som har våget seg på sekstallet, og bare to som ligger så lavt som fire (Casper, som er den ene av dem, foreslår riktignok 4+ eller 5 -). De fleste mener altså at de fortjener en femmer, Charlotte og Martin mener sågar de fortjener 5+, mens Petter på den andre siden nøyer seg med 5 -. I begrunnelsene sine viser alle sammen til innsats; de mener de har jobbet bra, mer, godt eller nok (Sofia), at de har vært muntlig aktive og gjort lekser. Charlotte og Petter viser også til at de har gjort det godt på prøver, mens Bente, Charlotte og Lars anfører at de synes faget er artig og/eller interessant.

Selv om elevene begrunner karakterforslaget, viser de ikke hvordan de har tenkt. Basert på definisjonen av modige svar som blant annet svar som bryter med lærerens forventninger, fremstår det som modig å foreslå en høyere karakter enn det eleven selv regner som realistisk, på samme måte som det å foreslå en lavere karakter enn det han eller hun regner som realistisk, også fremstår som modig. Siden jeg ikke har elevenes standpunktkarakterer for 8. trinn, kan jeg ikke ta utgangspunkt i dem for å vurdere om elevenes forslag viser mot eller ikke. Lærerens generelle vurdering av elevene i uformell samtale med meg etter 10. trinn, indikerer likevel at Bente er den eneste som eventuelt har vist mot ved å foreslå en lavere karakter enn det som svarte til lærerens vurdering.

Oppsummering egenvurdering

I disse tekstene anvender alle elevene flere kompetanser med relevans for dannelse. De viser selvstendig kritisk tenkning ved at de tar stilling til spørsmålene og begrunner svarene sine, noen gjennom henvisning til eksplisitte kriterier. De viser også selvstendig kritisk tenkning gjennom formuleringen av tekstene som ikke har skriftlige kilder, men der elevene formulerer sine egne erfaringer og oppfatninger. Akkurat slik oppgaven etterspør.

Når oppgaven etterspør det, har elevene også formulert seg om følelsesmessig engasjement; hva de har likt best å jobbe med og hvilken tekst de er mest fornøyd med. De formulerer seg også om verdier og benytter positivt følelsesmessig engasjement som del av begrunnelse for karakterforslag.

De fleste av de ni elevene, Bente, Casper, Elisabeth, Lars, Petter og Sofia, viser mot ved å innrømme egne svakheter i denne egenvurderingen, som for eksempel at de ikke har vært godt nok forberedt til undervisning, ikke har forbered seg godt nok til prøver eller ikke «alltid» har deltatt i muntlig aktivitet i timene.

Svar på oppgave om liv og død fra læreboken

Denne oppgaven er, som de fleste oppgavene der det legges opp til at elevene skal bruke egne oppfatninger og erfaringer som grunnlag, det siste spørsmålet i en gruppe av spørsmål knyttet til et bestemt tema i læreboken (Holth & Døving 1999: 220). Spørsmål 1 og 3, som elevene ifølge arbeidsplanen også skulle besvare, legger opp til at elevene skal bruke teksten i læreboken som kilde, oppgave 4 ber eleven skrive ned sine egne tanker om døden og livet, hva som er viktig og betydningsfullt, godt og vondt.

Konteksten for spørsmålet er temaet «Humanisme» i uke 38-39 på 10. trinn, skole 1. Dette var det tredje temaet elevene arbeidet med det året. De to første var årsplanen for RLE og etikk. Elevene skrev forholdsvis mange tekster knyttet til humanisme. De fleste var svar på oppgaver, men de skrev også én lengre, sammenhengende tekst som var grunnlag for vurdering, der de kunne velge mellom temaene humanisme og genteknologi (se analyser av disse tekstene nedenfor). Besvarelsene av disse oppgavene på side 220 (Holth & Døving 1999), var de første tekstene elevene skrev i tilknytning til humanisme. Arbeidsplanen angir at elevene skal lese side 214-221 og svare på oppgave 1, 3 og 4 på side 220. På side 214 er det et stort bilde av en far og en datter som er skadet av en landmine i Angola. På side 215 står kapitteloverskriften «Hva er humanisme?» og tre vers av «Kringsatt av fiender». På side 216-217 står en fortelling om Anders som besøker bestemoren sin på sykehuset. Bestemoren er syk og har fått vite at hun snart skal dø. Hun er humanetiker. Anders synes det er

vanskelig at hun skal dø, men de snakker om det. Bestemoren har forsonet seg med at hun snart skal dø. På side 218-220 står en fagtekst om humanisme, et bilde av en fugl i fengsel og de fem første artiklene i menneskerettighetserklæringen, samt altså oppgavene, under overskriften «Spørsmål til teksten». (På side 220 står også begynnelsen av en tekst om en erklæring om en global etikk, denne teksten fortsetter på side 221.)

Spørsmål 1 ber om en forklaring av de tre betydningene av ordet humanisme: tradisjon, livsholdning og livssyn. Spørsmål 3 oppfordrer til å bruke fortellingen om Anders og bestemoren som utgangspunkt for å skrive stikkord om hva et humanistisk livssyn går ut på. Spørsmål 4 er «Hva tenker *du* om de spørsmålene Anders og bestemoren snakker om? Skriv ned tankene dine.» Oppgaven inneholder altså både et spørsmål og en ordre (Halliday 1998, Halliday & Matthiessen 2004: 107; Maagerø 2005: 137). Spørsmålet er et reelt spørsmål. Det etterlyser informasjon om hva eleven tenker, på samme måte som egenvurderingene etterlyser informasjon om elevenes vurdering. Forskjellene mellom egenvurderingene og dette spørsmålet om liv og død, er at egenvurderingene dreide seg om konkrete, klart avgrensede forhold som elevene kjente godt, egne tekster og egenaktivitet i faget, mens spørsmålet om liv og død ikke er tydelig avgrenset og dreier seg om noe det ikke er mulig å ha fullstendig kjennskap til – liv og død. Gjennom analysene av besvarelsene av oppgaven om liv og død kan jeg derfor undersøke betydningen av elevenes forhold til temaet. Gjør det noen forskjell – og i så fall hvilken – om temaet er klart avgrenset og noe elevene har fyllestgjørende kjennskap til, eller om temaet ikke er avgrenset (umulig å avgrense) og noe elevene ikke kan ha fyllestgjørende kjennskap til?

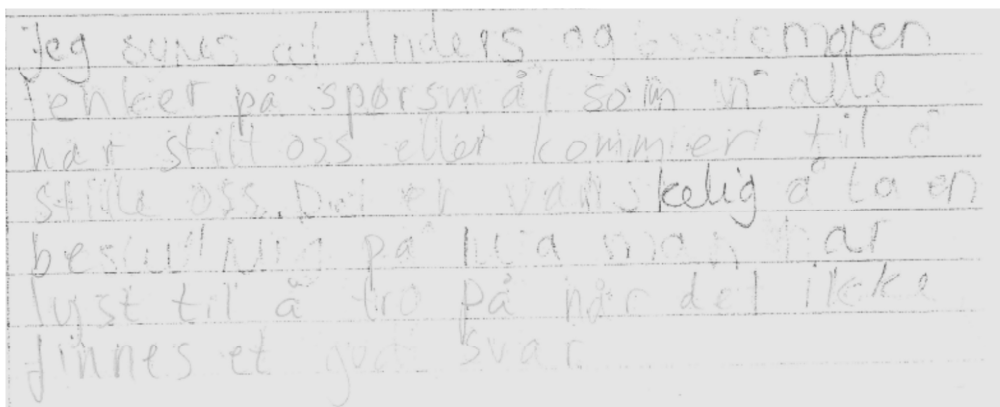
Jeg har funnet fire besvarelser i materialet, skrevet av Bente, Casper, Gina og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

Casper skriver bare «bra». Han inkluderer dermed så lite i svaret sitt at det er vanskelig å tolke. Svarer han på spørsmålet om hva han tenker om de spørsmålene Anders og bestemoren snakker om? Tenker han «bra» om dem? Mener han døden er bra? Eller livet? Eller er det rimeligere å tolke svaret hans som en respons til ordren «Skriv ned tankene dine»? I stedet for å besvare den spesifikke ordren om å skrive ned *tankene sine*, besvarer han ordren om *å skrive*. Eller er det slik at Casper, ved å svare så kort, avviser spørsmålet? At han utfordrer lærerens eller lærebokens berettigelse til å stille ham dette spørsmålet? Heller ikke Caspers svar på spørsmål 1 og 3 gir grunnlag for klare svar på disse spørsmålene, men kanskje gir de en indikasjon på Caspers strategi. På spørsmålet om de tre betydningene av humanisme, har han skrevet en slags sirkeldefinisjoner av «livsholdning» og

«livssyn»⁷⁶. Hans stikkord (oppgave 3) for å si hva et humanistisk livssyn går ut på, er «da liker du mennesker». I og med Caspers sirkeldefinisjoner er det ikke overraskende om «bra» er et svar Casper ikke mener så mye med, annet enn å gi inntrykk av at han har gjort oppgaven.

Heller ikke Tone og Gina avslører hva de tenker om disse spørsmålene, i alle fall ikke ut over å bekrefte at det er viktige spørsmål: Tone skriver: «Det er viktige spørsmål som jeg tror de fleste undrer over», mens Gina også forklarer hvorfor⁷⁷ det er vanskelig å formulere egne tanker om dette:



Figur 42 Ginas svar på oppgaven om liv og død: «Jeg synes at Anders og bestemoren tenker på spørsmål som vi alle har stilt oss eller kommer til å stille oss. Det er vanskelig å ta en beslutning på hva man har lyst til å tro [på] når det ikke finnes [et godt] svar.»

Både Tone og Gina inkluderer altså en bekreftelse på et implisitt premiss i oppgaven, nemlig at dette er viktige spørsmål, og Gina forklarer hvorfor hun synes det er vanskelig å skrive hva hun tror om spørsmålene. Begge disse svarene fremstår derfor – i likhet med Caspers svar – mer som besvarelser av ordren om å skrive, enn som besvarelser av den spesifikke ordren om å skrive ned tankene sine. I så måte viser de liten grad av både selvstendig kritisk tenkning og mot. Tolket som en utfordring av premisset om at læreren eller læreboken er berettiget til å stille dem dette spørsmålet, viser tekstene likevel større grad av selvstendig kritisk tenkning og mot – og kanskje også følelsesmessig engasjement.

Både Casper, Tone og Gina formulerer seg selvstendig i svarene sine eller i avvisningene av oppgaven, men de svarer ikke på det oppgaven spør etter, nemlig egne tanker om liv og død. I beste fall er avvisningen av spørsmålet uttrykk for mot og selvstendig kritisk tenkning om hva det er rimelig

⁷⁶ Livsholdning «er den holdningen du velger å gå gjennom livet med» og livssyn «er det synet du har på livet».

⁷⁷ Siste del av besvarelsen til Gina er delvis uleselig i min kopi og jeg har derfor skrevet inn mine tolkningsforslag i klamme.

at lærer eller lærebok spør dem om. Alternativt viser svarene liten grad av både selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot, da fremstår svarene deres som «tekst som skal gi inntrykk av at de har besvart oppgaven». Ginas eksplisitte og selvstendige formulering av grunnen til at det er vanskelig å svare på spørsmålet, kan likevel oppfattes som uttrykk for mot fordi hun forteller noe om seg selv gjennom å innrømme at hun synes det er vanskelig å vite hva hun skal tro, «når det ikke finnes [et godt] svar».

I besvarelsen av oppgaven om liv og død bruker Bente formuleringene «jeg tror» og «tror jeg» og synliggjør dermed seg selv som den som har disse oppfatningene. Hun tar ansvar for trosinnholdet i teksten sin og viser dermed mot. Samtidig viser den siste setningen i svaret tilbake til teksten om Anders og bestemoren gjennom spørsmålet om «du utrettet noe godt for jorda og menneskeheten??». Selv om det her kan være en gjenklang av formuleringen fra læreboken nedenfor, er Bentes tekst så ulik lærebokens at det ikke dreier seg om parafrase:

Det som virkelig betyr noe, er hvordan du oppfører deg mot dine medmennesker – og at du bruker evnene dine til å gi både deg selv og andre et godt liv. Og gjerne en litt bedre verden, det kan trenges. (Holth & Døving 1999: 217)

Den selvstendige formuleringen av innhold som også formuleres i læreboken, viser selvstendig kritisk tenkning.

Bente utfordrer ikke premisser for oppgaven, men svarer eksplisitt på spørsmålet om hva hun tenker om spørsmålene Anders og bestemoren snakker om:

④ Jeg tror at når vi dør, havner vi i jorda og råtner sakte, men sikkert bort. Det kan godt være at fins noe mer, noe større, som vi ikke vet om, men døden for jeg er nok så brå og brutal. Minnene etter deg vil jo leve, og kanskje har du utrettet noe godt for jorda og menneskeheten??

Figur 43 Bentes svar på oppgave om liv og død: «Jeg tror at når vi dør, havner vi i jorda og råtner sakte, men sikkert bort. Det kan godt være at det fins noe mer, noe større, som vi ikke vet om, men døden tror jeg er nok så brå og brutal. Minnene etter deg vil jo leve, og kanskje har du utrettet noe godt for jorda og menneskeheten??»

Bentes svar er dermed det eneste av disse fire som forteller noe mer konkret om hva eleven tenker.

Det hun tenker er i tråd med slik den humanistiske bestemoren tenker: Hun tror ikke på et liv etter døden, annet enn i andres minner. Hun avviser likevel ikke «at det fins noe mer, noe større, som vi ikke vet om»⁷⁸.

Følelsesmessig engasjement

Innholdet i Bentes tekst om liv og død skiller seg likevel fra de som læreboken tillegger bestemoren; der fremstår nemlig ikke døden som «nok så brå og brutal». Beskrivelsen av døden som «brå og brutal» og åpningen for «at det fins noe mer, noe større», synliggjør et følelsesmessig engasjement i Bentes tekst, i motsetning til de andre elevenes tekster.

Mot

Bentes svar viser dermed både selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i forhold til temaet for teksten, og mot, fordi hun blottstiller seg ved selvstendig å formulere egne tanker om liv og død. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om det viser mot å formulere egne tanker om liv og død når det er det oppgaven spør etter.

Oppsummering oppgave om liv og død

Bentes besvarelse skiller seg ut fordi hun formulerer seg selvstendig om egne tanker om liv og død, slik oppgaven ber om. Dermed viser hun selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og

⁷⁸ Formuleringer som minner om denne brukte hun også under intervju om lag et halvt år tidligere i tilknytning til spørsmål om egen religiøs/livssynmessig tilhørighet: «men jeg håper det er noe som er større enn oss».

mot til å blottstille egne tanker. De andre tre som jeg har besvarelser fra, omgår oppgavens oppfordring om å skrive om egne tanker uten eksplisitt å utfordre dem.

Bente skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå og gjennom tydelig tilhørighet til Human-Etisk Forbund. Kanskje har begge disse kontekstuelle forholdene betydning for hennes besvarelse? I alle fall var oppgaven knyttet til et kapittel i læreboken som tematiserer Human-Etisk Forbund.

Oppsummering av analysene av tekster der elevene skal ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger

De analysene som ligger til grunn for denne oppsummeringen, er analysene av følgende elevtekster:

- Dikt om kjærlighet, vennskap eller ensomhet
- Tekst om Märthas engleskole
- Egenvurdering
- Svar på oppgave om liv og død

Dette utgjør et utvalg av de elevtekstene der oppgaven legger opp til og/eller eksplisitt spør etter elevenes egne erfaringer og/eller oppfatninger. Det er ikke mange besvarelser av denne typen oppgaver i materialet. Særlig er det få besvarelser der elevene skal skrive tekster med utgangspunkt i egne erfaringer eller oppfatninger, og der svaret gir mening også uavhengig av spørsmålet. Diktet om kjærlighet, vennskap eller ensomhet, og teksten om engleskolen, er to av de totalt tre eksemplene på denne typen tekst i materialet. Den tredje hadde jeg færre besvarelser av; det er grunnen til at disse to er valgt. Når det gjelder egenvurderingen, er det den eneste i materialet. Den er interessant fordi den også belyser andre tekster i materialet, mens «svar på oppgave om liv og død» er eksempel på den typen oppgaver som etterspør elevenes erfaringer og oppfatninger som det finnes flere, men ikke mange, av i materialet (omkring 15). Når jeg valgte akkurat denne fremfor andre av samme type, skyldes det muligheten for å undersøke betydningen av sammenfall mellom tema og en elevs livssynsmessige tilhørighet.

I tre av de fire gruppene av elevbesvarelser viser de fleste elevene liten grad av både selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot, selv om enkeltelever bryter med dette mønsteret i alle tre tilfeller. I den fjerde, egenvurderingen, viser alle elevene større grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement, og halvparten viser også en viss grad av mot. Dette gir grunn til å spørre om det er noe, og i så fall hva, som kan forklare at elevene viser så

ulik grad av kompetanse med relevans for dannelse når de besvarer oppgaver om egenvurdering sammenliknet med besvarelsene til de andre oppgavene som også ber dem ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger. Egenvurderingen skiller seg fra de andre tekstene i denne gruppen både fordi elevenes tekster er skrevet inn i et skjema der spørsmålene de besvarer står trykket, og fordi tema for teksten er elevenes eget arbeid. De andre oppgavene dreier seg om mer eller mindre abstrakte størrelser i (elevenes erfarings)verden. Elevenes forhold til tema for tekstene fremstår som en bedre forklaring enn hvorvidt de er skrevet i skjema eller ikke. Det er ikke noe ved skjemaformatet i seg selv som kan forklare at de viser større grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement. En mer generell formulering av en forklaring som tar utgangspunkt i elevenes forhold til tema, vil derimot ligne forklaringene av at elevene viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i tekstene basert på de felles, mer-enn-språklige kildene. På samme måte som med disse tekstene, bygger nemlig egenvurderingene på konkrete erfaringer elevene har gjort gjennom året. Tekstene basert på de mer-enn-språklige kildene dreier seg om mennesker som ikke har det bra, og det følelsesmessige engasjementet – i form av empati – ser ut til å være knyttet til dette. I egenvurderingene dreier tekstene seg om elevene selv, og det følelsesmessige engasjementet viser seg (hos alle) i elevenes svar på eksplisitte spørsmål om deres følelser knyttet til ulike emner og tekster. At elevene har erfaring med det de skriver om, ser altså ut til å bidra til at flere med større sannsynlighet vil vise selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i tekstene sine. Om det har samme betydning i forhold til mot, forteller ikke materialet noe om.

Kanskje kan forholdet mellom erfaringskunnskap og sannsynligheten for at elever viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement forklare at noen elevers tekster skiller seg ut og viser dette i større grad enn de andres. Dette gjelder særlig i de tre elevtekstgruppene som besvarer oppgaver om mer eller mindre abstrakte størrelser. Bente, som viser større grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement enn resten av elevene i besvarelsen av oppgaven om liv og død, er knyttet til Human-Etisk Forbund. Det betyr ikke at hun har mer erfaring med liv og død enn de fleste, men fordi oppgaven tar utgangspunkt i det livssynet hun tilhører, kan det likevel sies å angå hennes erfaring. Når det gjelder Lars sin tekst om ensomhet, er det nettopp det at den fremstår som basert på egne erfaringer og konkrete opplevelser, som ligger til grunn for at jeg vurderer at den viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Når det gjelder Signes tekst om engleskolen, indikerer den ikke erfaring med engleskolen, men den indikerer at tidligere utviklet oppfatning om Märtha. Det at Märtha har hevdet å kunne snakke med hester, har betydning for den nye vurderingen av et annet av Märthas prosjekt, nemlig engleskolen. Her er det altså ikke en

tidligere erfaring, men en tidligere etablert oppfatning som viser seg som betydningsfull for utviklingen av en oppfatning om det nye fenomenet.

Samlet synes dette å styrke, snarere enn svekke, hypotesen om at dersom elevene har konkret erfaring med noe, er sjansen stor for at de skal formulere seg kritisk og selvstendig om det og vise følelsesmessig engasjement knyttet til det.

Én skriftlig kilde indikert av oppgaven

Som skissert ovenfor (se side 119) utgjør de tekstene elevene har skrevet basert på én bestemt kilde som indikeres av oppgaven, en stor del av materialet. Det dreier seg hovedsakelig om svar på oppgaver og stikkord/notater, blant annet i form av boksskjema, men materialet omfatter også faktasetninger, spørsmål og svar og sammendrag.

For å fortsette undersøkelsen av hvordan forhold knyttet til oppgavene gir elevene anledning til å vise selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot og hvordan forhold knyttet til elevene kan forklare forskjeller elevene imellom med hensyn til hvordan de viser dette, har jeg valgt å analysere følgende grupper av elevtekster:

- Stikkord om jødedom og/eller islam
- Stikkord om Mosebøkene
- Boksskjema om Jesus
- Boksskjema om sikhismen
- Avskrift av kolonnennotat om evangeliene
- Svar på oppgaver om hinduisme
- Svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen
- Svar på oppgave knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet
- Svar på oppgaver om kirkesamfunn

Noen elever har skrevet notater (stikkord eller boksskjema) som kan leses uavhengig av kildeteksten og som dermed utgjør en helhet i seg selv, men mange av disse elevtekstene gir ikke mening uten at de ses i sammenheng med kilden de er basert på og/eller oppgaven. I disse tilfellene utgjør ikke elevenes tekst, svaret, noen helhet uten spørsmålet og/eller kildegrunnlaget. De første tekstene jeg skal se på er stikkord, både «løpende notater⁷⁹», «kulepunkt⁸⁰» og «boksskjema⁸¹» før jeg ser

⁷⁹ Med «løpende notater» mener jeg notater som ikke er strukturert på en bestemt måte.

nærmere på elevenes besvarelser av noen oppgaver fra elevenes lærebok. Læreboken er, ofte implisitt, angitt som kilde i alle disse sjangrene. Bokskjemaene om Jesus og om sikhisme, er de eneste jeg har i materialet som elevene har fylt ut selv. Kolonnenotatet om evangeliene har elevene skrevet av. Materialet omfatter også avskrifter av et kolonnenotat om engler fra 9A. Hos elevene i 9B fant jeg kopier av et skjema, som kan ha vært grunnlaget for avskriften i 9A, limt inn i elevenes arbeidsbøker⁸². Forøvrig er utvalget av notater og svar på oppgaver tilfeldig valgt blant flere tekster med tilsvarende utgangspunkt.

Stikkord om jødedom og/eller islam

I tilknytning til at elevene ved skole 1 på 8. trinn jobbet gruppevis med å lage powerpointpresentasjoner om jødedom eller islam, fikk de på arbeidsplanen i oppgave å skrive 10 faktasetninger om den religionen de ikke jobbet med i prosjektet. I tillegg fikk de i oppgave å lese «s. 138-150 i Krl boken (Islam) Les side 151-156 i Krl boken (Jødedommen)⁸³». Selv om det ikke er formulert noen oppgave om å skrive stikkord⁸⁴ på arbeidsplanen, har noen elever likevel valgt å gjøre det. Stikkord om islam har jeg fra Bente, Charlotte, Danyal, Elisabeth og Gina, og om jødedom fra Bente og Charlotte⁸⁵.

Selvstendig kritisk tenkning

Siden det ikke dreier seg om en oppgave læreren har pålagt elevene, kan det at elevene skriver notater oppfattes som uttrykk for selvstendig kritisk tenkning. De velger selv å gjøre en oppgave uten

⁸⁰ Med «kulepunkt» mener jeg notater som er satt opp som kulepunkt. Det varierer mellom elevene og innenfor enkeltelevers tekster hva som står i et kulepunkt: fra ett ord til flere setninger. At teksten er satt opp som kulepunkt, gir den likevel en mer enhetlig struktur enn de løpende notatene.

⁸¹ Med «bokskjema» mener jeg at siden elevene skriver på, er delt inn i «bokser» eller store ruter, og notatene om ulike deltema er skrevet innenfor hver sine ruter (se illustrasjon s.208).

⁸² Materialet fra skole 2 omfattet også et kryssord der elevene skulle slå opp på bestemte bibelsteder og skrive av ulike navn (betegnelser) som benyttes om Jesus. Det er dermed også en avskriftsoppgave, men der elevene ikke får grunnlaget for avskriften delt ut.

⁸³ Læreboken det vises til, er Isachsen 1997.

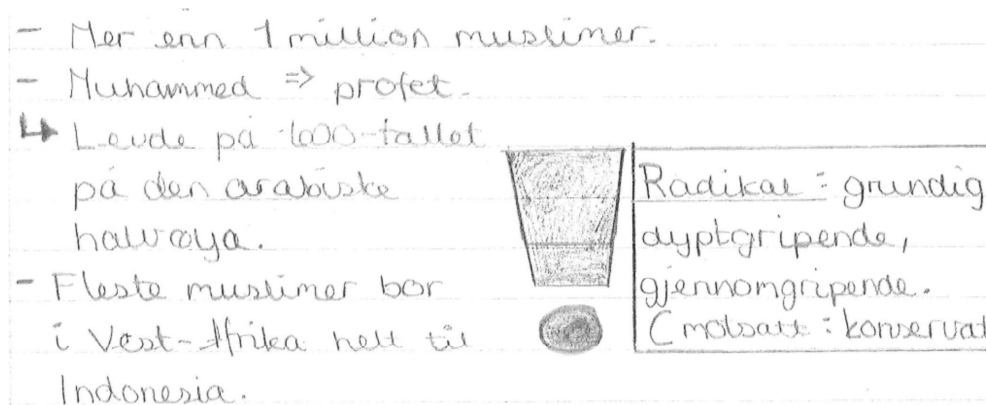
⁸⁴ Stikkord benyttes i andre oppgaveformuleringer, og elevenes besvarelser ligner da ofte på de tekstene jeg skal ta for meg her, altså en blanding av avskrift av hele eller deler av setninger og viktige enkeltord eller uttrykk fra en kildetekst. Selv om flere elever skriver av hele setninger, er det ikke et krav til stikkord at de skal utgjøre en sammenhengende tekst. Stikkord kan altså betraktes som dokumentasjon av en prosess snarere enn ferdige produkt. Samtidig som stikkord ikke må utgjøre forståelige, meningsfulle setninger, er det et poeng at de ikke er misvisende. Det er ikke et poeng at all teksten i kildegrunnlaget er gjengitt, men det som er gjengitt, må stemme med grunnlaget.

⁸⁵ Jeg har også et par linjer med stikkord om jødedom fra Petter, men fordi de ikke er basert på lærebokens tekst, fremstår det som mer sannsynlig at de er skrevet i tilknytning til arbeidet med powerpointen, der elevene kunne bruke hvilke kilder de ville.

at læreren krever det. Læreren har imidlertid pålagt dem å lese om islam og jødedom, og alle har benyttet dette stoffet som grunnlag for notatene⁸⁶.

Det stoffet som gjengis i stikkordene til Bente, Charlotte, Elisabeth og Gina, er hentet fra de tre første av de 13 sidene de skulle lese om islam. Utvalget av stoff indikerer dermed at elevene enten ikke har lest alle sidene, eller at de har sluttet å skrive stikkord etter tre sider. I begge tilfeller gir utvalget av stoff inntrykk av at de ikke har skaffet seg oversikt over hele teksten de skulle lese, før de begynte å skrive. Notatene deres viser imidlertid at de leser både brødteksten og andre typer tekst, billedtekst, tekst i faktabokser og ordforklaringer, for notatene gjengir informasjon og formuleringer fra flere av disse teksttypene. Charlottes notater speiler eller imiterer også lærebokens oppsett av faktaboks (se nedenfor). Disse elevene viser dermed selvstendig kritisk tenkning gjennom valget om å skrive notater, men utvalget av stoff, begrenset til de første tre sidene, viser at elevenes oversikt over stoffet er begrenset.

Selve formuleringene elevene har benyttet, er enten avskrift eller parafrase. I formuleringene viser de altså liten grad av selvstendig kritisk tenkning. Charlotte har også byttet ut «mer enn 1 milliard muslimer i verden» (Isachsen 1997: 139) med «Mer enn 1 million muslimer»:



Figur 44: Fra Charlottes stikkord om islam: "- Mer enn 1 million muslimer. - Muhammed => profet. -> Levede på 600-tallet på den arabiske halvøya. - Fleste muslimer bor i Vest-Afrika helt til Indonesia. Radikal: grundig, dyptgripende, gjennomgripende. (motsatt: konservat[iv])»

Selv om Charlotte har rett, er det mer enn én milliard, må det også være mer enn én million, indikerer dette at hun har vært unøyaktig mens hun noterte, at hun ikke hadde kunnskap om antallet muslimer i verden, eventuelt også at hun har usikker tallforståelse. I dette ligger det at hun ikke har

⁸⁶ Danyal har skrevet så lite at jeg ikke kan si hva han har brukt som kildegrunnlag, men læreboken kan godt ha vært grunnlaget.

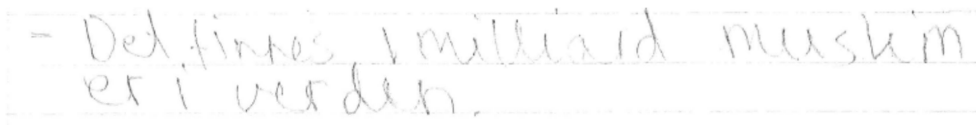
forholdt seg kritisk til det hun selv har notert. Også i forbindelse med stikkordene om hvor de fleste muslimene bor, har Charlotte (se bildet ovenfor av teksten hennes) skrevet av eller parafasert slik at teksten hennes er misvisende: «- Fleste muslimer bor i Vest-Afrika helt til Indonesia». I læreboken står det «De fleste muslimer bor i et område som strekker seg fra Vest-Afrika til Indonesia.» (Isachsen 1997: 139)

Elisabeths notater, som er basert på denne informasjonen fra læreboken, er også misvisende fordi hun ikke fullfører setningen sin om hvor de fleste muslimer bor: «Fleste muslimer bor i et område fra Vest-Afrika». Bente derimot har skrevet «Flest muslimer Indonesia». Fordi det faktisk er Indonesia som har verdens største muslimske befolkning, fremstår ikke Bentes utvalg av opplysninger som misvisende, selv om hun ikke gjengir alt som står i læreboken. Både Bente, Charlotte og Elisabeth har altså betraktet opplysningene om hvor de fleste muslimer bor, som så viktige at de vil ta dem med, men bare Bente har gjengitt informasjon som ikke er misvisende. Teksten hennes viser likevel ikke om hun har valgt ut denne informasjonen på grunn av kunnskap om Indonesia, eller om hun bare har hatt større hell med sitt utvalg enn de andre elevene.

I intervjuer med elevene om hvordan de valgte ut hva eller hvilket stoff de skulle ta med i sine egne tekster, var det flere som formulerte strategier for å forkorte den teksten som sto i læreboken, for eksempel kutte ut eksempler og adjektiv. Jeg har ikke intervjuer med Charlotte og Elisabeth som berører denne problematikken, men begge notater fremstår her som forkortet avskrift av læreboken, noe som styrker inntrykket av at det å forkorte læreboktekst er en strategi flere elever benytter når de skriver notater. Fordi Charlotte kutter ut «et område» og «fra», ender hun med en tekst som inneholder feil, mens Elisabeths tekst fremstår som ufullstendig fordi hun ikke forteller hvor området går til, bare fra.

Et annet sted benytter Elisabeth preteritumsformen «var» istedenfor presens «er»: «Allah var Guden». Hun kommer dermed i skade for å gi inntrykk av at det er snakk om en utdødd religion, selv om hun andre steder i teksten omtaler den som et samtidig fenomen, for eksempel skriver hun også «Vokser raskest i oppslutning».

Gina har benyttet samme strategi som Charlotte og Elisabeth og skriver av forkortede versjoner av utvalgte setninger fra læreboken. Mens Charlotte altså byttet ut «1 milliard» med «1 million», har Gina tallet rett, men har kuttet ut «mer enn»:



- Det finnes 1 milliard muslimer i verden.

Figur 45: Fra Ginas stikkord om islam: "- Det finnes 1 milliard muslimer i verden»

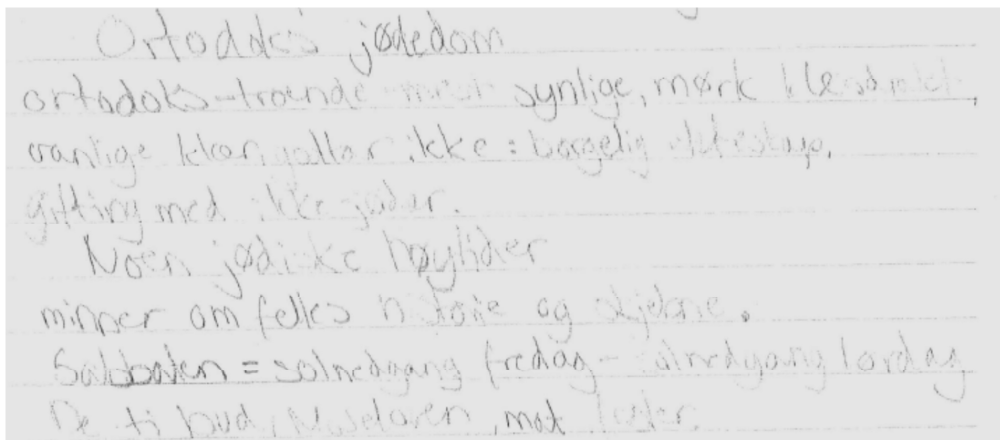
Sammen med Ginas første punkt, «Abraham er troenes far⁸⁷», er utelatelsen av «mer enn» i angivelsen av antall muslimer i verden de eneste misvisende opplysningene i Ginas stikkord. Viser det forskjeller i hvor stor grad elevene har tenkt kritisk og selvstendig? Kanskje, og kanskje er det like interessant at av elevene som har skrevet stikkord (på eget initiativ) der de gjengir stoff fra læreboken⁸⁸, er det bare Bente som har *unngått å formulere seg misvisende*.

Bentes stikkord både om jødedom og islam gjengir mindre av teksten fra læreboken enn Charlotte, Elisabeth og Gina: Bentes stikkord er stort sett enkeltord, mens de andre⁸⁹ stort sett gjengir deler av setninger eller hele setninger. Risikoen for å etablere misvisende formuleringer ser altså ut til å være mindre når stikkordene i større grad er enkeltord og ikke (forkortede) setninger. Under overskriften «Ortodoks jødedom», som er identisk med den første underoverskriften i lærebokens kapittel om «Jødedommen», har Bente skrevet: «ortodoks-troende-mest synlige, mørk klesdrakt, vanlige klær, godtar ikke: borgelig ekteskap, gifting med ikke-jøder»:

⁸⁷ Teksten i læreboken lyder: «Alle [jødedommen, kristendommen og islam] regner Abraham som de troendes stamfar.»

⁸⁸ Siden Danyals stikkord er så kortfattede som de er, er det umulig å ta stilling til om de er misvisende.

⁸⁹ Charlottes notater om jødedom ser ut til å være basert både på de første sidene i *På leit* (Isachsen 1997), som arbeidsplanen pålegger elevene å lese, og på første del av kapittelet om Jødedom i den læreboken elevene fikk kopier fra, *Horisonter* (Holth & Deschington 2006)



Figur 46: Bentes stikkord om jødedom fra 8. trinn: «Ortodoks jødedom ortodoks-troende mest synlige, mørk klesdrakt, vanlige klær, godtar ikke: borgelig ekteskap, gifting med ikke-jøder. Noen jødiske høytider minner om folks historie og skjebne. Sabbaten = solnedgang fredag – solnedgang lørdag De ti bud, Moseloven, mat, fester»

Under samme overskrift i læreboken står dette:

Blant troende jøder er de ortodokse mest synlige. Den mørke klesdrakten, som stammer fra Øst-Europa noen århundrer tilbake, er deres ytre kjennetegn. Mer moderne ortodokse jøder bruker imidlertid vanlige klær. Ortodokse jøder i Israel prøver å prege det politiske liv med et strengt religiøst regelverk:

De godtar ikke borgerlig ekteskap og gifter seg ikke med ikke-jøder.... (Isachsen 1997: 152)

Selv om Bentes stikkord ikke inneholder misvisende formuleringer, samtidig som de åpenbart er basert på lærebokteksten, er det ikke selvsagt at de gir mening som tekst alene. Sammenstilt med lærebokteksten viser de at hun har valgt ikke å notere noe om at ortodokse jøder i Israel prøver å prege det politiske livet der. Den øvrige informasjonen i læreboken er representert i notatene med stikkord. Om notatene gir eleven tilstrekkelig grunnlag for å snakke eller skrive om ortodoks jødedom uten å konsultere lærebokteksten, fremgår rimeligvis ikke av teksten. Kanskje er den et synlig resultat av en *prosess der produktet* ikke er så viktig, det å skrive notatene kan ha styrket elevenes tilegnelse av det aktuelle fagstoffet. Som grunnlag for videre arbeid med fagstoffet er det antagelig bedre om notatene gjør det nødvendig å konsultere kildene igjen enn om de gir misvisende, men tilsynelatende fullstendig, informasjon.

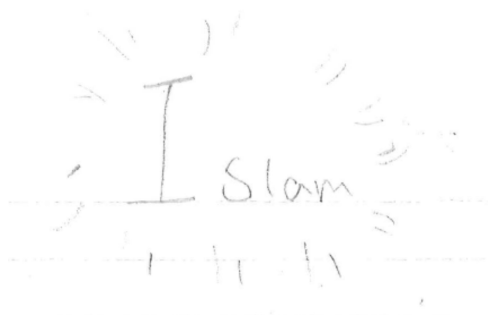
Ingen av notatene som jeg har undersøkt er egnet til å gi en oversikt over lærestoffet elevenes lærebok presenterer. En av grunnene er at notatene bare er basert på de første sidene av lærebokens kapitler om henholdsvis islam og jødedom. Bente benytter imidlertid underoverskrifter

fra kapittelet om jødedom i sine notater, en strategi som, dersom den ble gjennomført for teksten i hele kapittelet, kunne være med på å gi en slik oversikt. I noen tilfeller fremstår det som tvilsomt om det å skrive notatene har bidratt til læring av det fagstoffet som presenteres i læreboken mens de ble skrevet, ettersom elevene har tatt opp formuleringer fra kildegrunnlaget samtidig som innholdet i elevenes notater er ufullstendig og misvisende. Når dette er tilfelle gir notatene inntrykk av at elevene har skrevet av feil.

Danyals stikkord minner om Bentes fordi de ikke utgjør setninger. I likhet med hennes er heller ikke hans stikkord misvisende, men de forteller lite. Alt de omfatter er «Muhammad» og «Rundt 60 år gammel». Selv om de ikke er misvisende, viser de derfor heller ikke selvstendig kritisk tenkning i nevneverdig grad.

Følelsesmessig engasjement

Det er lite som vitner om følelsesmessig engasjement i stikkordstekstene om jødedom og islam. Danyals «stråler» fra overskriften «Islam» tolker jeg imidlertid som uttrykk for følelsesmessig engasjement gjennom utforming av teksten. Når jeg tolker strålene som uttrykk for verdsetting, identifikasjon og stolthet, er det fordi Danyal er muslim



Figur 47: Danyals overskrift til stikkord om islam: "Islam"

Mot

Jeg finner verken utvalg, avgrensninger, formuleringer eller utforming som viser mot i noen av elevenes notater. Snarere tvert imot fremstår både det å lage så kortfattede notater at det er nesten umulig å gjøre dem misvisende og det å skrive av formuleringer fra kilden, som strategier for å begrense risikoen for å skrive misvisende tekster.

Oppsummering av analysen av stikkord om jødedom og/eller islam

Analysen av stikkordene om jødedom og islam viser at det er forskjeller mellom elevene med hensyn til hvordan de forholder seg til kilden. Flere parafraiserer og skriver av deler av eller hele setninger. Alle som benytter denne strategien – Charlotte, Elisabeth og Gina – har formulert tekst som er misvisende i forhold til kilden. En annen strategi er å notere lister av enkeltord, ikke parafrasere eller skrive av «forkortede» setninger. Tekstene som består av disse opplistede enkeltordene – Bente og Danyals – er ikke på samme måte misvisende. Samtidig har elevene ikke formulert fagstoffet i disse tekstene slik at det gir mening uavhengig av kilden. Ingen av alternativene viser dermed selvstendig kritisk tenkning i noen stor grad. Det at disse elevene på eget initiativ skrev stikkord, viser likevel en viss grad av selvstendig kritisk tenkning. Bare én tekst – Danyals – viser følelsesmessig engasjement, noe som kommer til uttrykk gjennom den visuelle utformingen.

Charlotte, Elisabeth og Gina skiller seg ikke ut, verken med hensyn til faglig nivå eller religiøs/livssynsmessig tilhørighet, men det gjør Bente og Danyal. Bente skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, mens Danyal skiller seg negativt ut. At begge har stikkord som unngår misvisende formuleringer samtidig som/fordi de ikke gir mening uavhengig av kilden, kan kanskje forklares nettopp av dette ulike, men i begge tilfeller avvikende faglige nivået? Danyals positive følelsesmessige engasjement for islam, som vises gjennom utforming av teksten, kan forklares av hans egen religiøse tilhørighet til islam.

Stikkord om Mosebøkene

Denne oppgaven ble gitt elevene ved skole 2, både 9A og 9B, i tilknytning til emnet «Bibelen forteller Mosebøkene GT». På arbeidsplanen for 9A var oppgaven formulert slik: "Hellige skrifter: Les Bibelen forteller side 60-65 og Mosebøkene side 66-79. Skriv stikkord fra Mosebøkene i boka di. Vi forteller en historie og maler i en av timene⁹⁰." Overskriften til Gard i 9B – «Mosebøkene – stikkord/sammendrag» – gir inntrykk av at arbeidsplanen til elevene i 9B har gitt elevene valget mellom å skrive stikkord (med kulepunkt) eller sammendrag⁹¹ fra lærebokens tekst om Mosebøkene. Et Intervju med lærerne ved skole 2, samt andre elevtekster fra elever i 9B, bekrefter at læreren i 9B ofte ga elevene et valg mellom ulike «sjangrer» i arbeidet med fagstoff i KRL. Alle besvarelsene av

⁹⁰ Selv om oppgaveformuleringen ikke er entydig – den kan tolkes som at elevene skal basere stikkordene sine på Bibelens fem Mosebøker – har alle elevene jeg har tekster fra, tolket den dit at de skal skrive stikkord med utgangspunkt i kapittelet «Mosebøkene» som begynner på side 66 i elevenes lærebok *Under samme himmel 9* (Wiik & Waale 2003).

⁹¹ Basert på lærernes omtaler og tekster i elevenes arbeidsbøker kan «sammendrag» i denne sammenheng beskrives som «en sammenhengende tekst som gjenforteller vesentlig informasjon fra den kilden som er utgangspunktet for sammendraget»

denne oppgaven som jeg har fått tak i (4 fra 9A og 4 fra 9B), har imidlertid karakter av «stikkord» og ikke sammendrag.

Teksten i kapittelet «Mosebøkene» (Wiik & Waale 2003: 66-79) er inndelt av 17 underoverskrifter knyttet til fagstoff, pluss overskriftene "Sammendrag", "Spørsmål" og "Oppgaver", som hver forekommer på to steder i løpet av disse sidene. Fagstoffet som presenteres er hovedsakelig en gjenfortelling av innholdet i Mosebøkene, men omfatter også noe om kildekritisk bibelforskning og tekstens redaksjonshistorie. Etter en forholdsvis kort innledning in medias res av fortellingen om Moses, følger det historisk kritiske stoffet, blant annet om skapelsesfortellingene. Så er resten av lærebokteksten, over to tredjedeler, gjenfortelling av Ur- og fedrehistorien (frem til og med Moses' død).

Jeg har stikkord fra Adrian, Helene, Mona og Sverre i 9A og fra Berit, Gard, Kathrine og Åge fra 9B.

Selvstendig kritisk tenkning

Alle elevene har skrevet stikkord som viser at de kan ha brukt læreboken som kilde. Omfanget av stikkord varierer imidlertid mye fra elev til elev: Helene har notert 66 «kulepunkt⁹²» mens Åge og Kathrine har fem hver. Tilsvarende er det også store forskjeller mellom elevene med hensyn til hvordan de har anvendt kompetanser med relevans for dannelsen.

De to elevene som har skrevet flest kulepunkt, Helene og Mona, viser i sine tekster at de har basert seg på henholdsvis hele og nesten hele tekstspennet i læreboken. Helenes stikkord er forholdsvis jevnt fordelt mellom læreboktekstens 17 underoverskrifter (side 66-79). At hun har basert seg på hele tekstspennet og hentet omtrent like mye stoff fra teksten under alle underoverskrifter, viser selvstendig kritisk tenkning gjennom utvalg av stoff.

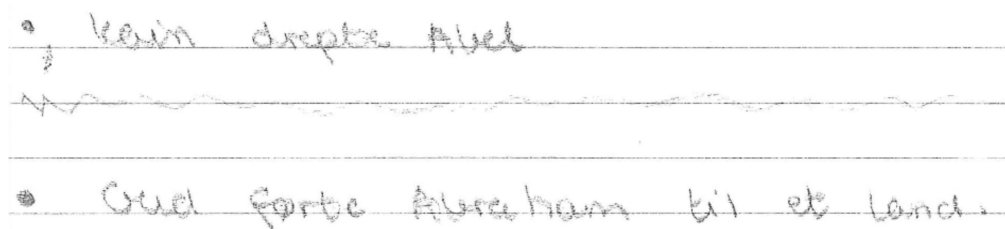
Det viser Monas tekst også, men på en annen måte: Den er basert på nesten hele tekstspennet, men hun har utelatt stoffet under overskriften «En byttehandel» i læreboken, om hvordan Esau solgte førstefødselsretten, og har heller ikke noe fra underoverskriften «Mirjam» og de som følger etter denne (side 77-79). Hun viser altså ikke samme oversikt over hele lærebokteksten og samme jevne fordeling mellom delene av teksten som Helene. Men i sine stikkord presenterer Mona stoff fra midt

⁹² Alle elevene presenterer stikkordene sine som kulepunkt. I noen tilfeller består kulepunktene av enkeltord, mens andre fyller flere linjer. At alle benytter kulepunkt, indikerer at elevene har fått klare rammer for utformingen av teksten.

i lærebokteksten (side 74-75) *aller først* i sine stikkord (altså før stoffet som presenteres på side 66). Dette grepet viser selvstendig kritisk tenkning.

Berit og Sverre sine stikkord forteller også om hendelser hentet fra hele tekstspennet i læreboken. De øvrige indikerer derimot at elevene ikke har hatt oversikt over hele teksten og bare har notert fra begynnelsen og noen sider utover i teksten – akkurat som de som skrev selvvalgte stikkord om islam og jødedom basert på tekstene de hadde i lekse å lese. Adrians stikkord er basert på omtrent halvparten av lærebokteksten (side 66-73); Åge har gitt seg litt tidligere (side 71), og Gard enda før (side 70), mens Kathrines fem kulepunkt bare dreier seg om den kildekritiske bibelforskningen (side 67-69). Hun har altså utelatt alt stoffet som gjenforteller bibelhistorien, og teksten viser dermed liten grad av selvstendig kritisk tenkning fordi den ikke gir oversikt over det relevante fagstoffet.

Alle elevene har skrevet sine stikkord som kulepunkt. De to elevene som har flest kulepunkt, Helene og Mona, har dessuten gjort ytterligere inndeling av teksten sin. Mona har delt inn sine stikkord med "krøllstreker" tvers over siden på tre steder:



Figur 48: Fra Monas stikkord om Mosebøkene: "* Kain drepte Abel --- *Gud førte Abraham til et land."

To steder skiller «krøllstrekene» det kildekritiske stoffet fra gjenfortellingen av bibelhistorien, mens den tredje skiller stikkord om Kain og Abel fra stikkord om Abraham.

Helenes kulepunkt er inndelt av de samme 17 underoverskriftene som teksten i læreboken, slik at hver overskrift har mellom tre og seks kulepunkt under seg. Dette viser både at hun har oversikt over teksten i læreboken og bidrar til å gjøre notatene hennes oversiktlige, til tross for at de fyller sju håndskrevne sider. I stikkordene om islam og jødedom benyttet Bente og Charlotte denne strategien, men fordi deres tekster ikke var basert på hele den aktuelle teksten i læreboken, viser Helenes stikkord om Mosebøkene bedre hva denne strategien kan bidra med. Teksten hennes er oversiktlig, og overskriftene gjør det også lett å skaffe seg et overblikk og å finne tilbake til passasjer i kildeteksten. Dette gir inntrykk av at den er egnet til å repetere fagstoff i forkant av en prøve – et

formål som også har støtte i undervisningsforløpet ved skole 2. Fagstoffet om Det gamle og Det nye testamente, som ble gjennomgått i løpet av uke 35 (GT) og 36-38 (NT), skulle testes i en varslet prøve i uke 42.

Mens både Adrian, Helene, Mona, Berit, Gard og Åge (stort sett) har kulepunkt formulert som fullstendige setninger, er Sverres og Kathrines kulepunkt mer som lister av nøkkelord. Flere av Sverres kulepunkt er enkeltord, selv om fullstendige setninger også forekommer:

* Kain drepte Abel.
* Brodermordet
* Abraham
* Guds Folk.
* Rebekka
* Jakob likte Josef best.

Figur 49: Fra Sverres stikkord om Mosebøkene: "*Kain drepte Abel *Brodermordet *Abraham * Guds Folk *Rebekka *Jakob likte Josef best."

Hos Kathrine, som ikke har mer enn fem kulepunkt, er ingen av dem fullstendige setninger:

STIKKORD FRA MOSEBØKENE.

- X første hellige skrifter i Bibelen begynner med 5 mosebøker.
- X Papyrusruller
- X Delt i fem
- X i vår tradisjon, navn Moses.
- X uttrykksformer.

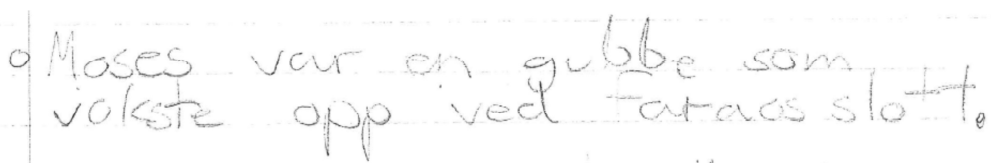
Figur 50: Kathrines stikkord om Mosebøkene: "Stikkord fra Mosebøkene * første hellige skrifter i Bibelen begynner med 5 mosebøker. *papyrusruller *delt i fem * i vår tradisjon, navn Moses. *uttrykksformer."

Denne strategien minner om Bentes fra stikkordene om jødedom og islam. Elevteksten gir da begrenset mening og fungerer bare som en dokumentasjon på en prosess, eller sammen med kildeteksten.

Berits kulepunkt skiller seg ut fordi de i sin helhet er en presis avskrift av de (7+7) kulepunktene som står under overskriften «Sammendrag» på side 73 og side 79 i kildeteksten (Wiik & Waale 2003).

Berits tekst gir dermed inntrykk av at hun har funnet to passasjer i kildeteksten som hun mener utgjør et svar på oppgaven fra arbeidsplanen, som hun har skrevet av. I og med at hun dermed ikke formulerer seg selvstendig, men gjentar kildens formuleringer, viser teksten hennes særlig liten grad av selvstendig kritisk tenkning med hensyn til formuleringer.

Gards kulepunkt er basert på de 7 kulepunktene som står i sammendraget på side 73 i kildeteksten, men i motsetning til Berit har Gard parafasert dem og stokket om på rekkefølgen. Når det i kildeteksten står at «Moses vokste opp ved faraos slott», har Gard skrevet:



Moses var en gubbe som vokste opp ved faraos slott.

Figur 51: Fra Gards stikkord om Mosebøkene: "Moses var en gubbe som vokste opp ved Faraos slott.»

Ingen av endringene fra kildetekstens formuleringer innebærer at innholdet blir misvisende.

I stikkordene sine viser Adrian i kulepunkt to og tre eksempler både på det å ta i bruk ord fra kildeteksten og det å vise forståelse gjennom å benytte sine egne ord: "Moses ble holdt gjemt av mora for deretter å sende han i elva i ei kiste" og "Den egyptiske prinsessen fant babyen". Ordet "baby" viser Adrians tolkning av den bibelteksten (2 Mos, 1-6) som er gjengitt i læreboken. Der står det at "det var en vakker gutt" som moren "gjemte (...) i tre måneder": Et tre måneder gammelt guttebarn betegner Adrian som en baby. Når Adrian benytter ordet "kiste" om farkosten Moses ble sendt nedover Nilen i, er det derimot et ord han har hentet fra den bibelteksten som er gjengitt i læreboken: Da han var tre måneder kunne ikke moren holde ham skjult lenger, så hun la ham i "en kiste av papyrusrør".

Også i resten av kulepunktene veksler Adrian mellom å gjengi formuleringer fra kildeteksten og å formulere seg med egne ord, for eksempel som i kulepunktene om Adam og Eva:

* Adam og Eva var de første mennesker ifølge moseboka.
 * Adam betyr mann/jord
 * Eva betyr liv.

Figur 52: Fra Adrians stikkord om Mosebøkene: "**Adam og Eva var de første menneskene ifølge moseboka. *Adam betyr mann/jord. *Eva betyr liv."

I kildeteksten (Wiik & Waale 2003: 69) står det: «De to første menneskene ble kalt Adam og Eva. Adam betyr mann eller jord. Eva står for en kvinne som gir liv. Hun er alle levendes mor.» Jeg finner noen kulepunkt med setninger uten god sammenheng, som den siterte: «Moses ble holdt gjemt av mora for deretter å sende han i elva i ei kiste». Jeg vil likevel ikke hevde at den er misvisende, og finner dermed ingen misvisende setninger hos Adrian, enda hans kulepunkt stort sett utgjøres av setninger. Både det at han veksler mellom kildetekstens (mer eller mindre) fagspesifikke ord og sine egne ord (tolkninger) og det at han har unngått misvisende formuleringer, viser selvstendig kritisk tenkning.

Det er også god sammenheng mellom kulepunktene hans, bortsett fra overgangen fra kulepunktene om Kain og Abel til kulepunktene om Abraham:

* Sønnene til Eva og Adam var Kain og Abel.
 * Kain drepte Abel; og nå startet ondskapen.
 * Abraham var Guds tjener.
 * Abraham levde ca. 1800 år f.kr.

Figur 53: Fra Adrians stikkord om Mosebøkene: "**Sønnene til Eva og Adam var Kain og Abel. *Kain drepte Abel; og nå startet ondsk[apen] *Abraham var Guds tjener. *Abraham levde ca 1800 år f.kr»

Men denne sammenhengen er ikke bedre i læreboken:

(...) Mosebøkene forteller at dette er historiens første brodermord. Etter dette grep ondskapen om seg. Det førte til at Gud satte i gang en aksjon for å redde menneskene fra ondskapen. Han opprettet en pakt med dem.

⌘ Hvorfor tror du mennesker opp gjennom historien har begått brodermord?

Stor far

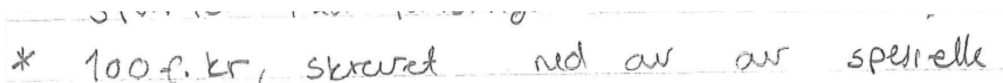
Herren sa til Abram: Dra bort fra ditt land... (Wiik & Waale 2003: 70)

Helenes stikkord om Mosebøkene følger teksten i læreboken tett. Hun benytter overskriftene derfra og henter mellom tre og seks punkt fra hver tekstbolk mellom dem. I mange tilfeller benytter hun de begrepene som står i læreboken, men noen steder benytter hun "egne ord" som viser at hun har forstått kildeteksten. Et eksempel er knyttet til den siste landeplagen og utferden fra Egypt. I læreboken står det:

Fortellingen om påskelammet og utreisen fra Egypt er et av høydepunktene i Mosebøkene. Israelittene har siden dette feiret denne utferden av Egypt hvert år. Under høytiden slakter de påskelammet, spiser usyret brød og bitre urter og feirer frihet fra fangenskapet i Egypt. (Wiik & Waale 2003: 76)

Bruken av ordet "Israelittene" i denne sammenhengen er faglig diskutabel fordi «de» i den siste setningen jeg har sitert, viser til «Israelittene» i den foregående setningen, samtidig som tradisjonen bringes helt frem til samtiden gjennom presensformene "slakter", "spiser" og "feirer" som «de» gjør. I nåtid burde det heller stått "jødene". Og det er nettopp det Helene skriver: "Jøder feirer fortsatt denne dagen, med slaktet påskelam, usyret brød og bitre urter". Her viser Helene forståelse gjennom bruk av mer dagligdagse begrep enn læreboken: "jøder" istedenfor "israelitter", samtidig som "jøder" også er et fagord. Mens formuleringen i læreboken er problematisk fordi den benytter "israelitter" synonymt med "jøder", lykkes eleven Helene med å formulere seg på en faglig sakssvarende måte. Her hevder jeg at læreboken er misvisende, mens elevens tekst er sakssvarende. Det betrakter jeg som uttrykk for selvstendig kritisk tenkning.

I stikkordene knyttet til det kildekritiske fagstoffet, er det imidlertid ingen tvil om at Helenes stikkord er misvisende, for mens det i kildeteksten (Wiik & Waale 2003: 68-69) blant annet står: «På 1000-tallet f.Kr. ble noe av det første skrevet ned. Skrivearbeidet ble ofte utført av spesielle skrivere ved hoffet eller ved tempelet. (...) Mosebøkene ble samlet på 400-tallet f.Kr. (...)», har Helene notert følgende:



* 100 f. kr, skrevet ned av av spesielle

forfattere, bokrullene samlet til bøker
på 400-tallet f.kr.

Figur 54: Fra Helenes stikkord om Mosebøkene: *100f.kr, skrevet ned av spesielle forfattere, bokrullene samlet til bøker på 400-tallet f.kr."

Det kan være en ren avskriftsfeil at hun har oppgitt 100 f.Kr. som tidspunkt for første nedskrivning. Men dersom hun har forståelse av negative tall eller prinsippet for tidsregning f.Kr., altså at det som skjedde på 400-tallet f.Kr. kronologisk gikk forut for det som skjedde på 100-tallet f.Kr. burde hun ha oppdaget inkonsekvensen i at Mosebøkene ble samlet til bøker før de ble skrevet ned. Dette misvisende kulepunktet kan altså tyde på svikt i tallforståelsen eller forståelsen av tidsregning f.Kr., eller være en avskriftsfeil (hun har ikke oppdaget at det står 100 istedenfor 1000 i hennes egen tekst, og tallforståelsen kan være adekvat). I og med at dette er det eneste misvisende kulepunktet jeg finner i Helenes notater, og alle gir mening uavhengig av kildeteksten, vurderer jeg hennes notater som både uttrykk for oversikt over kildeteksten og egnet til å gi oversikt over og innsikt i det fagstoffet de er basert på. Til tross for den misvisende formuleringen knyttet til det kildekritiske stoffet, viser Helenes stikkord stor grad av selvstendig kritisk tenkning.

Følelsesmessig engasjement

I forbindelse med kvinnens stilling i det halvnomadiske samfunnet på stamfedrenes tid, finner vi noe som kan tyde på at Helene har gjort en feministisk tolkning av følgende utdrag av kildeteksten:

Stamfedrene var halvnomader. De bodde i telt, flyttet ofte og samlet rikdom i form av tjenere og dyr. Kvinnen var mannens medhjelper, hans eiendom. Hun var først og fremst kvinne og mor. Stamfedrenes koner står fram i bøkene med egne navn og fortellinger, noe som viser at de også kunne være sterke og selvstendige. (Wiik & Waale 2003: 71)

Hos Helene finner vi følgende stikkord:

* Stamfedrene var halvnomader
* Konene var sterke og selvstendige

Figur 55 Fra Helenes stikkord om Mosebøkene: "**Stamfedrene var halvnomader *konene var sterke og selvstendige"

Kan det være at Helene gjerne vil "speile seg" i "sterke og selvsikre" kvinneskikkelser og derfor formulerer en feministisk tolkning av læreboken? I så fall kan det også betraktes som uttrykk for følelsesmessig engasjement på de bibelske kvinnenes vegne.

Det andre eksempelet på at følelsesmessig engasjement kanskje kommer til uttrykk, finner jeg i Åges stikkord. De viser også selvstendig kritisk tenkning fordi de bryter med strukturen i kildeteksten og begynner med begynnelsen: Adam og Eva:

- Mosebøkene forteller at Eva og Edam, fikk sønnene Kain og Abel.
- Kain levde av å dyrke jorda.
- Abel ble en veldig flink sauegjeter
- Abel var et veldig flott menneske ble det sagt.

Figur 56: Fra Åges stikkord om Mosebøkene: "-Mosebøkene forteller at Eva og Edam, fikk sønnene Kain og Abel. -Kain levde av å dyrke jorda. -Abel ble en veldig flink sauegjeter -Abel var et veldig flott menneske ble det sagt."

At de første to kulepunktene svarer til de første to setningene under overskriften «Brodermordet» på side 70 i kildeteksten, fremstår likevel som liten grad av selvstendig kritisk tenkning, både fordi formuleringene er hentet fra kilden, og også fordi han ikke har valgt bort noe, men gjort første setning til første kulepunkt og andre setning til andre kulepunkt. I det tredje kulepunktet gjengir Åge også hele den tredje setningen i kildeteksten («Abel ble sauegjeter»), men her har han lagt til «en veldig flink». Det neste kulepunktet til Åge, «Abel var et veldig flott menneske ble det sagt», har ikke skriftlig grunnlag i kildeteksten (kanskje ble det sagt i undervisningen?). Her utvider altså eleven fremstillingen i sin egen tekst sammenlignet med kildeteksten. Samtidig forteller ikke Åge om brodermordet, for hans siste kulepunkt dreier seg om Abraham. Til tross for at fire av fem kulepunkt handler om Kain og Abel, nevnes altså ikke brodermordet. Ingen av Åges kulepunkt er i seg selv misvisende, heller ikke de der han selv legger til opplysninger som ikke eksplisitt finnes i kildeteksten. Men kulepunktene hans fanger ikke opp det som vanligvis betraktes som sentralt. Selv om tilleggene

om Abel kan leses som uttrykk for sympati med ham, er ikke hendelsen som aktualiserer sympatien, brodermordet, med i Åges tekst.

Kathrines utvalg av stoff kan være uttrykk for et følelsesmessig engasjement som omfatter avvisning av og/eller kritikk av bibelhistorisk stoff. Forøvrig viser utvalget av stoff ikke noe følelsesmessig engasjement hos elevene i tilknytning til stoffet.

Mot

Dersom Kathrines utvalg bunner i en protest mot deler av faginnholdet i religions- og livssynsfaget, kan det at hun følger en overbevisning om ikke å befatte seg med det, indikere mot. Kathrine har imidlertid skrevet andre tekster der hun befatter seg med bibelhistorisk stoff, så denne tolkningen fremstår som lite sannsynlig. Da er det ingen av stikkordene om Mosebøkene som viser mot verken gjennom utvalg, avgrensning, formuleringer eller utforming av tekstene.

Oppsummering stikkord om Mosebøkene

Elevenes stikkord basert på kapittelet «Mosebøkene» viser store forskjeller med hensyn til i hvilken grad tekstene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Helenes tekst skiller seg ut ved å vise forholdsvis stor grad av alle kompetansene med relevans for dannelse. Berit, Gard, Kathrine og Åges tekster skiller seg ut ved å vise særlig liten grad av kompetansene med relevans for dannelse. Berit og Gards tekster gjør det ved å basere sin tekst på lærebokens egne oppsummeringer av stoffet, Kathrine og Åge ved at deres tekster bare er basert på en liten brøkdel av stoffet i læreboken.

At Helenes tekst skiller seg ut, kan forklares med at hun skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. Når det gjelder de fire andre, skiller Kathrine seg ut ved å ha en tydelig religiøs/livssynsmessig tilhørighet i form av erfaringer med noe overnaturlig. Åge skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. Dersom Kathrines religiøse/livssynsmessige tilhørighet kan forklare noe, må det være at hun oppfatter Mosebøkene som lite relevante eller uinteressant fagstoff. Jeg har imidlertid ikke kjennskap til kontekstuelle forhold som kan forklare at tekstene til Berit og Gard skiller seg ut ved å vise liten grad av kompetanser med relevans for dannelse.

Boksskjema om Jesus

I tilknytning til arbeidet med temaet «Bibelen forteller» og Det nye testamentet (uke 36-38) i forkant av prøven om hellige tekster i kristendommen i uke 42, fikk elevene ved skole 2 (både 9A og 9B) utdelt et boksskjema (se bilde av Helenes nedenfor) som de skulle fylle ut.

<p>Oppstandelsen i Nain: En enke hadde mistet sin sønn. Gud ble fylt med medlidenhet, så han gjorde et begravingssted for sønnen. En gang da han til sin lærer, fulgte med på den igjen levende igjen, og det ble oppstandelse i byen. Folk ble grespet av overraskelse og respekt, og utroende. Jesus ordet seg var en mirakel i familien, alle det var kriste for hans og kirken hans.</p>	<p>Undrene: Det var i fire grupper. Heltvordere: Undre som var i mot det som går an (nåværende). Helbredelse: Helbredet folk fra mange sykdommer, gjorde at de igjen ble friske. Utbrivelse av andur: Jesus brukte onde andur som hadde besatt menn eller barn. Han representerte en makt som er sterkere enn andur, og andur forlot mennesket med åramadikk. Oppstandelse av døde: Jesus har vekket opp tre mennesker fra døde, og til.</p>	<p>Liknelse: En liknelse er en fortelling fra daglig livet. Jesus brukte liknelser for å forklare folk ting som er vanskelig å forstå. Han brukte bilder fra jorda-hverdagen for å forklare om Gud, og hans side med livet var å klare seg og utfordre, og det ble brukt i både tale og debatter.</p>	<p>Motstandere, hvorfor? Jesus kritiserer motstandere, anklaget de for å fremme seg selv i stedet for Gud. De skriftbærere (som var deputer i de skriftbærere) mente Jesus spottet Gud. De og fariseerne (det ledende partiet på den tiden) planla og fikk ryddet Jesus av veien.</p>
<p>Bergprekenen: Samling av Jesus forkyndelse. Han følger, han var både tydelig og direkte med det han mente, han hadde stor autoritet, det handlet om at en ikke skal drive å ta igjen. Elsk dine fiender, og som hadde en velign de som for ham. Be for dem som krever dere.</p>	<p>JESUS</p>		<p>Simon: Ble disippel, liert hans ble forandret, og han var sønntan, iurig og snar til å gippe ordet. Han var den innerste krakten, de kalt Peter (Skilpide, fisk). Han var med Jesus den siste partien, da somadert, så det kom lukende, og hvordan han hadde det. Jesus fortalte og om seg selv, de hadde en fin prat, og ble med seg og tross. Da kerminen var tilbake i byen fortalte hun om et og tross, så om han var pålitelig.</p>
	<p>Jesus og barna: Jesus behandlet barna med lite stor respekt som andre folk, varsett lvo disiplene og de andre sa. Han ga de gjensidig respekt, var de og brukte dem fullt ut som forbilde. Medus tok barna med til Jesus og han hadde litt til dem og mente de var like mye til som andre. Det var barna som var like mye til som andre.</p>	<p>Kvinnen ved brønnen: I samana måtte Jesus en dnu ved brønnen en gang han var på vandring. Hun regnet med å bli oversett, men Jesus snakket til henne som en likeverdig. Hun fortalte hvor vanskelig var, og hvordan hun hadde det. Jesus fortalte og om seg selv, de hadde en fin prat, og ble med seg og tross. Da kerminen var tilbake i byen fortalte hun om et og tross, så om han var pålitelig.</p>	

Figur 57: Helenes boksskjema om Jesus

Lærerne hadde delt inn et A3-ark i 8 felt med hver sine overskrifter hentet fra kapitlene «Hva gjorde Jesus?», «Hva lærte Jesus menneskene?» og «Jesus i møte med mennesker» side 94-104 i læreboken (Wiik & Waale 2003). I midten av boksskjemaet hadde lærerne skrevet «JESUS», slik at det fungerte som en overskrift for alle de åtte feltene.

Det lærerne har gjort, ligner dermed det Helene gjorde i stikkordene om Mosebøkene ved å benytte lærebokens underoverskrifter som overskrifter i sin egen tekst. I motsetning til Helene, som noterte stikkord til alle underoverskriftene, har lærerne valgt ut noen tema, ikke alle, og bare noen av overskriftene i skjemaet er identiske med overskrifter i kildeteksten. Skjemaet legger altså opp til at elevene skal finne frem til den aktuelle teksten i læreboken og bruke den som grunnlag for å skrive en tekst i skjemaet. Oppgaven angir imidlertid ikke om elevenes tekster kan/skal bestå av stikkord,

sammenhengende setninger, avskrift eller om lærerne forventer sammendrag av den aktuelle teksten, eller for den del elevenes egne tanker om det overskriften angir.

I tilknytning til arbeidet med Jesus dramatiserte elevene ulike fortellinger om undere Jesus gjorde, blant annet oppvekkelsen av enkens sønn i Nain. Noen av elevene i utvalget hadde derfor felles merenn-språklige kilder å bygge på da de skrev denne teksten, mens elever som hadde dramatisert for eksempel fortellingen om bryllupet i Kaana, ikke kunne bygge på sine erfaringer fra dramatiseringen fordi bokskjemaet ikke etterlyste opplysninger knyttet til denne fortellingen.

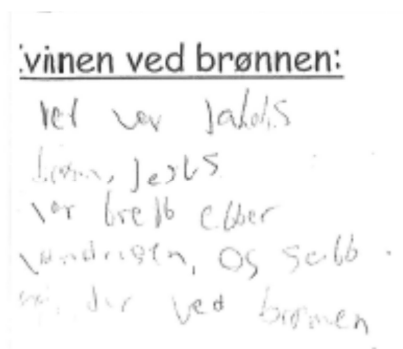
Gjennom undersøkelsene av notatene om islam og jødedom og Mosebøkene, har jeg vist at elever på alle faglige nivå benytter formuleringer fra kildetekst dersom det finnes tilgjengelig. Jeg har også vist at det er en utfordring for elever på alle faglige nivå å vurdere sin egen tekst kritisk og selvstendig for å unngå feil gjennom unøyaktig avskrift eller misvisende formuleringer. Dette gjelder selvsagt også når elevene selv omformulerer og bruker egne ord når de formidler innholdet i kildeteksten. Jeg har også vist at elevene i liten grad gir uttrykk for følelsesmessig engasjement når tekstene deres er basert på en skriftlig kilde. Her skal jeg derfor undersøke om dette mønsteret også viser seg i elevenes tekster i bokskjemaene om Jesus.

Jeg har tekster fra de samme elevene som har bidratt med notater fra Mosebøkene: Adrian, Helene, Mona og Sverre fra 9A og Berit, Gard, Kathrine og Åge fra 9B. Kathrine har ikke skrevet noe i sitt skjema, til gjengjeld har jeg også bokskjema fra Gudrun i 9A.

Selvstendig kritisk tenkning

De fleste elevene gjenforteller den historien eller det fagstoffet bokskjemaet spør etter med formuleringer som ligger mer eller mindre tett opp til formuleringer i kildeteksten, altså fra avskrift og parafraaser til selvstendig formulerte sammendrag. På samme måte som i de andre tekstene basert på en skriftlig kilde, er det åpenbart at det er en utfordring, selv for elever som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå å unngå feil eller misvisende formuleringer. Helene kommer for eksempel i sin tekst til å gi enkens sønn navnet Nain, selv om det i kildeteksten er navnet på byen enken bor i.

Noen av Åges tekster skiller seg ut fordi de ikke uten videre ser ut til å bygge på de passasjene i læreboken som oppgaven legger opp til. Selv i de tekstene der Åge åpenbart skriver om det overskriften i skjemaet angir, bygger ikke teksten hans på læreboken:



Figur 58: Åges boks om kvinnen ved brønnen: "Det var Jakobs brønn, Jesus var trett etter vandringen, og satt seg der ved brønnen"

I læreboken står det bl.a., under overskriften «Kvinnen fra Samaria»: «Underveis ble Jesus både sulten og sliten og satte seg til å hvile på en brønnkant.» Åges tekst kunne vært hans egen omformulering av læreboken, men den inneholder en opplysning som ikke står i læreboken, nemlig at det dreier seg om Jakobs brønn. Åges tekst ligger dermed tettere inn til *Bibelens* egen: «Der var Jakobs brønn. Jesus var trett etter vandringen, og han satte seg ned ved brønnen.» (Johs 4: 6) Åges tekst fremstår fortsatt ikke som direkte avskrift, men det virker sannsynlig at han har benyttet *Bibelen* som kilde.

Selv om oppgaven legger opp til at elevene skal benytte læreboken som kilde, har Åge altså valgt å hente stoff fra en annen kilde. En kilde som i denne sammenhengen har større autoritet enn læreboken. Gjennom å velge en annen kilde enn oppgaven legger opp til, viser dermed Åge stor grad av selvstendig kritisk tenkning.

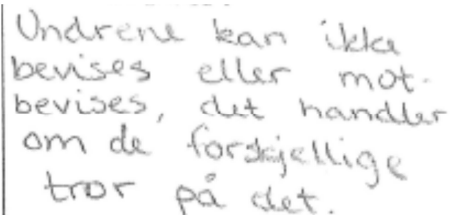
Ettersom overskriften peker på *kvinnen* ved brønnen, og det bare er Jesus som er med i den teksten Åge skriver, viser han likevel samtidig liten grad av kritisk tenkning med hensyn til det utvalget av stoff han tar med i sin tekst. I bibelteksten dukker ikke kvinnen opp før et par setninger senere, i Johs 4: 7: «Da kommer en samaritansk kvinne for å hente vann». Åge viser altså høy grad av selvstendig kritisk tenkning med hensyn til utvalg *av* kilde, men lav grad av selvstendig kritisk tenkning med hensyn til utvalg *av* stoff *fra* kilden.

I teksten om Oppstandelsen i Nain gjør Berit noe av det samme: I likhet med Åge viser hun liten grad av selvstendig kritisk tenkning med hensyn til utvalg *fra* kilde, for i teksten sin kommer hun ikke til selve oppstandelsen. Hun har skrevet av nesten hele det andre avsnittet i lærebokens tekst med samme overskrift. Det første avsnittet i læreboken er en gjengivelse av Lukas 7,11 – 15 (dette er

oppgitt i parentes etter utdraget). Det andre avsnittet – det Berit har skrevet av fra – er første del av lærebokforfatterens utlegning av hendelsen. Her fortelles det om hvordan Jesus og hans følge møter gravfølget utenfor Nain. Lærebokteksten forklarer også at sønnens død er en økonomisk og sosial krise for enken. Men selve *oppvekkelsen* blir ikke omtalt før i læreboktekstens tredje avsnitt. Berit, som skriver av det meste av lærebokens andre avsnitt, kommer altså ikke til det som angis i overskriften, nemlig oppstandelsen. Selv om det Berit skriver av, ikke er feil eller misvisende med utgangspunkt i kildeteksten (det er identisk med den), er teksten hennes likevel misvisende eller ufullstendig i forhold til det som angis i overskriften. Hun har altså ikke forholdt seg tilstrekkelig kritisk til sin egen tekst, altså det utdraget av lærebokens tekst som hun velger å skrive av.

Berit benytter samme strategi, å skrive av deler av lærebokteksten, i tilknytning til alle tekstene i skjemaet. Passasjene er alltid hentet fra en del av lærebokteksten som har med det aktuelle temaet å gjøre. Men ettersom hun noen ganger velger passasjer som gjør at teksten hennes svarer til overskriften, og andre ganger ikke, fremstår det som resultat av hell og uhell, ikke bevisste, kritiske valg.

Teksten om undrene er det eneste unntaket; der har Berit parafasert en formulering fra læreboken, ikke bare skrevet av: Mens det i et oppsummerende punkt om undrene i læreboken står: «Undrene kan ikke bevises eller motbevises, de handler om tro», har Berit skrevet



Undrene kan ikke bevises eller motbevises, det handler om de forskjellige tror på det.

Figur 59: Fra Berits boks om undrene: "Undrene kan ikke bevises eller motbevises, det handler om de forskjellige tror på det."

Følelsesmessig engasjement

Når det gjelder følelsesmessig engasjement, kommer det i liten grad til uttrykk i disse tekstene, i likhet med de andre der elevene baserer sin tekst på en skriftlig kilde. Der jeg finner spor av følelsesmessig engasjement, er i noen av tekstene om oppstandelsen i Nain. Gard, for eksempel, gjengir fortellingen med egne ord og avslutter med utropstegn etter setningen «Så fikk Jesus respekt»:

Oppstandelsen i Nain:

Jesus reiste til Byen
Nain m/ mange folk
med seg. Når han nærmet
seg byporten ble en død
båret ut for å begraves.
Han var sin mors eneste
sønn, og hunn var enke.
Så tok Jesus å gjorde
sønnen levende, da ble moren
glad. Så ~~ble~~ Jesus
fikk
respekt!

Figur 60: Gards boks om oppstandelsen i Nain: "Jesus reiste til Byen Nain m/ mange folk med seg. Når han nærmet seg byporten ble en død båret ut for å begraves. Han var sin mors eneste sønn, og hunn var enke. Så tok Jesus å gjorde sønnen levende, da ble moren glad. Så fikk Jesus respekt!"

For at teksten hans skulle svare til overskriften, var ikke den siste setningen nødvendig, men den har grunnlag i kildeteksten. At Gard tar med opplysningene om at Jesus fikk respekt, oppfatter jeg som uttrykk for følelsesmessig engasjement som kan forklares av innlevelse basert på dramatisering. Jeg har imidlertid ikke observert dramatiseringer i 9B og vet derfor ikke om Gard var med på å dramatiserte denne fortellingen.

Også i Helenes tekst om Oppstandelsen i Nain, mener jeg å se spor av følelsesmessig engasjement, denne gang i tilknytning til enken:

Oppstandelsen i Nain:

En enke hadde mistet sin sønn
og Gud ble fylt med medlidenhet
så han ba Nain stå opp,
så han gjorde og begynte å
tale, og Gud ga han til sin
mor. Følgetoget så den igjen
levende gutten, og det ble opp-
standelse i byen. Folk ble grepet
av ærefrykt og respekt, og
ryktet om Jesus spredte seg
overalt. Hvis det ikke hadde
vært en mannlig i familien,
ville det vært krise for henne
og økonomien hennes

Figur 61: Helenes boks om oppstandelsen i Nain: "En enke hadde mistet sin sønn og Gud ble fylt med medlidenhet, han ba Nain stå opp, så han gjorde og begynte å tale, og Gud ga han til sin mor. Følgetoget så den igjen levende gutten, og det ble oppstandelse i byen. Folk ble grepet av ærefrykt og respekt, og ryktet om Jesus spredte seg overalt. Hvis det ikke hadde vært en mannlig i familien ville det vært krise for henne og økonomien hennes»

Akkurat som Gard har Helene skrevet mer enn strengt tatt nødvendig for at teksten skulle svare til overskriften. Også hun forteller hvordan oppvekkelsen av gutten ga Jesus respekt, men også ærefrykt. I tillegg forklarer hun hvilken krise det ville være for en kvinne å ikke ha «en mannlig i familien». Jeg observerte Helene spille enken i en dramatisering av oppstandelsen i Nain. Helenes tekst er en av få basert på skriftlige kilder, som viser innlevelse i enkens situasjon gjennom utvalg av stoff. Jeg oppfatter at det styrker antagelsene jeg formulerte etter analysene av elevtekstene basert på felles mer-enn-språklige kilder, om betydningen av slike mer-enn-språklige erfaringer som grunnlag for innlevelse.

Mot

Selv om det varierer en del hvor fyldige tekster elevene skriver i skjemaene, lykkes de aller fleste med å formulere seg med utgangspunkt i den delen av kildeteksten som angis av den aktuelle overskriften i skjemaet. Om Åge forsøker, men misforstår, eller med overlegg formulerer seg på måter som indikerer alternative, for ikke å si avvikende, tolkninger av temaer, kan jeg ikke si med sikkerhet: Under overskriften «Jesus og barna» har han skrevet:

Jesus og barna:

Den siste profet før
Muhammad var
Jesus (isa) han ble
forunderlig vis født
av jomfru maria.

Figur 62: Åges boks om Jesus og barna: «Den siste profet før Muhammad var Jesus (isa) han ble forunderlig vis født av Jomfru Maria.»

Her handler det altså, med litt velvilje, om Jesus *som* barn heller enn Jesus *og* barna. Fordi læreboken (Wiik & Waale 2003) ikke benytter den muslimske formen av Jesu navn, som Åge har oppgitt i parentes, er det ikke umiddelbart nærliggende at han har benyttet læreboken som kilde, enda de opplysningene han gjengir i teksten (at Jesus var den siste profet før Muhammad og at Jesus ble født av Jomfru Maria) finnes der. At Åge skriver med utgangspunkt i muslimsk forståelse av Jesus, kan leses som en protest mot lærernes oppgave. Dersom det er ment som en protest, antar jeg at den bygger på en oppfatning om at skjemaet etterspør informasjon om Jesus fra et kristent synspunkt, selv om det er fullt mulig å fylle ut boksene i skjemaet uavhengig av religiøs tilhørighet. At Åge ikke svarer i tråd med forventningene, kan selvsagt også skyldes at han ikke har lyktes med å finne frem til de delene av kildeteksten som overskriftene i skjemaet legger opp til.

Oppsummering boksskjema om Jesus

I boksskjemaene om Jesus er det ingen elever som viser stor grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement eller mot. Berits tekst viser mindre grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andre elevenes fordi hun har skrevet av tekst fra læreboken som er knyttet til tema, men ikke behandlet det slik den aktuelle boksens overskrift indikerer. Åges tekst skiller seg ut ved å vise en større grad av selvstendig tenkning gjennom bruk av andre kilder enn læreboken, men samtidig mindre grad av kritisk tenkning gjennom utvalg fra kilder. Tekstene til både Helene og Gard skiller seg ut fordi de viser større følelsesmessig engasjement enn de fleste

Åge skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, Berit og Gard skiller seg ikke ut med hensyn til noen av de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til, mens Helene skiller seg positivt ut med hensyn til lærerens vurdering av faglig nivå.

Boksskjema om sikhisme

Senere samme år fikk elevene i 9A ved skole 2 i oppgave å lage et boksskjema basert på kapittelet «Sikhismen» i læreboken (Wiik & Waale 2003: 183-188) i tilknytning til temaet «Mangfold». Elevene holdt fortsatt på å fremføre prosjektarbeid knyttet til retninger innenfor jødedom og islam, så det var ingen undervisning om sikhisme eller annet mangfold, og heller ingen andre skriftlige oppgaver enn denne på arbeidsplanen: "Mangfold: - Les om "Sikhismen" på side 183-188. - Lag boksskjema i arbeidsboka di".

Mens elevene fikk utdelt boksskjemaet om Jesus med overskrifter for de åtte boksene oppgitt, skulle de ved denne anledningen lage skjemaet selv. Selv om sjangeren boksskjema legger noen føringer for utformingen av teksten, lå det dermed mindre støtte i denne oppgaven enn i boksskjemaet om Jesus. Selve organiseringen, etableringen av en struktur, utgjør dermed større utfordring i forbindelse med denne teksten enn i forbindelse med boksskjemaet om Jesus.

Som ovenfor er det også i tilknytning til disse tekstene aktuelt å se på mønstre i forholdet mellom elevenes tekst og kildeteksten, og om og eventuelt hvordan følelsesmessig engasjement og mot kommer til uttrykk.

Temaet sikhisme er behandlet som det tredje av fire emner i kapittelet "Mangfold" (Wiik & Waale 2003: 183-188). De aktuelle 6 sidene utgjør alt som står om sikhisme i denne læreboken. Sidene inneholder også 5 bilder med billedtekster. Den løpende teksten er inndelt av 9 underoverskrifter, pluss underoverskriftene "Sammendrag", "Spørsmål" og "Oppgaver", som står sist i teksten. Fagstoffet som presenteres er sikhismens tidlige historie, blant annet etableringen av de hellige tekstene som den siste guruen, Guru Granth Sahib. Videre handler det om sikhers tro og praksis, både historisk og i dag.

Jeg har tekster knyttet til sikhisme fra Adrian, Anna, Helene, Sverre og Tove. Fordi jeg observerte at elevene begynte å skrive denne teksten, har jeg den i to versjoner fra Adrian, Helene og Sverre.

Selvstendig kritisk tenkning

Selv om arbeidsplanen tydelig angir at elevene skal lage et boksskjema, har Anna skrevet stikkord. Sverres tekst ikke er skrevet i boksskjema, men satt opp grafisk på en måte som minner om et boksskjema:

Guru Granth Sahib:- Det er deres hellige bok. Guru Arjan samlet tekster til deres første utgave av Sikhenes hellige bok. Guru Gobind, Jingha samlet tekstene til den endelige bok som brukes idag. Navnet Guru Granth Sahib kommer fra at du tror at boka er den siste gaven. Hva de tror på?	Bakgrunn: Grunnleggeren av sikhismen var Guru Nanak. Han var født i Punjab i 1469. På hans tid var det mye konflikt i Punjab. Han fikk en oppbaring fra Gud. Han skulle lære alle om engue og én religion. Alle kvinner skulle få lære om denne.
- Det fins kun én Gud. Sannhet er hans navn. Han er skaperen. Han er uten frykt, uten hat, udekkelig. Han er hinsides kjøtt og blod. is er selvsynlig, den opplysende. Han er lysets bærere, gjemmer Den samme i alle's godhet. - Fra Guru Sahib.	Sikh: Sikh betyr discipel eller lærling. Han følger læren til de ti Guroene slik det står i Guru Granth Sahib. Det forventes at en Sikh tar Amrit eller dyp en gang i livet. Mange Sikher tar seg ikke dype. Hvis de blir dypet må de følge mange regler. Mange som ikke blir dypet prøver å følge disse reglene.

Figur 63: Sverres tekst om sikhisme

Noe av den støtten som ligger i oppgaven om å skrive notater i form av et boksskjema, er at det oppfordrer elevene til å skaffe seg den oversikten over kildeteksten som vises i Helenes stikkord om Mosebøkene (se side 177). Elevtekstene om sikhisme viser at Helene har skaffet seg oversikt over kildeteksten før hun etablerte strukturen for sitt skjema – som speiler strukturen i kildeteksten: Kildeteksten har ni underoverskrifter og Helenes skjema (se uferdig versjon nedenfor) har ni plasser:

skjemaet. I læreboken omfatter flere av underoverskriftene både et (for elevene) fremmedartet ord som tilhører fagets fagspråk, for eksempel «Amrit», men også en forklaring: «sikhenes dåp». I sine ni overskrifter har Helene valgt å holde seg til forklaringene av de fremmedartede ordene. Både Tove og Adrian, dels også Sverre og Anna, har benyttet motsatt strategi med hensyn til terminologi. De bruker bare ordene som er *spesifikke* for sikhismen, stort sett uten forklaring på overskriftsnivå. I notatene under overskriftene gir de forklaringene. Helene forklarer Gurudwara (" = døren til guruene") i teksten under overskriften «Tempelet», men verken "Amrit" eller "Guru Granth Sahib" står i hennes tekst. I notatene om dåpen (Amrit) har hun imidlertid tatt med og forklart flere andre religionsspesifikke ord.

Som i de andre tekstene basert på en skriftlig kilde, ligger mange av elevenes formuleringer tett på kildeteksten. Tove har også formuleringer som ligger tett på lærebokens, men i noen tilfeller har hun byttet ut "Guru Granth Sahib" i læreboken og skrevet "den hellige boka" eller "den siste guruen" i sin egen tekst. Det fremstår som en god strategi for å tilegne seg og ta i bruk de fremmedartede fagordene.

Annas stikkord viser, som andre tekster basert på en kilde, at det er en utfordring å skrive av korrekt: Hun staver konsekvent sahib feil: «sihab».

Følelsmessig engasjement

Lærebokens presentasjon av fagstoffet om sikhisme er systematisk. Først fortelles det om bakgrunn, hellige skrifter, trosforestillinger og hvem som er sikher, så om livsløpsriter og annen religiøs praksis. Samtidig som stoffet altså er systematisk fremstilt, er det også forsøk på å aktualisere stoffet ved at det fortelles om dagens situasjon i Punjab, der Sikhismen ble etablert, og om hva som er vanlig i religiøs praksis i dag. Ingen av elevene jeg har tekster fra, har notert seg det aktuelle stoffet, unntatt i forbindelse med ekteskap. I forbindelse med ekteskap har flere av elevene notert det som fortelles om dagens praksis, nemlig at stadig flere velger ektefelle selv. At elevene har inkludert denne informasjonen, indikerer at de betrakter den som viktig – viktigere enn den politiske situasjonen i Punjab. Kanskje betrakter de det som viktig fordi det er i tråd med deres egen oppfatning om hvordan valg av ektefelle bør foregå. I så fall kan inkluderingen av opplysningen om at stadig flere velger ektefelle selv, betraktes som støtte til praksisen, og dermed utgjøre det eneste eksempelet jeg finner på følelsmessig engasjement i bokskjemaene om sikhisme.

Mot

Teksten i læreboken under overskriften "Kvinne og mann", forteller om den prinsipielle likestillingen mellom kjønnene i sikhismen og hvordan det i dagens praksis likevel er mest vanlig at menn leder religiøse seremonier. Det er bare Helene og Adrian som har notater fra dette avsnittet, og de har begge notert at det er full likestilling mellom kjønnene i sikhismen, både i forhold til det religiøse og i forhold til utdanning. Ingen av dem har tatt med at "det i praksis oftest er menn" (Wiik & Waale 2003: 183-188) som leder religiøse seremonier. De har altså betraktet det som viktigere at det prinsipielt er likestilling, enn at dagens praksis ikke avspeiler det. Kanskje skyldes dette en politisk korrekt vilje til å la religionen fremstå så positivt som mulig? Kanskje uttrykker det en vilje til å styrke likestillingen, gjennom å utelate en mannsdominert praksis som mindre viktig? Uansett er det vanskelig å finne noe i disse tekstene som indikerer mot. Dersom moralske holdninger ligger til grunn for hva elevene inkluderer i tekstene sine, vil de være i tråd med skolens verdigrunnlag og ikke fremstå som kontroversielle.

Oppsummering boksskjema om sikhisme

Helenes boksskjema om sikhisme skiller seg ut ved å vise større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andres. Annas tekst skiller seg ut ved å vise mindre grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andres. Ingen av tekstene viser noen særlig grad av følelsesmessig engasjement eller mot.

At Helenes tekst skiller seg positivt ut, kan forklares av lærerens vurdering av Helenes faglige nivå som særlig høyt. At Annas tekst skiller seg negativt ut, kan jeg ikke forklare med utgangspunkt i de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til.

Kolonnenotat om evangeliene

I tilknytning til arbeidet med Bibelen og Det nye testamente skrev elevene ved skole 2 kolonnenotat om evangeliene. En del av fagstoffet om Johannesevangeliet som presenteres i teksten i kolonnenotatet, ble etterspurt i en prøve om hellige tekster (se analyse på side 286). Jeg har ikke grunnlaget for tekstene, men det er ikke forskjeller i formuleringene mellom elevenes tekster, og det fremstår derfor som sannsynlig at oppgaven har vært å skrive av et bestemt forelegg. Siden det å skrive av en tekst lærer gir som oppgave å skrive av, ikke inviterer til selvstendig kritisk tenkning, er ikke dette en tekst der det er grunn til å forvente at elevene viser noen særlig grad av kompetanser med relevans for dannelse. Å skrive av er imidlertid en sentral del av elevenes skrivepraksis, derfor er det relevant å analysere disse tekstene. At det å skrive av er en sentral del av elevenes skrivepraksis, er allerede vist i analysene av stikkord (på side 169 og 175), analysene av boksskjemaer (på side 185

og 192), og det bekreftes nedenfor i analysene av svar på oppgaver (på side 200, 204, 209) og i tekster der elevene kunne benytte alle kilder de ville (på side 215, 222, 226, 236, 247 og 257).

Jeg har disse tekstene fra Helene, Martin, Mona og Sverre i 9A og fra Berit, Gard, Kathrine, og Signe i 9B⁹³.

Selvstendig kritisk tenkning

Selv om oppgaven ikke inviterer til selvstendig kritisk tenkning, og det heller ikke vises i særlig grad i tekstene, skiller Helene og Sverres tekster seg ut fordi de har valgt å bryte med den visuelle utformingen av kolonnenotatet. De har skrevet teksten i de fire kolonnene utformet som fire avsnitt adskilt av evangelistenes navn som overskrifter:

Evangeliene	
<p>Matteus (1 bok)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Symbol: menneske med vinger. * Skrevet ca 80 år e. kr. * Handler om slaktesystemet, Jesu fødsel og barndom. * Understreker at Jesus er messias. * Forfatter: Trolig jødisk og bergnet fra folk med jødisk bakgrunn. 	<p>Johannes (4 bok)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Symbol: Pønn * Skrevet i slutten av det første århundre * Skiller seg fra de tre andre i innhold, språk og stil. * Det ser ut som at det er skrevet av dissipelen Johannes. * Har med flere detaljer, noe som tyder til at han var dyrevite til det som skjedde. * Evangeliet fremstiller Jesus som gyldighet og guddommelighet.
<p>Matthias (2 bok):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Symbol: Løve med vinger. * Skrevet ca 65 år e. kr. * Handler om Jesu fødsel og barndom. * Begynner med å skildre Johannes og Jesus i økenen. * Bergnet fra kristne uten jødisk bakgrunn. 	
<p>Lukas (3. bok)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Symbol: Oks med vinger. * Skrevet ca 80 år e. kr. * Handler om Jesu fødsel og barndom. * Jesu oppstandelse stor plass. * Beviser at han er messias. * Skriver mye om syke og kvinner fikk større plass. * Korteste evangeliet. * Skrevet for mennesker uten jødisk bakgrunn. 	

Figur 65: Sverres tekst om evangeliene: teksten i kolonnenotatet skrevet som etterfølgende avsnitt

Hos både Helene og Sverre går denne teksten over to sider, mens den hos alle de øvrige er samlet på én.

⁹³ Jeg har kopiert Åges kolonnenotat, og teksten om Matteus. Dette er den eneste som er leselig på grunn av svak kopi og er den samme som de andre elevenes tekster om Matteus.

Martin, Mona og Signe har valgt å etablere kolonnenotatet med arbeidsboksidens høyde som bredden i kolonnenotatet:

Mattæus (1. bok)	Markus (2. bok)	Lukas (3. bok)
<ul style="list-style-type: none"> Symbol: menneske med vinger. Skrevet: ca 80 år, E. kr Handler om: slektsregisteret, Jesu fødsel og barndom Understreker at Jesus er Messias. Førfatter: trolig jødisk, og beregnet på folk med jødisk bakgrunn. 	<ul style="list-style-type: none"> Symbol: løve med vinger. Skrevet ca 65 år, E. kr Handler ikke om Jesus fødsel og barndom begynner med å skrive om Johannes og Jesus i Ørknen. Beregnet på kristne uten jødisk bakgrunn. 	<ul style="list-style-type: none"> Symbol: okse med vinger. Skrevet: ca 90 år, E. kr Handler om Jesus fødsel og barndom. Jesu oppstandelse etter påske. Beviser at han er messias. Skriver mye om syke og kvinner fikk større plass. Korteste evangeliet Skrevet for mennesker uten jødisk bakgrunn.
<ul style="list-style-type: none"> Symbol: ørn Skrevet på slutten av det første århundret. Stiller seg fra de tre andre i innledning, språk og stil. Det sies at det er skrevet av discipelen Johannes. Har med Dødsordet, noe som tyder på at man var overbevist om at det som skjedde. 	<ul style="list-style-type: none"> Evangeliet framstiller Jesus som opplyst og guddommelig. 	

Figur 66: Signes kolonnenotat om evangeliene: teksten er skrevet på tvers av de trykte linjene i arbeidsboken

Berit, Gard og Kathrine – de andre elevene i 9B enn Signe, som jeg har tekster fra – har derimot etablert smale kolonner med arbeidsbokens bredde som bredden i kolonnenotatet:

EVANGELIENE			
Mattæus - Marcus - Lukas - Johannes (De 4 Evangelier)			
Mattæus Bok 1	Markus Bok 2	Lukas Bok 3	Johannes Bok 4
* Symbol: menneske med vinger.	* Symbol: løve med vinger	* Symbol: okse med vinger	* Symbol: ørn
* Skrevet: ca 80 år, E. kr	* Skrevet: ca 65 år, E. kr	* Skrevet: ca 90 år, E. kr	* Skrevet: ca 90 år, E. kr
* Handler om: slektsregisteret, Jesu fødsel og barndom	* Handler ikke om Jesus fødsel og barndom	* Handler om Jesus fødsel og barndom. Jesu oppstandelse etter påske. Beviser at han er messias. Skriver mye om syke og kvinner fikk større plass.	* Handler om Jesus fødsel og barndom. Jesu oppstandelse etter påske. Beviser at han er messias. Skriver mye om syke og kvinner fikk større plass.
* Understreker at Jesus er Messias.	* Begynner med å skrive om Johannes og Jesus i Ørknen.	* Korteste evangeliet	* Skrevet for mennesker uten jødisk bakgrunn.
* Førfatter: trolig jødisk, og beregnet på folk med jødisk bakgrunn.	* Beregnet på kristne uten jødisk bakgrunn.		
			* Evangeliet framstiller Jesus som opplyst og guddommelig.

Figur 67: Kathrines kolonnenotat om evangeliene

Kathrines tekst om Johannesevangeliet er den eneste teksten som skiller seg fra de andre elevenes tekster i vesentlig grad, og selv Kathrines tekst kan beskrives som en parafrase over formuleringen de andre benytter⁹⁴:

Tabell 6: Teksten om de fire evangelistene slik den er gjengitt av alle elevene jeg har tekster fra, med noen små unntak

Matteus (1. bok)	Markus (2. bok)	Lukas (3. bok)	Johannes (4. bok)
*Symbol: menneske med vinger *Skrevet ca 80 år e.Kr. *Handler om slektsregistret, Jesu fødsel og barndom. *Understreker at Jesus er Messias *Forfatter: Trolig jødisk og beregnet på folk med jødisk bakgrunn	*Symbol: Løve med vinger *Skrevet ca 65 år e.Kr. *Handler ikke om Jesu fødsel og barndom. Begynner med å skildre Johannes og Jesus i ørkenen *Beregnet på kristne uten jødisk bakgrunn	*Symbol: okse med vinger *Skrevet ca 80 år e.Kr. * Handler om Jesu fødsel og barndom. Jesu oppstandelse stor plass. Beviser at han er Messias. Skriver mye om syke og kvinner fikk større plass. *Korteste evangeliet *Skrevet for mennesker uten jødisk bakgrunn	*Symbol: ørn *Skrevet: på slutten av det første århundre *Skiller seg fra de tre andre i innhold, språk og stil. *Det sies at det er skrevet av disippelen Johannes. *Har med flere detaljer, noe som tyder på at han var øyevitne til det som skjedde *Evangeliet fremstiller Jesus som opphøyd og guddommelig

De første to punktene i Kathrines tekst om Johannes er også identisk med den ovenfor, men så skriver hun:

- * skiller seg fra de andre evangelier fordi det sies at Johannes var øyevitnet. (Han skrev boken) * Annerledes på innhold, språk og stil
- * Har flere detaljer
- * framstiller Jesus som opphøyd og Guddommelig.

⁹⁴ Mona har utelatt «ca» i sin tekst om Matteus, Sverre har byttet ut «på» med «til» i teksten om Johannes og flere tilsvarende, små forskjeller finnes i de fleste tekstene.

De selvstendige valgene elevene har gjort med hensyn til utformingen av denne teksten, er altså i hovedsak knyttet til layout.

Følelsmessig engasjement og mot

Ingen av tekstene viser følelsmessig engasjement eller mot.

Oppsummering avskrift av kolonnenotat om evangeliene

Elevenes selvstendig kritiske tenkning er – bortsett fra et eksempel på parafrase – avgrenset til å tilpasse kolonnenotatets layout til arbeidsboken. Ingen av tekstene viser følelsmessig engasjement eller mot.

Svar på oppgaver om hinduisme

På 8. trinn jobbet elevene på skole 1 med temaet «Andre religioner» som det andre temaet i løpet av høsten. Det ble avsluttet med en muntlig prøve om hinduisme først etter jul. I tilknytning til islam og jødedom laget elevene gruppevis powerpointpresentasjoner (se nedenfor side 222) og faktasetninger, og noen skrev notater (se ovenfor side 169). I tilknytning til hinduisme og buddhisme skrev elevene notater og svarte på oppgaver fra læreboken. I tilknytning til hinduismen hadde de en muntlig prøve og i tilknytning til buddhismen skrev de 10 spørsmål og svar og begynnelsen av et referat fra filmen «Little Buddha». Oppgavene knyttet til hinduisme ble pålagt elevene gjennom arbeidsplanen for uke 46, som henviser elevene til oppgave 1-8 på side 128 (Isachsen 1997). Jeg har fått tak i elevtekster fra Bente, Charlotte, Elisabeth, Gina, Sofia og Petter. Selv om oppgavene var pålagt elevene gjennom angivelse i læreplanen, skulle svarene bare tjene som støtte for elevenes egne muntlige deltakelse i timen. Elevene har nummerert og besvart spørsmålene i sine arbeidsbøker. Uten at svarene sammenholdes med spørsmålene de besvarer, gir de liten mening. Spørsmålene i læreboken (Isachsen 1997:128) er disse:

- 1 På enkelte viktige punkter som gjelder grunnlegger og trosbekjennelse, skiller hinduismen seg fra andre store religioner. På hvilken måte?
- 2 Hva heter det grunnleggende skriftet i hinduismen?
- 3 Hvem var Mahatma Gandhi?
- 4 Gjør rede for forholdet mellom brahmaen og atmaen.
- 5 Hvilken rolle spiller læren om karma i hinduismen?

6 Gjør rede for forskjellen mellom kunnskapens, handlingens og tilbedelsens vei.

7 Hva menes i hinduismen med frelse?

8 Hva er spesielt ved hinduenes oppfatning av Gud?

Selv om det er fristende å begi seg inn i en kritikk av disse spørsmålene, skal jeg her nøye meg med å konstatere at til tross for at overskriften «Faktaspørsmål» kan gi inntrykk av at spørsmålene dreier seg om en virkelighet som overskrider læreboken, indikerer både den bestemte formen (entall) som benyttes i spørsmålene (*hinduismen*, *skriftet*, *forholdet*, *læren*, *forskjellen*) og konteksten (at det dreier seg om oppgaver i en lærebok) at svaret (også bestemt form entall) finnes i teksten som går forut for spørsmålene.

Som i tilknytning til de andre tekstene der elevene baserer seg på en skriftlig kilde, skal jeg lete etter mønstre i hvordan elevene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i sine besvarelser av spørsmålene, og forsøke å forklare eventuelle likheter og forskjeller i disse mønstrene.

Selvstendig kritisk tenkning

Selv om oppgavene legger opp til at elevene skal finne svarene i teksten i læreboken og gjengi dem, kan elevene vise selvstendig kritisk tenkning ved (implisitt eller eksplisitt) å stille spørsmål ved premissene for spørsmålene, og også gjennom å velge ut hvilke deler av kildeteksten de vil støtte seg til i besvarelsene.

De fleste elevene har funnet det aktuelle stedet i kildeteksten for de forskjellige spørsmålene og besvarer spørsmålene enten ved å skrive av eller parafasere lærebokens formuleringer. Lærer og elever «fremfører» dermed en dialog med lærebokens formuleringer som grunnlag. Læreren peker ut de oppgavene i læreboken elevene skal besvare, og elevene svarer ved å sitere eller parafasere aktuelle passasjer fra læreboken.

I noen tilfeller gjør likevel elevene noe annet eller mer enn å sitere eller parafasere lærebokens svar. I sine besvarelser av spørsmål 1, om hvordan hinduismen skiller seg fra andre religioner med tanke på trosbekjennelse og grunnlegger, viser Gina og Petters svar at de ikke har funnet frem til de relevante passasjene i kildeteksten. De har bare anført at hinduene har flere guder. Bente, Charlotte, Elisabeth og Sofia har derimot sitert eller parafasert fra teksten under overskriften «Hinduisme» på side 123, altså der lærebokens svar står:

Hinduisme

Hinduismen har ingen grunnlegger. Den har vokst fram gjennom årtusener og regnes som verdens eldste religion.

I hinduismen finnes ingen trosbekjennelse og heller ikke noen enhetlig lære. Det er en religion som er full av motsetninger.

Hinduismen tror at alle religioner eier deler av den samme sannhet, og at alle religiøse veier fører til samme mål.

Den er derfor en meget tolerant religion som godtar mange former for tro og tilbedelse.

Figur 68: Fra Isachsen (1997) *På leit*, side 123.

Elisabeth har sitert tekst som angår både grunnlegger og trosbekjennelse, mens Bente og Charlotte bare parafraserer lærebokens svar om grunnlegger. Sofia siterer de to siste avsnittene under overskriften «Hinduisme», som verken tematiserer grunnlegger eller trosbekjennelse eksplisitt. Når de åpenbart har funnet de aktuelle passasjene i kildeteksten, hvorfor besvarer de da ikke oppgaven fullstendig? Dette ligner altså på det Berit gjør i sitt boksskjema om Jesus, der hun har funnet den aktuelle passasjen i kildeteksten og skriver av en del av den, men ikke en del som svarer til overskriften på den aktuelle «boksen». Har det å gjøre med hva elevene selv finner interessant, viktig, eksotisk og rart eller gjenkjennelig og selvfølgelig? Svarer Sofia på et spørsmål om grunnlegger og trosbekjennelse med en tekst om at hinduismen er tolerant og «godtar mange former for tro og tilbedelse» fordi hun, som muslim, finner det gjenkjennelig, eller tvert imot eksotisk? Eller i alle fall interessant? Eller skyldes både Sofia, Bente, Charlotte, Gina og Petters upresise og/eller misvisende svar på dette spørsmålet at de ikke bryr seg, at de ikke betrakter oppgavene som viktige å svare korrekt på? Elevenes svar på de øvrige oppgavene gir ikke noe entydig svar på dette spørsmålet.

Også i besvarelsene av spørsmål 3, om hvem Gandhi var, har alle elevene funnet en passasje i kildeteksten som de baserer sine svar på:

Gandhi

Hindu er et persisk ord som betyr *inder*. I India er det 900 millioner innbyggere, og 80 % av dem er hinduer. India var fram til 1947 en engelsk koloni.

Den mest kjente hindu i vårt århundre er Mahatma Gandhi. Med sine tanker om ikkevold og sivil ulydighet, og ved sitt personlige eksempel, har han blitt en ledestjerne som fortsetter å lyse både i Østen og i Vesten, både politisk og filosofisk.

Figur 69: Fra Isachsen (1997) På leit, side 122.

Læreboken ble utgitt i 1997, mens elevene skrev sine svar ti år senere. Denne oppgaven eller skrivesituasjonen illustrerer Bakhtins påstand om at setninger bare har mening når de inngår i en ytring, fordi en ytring «reflekterer direkte den utanomverbale røynda (situasjonen) (...) [og får] si fulle meinig i denne konteksten» (Bakhtin 1998: 25-26). Forholdet til konteksten er derfor avgjørende for ytringers mening: «Ei setning som er stadfestande i form, kan berre bli ei reell stadfesting i konteksten til ei bestemt ytring.» (Bakhtin 1998: 26) Det er bare i bestemte situasjoner at en ytring kan stadfeste noe, som kan være sant eller usant. I likhet med lærebokteksten er elevenes svar ytringer og reflekterer den utenomverbale virkeligheten. Da læreboken ble utgitt, refererte derfor «vårt århundre» til det 20. århundre, altså det århundret da Gandhi utfoldet sitt politiske virke⁹⁵. Når elevene på 2000-tallet gjentar lærebokens formulering om at Gandhi er den mest kjente hindu i vårt århundre, refererer «vårt århundre» til det 21. århundre. Ytringen er likevel ikke automatisk usann av den grunn, men meningen er en annen enn da den ble formulert og trykket i læreboken i 1997.

Kanskje er det dette som ligger til grunn for at Charlotte og Gina bare siterer kilden om at Gandhi var den mest kjente hindu, men ikke tidfester dette? De øvrige elevene gjentar derimot også formuleringen «vårt århundre». Å *utelate* «vårt århundre» i denne sammenhengen tolker jeg som uttrykk for selvstendig kritisk tenkning.

I besvarelsen av spørsmål 5 om hvilken rolle læren om karma spiller, har Petter omformulert kildetekstens «gode og onde gjerninger» til «gode og onde hendelser». Dermed usynliggjør han den som handler, og ivaretar derfor ikke innholdet i kildeteksten på en god måte.

⁹⁵ Mohandas Karamchand Gandhi ble født i 1869 og døde i 1948.

I besvarelsene av spørsmål 8 om hinduenes oppfatning av Gud, sammenligner Gina og Sofia hinduismen med kristendommen, som de betrakter som monoteistisk. Gina og Petter fokuserer på at hinduismen har flere guder, mens Sofia og Bente poengterer at hinduismen også rommer monoteisme.

Følelsesmessig engasjement og mot

Jeg finner verken utvalg, avgrensning, formuleringer eller utforming som viser følelsesmessig engasjement og/eller mot i elevenes besvarelser av oppgavene om hinduisme.

Oppsummering oppgaver om hinduisme

Ingen av elevene viser noen stor grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement eller mot i besvarelsene av oppgavene om hinduisme.

Svar på oppgaver om Freud og psykonanalysen

På skole 1 jobbet elevene i løpet av høsten på 9. trinn med en argumenterende tekst om mennesket, menneskerettigheter og menneskeverd, der de blant annet kunne velge å gjøre rede for Freuds menneskesyn. Oppgavene om Freud og psykonanalysen er likevel knyttet til temaet «Kristendommen i møte med moderne vitenskap», som elevene jobbet med like etter jul. I kapittelet med denne tittelen i elevenes lærebok (Isachsen 1998: 36-49) dreier teksten seg om Darwin og teorien om artenes opprinnelse og om Freud og psykoanalysen og om liberal og konservativ teologi. Besvarelsene jeg skal se nærmere på nedenfor, er elevenes svar på det læreboken betegner som Faktaspørsmål, og som elevene ble pålagt å svare på gjennom arbeidsplanen, sammen med spørsmål til andre deler av kapittelet. Som i de andre elevtekstene som er basert på en definert kilde, skal jeg se etter mønstre i hvordan elevene besvarer oppgavene.

De to spørsmålene det dreier seg om er faktaspørsmål 1 og 2 på side 46:

1: Hva er psykoanalyse?

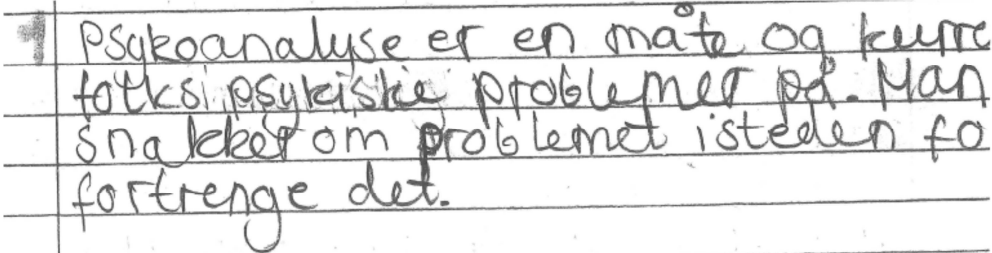
2: Hva er metoden med *frie assosiasjoner*?

Jeg har besvarelser fra Bente, Elisabeth, Gina og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

Alle disse fire elevene har funnet frem til passasjer i læreboken. For å svare på spørsmål 1 har de basert seg på første del av teksten på side 43 under overskriften «Psykoanalysen», og for å svare på spørsmål 2 har de basert seg på første del av teksten under overskriften «De frie assosiasjoners metode» på side 45.

Gina har skrevet av henholdsvis første og de to første setningene under de aktuelle overskriftene for å besvare spørsmålene. De andre tre har parafasert den samme teksten i sine svar. Elisabeth og Tones formuleringer er de som skiller seg mest fra lærebokens, og deres svar er også på grensen til å være misvisende. Tone skriver om «overbevisstheten»⁹⁶, mens Elisabeths svar kan gi inntrykk av at pasienter med psykiske problemer kan velge mellom å fortrenge problemene eller å få dem kurert ved å snakke om dem:



Psykoanalyse er en måte og kurre[re] folks psykiske problemer på. Man snakker om problemet istedenfo[r] å fortrenge det.

Figur 70: Elisabeths svar på spørsmål om psykoanalysen: "Psykoanalyse er en måte og kurre[re] folks psykiske problemer på. Man snakker om problemet istedenfo[r] å fortrenge det.»

Ettersom elevene siterer og/eller parafaserer lærebokens formuleringer i sine svar, viser elevtekstene liten grad av selvstendig kritisk tenkning.

Følelsesmessig engasjement og mot

Jeg finner verken utvalg, avgrensning, formuleringer eller utforming som viser følelsesmessig engasjement og/eller mot i elevenes besvarelser av oppgavene om Freud og psykoanalysen.

Oppsummering oppgave om Freud og psykoanalysen

Ingen av elevene viser noen stor grad verken av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement eller mot i besvarelsene av oppgavene om Freud og psykoanalysen.

⁹⁶ Begrepet benyttes ikke i læreboken, så selv om begrepet benyttes i tilknytning til Roberto Assagiolis Psykosyntese (Kvisle 2008), er det sannsynlig at Tone har konstruert ordet som en motsetning til «underbevisstheten».

Svar på oppgave knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet

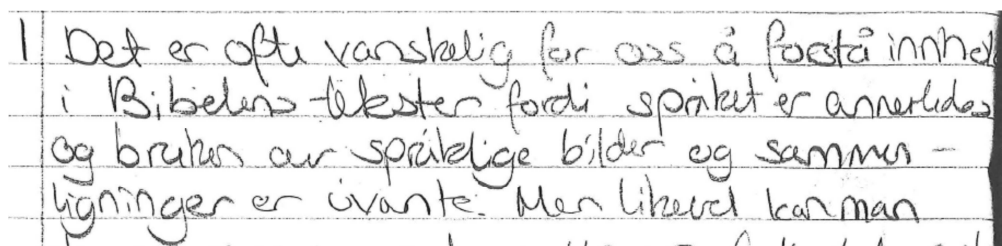
Like før jul på 10. trinn jobbet elevene ved skole 1 med kapittelet «Ord fra hjertet» (Holth & Døving 1999: 30). På side 32 er salme 42-43 (fra *Bibelen*) gjengitt, mens brødteksten på side 33-35 dreier seg om bibelske salmer og hvilke utfordringer som skapes av avstanden i tid og rom mellom nedskrivningen av dem og «vår» lesing av dem i dag. Læreboken hevder likevel at vi kan forstå salmer og andre bibeltekster som fremstår som vanskelig tilgjengelige, fordi de tar utgangspunkt i menneskers følelser, tro og tanker.

Oppgavene elevene ble pålagt i arbeidsplanen og som de har besvart, er nr. 1 og 3 på side 34 (selv om begge har nummerert svarene sine 1 og 2). I oppgave 3 legges det opp til at elevene skal skrive «et lite dikt eller en kort tekst om det å være «full av uro» - fortvilet, redd eller ensom». Her legges det altså opp til at elevene skal formulere seg med utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser. I det følgende skal jeg derfor bare konsentrere meg om besvarelsene fra Bente og Gina⁹⁷ på spørsmål 1:

Hvorfor er det ofte vanskelig for oss å forstå innholdet i Bibelens tekster, og hva er det som gjør at vi tross alt kan kjenne oss igjen? Bruk salme 42-43 som eksempel.

Selvstendig kritisk tenkning

I besvarelsene av oppgave 1 kan lærebokens eget svar på spørsmålet skimtes bak Bentes egen formulering:



Figur 71: Bentes svar på oppgave om bibeltekster: «Det er ofte vanskelig for oss å forstå innholdet i Bibelens tekster fordi språket er annerledes og bruken av språklige bilder og sammenligninger er uvante.»

I læreboken står det (side 34):

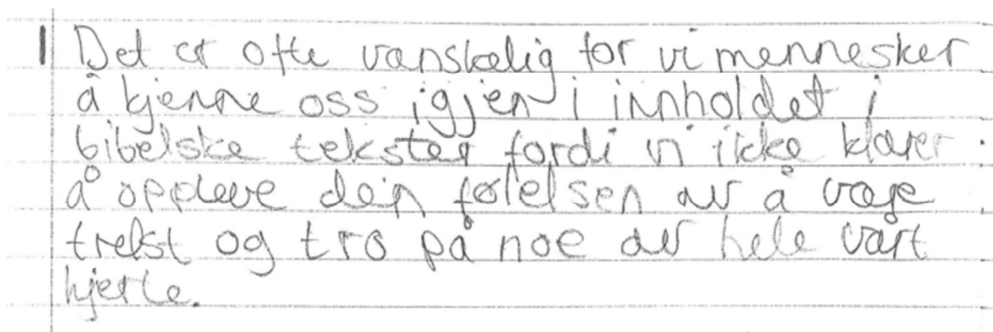
Ingen av oss som lever i dag, ville ha ordlagt seg akkurat slik [som i salme 42-43] hvis vi ønsket å gi uttrykk for at vi var redde, ensomme og fortvilte. Både ordvalg, bruk av språklige

⁹⁷ Det er de eneste jeg fikk tak i som besvarer denne oppgaven.

bilder, stedsnavn, gudstro og livsholdning i denne teksten kan bidra til at mange opplever den som nokså «fremmed».

Bente peker altså på språket, språklige bilder og sammenligninger som forklaringer på at salmene er vanskelige å forstå.

Også Gina støtter seg til læreboken i sitt svar, men hun fokuserer på fraværet av gudstro hos dagens mennesker som forklaring på at salmene er vanskelige å forstå:

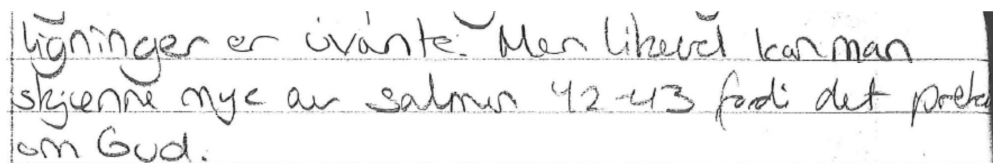


Det er ofte vanskelig for vi mennesker å kjenne oss igjen i innholdet i bibelske tekster fordi vi ikke klarer å oppleve den følelsen av å være frelst og tro på noe av hele vårt hjerte.

Figur 72: Ginas svar på oppgave om bibeltekst: «Det er ofte vanskelig for vi mennesker å kjenne oss igjen i innholdet i bibelske tekster fordi vi ikke klarer å oppleve den følelsen av å være frelst og tro på noe av hele vårt hjerte.»

Gina støtter seg altså dels til selve oppgaveformuleringen i sitt svar («Hvorfor er det ofte vanskelig for oss å forstå innholdet i Bibelens tekster...»), men hun kan også vise til følgende passasje i læreboken: «I alle fall er det sikkert at teksten er ganske åpen. Den kan brukes av mange som er i en vanskelig livssituasjon, så sant de har en gudstro.»

Bentes forklaring på at vi likevel, tross vansker, kan forstå bibeltekster som salme 42-43, er at «...det prek[es] om Gud»:

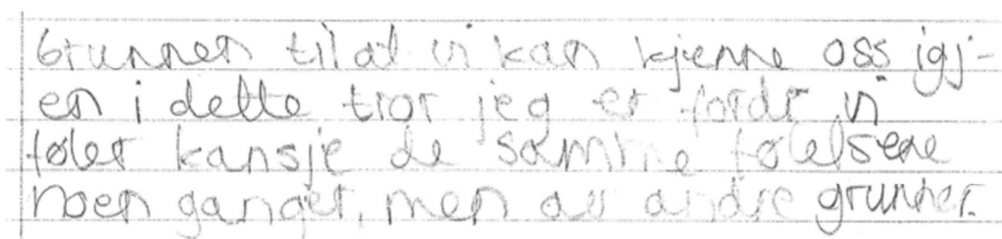


Ligninger er uvannte. Men likevel kan man skjønne mye av salmen 42-43 fordi det prekes om Gud.

Figur 73: Fra Bentes svar på oppgave om bibeltekster: "Ligninger er uvannte. Men likevel kan man skjønne mye av salmen 42-43 fordi det prekes om Gud"

Mens Gina altså peker på den manglende gudstroen hos «vi mennesker» for å forklare at det er vanskelig å forstå bibelske tekster, er det derimot det at salme 42-43 handler om Gud, som gjør den mulig for oss å forstå, ifølge Bente.

Ginas forklaring på at vi, tross vansker, kan forstå bibelske tekster handler, i likhet med hennes tolkning av gudstro⁹⁸, om følelser:



Figur 74: Fra Ginas svar på oppgave om bibeltekster: "Grunnen til at vi kan kjenne oss igjen i dette, tror jeg er fordi vi føler kanskje de samme følelsene noen ganger, men av andre grunner.»

Vi kan altså ha de samme følelsene som mennesker med gudstro hadde da salmene ble skrevet, «men av andre grunner».

Begge elevene har støtte i kildeteksten for sine tolkninger og utlegninger, men de legger vekt på ulike aspekt og ender derfor med ganske ulike forklaringer. Bente hevder tekstene er vanskelige å forstå på grunn av språket, men likevel mulige å forstå fordi de dreier seg om Gud. Gina hevder tekstene er vanskelige å forstå fordi vi i dag ikke tror på Gud, men likevel mulige å forstå fordi vi kan ha samme følelser som de religiøse, men av andre grunner.

De selvstendige formuleringene, som likevel ivaretar innholdet i lærebokens tekst, og vektleggingen av litt ulike forhold i lærebokteksten, viser selvstendig kritisk tenkning.

Følelsmessig engasjement

Følelsmessig engasjement kommer tydeligere til uttrykk hos Gina enn hos Bente: Gina skriver jo blant annet «vi (...) klarer [ikke] å oppleve den følelsen av å være frelst og tro på noe av hele vårt hjerte», og at «vi føler kanskje de samme følelsene noen ganger, men av andre grunner».

⁹⁸ «den følelsen av å være frelst og tro på noe av hele vårt hjerte»

Mot

Jeg finner verken utvalg, avgrensning, formuleringer eller utforming som viser mot i elevenes besvarelser av oppgavene om Bibeltekster, ut over det at de formulerer seg selvstendig.

Oppsummering oppgave knyttet til bibeltekster

Begge besvarelsene viser en forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning, gjennom bruk av stoff fra kildeteksten og forholdsvis selvstendige formuleringer. Ginas tekst viser noe større følelsesmessig engasjement enn Bentes. Ingen av tekstene viser mot ut over det at de er selvstendig formulert.

Begge viser altså selvstendig kritisk tenkning med hensyn til hvilket stoff fra kilden de velger å fokusere på i sine svar. Ettersom én av dem ble konfirmert i kirken og den andre har et nært forhold til Human-Etisk Forbund, kunne religiøs/livssynsmessig tilhørighet kanskje forklart den ulike vektleggingen av stoffet i kildeteksten? Men det er Bente, som er knyttet til Human-Etisk Forbund, som i sitt svar hevder at Bibeltekstene kan forstås fordi de «preker om Gud», og det er Gina, som ble konfirmert i kirken, som hevder manglende gudstro er grunnen til at tekstene er vanskelige å forstå.

At læreren vurderer Bentes faglige nivå som høyere enn Ginas, fremstår heller ikke som noen god forklaring. I besvarelsen av denne oppgaven ser Gina ut til å ha forstått læreboken bedre enn Bente, selv om begge besvarelser bygger på læreboken. At svarene deres motsier hverandre, kan derfor like gjerne ha å gjøre med at kildeteksten er flertydig.

Svar på oppgaver om kirkesamfunn

Elevene på skole 1 jobbet med temaet «de mange kirkesamfunn» om høsten på 10. trinn. I tilknytning til at de leste om ulike kirkesamfunn i læreboken (Holth & Døving 1999), svarte elevene på de to oppgavene som står etter redegjørelsen for hvert enkelt kirkesamfunn. Den første av de to oppgavene er for alle kirkesamfunnene å gjøre kort rede for det aktuelle kirkesamfunnets begynnelse, særpreg og utbredelse. Det andre spørsmålet varierer fra kirkesamfunn til kirkesamfunn. Her skal jeg gå inn på elevenes besvarelser av de to spørsmålene som tar utgangspunkt i teksten om den anglikanske kirke. Den aktuelle teksten i læreboken (Holth & Døving 1999: 274-277) er delt inn av underoverskriftene «Hvordan begynte det?», «Hva er anglikanernes særpreg?» og «Utbredelsen i dag». Kildeteksten legger altså til rette for at elevene greit skal kunne svare på den første oppgaven. Den andre oppgaven er som følger: «Anglikanerne i USA byttet ut navnet på kirken etter den amerikanske revolusjonen i 1776. De kalte seg ikke lenger «Church of England», men den episkopale kirke. Hvorfor gjorde de det, tror du?» Grunnen til å se på elevenes besvarelser av begge disse

oppgavene, er at den første legger til rette for at elevene kan finne frem til aktuelle passasjer i kildeteksten og sitere eller parafrasere, mens det andre spørsmålet ikke besvares eksplisitt i kildeteksten. Derfor er det både mulig og nødvendig at oppgaven omfatter «tror du», selv om den samtidig legger opp til at elevene skal besvare spørsmålet med utgangspunkt i den teksten de har lest. Dette andre spørsmålet grenser altså til oppgaver der elevene skal ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger, men det skal kunne besvares selv om elevene ikke har andre erfaringer eller oppfatninger knyttet til den anglikanske kirke enn det de er presentert for i den foregående teksten.

Jeg har besvarelser fra Bente, Elisabeth, Gina og Tone, og skal lete etter mønstre i hvordan de besvarer oppgavene.

Selvstendig kritisk tenkning

I besvarelsene av oppgave 1, om begynnelse, særpreg og utbredelse, varierer lengden eller omfanget på elevenes svar, men alle har formuleringer som ligger tett opp til kildeteksten. Noen har utelatt navnet på kongen som brøt med paven fordi han ikke fikk skille seg, mens andre har det med. Noen har stikkordspregede formuleringer, mens andre har skrevet fullstendige setninger. Som i flere av tekstene basert på én kilde viser også disse besvarelsene at det kan være utfordrende å få tak i og formulere kildens informasjon slik at ens egen tekst ikke blir misvisende. Om utbredelse skriver for eksempel Gina: «Anglikanerne har hatt stor utbredelse, i dag finnes de ca. 70 millioner av dem, der de fleste bor i England». Dette til tross for at kilden forteller følgende: «Trolig er det nærmere 70 millioner anglikanere i verden, og et klart flertall av dem bor i andre land enn England.»

Elisabeths redegjørelse for særpreg er både misvisende og vanskelig å forstå, hun skriver bl.a.:

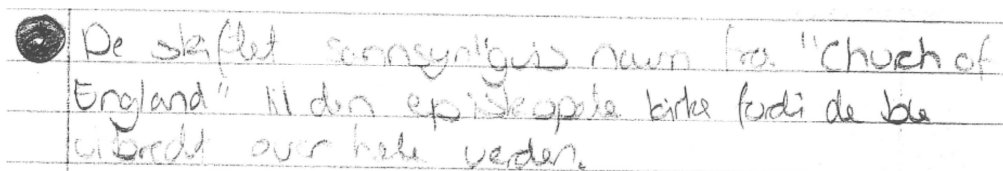
Særpreg:
- vil holde sammen
- stor og svær balanse gang,
pga: mistet medelemer, protestantiske
kirker har oppstått og har vendt tilbake

Figur 75: Fra Elisabeths svar på oppgave om kirkesamfunn: «Særpreg: - vil holde sammen - stor og svær balansegang, pga: mistet medelemer, protestantiske kirker har oppstått og har vendt tilbake»

Selv om besvarelsen fortsetter å være misvisende, blir den mer forståelig på bakgrunn av følgende passasje i kildeteksten:

Slik de ser det selv, står anglikanerne for «den gyldne middelvei» i vestkirken. De vil holde sammen det beste i den katolske tradisjonen med det beste i protestantenes grunnholdninger. Historien til den engelske kirke har vist at dette er en svært vanskelig balansegang, og det er ofte blitt en intens dragkamp mellom ulike retninger. Kirken har mistet en del medlemmer, både fordi nye, protestantiske frikirker har oppstått, og fordi enkelte har «vendt tilbake» til den katolske kirke. (Holth & Døving 1999: 275)

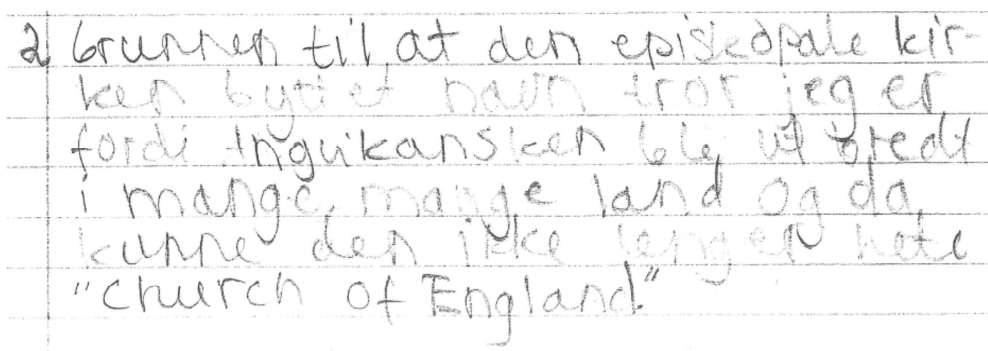
Når det gjelder oppgave 2, om navnebyttet etter den amerikanske borgerkrigen, svarer elevene forskjellig. Bente og Gina legger vekt på at kirken var utbredt til hele verden i sine begrunnelser:



De skiftet sannsynligvis navn fra "Church of England" til den episkopale kirke fordi de ble utbredt over hele verden.

Figur 76: Fra Bentes svar på oppgave om kirkesamfunn: «De skiftet sannsynligvis navn fra «Church of England» til den episkopale kirke fordi de ble utbredt over hele verden.»

Gina:



2 Grunnen til at den episkopale kirken byttet navn tror jeg er fordi Anglikanskene ble utbredt i mange, mange land og da kunne den ikke lenger hete "Church of England".

Figur 77: Fra Ginas svar på oppgave om kirkesamfunn: «Grunnen til at den episkopale kirken byttet navn tror jeg er fordi Anglikanskene ble utbredt i mange, mange land og da kunne den ikke lenger hete "Church of England"»

Selv om disse forklaringene har støtte i kildeteksten i det at kirken er utbredt til hele verden, forteller de ikke noe med spesifikk relevans etter den amerikanske revolusjonen. Det finner vi heller ikke i Elisabeths forklaring:

② Fordi de ville at det skulle hete noe spesielt og ha noe som sier at det ledes bare av biskoper

Figur 78: fra Elisabeths svar på oppgave om kirkesamfunn: «Fordi de ville at det skulle hete noe spesielt og ha noe som sier at det ledes av bare av biskoper»

Elisabeth støtter seg også til kildeteksten og fremhever organiseringen av kirken som en forklaring.

Tone er imidlertid inne på en forklaring som i større grad enn de andre tar utgangspunkt i den aktuelle oppgaven. Hun prøver å knytte forbindelser mellom den og deler av stoffet i kildeteksten om kirkens utbredelse gjennom det britiske koloniveldet:

2 | Fordi at den amerikanske revolusjonen var et opprør mot den engelske overmakten. da var det å tilhøre/tro på "Church of England"

Figur 79: Fra Tones svar på oppgaven om kirkesamfunn: «Fordi at den amerikanske revolusjonen var et opprør mot den engelske overmakten. O[g] da var det å tilhøre/tro på "Church of England."»

Tone har ikke fullført setningen, så vi kan bare anta at hun har tenkt rett, selv om det ikke kommer til uttrykk i en fullstendig formulering i teksten hennes.

Fordi det ikke var mulig å finne passasjer i kildeteksten som elevene kunne skrive av eller parafasere for å besvare dette spørsmålet, krevde det større grad av selvstendighet med hensyn til utvalg av stoff og formulering.

Følelsmessig engasjement og mot

Jeg finner verken utvalg, avgrensning, formuleringer eller utforming som viser følelsmessig engasjement og/eller mot i elevenes besvarelser av oppgavene om kirkesamfunnet den anglikanske kirke, ut over det at de har formulert seg selvstendig i besvarelsen av spørsmål 2.

Oppsummering oppgaver om kirkesamfunn

Elevenes besvarelser av spørsmål 1 viser bare i begrenset grad selvstendig kritisk tenkning og verken følelsesmessig engasjement eller mot. I besvarelsene på spørsmål to viser elevene større grad av selvstendig kritisk tenkning og derfor en viss grad av mot, men ikke følelsesmessig engasjement.

Oppsummering av analysene av tekster basert på én skriftlig kilde

De analysene som ligger til grunn for denne oppsummeringen, er analysene av følgende elevtekster:

- stikkord om jødedom og/eller islam
- stikkord om Mosebøkene
- boksskjema om Jesus
- boksskjema om sikhisme
- kolonnenotat om evangeliene
- svar på oppgaver om hinduisme
- svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen
- svar på oppgave knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet
- svar på oppgaver om kirkesamfunn

Dette er eksempler på den kildesituasjonen som de fleste tekstene i materialet er skrevet i.

Stikkordene er tilfeldig valgt blant flere eksempler på stikkord, de to boksskjemaene er de to eneste i materialet, kolonnenotatet er én av tre tekstgrupper der elevene skulle skrive av en kilde, mens oppgavebesvarelsene bare er noen få, tilfeldig valgte eksempler på en type tekster det er mange av i materialet⁹⁹.

Det stort sett alle elevtekstene i denne delen av materialet har til felles, er at de viser forholdsvis liten grad av både selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot, blant annet fordi nesten alt elevene skriver, er avskrift av eller parafrase over tekst i læreboken. I tekstene fra skole 2 skiller Helenes tekster seg ut ved å vise større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andre elevenes tekster. Dette kan forklares av at hun i lærerens vurdering av faglig nivå skiller seg positivt ut. I noen tilfeller kan Helenes tekster også vise følelsesmessig engasjement. I tillegg til lærerens

⁹⁹ Det er vanskelig å oppsummere materialet på gode måter, blant annet fordi det varierer svært hvor mye materiale jeg har fra de forskjellige elevene. Fra noen har jeg bare prøver og obligatoriske innleveringer. I arbeidsbøkene varierer det hvor mye notater de har skrevet. I materialet fra seks av elevene ved skole 2 der jeg har kopier av arbeidsboken, har jeg funnet at hos hver av dem utgjorde notater om lag 1/3, svar på oppgaver om lag 1/3, mens om lag en 1/3 utgjøres av prøver og obligatoriske innleveringer, selv om det totale volumet fra hver elev var til dels svært forskjellig.

positive vurdering av hennes faglige nivå, kan det følelsesmessige engasjementet knyttes til at hun har samme kjønn som de hun i tekstene viser empati med. Innlevelsen kan også bygge på erfaring med dramatisering av den aktuelle teksten. Det følelsesmessige engasjementet Danyal viser i tilknytning til stikkord om islam, kan forklares av hans religiøse tilhørighet til islam.

Det er forskjeller mellom elevenes besvarelser av oppgave én og to om den anglikanske kirke med hensyn til i hvor stor eller liten grad de viser selvstendig kritisk tenkning. Dette har å gjøre med om svaret *kunne* skrives av eller parafraseres fra teksten i læreboken eller ikke. I oppgave to, der de ikke kunne sitere eller parafasere fra læreboken, viste flere elever større grad av selvstendig kritisk tenkning enn i oppgave én, der det var mulig å «finne svaret» i lærebokteksten.

Begge elevene som svarer på oppgaven om bibeltekster som dreier seg om uro, fortvilelse og ensomhet, viser forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning sammenlignet med besvarelsene av andre tekster skrevet i samme kildesituasjon. Dette kan forklares både med at det ikke var ett åpenbart svar å sitere fra teksten i læreboken, at den ene av elevene skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå og at den andre også oppfattes som faglig sterk i lærerens vurderinger, og av at oppgaven er besvart av elevene mens de gikk på 10. trinn.

I disse oppgavene er det primært elever som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå som har skrevet tekster som skiller seg ut ved å vise større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andre tekstene. Oppgavene kjennetegnet av denne kildesituasjonen bidrar altså snarere til å hemme enn å fremme elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Når elevene skriver såpass like besvarelser som de ofte gjør når de baserer seg på én felles skriftlig kilde, er det heller ikke store forskjeller mellom besvarelsene til de elevene som skiller seg positivt ut og de elevene som skiller seg negativt ut i lærerens vurdering.

Alle kilder tillatt

Et av de kontekstuelle forholdene som kjennetegner den gruppen av tekster der elevene kunne benytte hvilke kilder de ville, er at disse tekstene hadde stor formell betydning: De ble ofte gjort til gjenstand for vurdering. Dette har denne gruppen felles med den siste gruppen av tekster jeg skal analysere, prøvene, der elevene ikke hadde tilgang til de skriftlige kildene de bygger på mens de skrev.

Det er ikke mange oppgaver som åpner for at elevene kan bruke alle kilder i materialet. Ved skole 1 har elevene skrevet omkring 3 slike tekster hvert av de tre årene, ved skole 2 skrev elevene to tekster

som kjennetegnes av denne kildesituasjonen i løpet av året. Til gjengjeld er disse tekstene stort sett lengre enn de andre tekstene elevene skrev i religions- og livssynsfaget. Ved begge skolene omfatter dette materialet én digital presentasjon (powerpoint). De aller fleste elevene jobbet i grupper med disse presentasjonene, men to elever ved skole 2 jobbet hver for seg, ikke i gruppe. Disse presentasjonene var de eneste i mitt materiale der elevene skulle samarbeide. Alle de andre tekstene elevene skrev med tilgang til alle kilder, er digitale tekstdokumenter (de fleste er word - dokumenter) som elevene har skrevet individuelt.

Som i tilknytning til tekstene der elevene har tatt utgangspunkt i én bestemt skriftlig kilde, skal jeg undersøke hvordan elevene har forholdt seg til den eller de kildene de velger å basere seg på. I mange tilfeller bruker nemlig ikke elevene flere kilder, selv om oppgavene åpner for det. Dette skal jeg komme tilbake til i den pedagogiske drøftingen.

Akkurat som i tekstene basert på én kilde, siterer eller parafraserer de ofte kilden(e). Om det de velger å sitere eller parafrasere er egnet til å besvare oppgaven eller ikke, forteller noe om deres vurderingsevne. Utvalget av informasjon fra kilden(e) som de velger å gjengi, kan også fortelle noe om deres verdier, erfaringer og oppfatninger.

Som jeg har gjort ovenfor, skal jeg lete etter mønstre i hvordan elevene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot gjennom sine besvarelser av oppgavene, og forsøke å forklare mønstrene med utgangspunkt i den kjennskapet jeg har til oppgavene og elevene.

Grunnlaget for å undersøke mønstre i elevtekster der alle kilder er tillatt, er

- Presentasjon av retning innenfor jødedom eller islam
- Presentasjon av jødedom
- Biografisk tekst om Hans Nielsen Hauge
- Tekst om en person fra GT
- Tekst om religiøse konflikter
- Tekst om humanisme
- Tekst om genteknologi

Presentasjon av retning innenfor islam eller jødedom

Elevene ved skole 2 jobbet på 9. trinn (både i A og B) med en powerpointpresentasjon om retninger innenfor jødedom eller islam. Elevene i begge klasser samarbeidet i små grupper, men to elever – én

i hver klasse – fikk anledning til å jobbe alene med presentasjonen. Den (illustrerte) skriftlige presentasjonen utgjorde grunnlaget for en muntlig presentasjon for medelevene. Basert på kombinasjonen av powerpointen og den muntlige fremføringen ble elevene vurdert med karakter. Karakterene (som jeg har for 9A) legger altså ikke bare den skriftlige presentasjonen til grunn, men helheten i fremføringen. Et oppgaveark angir forhold som skal vektlegges ved vurderingen: stemme, frigjøring fra manus, engasjement, opptreden, arbeidsprosess, originalitet, innhold og utdyping. Oppgavearket angir også de retningene elevene kan velge å fordype seg i: «ortodoks jødedom, hasidismen, reformjødedom, konservativ jødedom» innenfor jødedommen og «sunnimuslimer, sjiamuslimer» innenfor islam. Oppgavearket angir også moment som powerpointen skal inneholde:

- « (...) fakta om valgt retning (eks; historie, høytider, hellige skrifter osv.)
- d) kunst, arkitektur og musikk knyttet til retningen/religionen.
- e) 3 spørsmål med svar om den valgte retningen (skal ikke framføres).»

Videre minner oppgavearket om at «arbeidet skal være egenprodusert. Direkte avskrift blir ikke vurdert». Men oppgavearket sier ikke noe om kildehenvisninger. I mine observasjonsnotater (datert 9.1.08) fra introduksjonen av oppgaven i 9A og arbeid med den i 9B har jeg rammet inn følgende bemerkning: «Lærerne har ikke sagt noe om kildehenvisninger». Jeg har også notert at «jeg kommenterer dette til [lærer i klasse 9B]». Oppgavearket omfatter imidlertid også en henvisning til en samling lenker som «ligger på fronter». Jeg fikk ikke tak i denne lenkesamlingen, men kan se av noen av presentasjonene at den antagelig har omfattet lenker jeg sendte lærerne i en e-post i forkant av at de formulerte oppgaven. Ettersom åtte av de ni presentasjonene jeg har i materialet omfatter henvisninger til kilder, er det sannsynlig at lærerne har innskjerpet dette muntlig før innlevering.

Selvstendig kritisk tenkning

Det er bare to av de ni presentasjonene jeg har i materialet som har med alle de tre elementene som oppgavearket angir – fakta, kunst og tre spørsmål med svar. Det er nemlig bare presentasjonen til Trond og presentasjonen til Mona og medelev som omfatter tre spørsmål og svar. Alle presentasjonene omfatter imidlertid både stoff som tilhører det oppgavearket lister opp som eksempler på fakta «(historie, høytider, hellige skrifter osv.)» og noe om kunst, arkitektur og musikk, slik oppgaven også krever.

Til tross for oppgavens skriftlige påminnelse om at «arbeidet skal være egenprodusert» og at «Direkte avskrift blir ikke vurdert», omfatter de fleste av presentasjonene direkte avskrift og parafaserer tekst fra kilder. Som i tekstene der elevene skulle ta utgangspunkt i én bestemt skriftlig

kilde, hender det at elevene skriver av feil, eller at parafrasene deres er misvisende eller feilaktige, som her hos Trond:



Figur 80: Fjerde bilde fra Tronds presentasjon av sjia islam.

En del av teksten er direkte avskrift¹⁰⁰, men tredje kulepunkt er en misvisende parafrese, for her omtales kaba'en som om det finnes flere kabaer.

Fordi det meste av teksten i presentasjonene er avskrift eller parafreser, har elevenes innsats primært bestått i å finne kilder og å velge ut informasjon fra kildene som de ønsker å inkludere i sin egen presentasjon.

Før de kunne lete etter stoff, måtte elevene eller gruppene bestemme seg for hvilke retninger de skulle skrive om. De ni elevtekstene i mitt materiale er ikke jevnt fordelt mellom de retningene lærerne lister opp på oppgavearket. De omfatter tre presentasjoner av tre retninger, nemlig ortodoks jødedom, hasidisme og shia-islam. En oversikt over plan for fremføring fra 9B viser at dette ikke er tilfeldig. 6 av de 12 gruppene presenterte om ortodoks jødedom og to om sjiaislam, bare én gruppe i denne klassen skrev om hasidisme, mens to skrev om reformjødedom og én om sunniislam. Jeg har

¹⁰⁰ «En moské er et muslimsk sakralbygg for bønn og koranstudium» kan være en korrekt avskrift fra ett av disse nettstedene, som alle benytter nøyaktig denne formuleringen: no.wikipedia.org/wiki/Moske, islamblogg.com/hva-skjer-i-en-moske-masjid, www.nrk.no/nyheter/norge/1.7341759, www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.6954129, no.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Tinget/Arkiv/2009-30, dbpedia.org/page/Mosque, www.no.hukol.net/themenreihe.p?c=Islamsk%20arkitektur, no.hukol.net/themenreihe.p?c=Viktige%20stubber

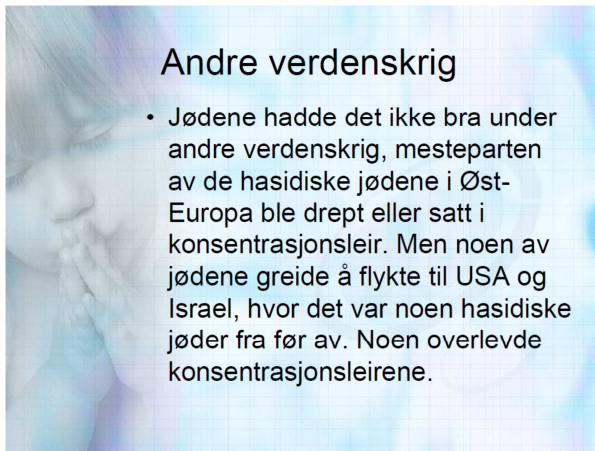
ikke den tilsvarende oversikten fra 9A, men regner det ikke som usannsynlig at elevenes valg av retninger også der har vært skjevt. Kanskje kan et spørsmål fra en av elevene i 9B bidra til å belyse hvordan flere av elevene tenkte om valget av retning: I observasjonsnotatene mine fra 9B 9.1.08 har jeg skrevet «Jeg snakker med en elev som vil vite hvilke jødiske retninger som «følger alle ritualer og sånn». Dette tolker jeg som en interesse for jøder som følger alle regler og ritualer slik de tradisjonelt er fulgt og forstått. Kanskje er elevenes interesse basert på en antagelse om at de vil lære mer om jødisk tro, praksis og lære når de skriver om noen som «følger alle ritualer og sånn» enn om de fokuserer på grupper som ønsker å tilpasse religionen til moderne liv og lære?

I de fleste presentasjonene i materialet er det bare et fåtall av powerpointbildene som eksplisitt handler om den retningen presentasjonen dreier seg om. Bildene handler isteden om fenomen knyttet til den aktuelle *religionen* generelt. Noen presentasjoner skiller seg likevel ut fordi elevene har lyktes med å vinkle alt stoffet mot den aktuelle retningen: Berit og medelev, Gudrun og medelev og Adrian og Richard presenterer ikke bare – som alle gjør – den aktuelle retningens lære og praksis, men synliggjør også henholdsvis ortodokse og hasidiske jøders syn på de hellige skriftene, forhold til musikk osv. De viser dermed at de har klart å holde fokus på den retningen de har valgt og å knytte det fagstoffet de presenterer, til den retningen. Når de skriver om 2. verdenskrig, for eksempel, fokuserer Adrian og Richard på de hasidiske jødernes situasjon, ikke bare på jødeforfølgelser generelt:



Figur 81: Andre bilde fra Adrian og Richards presentasjon av hasidisk jødedom

I de siste to punktene i dette bildet ser det likevel ut som Adrian og Richard har brukt «jøder» og «hasidister» om hverandre. Heller ikke det stoffet Gudrun og medelev presenterer i tilknytning til hasidiske jøder og 2. verdenskrig, fremstår som særegent for hasidiske jøder. De kunne utelatt «de hasidiske» fra dette bildet uten at betydningen ville være nevneverdig endret:



Figur 82: Tredje bilde fra Gudrun og medelevs presentasjon av hasidisk jødedom

Følelsesmessig engasjement

Jeg finner ikke selvstendige formuleringer der følelsesmessig engasjement kommer til uttrykk. Det kan forklares av at det meste av teksten i presentasjonene er sitat eller parafraaser. Men kan følelsesmessig engasjement komme til uttrykk gjennom utvalg av stoff? Kanskje viser en av presentasjonene om Sjiaislam at det kan det: Alle de tre presentasjonene om sjiaislam omtaler høytiden Asjura, og i Mona og en medelevs presentasjon undres jeg på om to av de siste tre kulepunktene i dette bildet viser et følelsesmessig engasjement gjennom utvalg av stoff til presentasjonen:

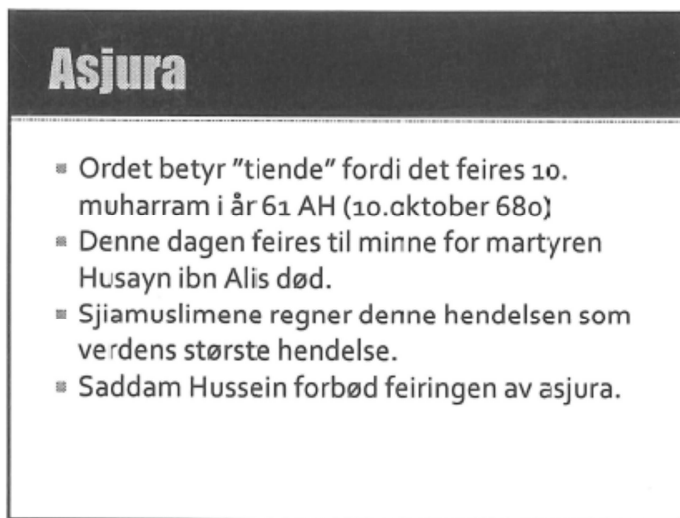
Fakta om sjia

- Sjia er den nest største retningen innen islam, og en av de to hovedretningene.
- 15 % av muslimene er sjiamuslimer.
- Tolverretningen er den største retningen innen sjia, og er statsreligion i Iran.
- De mener at det har vært 12 imamer fra Ali, og at den siste holder seg i skjul, og skal vise seg like før dommedag.
- En gang i året samles 2 millioner sjiamuslimer i den hellige byen Nabatiyeh for å feire den viktigste høytiden innen sjiaislam, ashura.
- De markerer Muhammads sønnesønn Hussains død. Han ble drept i et slag i Kerbala for 1300 år siden.
- Festen varer i 10 dager, og går ut på å symbolisere kampen mot tyranni, urettferdighet og undertrykking.
- De skader seg selv og lar blodet strømme. Det er ingen aldersgrense.
- I tillegg til selvpining feires ashura med faste, ulike ritualer og sørgespill.
- Den 19. januar døde 70 sjiamuslimer på denne festen.

Figur 83: Andre bilde i Mona og medelevs presentasjon om sjia islam

Mens fagstoffet i de sju første kulepunktene er fremstilt saklig og nøkternt, inneholder de tre siste ord og uttrykk som i større grad er følelsesladet: «skader seg», «selvpining» og «lar blodet strømme». Informasjonen om de 70 som døde under en feiring av Asjura, bidrar også til å bygge opp under blandingen av empati og avsky, som er de følelsene jeg oppfatter at preger formuleringene i de to foregående kulepunktene om å skade og pine seg selv. Samtidig er det et åpent spørsmål om og eventuelt hvordan den praksisen jeg oppfatter at elevene her omtaler på en følelsesladet måte, kan omtales på en saklig og nøytral måte.

Terjes bilde om Asjura forteller også om detaljer knyttet til feiringen, uten at teksten fremstår som uttrykk for følelsesmessig engasjement:



Figur 84: Femte bilde i Terjes presentasjon om sjia islam

Det at Saddam Hussein forbød feiringen, kan riktignok oppfattes som uttrykk for medlidelse og harme over urimelig forbud mot feiring av en religiøs høytid, men fordi detaljene om selvpining og selvskading ikke er tatt med, fremstår punktene i dette bildet som mindre følelsesladet enn omtalen av Asjura i Mona og medelevens presentasjon.

Mot

Mona og medelevens emosjonelt engasjerte utvalg av fagstoff i tilknytning til Asjura er også det nærmeste elevene kommer det å ta stilling til fagstoffet i presentasjonene. Fraværet av selvstendige formuleringer og egne, kontroversielle synspunkt, innebærer at presentasjonene ikke eller knapt viser mot.

Oppsummering presentasjon av retning innen islam eller jødedom

Elevene viser forholdsvis liten grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i disse tekstene. Ingen viser mot. Formuleringene er i stor grad basert på formuleringer i kildene. I den grad tekstene viser kompetanser med relevans for dannelse, er det derfor gjennom utvalg av stoff. Noen av tekstene viser litt større grad av selvstendig kritisk tenkning fordi elevene har konsentrert seg om den retningen de skriver om i større grad enn andre, noen har hentet stoff fra og/eller oppgitt flere kilder enn andre. Kanskje viser elevene på én gruppe følelsesmessig engasjement gjennom sitt utvalg av stoff om Asjura.

De fleste tekstene er skrevet av grupper av elever, og jeg ikke har kjennskap til kontekstuelle forhold knyttet til alle elevene i gruppene. Derfor kan jeg ikke forklare de (små) forskjellene jeg finner. At det ikke er noen systematiske forskjeller mellom de presentasjonene som er skrevet av grupper av elever på den ene side og de som er skrevet av enkeltelever på den andre, indikerer at sosial skrivesituasjon (om elevene skriver alene eller sammen i gruppe) i denne sammenheng ikke hadde betydning for i hvilken grad tekstene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement eller mot.

Presentasjon om jødedom eller islam

I tilknytning til arbeidet med temaet «Andre religioner», jobbet elevene ved skole 1 på 8. trinn i små grupper med presentasjoner av enten jødedom eller islam. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle presentere enten islam eller jødedom muntlig for andre elever, med støtte i en powerpointpresentasjon. I forbindelse med dette temaet skulle hver elev (individuellt) også skrive ti «faktasetninger» om «den religionen [islam eller jødedom] som du ikke har jobbet med...». En del elever valgte også å skrive stikkord om jødedom og/eller islam (jf. ovenfor s. 169). Etter arbeidet med islam og jødedom jobbet elevene også med hinduisme og buddhisme i tilknytning til «Andre religioner».

Siden jeg ikke har oppgaveformuleringen slik den ble gitt til elevene, må jeg basere meg på det som står i arbeidsplanen om mål for arbeidet (2. kolonne fra venstre):

KRL	<ul style="list-style-type: none"> • Lære om Islam og jødedommen • Gjøre seg kjent med særtrekk ved disse religionene 	<ul style="list-style-type: none"> • Les s.138-150 i Krl boka(Islam) • Les s. 151-156 i Krl boka (Jødedommen) • Jobbe med Krl prosjektet • Skriv 10 faktasetninger om den religionen som du <u>ikke</u> har jobbet med på prosjektet. Leveres på fronter etter fremføringen. 	Muntlig presentasjon og gruppeprosess. Innlevering i fonter
-----	---	---	---

Figur 85: Fra elevenes arbeidsplan der arbeidet med presentasjonene omtales

Målet med arbeidet er altså å lære om islam og jødedom, spesielt særtrekk ved disse religionene.

Selvstendig kritisk tenkning

De fire elevtekstene jeg har – skrevet av sju av elevene i utvalget – handler alle om jødedom og avgrensner tema i tittelen på presentasjonen:

- Jødedommens historie (Sofia og Tone og medelev + Elisabeth og medelever)
- Jødedommens hellige skrifter (Martin og Danyal og medelev)
- Jødedommen. Høytider og symboler (Casper og Charlotte og medelev)

I alle presentasjonene siterer og parafraserer elevene kilder, akkurat som i de andre tekstene der elevene har hatt tilgang til skriftlig kilde. Ingen av presentasjonene oppgir noen kilder, men søk på tekststrenger og sammenligning med tekster i elevenes lærebok (Isachsen 1997) og læreboken de fikk kopier fra på 8. trinn, *Horisonter* (Holth & Deschington 2006), viser at elevenes tekster parafraserer formuleringer i disse kildene når de ikke siterer dem. Som i powerpointene fra skole 2 består elevenes innsats derfor hovedsakelig i *utvalg* av stoff og formuleringer fra kildene.

I den ene av presentasjonene om jødernes historie (Sofia og Tones), presenteres stoff om jødernes *tidlige* historie og biografiene til Anne Frank og Adolf Hitler. Selv om dette er relevant stoff i tilknytning til jødernes historie, er det et gap i presentasjonen fra «ca 1200 f.Kr.» i bildet om jødedommens opprinnelse, til 2. verdenskrig, som står i fokus i biografiene.

I den andre presentasjonen om jødedommens historie ligger også vekten på den tidlige historien og tiden omkring 2. verdenskrig. Det stoffet som angår tidsspennet mellom disse ytterpunktene, knyttes ikke eksplisitt til jødedom, men dreier seg om muslimer og kristne som handlet på måter som fikk konsekvenser for jøder. Dette går imidlertid ikke frem av presentasjonen. Med hensyn til utvalg av stoff og formuleringer mener jeg derfor at de to presentasjonene om jødedommens historie viser særlig liten grad av selvstendig kritisk tenkning.

Presentasjonen om jødedommens skrifter (laget av Martin og Danyal og medelev) er den av disse presentasjonene der sammenhengen mellom bildene i presentasjonen er tydeligst. Det første bildet gir en oversikt mens de følgende bildene presenterer utdypende stoff. Denne presentasjonen gir derfor inntrykk av at elevene i større grad har tenkt kritisk over utvalg av fagstoff og hvordan det presenteres enn elevene i de andre gruppene. Likevel inneholder også denne presentasjonen feil i form av konsekvent feilstaving av «Talmud» som «Talmund», bortsett fra i ett tilfelle, der ordet inngår i en overskrift. Dette bekrefter at selv det å *skrive av* korrekt er en utfordring.

I de andre presentasjonene kan både innhold og layout gi inntrykk av at elevene har fordelt temaene mellom seg og så satt sammen presentasjonen av bilder som medlemmene i gruppen har laget enkeltvis. Gruppen til Elisabeth, for eksempel, besto av tre elever, og – gitt at de har samarbeidet om

tittelbildet - kan bildene i presentasjonen lett attribueres til tre ulike elever, basert på tema og layout:

Jødedommen
Historie
1800 F.V.T. til 1948

Tidslinje

- 1800 F.V.T: Abrahams vandringer.
- 1200 F.V.T: Moses leder folket ut av Egypt .
- 900 F.V.T: Kong David erobrer Jerusalem.
- 586 F.V.T: Templet i Jerusalem ble ødelagt av babylonerne, Templet ble bygd opp igjen mellom 520-515 F.V.T.
- 1938-1945: Nazistene dreper og forfølger jøder.
- 1948: Den jødiske staten Israel ble grunnlagt.

Fakta om Jødedommen

- Jødedom er en måte å leve på – en kultur.
- Sion er et gammelt navn på Jerusalem.
- Jødedommen er den eldste av de mest kjente religionene.
- Israel er det gamle jødiske navnet på "det hellige landet", og det er det vi kaller det jødiske landet i dag.
- Jødene regner den jødiske Bibelen som kilde for sin tidligere historie.
- Ar 2000 e. Kr. regnes som år 5760 etter verdens skapelse.
- Polen var et viktig sentrum for jødisk kultur.

Historien

- Abraham regnes som stamfaren til det jødiske folket. Han ble født om lag år 1800 etter skapelsen (1800-tallet f.Kr.).
- Davids sønn Salomo bygde templet i Jerusalem. Da han døde, ble riket delt i to – Israel i nord og Juda i sør.
- Babylon ble erobret av perserkongen Kyros i 539 f.Kr.
- Fra og med 500-tallet f.Kr. fantes det altså jøder som var fast bosatt i ulike land utenfor Juda.
- Det siste muslimske brohodet i Spania falt i 1492.
- I 1495 kom paven med oppfordringen om å reise på korstog til Jerusalem for å befri for muslimenes styre.
- Utenlandske jøder har rett til fri innvandring og statsborgerskap i Israel. Om lag 20% av Israels innbyggere er jøder.

Rivaliserende grupper

Fariseerne:
De tilhørte en fromhetsbevegelse som hadde stor innflytelse i de lokale synagogene. Fariseerne la stor vekt på en muntlig fortolkningsstradisjon til den skriftlige Toraen. De trodde på et live etter døden.

Saddukeerne:
De var prestenes parti, hadde sine tilhengere i over klassen. Deres makt var knyttet til templet. Saddukeerne avviste den muntlige fortolkningen av Toraen.

Figur 86: Alle de seks bildene i Elisabeth og medelevers presentasjon om jødedom

«Tidslinje og «Fakta om Jødedommen» skiller seg tydelig ut, og selv om alle de tre siste har samme farge på bakgrunnen, har de ulik farge på overskriften. De to siste henger sammen under overskriften «Rivaliserende grupper».

En slik fordeling av oppgavene ser ut til å være regelen heller enn unntaket i disse presentasjonene. I så fall er forskjellene mellom elevene som har jobbet alene med presentasjoner og de som har jobbet i gruppe, bare at de som har jobbet i gruppe, har lagt sine (individuellt utarbeidede) presentasjoner etter hverandre. Hvis alle gruppepresentasjonene er laget på denne måten, har jeg ingen eksempler på tekster elevene har samarbeidet om i materialet.

I Martin og Danyal og en medelevers presentasjon om jødedommens hellige skrifter, kan det se ut som om elevene ikke bare har sitert eller parafasert, men tolket: Flere formuleringer i elevenes presentasjon peker mot Det Mosaiske Trossamfunn (DMT) i Oslo sine nettsider (Det Mosaiske Trossamfunn) som en sannsynlig kilde. Der står følgende forklaringer knyttet til at man ikke skal ta på Torahruller: «Man bør unngå å ta på skriften i torah rullen; noen mener det er fordi skriften er hellig, mens andre sier at svetten på fingrene våre inneholder syrer som kan skade pergamentet.» Elevene har kombinert disse forklaringene i sin tekst: «Folk bør ikke ta på skriftene i tora ruller, på grunn av to ting. Fordi skriften er hellig og at svetten på fingrene våre inneholder syrer som kan skade

pergamentet.» Elevene har altså lagt de to forklaringene sammen som forsterkende, mens teksten på DMTs nettsider sidestiller begrunnelsene ved å peke på at noen mener det ene, andre noe annet.

Følelsesmessig engasjement

Når det gjelder følelsesmessig engasjement, finner jeg det eksplisitt formulert bare i én av presentasjonene, nemlig Sofia og Tone og en medelevs. Her kommer det til uttrykk i undertittelen:



Figur 87: Første bilde i Sofia, Tone og medelevs presentasjon om jødedom

Undertittelen formidler at hele jødedommens historie har vært en «grufull opplevelse som jødene måtte oppleve». Siden det meste av innholdet i presentasjonen dreier seg om 2. verdenskrig – gjennom de to biografiene – kan undertittelen også henvise mer konkret til den, og ikke hele historien. Utvalget av stoff er konsentrert om 2. verdenskrig og kan dermed også sies å speile det følelsesmessige engasjementet som kommer eksplisitt til uttrykk i undertittelen.

Mot

Selv om presentasjonene av jødedommens historie er konsentrert om tidlig og nyere historie, er dette snarere et mangelfullt enn et kontroversielt utvalg fagstoff. Empati med jødene er heller ikke uttrykk for et kontroversielt følelsesmessig engasjement. Siden det heller ikke er andre uttrykk for mot i disse besvarelsene, viser ikke disse presentasjonene om jødedom mot.

Oppsummering presentasjon om jødedom eller islam

De analyserte presentasjonene om jødedom viser litt ulik grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement. Ingen av dem viser noen særlig grad av mot. Gjennom utvalg og formulering av stoff viser de to presentasjonene om jødedommens historie mindre grad av selvstendig kritisk tenkning enn de to andre. En av presentasjonene med fokus på historie viser imidlertid større følelsesmessig engasjement en de øvrige, både gjennom eksplisitt formulering og gjennom utvalg av stoff.

Tekstene er skrevet av grupper av elever der jeg ikke har kjennskap til kontekstuelle forhold knyttet til alle elevene. Derfor kan jeg ikke forklare forskjellene mellom tekstene gjennom henvisning til kontekstuelle forhold knyttet til elevene. Siden begge presentasjonene av jødedommens historie skilte seg negativt ut med tanke på selvstendig kritisk tenkning, kan tema eller emne være en mulig forklaring.

Tekst om Hans Nielsen Hauge

I tilknytning til temaet «1700-tallet, Pietismen, Hans Nilsen Hauge» fikk elever på 8. trinn ved skole 1 følgende skriveoppgave på arbeidsplanen for uke 6,7 og 8¹⁰¹: «Skriv ca 1 side på data om Hans Nilsen Hauge, hvem han var og hva han gjorde, lever på fronter». Kolonnen på arbeidsplanen som forteller om vurdering, angir at elevenes besvarelser skal vurderes. I tillegg til selve oppgaveformuleringen og ni elevbesvarelser har jeg læreboken elevene brukte: *På leit* (Isachsen 1997) og den de ofte fikk kopier fra det året: *Horisonter* (Holth & Deschington 2006). Dessuten har de fleste elevtekstene kildehenvisninger til nettsted; de har jeg søkt opp. Jeg har elevtekster om Hans Nielsen Hauge fra Bente, Casper Charlotte, Danyal, Elisabeth, Gina, Lars, Martin og Petter.

Selvstendig kritisk tenkning

Alle elevtekstene handler om Hauge, slik oppgaven etterspør. Men tekstenes omfang, som oppgaven anslår til én side, varierer fra Danyals fem sider til Caspers 11 linjer. De 11 linjene er riktignok fordelt mellom fire små bilder, slik at de fordeler seg over en side.

I de andre tekstene der elevene har hatt tilgang til skriftlige kilder, har jeg vist at de stort sett siterer og parafaserer fra disse. Også i denne teksten er den dominerende skrivestrategien å sitere og parafasere. Nesten all teksten til både Casper og Danyal er sitat, altså nøyaktig kopi av tekst som

¹⁰¹ Årsplanen viser at dette temaet var planlagt til uke 1-4.

finnes i kilder. Danyal har inkludert mye og Casper lite; Danyal har valgt bort lite og Casper mye. Begges tekster fremstår i hovedsak som sitat fra en nettkilde Bente oppgir¹⁰² (Risholm 2001).

Tekstene til Bente og Lars skiller seg ut fordi de i større grad enn de andre benytter egne formuleringer. Med hensyn til formuleringer viser altså Bente og Lars større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de øvrige.

Et forholdsvis typisk eksempel på hvordan elevene siterer og parafaserer, er basert på følgende utsnitt fra Wikipedias artikkel om Hauge (slik den var tilgjengelig da elevene skrev om ham):

Som 25-åring fikk han sitt «åndelige gjennombrudd»: En dag han var ute på åkeren og pløyet følte han at «Guds kjærlighet besøkte ham». Etter dette begynte han som predikant.

Charlottes tekst, som ikke oppgir kilder, selv om hun impliserer at de finnes, ser slik ut:

Da Hans var 25 år gammel fikk han en åndelig gjennombrudd. Det sies at en dag han var ute på åkeren og pløyet følte han at «Guds kjærlighet besøkte ham». Etter dette begynte han som predikant.

I sitatet fra Charlotte har jeg markert tekst hun har *parafasert* med kursiv og understreket tekst som hun har kopiert. Teksten uten markering indikerer at det finnes kilder til det hun skriver. Utsnittet viser at teksten hennes, i likhet med de fleste andres, er en blanding av sitat og parafaserer.

Samme vending, «Det sies at...», benyttes også av Gina og Lars i disse tekstene. Petter benytter en tilsvarende formulering: «...ble det kalt», som på lignende vis indikerer at det finnes kilder til opplysningene han gir. Sitatet fra Charlotte viser at hun ikke har lyktes med å håndtere begrepet «åndelig gjennombrudd» på en språklig korrekt måte når hun parafaserer. Nettopp dette – at det er feil i elevenes tekster som ikke finnes i kildene – er typisk for elevenes avskrifter og parafaserer.

Det er bare to elever, Bente og Danyal, som har med noe om at Hauge fikk besøk i fengselet, og bare Danyal som har inkludert stoff om at Hauge, mens han var fengslet, ble hentet ut for å sette i gang utvinning av salt¹⁰³. At Danyal, som den eneste, har inkludert episoden om saltet, kan forklares med at han har den lengste teksten. Bentes redegjørelse for at Hauge fikk besøk i fengselet, parafaserer kilden. Men fordi hun har hentet informasjon fra to steder i nettkilden (Risholms tekst), som begge

¹⁰² Nettadressen Bente oppgir er ikke lenger aktiv, men Museet Hans Nielsen Hauges Minde har publisert Risholms tekst på sine nettsider. Adressen Bente oppgir er: <http://home.no.net/andreris/Hans%20Nielsen%20Hauge%20web.htm>

¹⁰³ Salt var blitt mangelvare i Norge på grunn av konflikt med England og Sverige.

handler om besøk i fengselet, uten å oppdage at det dreier seg om besøk av to ulike personer, blir teksten hennes misvisende. Mens Risholm forteller om Huges møter med henholdsvis vaktmester Mikkelsen og vennen Jon Sørbrøden, har Bente samlet disse opplysningene i følgende setning: «Han ble heldigvis kjent med vaktmester Mikkelsen i fengselet og de to diskuterte dype saker og oppmuntret hverandre». Hos Risholm (i nettkilden) er det Hauge og vennen Jon Sørbrøden som «diskuterte dype saker og oppmuntret hverandre», mens Hauge ble kjent med Mikkelsen. Dette tolker jeg som indikasjon på at selv for en elev som læreren vurderer at skiller seg positivt ut faglig, er det å hente ut og reformulere eller parafrasere informasjon fra én kilde en stor utfordring.

Mens det bare er to elever som forteller om besøk i fengselet, forteller alle elevene at Hauge var fengslet og setter dette i sammenheng med hans konflikt med prestene. De fleste har også med opplysninger om at han ble syk under fengselsoppholdet og at han fikk en bot på 1000 riksdaler da han slapp ut. Men bare noen få elever har inkludert stoff om gårdene, konene og barna Hauge fikk etter at han kom ut fra fengselet. Bente og Danyal er igjen de eneste som har med både Bakke gård og Bredtveit, Andrea Nyhus og Marie Olsdotter og deres barn. Enkelte andre elever har med noen av disse opplysningene, men ikke alle. På samme måte som ovenfor har Danyal kopiert hele tekststrekket om gårder, koner og barn fra én kilde. Bente har samlet og parafrasert og også her kommet i skade for å formulere seg misvisende.

Mens de misvisende formuleringene jeg har vist ovenfor, ser ut til å skyldes sviktende detaljkunnskap og/eller unøyaktighet under avskrift eller parafrasering, finner jeg også en del misvisende formuleringer som synes å ha med elevenes sviktende forståelse av samfunnet på Huges tid mer generelt. Flere av elevene skriver nemlig om Huges misjonsvirksomhet at han fikk omvendt folk til å bli kristne. Noen presiserer også at han kom fra en kristen familie. Ingen skriver noe om hva som var alternativet, eller hva de som ble omvendt av Hauge var før de ble kristne. Jeg tolker likevel elevenes tekster som at de impliserer at de som ble omvendt, kunne ha vært for eksempel humanetikere, muslimer eller buddhister før de ble omvendt¹⁰⁴. Det er i alle fall ingen av elevene som synliggjør at omvendelsen vanligvis handlet om *hvordan* man var kristen og *hva slags kristen* man var, ikke *om* man var kristen.

¹⁰⁴ Det virker sannsynlig at elevene tar utgangspunkt i sin egen samtid og sitt eget samfunn når de skriver om dette. Jeg tolker derfor disse misvisende formuleringene om at Hauge omvendte folk til kristendommen som uttrykk for at det mest nærliggende spørsmålet for elevene er *om* noen er kristne – ikke *hvordan* de er det.

Det er ikke alle elevene som oppgir hvilke kilder de har benyttet i teksten sin. Jeg har to versjoner av Elisabeth og Petter sine tekster, og de to siste har flere kilder enn de to første¹⁰⁵. Derfor finner jeg det sannsynlig at læreren har formidlet muntlig at de skal oppgi kilder, selv om oppgaveformuleringen ikke sier noe om det. Flere av elevene i utvalget fra denne skolen fortalte i intervjuer at læreren var veldig opptatt av at de skulle oppgi kilder og at de risikerte å få dårligere karakter dersom de ikke oppga kilder.

I tekstene om Hauge har Bente¹⁰⁶, Elisabeth, Gina¹⁰⁷ og Petter oppgitt kilder, mens Casper, Charlotte, Danyal, Lars og Martin ikke gjør det (se skjema nedenfor). Bente, som oppgir kilder, skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, mens Danyal og Lars, som ikke oppgir kilder, skiller seg negativt ut. Elevens faglige nivå peker seg derfor ut som en mulig forklaring på hvorfor noen elever oppgir kilder og andre ikke. I gruppen av elever som ikke skiller seg ut i lærerens vurdering er det både elever som oppgir kilder og elever som ikke gjør det. Dette kan forklares med at den gruppen, som i min tredeling med tanke på faglig nivå, ikke skiller seg ut, omfatter et større faglig spenn enn det som finnes i de to andre gruppene. Elisabeth, Gina og Petter kan altså ha et høyere faglig nivå enn Casper, Charlotte og Martin, samtidig som ingen av dem skiller seg ut.

Tabell 7: Oversikt over hvilke elever som oppgir kilde i tekstene om Hans Nielsen Hauge og lærerens vurdering av deres faglige nivå

Oppgir kilde	Bente	Skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå
	Elisabeth, Gina og Petter	Skiller seg ikke ut i lærerens vurdering av faglig nivå
Oppgir ikke kilde	Casper, Charlotte og Martin	
	Lars og Danyal	Skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå

¹⁰⁵ Elisabeths er datert henholdsvis 18. og 23.2. mens jeg fra Petter har én versjon fra fronter og én fra vurderingsmappen. Petter oppgir ingen kilder i den fra fronter, men «wikipedia.com» i den andre. Elisabeth oppgir <http://www.home.no/haugianeren/hauge.htm> og http://no.wikipedia.org/wiki/Hans_Nielsen_Hauge i versjonen på fronter, og har lagt til «Har også funnet ting i skrive boken og på leit boka» i den hun har levert i mappen.

¹⁰⁶ Kildene Bente oppgir, er læreboken og <http://home.no.net/andreris/Hans%20Nielsen%20Hauge%20web.htm>. Denne nettsiden viser ikke oppgaven, men jeg fant den på www.haugesminde.no/hauge.htm 17.7.2012

¹⁰⁷ Kildene Gina oppgir, er læreboken og http://www.histos.no/industriminnekart/bilder/oppl/98_2.jpg.

Både i besvarelsen av denne oppgaven og i de andre tekstene elevene har skrevet på grunnlag av skriftlige kilder, dreier elevenes innsats seg i stor grad om utvalg av stoff og formuleringer av det. Men også struktureringen av stoffet, rekkefølgen det presenteres i, kan vise noe om hvordan elevene har anvendt kompetanser med relevans for dannelse, for eksempel om de har tenkt kritisk og selvstendig.

Alle elevtekstene har en kronologisk struktur. Hos en del av elevene er det kronologiske ordningsprinsippet kombinert med element av en tematisk struktur (alt om Hauges forfattervirksomhet samlet, for eksempel). Dette gjenspeiler også strukturen i flere av kildene elevene har benyttet, blant annet læreboken (Isachsen 1997).

Så godt som alle elevene forteller både om Hauges fødsel og død, men ikke Casper; han avslutter med at Hauge fikk en sønn. Caspers tekst er klart den korteste av tekstene jeg har om Hauge. Han forteller verken om Hauges fødsel eller død; han har ikke ansett det som viktigst, og utelatt det, som han har utelatt mye annet.

Heller ikke Petter forteller eksplisitt om Hauges død, derimot forteller han (misvisende) om at to års slaveri avgjorde skjebnen hans: «I 1813 ble han dømt til to års slaveri, dette avgjorde definitivt skjebnen hans, på den 29. mars, 1824 på grunn av helsen og kostholdet han påførte seg i fengsel.» Her legger Petter opp til at det er en sammenheng mellom de to årene i slaveri som han blir dømt til i 1813 og «skjebnen hans», som, på grunn av tidfestingen til Hauges dødsdato, fremstår som en omskriving av at han døde. Det er ikke bare to, men elleve år mellom 1813 og 1824. Sammenhengen mellom dommen til slavearbeid og «skjebnen hans» fremstår dermed som svak selv slik den står i Petters tekst. Ettersom Hauge anket dommen og slapp slavearbeid, fremstår forbindelsen som enda svakere. Nå kan det innvendes at det Petter peker på, er «helsen og kostholdet han påførte seg i fengsel». At fengselsoppholdet svekket Hauge, er det bred enighet om i kildene.

Dette er imidlertid ikke den eneste misvisende koblingen Petter gjør gjennom sammenstillingen av det fagstoffet han velger å presentere: I Petters tekst følger nemlig informasjonen om dommen til slavearbeid etter opplysninger om den gangen Hauge var full i Fredrikstad:

Han var sterk moralsk, men lot seg lokke til og drikke seg full på en fest i Fredrikstad. I 1813 ble han dømt til to års slaveri, dette avgjorde definitivt skjebnen hans, på den 29. mars, 1824 på grunn av helsen og kostholdet han påførte seg i fengsel.

Teksten formulerer ingen eksplisitt sammenheng mellom at han var full og at han ble dømt til slavearbeid, men *sammenstillingen* av disse opplysningene inviterer eller legger til rette for at leseren kan implisere en slik sammenheng.

Petters tekst omfatter også tillegg til teksten som ikke har grunnlag i kildene. Disse tilleggene viser innlevelse i en lesers situasjon, ved at Petter forklarer betydningen av utsagn i sin egen tekst – formuleringer han har sitert eller parafraisert:

Han fikk en sterk religiøs opplevelse da han var 25 år. "et åndelig gjennombrudd", ble det kalt da Gud snakket til ham. Han ville at alle andre skulle få samme gleden, så han begynte å preke. Han ble en predikant uten utdanning. Dette betydde at han preket ulovlig. Det var konventikkel plakaten som forbød legfolk å holde oppbyggelige møter uten Sogne presten's tillatelse.

Petter har oppgitt Wikipedia som kilde. Da elevene skrev sin tekst, omfattet artikkelen på Wikipedia blant annet følgende formuleringer om Hauges predikantvirksomhet: «Dette var ikke lovlig, siden konventikkelplakaten fra 1741 forbød legfolk å holde oppbyggelige møter uten sogneprestens godkjennelse.» I tillegg til denne kilden kan Petter ha støttet seg til følgende tekst fra læreboken (Isachsen 1997: 63) (etter beskrivelsen av det åndelige gjennombruddet): «Hans sinn ble forandret, og han kjente et sterkt ønske om at andre mennesker skulle få oppleve den samme nåde og glede han nå opplevde.»

Det Petter har lagt til, som ikke finnes i noen av disse kildene, men som forklarer noe av den informasjonen han har hentet fra kildene, er for eksempel «Han ble en predikant uten utdanning». At han var uten utdanning, forklarer at virksomheten hans som predikant var ulovlig. I motsetning til Danyals tillegg (se nedenfor), som synes å være basert på innlevelse i Hauges situasjon, foregriper Petters tillegg til kildeteksten spørsmål fra en leser: «Han [Hauge]satte i fengsel fram til 1811 å måtte til slutt betale en bot på 1000 riksdaler. Hvordan fikk han råd til dette? Jo, alle de folkene han hadde vært hos og hjulpet, hjalp han med å betale boten.» Stoffet som formidles, kan være hentet fra de to kildene (wikipedia og Isachsen 1997: 65), men spørsmålet som foregriper leserens spørsmål «Hvordan fikk han råd til dette?» er det Petter som har lagt til. Ingen av opplysningene jeg har om Petter, kan forklare hans utvalg, sammenstilling av stoff eller tillegg til kildeteksten.

Med et Bakhtinsk blikk på Petters tekst er det grunnlag for å si at Petter her går inn i en rolle, rollen som kunnskapsrik elev, som kan forklare det som står om Hauge i kildene. Han forklarer for leseren ord og sammenhenger som ikke er umiddelbart forståelige.

Dette er et av få eksemplene på at elever går inn i en tydelig rolle i tekstene de skriver i religions- og livssynsfaget. Når de skriver, går de selvsagt nødvendigvis inn i en rolle, men den er sjelden så uttalt som her. Ofte er rollen bare «elev som svarer på oppgave fra lærer». At elevene i så liten grad inntar tydelige og ulike roller i tekstene sine, er grunnen til at Bakhtin ikke fremsto for meg som tilstrekkelig analytisk grunnlag.

Følelsmessig engasjement

Alle elevene skriver om Huges åndelige gjennombrudd da han var 25. Hos mange tjener stoffet om denne opplevelsen som forklaring på at Hauge begynte å forkynne. Men hos Danyal og Lars, som også har inkludert stoff om Huges religiøse engasjement før denne opplevelsen, får ikke det «åndelige gjennombruddet» samme instrumentelle funksjon. Danyal og Lars er ikke alene om å skrive om tiden før det åndelige gjennombruddet. Omkring halvparten av elevene i utvalget forteller at Hauge var skoleflink og/eller glad i å lese og at han var dyktig og arbeidsom i forhold til praktiske gjøremål. Men det er bare Danyal og Lars som har tatt med opplysningen om at Hauge ble konfirmert i Tune kirke. Hver av dem har også med hendelser fra Huges barne- og ungdomsår som de er alene om. Danyals tekst forteller at Hauge var ensom og usikker på om noen var glad i ham, men at han var flinkere enn søsknene sine på skolen. Teksten hans forteller også at han lånte religiøse bøker av presten i forbindelse med konfirmasjonsforberedelsene og om Huges ambisjoner om misjon allerede mens han gikk på skolen.

Nesten hele teksten til Danyal er kopiert¹⁰⁸, også det meste av passasjene som angår Huges forhold til religion før det åndelige gjennombruddet. Noen steder har Danyal byttet ut enkeltord eller deler av setninger. Der Risholm skriver: «Hans bestemte seg altså for å reise rundt å *forkynne* Guds ord», skriver Danyal: «Hans bestemte seg altså for å reise rundt å *spre* Guds ord» (mine uthevinger).

Noen steder legger imidlertid Danyal til opplysninger som ikke står i kildeteksten. Et eksempel på det tar utgangspunkt i følgende passasje fra Risholm: «I konfirmasjonstiden la presten merke til at Hans var veldig begavet.» Danyal har spesifisert denne begavelsen ved å legge til «om Gud's lære», noe jeg ikke kan se at det er grunnlag for i Risholms tekst. Danyals tillegg er lengre i tilknytning til angeren Hauge opplevde etter å ha drukket. Risholm skriver: «En dag da han selv hadde drukket, fikk han store personlige problemer. Han hadde brutt et bud, og dette trakk ham langt ned. Han reiste så tilbake til Hauge, for å hjelpe til på gården igjen». Dette avslutter første del av Risholms tekst, det

¹⁰⁸ Fra <http://www.home.no/haugianeren/hauge.htm> og <http://home.no.net/andreris/Hans%20Nielsen%20Hauge%20web.htm> selv om ingen kilder er oppgitt i Danyals tekst.

som følger, er en ny underoverskrift og beretningen om Hauges åndelige gjennombrudd. Danyal, derimot, utvider sitatet ovenfor med følgende tekst: «Etter at han hadde kommet fram til gården Hauge, slappet han av og var redd om Gud skulle tilgi han for sine synder i byen. Hver dag gikk han ut i åkeren og hjalp til med og holde gården og dyrene fin¹⁰⁹.» Så fortsetter Danyal med sitater fra Risholm om Hauges åndelige gjennombrudd.

Jeg mener disse tilleggene til Danyal, altså der han ikke bytter ut én formulering med en annen, men legger noe til den teksten han henter fra kilden, kan sammenlignes med det som beskrives i Bibliolog-metoden. Bibliologmetoden (Pohl-Patalong 2008) innebærer at man tar man utgangspunkt i en fortelling fra *Bibelen* eller *Tanak*, og fyller den ut gjennom å dikte videre på det som står der. Elever eller deltakere inviteres til å leve seg inn i situasjoner og å fylle ut beretningen innenfor de rammer som gis av den teksten som allerede finnes. Jeg mener altså at det er mulig Danyals tillegg til kildeteksten er formuleringer som springer ut av elevens innlevelse i Hauges situasjon. Siden synd og frelse også er sentralt i islam, og kan han ha støttet seg til egne erfaringer med situasjoner han oppfatter at ligner den det fortelles at Hauge var i. Hvis dette er forklaringen på hvordan og hvorfor Danyal har lagt egen tekst til kildens, vil jeg også hevde at Danyals erfaring med å tilhøre et religiøst fellesskap, kan være med å forklare at han lever seg inn i Hauges religiøse overveielser eller bekymringer. At Danyal formulerer selvstendige tillegg til kildeteksten, fremstår i alle fall som uttrykk for at han har kunnskap om kristen og pietistisk interesse for synd og frelse.

Selv om Danyals tekst fremstår som nesten ren kopiering, inneholder den altså formuleringer som, så vidt jeg kan bedømme, er elevens egne, og der han formulerer innlevelse i Hauges situasjon på en måte som ingen av de andre tekstene viser.

Den episoden fra Hauges liv som Lars er alene om å inkludere, dreier seg om en gang Hauge nesten druknet da han var på samme alder som elevene var da de skrev teksten: «En dag da han var 13 år skulle de hente høy på andre siden av øyen med båt de datt han uti og forsto var farlig døden var og han måtte være sikker på vor han havnet etter på.»

Lars' tekst viser her oppmerksomhet om den religiøse betydningen hendelsen får for Hauge: Han blir bekymret for hvor han vil havne etter døden. Selv om alle elevene i utvalget skriver om Hauges åndelige gjennombrudd og misjonsvirksomheten som fulgte, har redegjørelsene for gjennombruddet karakter av å etablere en årsaksforklaring for predikantvirksomheten. Lars er imidlertid her inne på

¹⁰⁹ Danyal har støtte for deler av dette tillegget i læreboken (Isachsen 1997: 62), men ikke alt.

den eksistensielle og religiøse betydningen Hauge tillegger hendelsen. Han viser innlevelse i Hauges religiøse bekymringer, men i motsetning til noen av Danyals passasjer som viser innlevelse, har Lars grunnlag for dette i Andre Risholms tekst (nettkilden Bente viser til):

Hans holdt på å drukne i Glomma da han var 13 år gammel. Etter tre uår på rad rodde Ole, Hans og faren over på den andre siden av elva for å slå gresset. Båten kantret og alle falt i vannet. Ole og faren klarte seg godt, men Hans ble værende lenge under vann. Etter dette ble han enda mer alvorlig og tungsindig enn før, men var fortsatt aktiv og flink. Hans hadde to drømmer som gjentok seg. Det var drømmen om helvete, og drømmen om himmelen. (Risholm 2001)

Akkurat som Danyal er Lars en av svært få elever med tydeligere tilhørighet til et religiøst fellesskap enn de andre elevene jeg har tekster fra¹¹⁰. Danyal er en av få muslimske elever på trinnet, mens Lars i intervju fortalte at han var med moren i kirken «noen søndager» altså ikke bare til jul. Han skulle konfirmeres i kirken, noe han hadde felles med flere av elevene i klassen, men det var ingen andre som fortalte om kirkebesøk ut over muligens til jul og i skolens regi. Selv om Lars muligens ikke hadde svært nært forhold til kirken, skiller han seg altså ut ved å ha et *litt nærmere* forhold enn de andre elevene med noen form for tilhørighet til kirken i utvalget. Det ser altså ut som om det litt tydeligere forholdet til religion hos Danyal og Lars kan forklare deres inkludering av stoff knyttet til religiøst betydningsfulle opplevelser Hauge hadde før det åndelige gjennombruddet. Under intervjuet med Lars prøvde jeg å få ham til å si noe om dette, men lyktes ikke. Han husket likevel overraskende mye om Hauge, selv om det på det tidspunktet var gått over to måneder siden elevene hadde levert tekstene.

Alle elevene forteller altså om Hauges åndelige gjennombrudd og forkynnelsen og møtevirksomheten som fulgte etter det. Flere forteller også om innholdet i forkynnelsen, om at han hjalp til på gårdene der han holdt møter, at han gikk, og strikket mens han gikk, at han drev gründervirksomhet, skrev bøker, var i konflikt med prestene og ble fengslet på grunn av brudd på konventikkelplakaten. To elever, Bente og Elisabeth, forteller også at han lot kvinner få viktige oppgaver: Bente skriver: «Hauge overrasket også mange ved gi mange kvinner lederansvar.» og Elisabeth: «Hauge var en framsynt mann på mange områder. Blant annet var han den første som lot kvinner i menigheten holde preken».

Siden det bare er to av elevene i utvalget som har tatt med opplysninger om Hauges verdsetting av kvinner, og de er jenter, fremstår elevenes kjønn som en tenkelig forklaring, selv om det jo er flere

¹¹⁰ Bente er også sterkere knyttet til et religiøst/livssynsmessig fellesskap, men det er ikke et *religiøst* fellesskap, det er Human-Etisk Forbund.

kvinnelige elever som ikke har tatt med noe om Hauges holdning til kvinner i sine tekster. Under intervju med Elisabeth og Charlotte forsøkte jeg å få dem til å si noe om dette, men uten hell. Siden det var mer enn to måneder siden de hadde skrevet teksten da jeg intervjuet dem, er det kanskje ikke overraskende. Fordi jeg nettopp hadde intervjuet Lars, som husket overraskende mye om Hauge, ble jeg likevel overrasket over hvor lite disse jentene kunne fortelle, før jeg satte dem «på sporet» med noen stikkord.

Mot

Bortsett fra at å formulere seg selvstendig, slik Bente og Lars gjør, og å legge til tekst uten grunnlag i kildene, slik Danyal og Petter gjør, er det ikke noe i disse tekstene som viser mot.

Oppsummering tekst om Hans Nielsen Hauge

Det er store forskjeller mellom tekstene om Hans Nielsen Hauge med hensyn til om og hvordan de viser selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement. Tekstene viser mot bare i begrenset grad. Tekstene til Bente og Lars skiller seg ut fordi de i større grad enn de andre formulerer seg selvstendig, mens tekstene til Danyal og Casper skiller seg ut fordi de i større grad enn de andre benytter tekst kopiert fra kilde.

Bentes tekst skiller seg også ut fordi hun, sammen med Danyal, som har den klart lengste teksten fordi han har utelatt mindre stoff enn de fleste, har inkludert mer stoff om Hauges fengselsopphold og tiden etterpå enn de andre. Caspers tekst skiller seg ut ved å ha med mindre stoff enn andre og ved å være den klart korteste.

Alle viser følelsesmessig engasjement i form av gjengivelse av andres følelsesmessige engasjement. Mange viser også empati med Hauge, særlig i tilknytning til fengselsopphold. Tekstene til Danyal og Lars skiller seg ut fordi de viser større innlevelse i Hauges religiøse funderinger og opplevelser enn de andre. De er alene om å inkludere stoff om dette. Danyal er også alene om å formulere seg selvstendig, uten grunnlag i kilder i tilknytning til Hauges religiøse overveielser.

Peters tekst skiller seg ut fordi den viser innlevelse i en lesers situasjon.

Bente skiller seg positivt ut i lærerens vurdering. Dette kan forklare at hun i større grad enn de fleste formulerer seg selvstendig, og at hun har inkludert mer stoff enn de fleste.

At Lars skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, er ikke en like åpenbar forklaring på at han formulerer seg selvstendig i større grad enn de fleste og at han har inkludert mer stoff som viser innlevelse i Hauges religiøse refleksjoner enn de fleste. At Lars har en tydeligere tilhørighet til kirken enn de fleste, er heller ingen åpenbar forklaring på de selvstendige formuleringene, men den fremstår som relevant i forbindelse med innlevelsen i Hauges religiøse engasjement.

Caspers tekst skiller seg ut med mindre selvstendig tekst og mindre inkludert stoff enn de fleste. Dette kan jeg ikke forklare ut fra den kjennskap jeg har til kontekstuelle forhold knyttet til elevene.

Danyal skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå. Dette fremstår som en relevant forklaring på at hans tekst skiller seg ut med mindre selvstendige formuleringer enn de fleste. Men det er ikke noen åpenbar forklaring av at hans tekst også viser større grad av innlevelse i Hauges religiøse refleksjoner enn de fleste. Kanskje er Danyals tydelige religiøse tilhørighet en bedre forklaring på det?

Jeg har ikke kjennskap til kontekstuelle forhold som kan forklare at Petters tekst skiller seg ut gjennom innlevelse i en lesers situasjon.

Tekst om en person fra GT

I tilknytning til emnet «Bibelen forteller» jobbet elevene på 8. trinn ved skole 1 med en oppgave der de skulle skrive om «en skikkelse fra GT». Emnet omfattet også oppgaver knyttet til Det nye testamente, blant annet å skrive «5 spørsmål og svar om NT» og «5 spørsmål og svar om GT». Emnet var det fjerde elevene arbeidet med i KRL på 8. trinn og etterfulgte «1700-tallet, pietismen, Hans Nilsen Hauge» som de hadde jobbet med like etter jul og «Filosofi og etikk» og «Andre religioner», som de hadde jobbet med i løpet av høsten. I likhet med de andre oppgavene der elevene kunne bruke hvilke kilder de ville, skulle denne teksten også ligge til grunn for vurdering, og innlevering var obligatorisk.

Selve oppgaven var formulert som følger: "Velg en skikkelse fra GT og skriv ca 1 side om denne personen. Leveres på Fronter innen tirsdag 15/3". Angivelsen av omfang er altså den samme som i oppgaven om Hauge. Heller ikke her sier oppgaveformuleringen noe om kildehenvisninger eller angir hva teksten skal inneholde. Oppgaveformuleringen er snarere enda mindre spesifikk («skriv ca 1 side om») enn for teksten om Hauge («hvem han var og hva han gjorde»), men krever at elevene velger hvem de skriver om. Sammenlignet med oppgaven om retninger innenfor jødedom og islam, der

oppgaven omfatter en hel liste av momenter elevene skulle ha med, er oppgaveformuleringene for de individuelle oppgavene, de elevene skulle skrive hver for seg, lite spesifikke.

I analysen av tekstene om Hauge viste jeg at alle, eller så godt som alle, elevene hadde tatt med stoff om en del viktige begivenheter i Huges liv. Elever med sterkere tilhørighet til religiøse fellesskap enn de fleste, hadde også med stoff som viste innlevelse i Huges religiøse refleksjoner. Den ene hadde også med stoff som ikke er belagt i kildene. To jenter hadde med stoff om hvordan Hauge lot kvinner slippe til i ledelse, oppmerksomheten om dette korresponderer altså med de aktuelle elevenes kjønn. Men det var også noen elever hvis utvalg av stoff skilte seg ut uten at jeg var i stand til å forklare det med utgangspunkt i de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til.

I tekstene om en skikkelse fra GT skal jeg nedenfor undersøke hva elevene har valgt å ta med av stoff om den skikkelsen de skriver om. Jeg skal også undersøke om de kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til, kan bidra til å forklare hvorfor de har gjort det utvalget de har. Jeg skal se på formuleringer i elevtekstene og undersøke hvordan de forholder seg til kildene som er benyttet: Har elevene skrevet av, parafasert eller benyttet egne formuleringer? Lykkes de med å ivareta meningsinnholdet, eller er teksten deres misvisende? Er det mønstre i hvordan de viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot?

Jeg har elleve elevtekster som besvarer denne oppgaven. Besvarelsene dreier seg om følgende skikkelser fra GT:

- Daniel (Charlotte, Sofia, Gina og Danyal)
- Jeremia (Elisabeth, Martin og Lars)
- Abraham (Petter)
- Noah (Tone)
- Moses (Casper)
- David (Bente)

Selvstendig kritisk tenkning

I besvarelsene av denne oppgaven er kilder oppgitt i sju av de elleve besvarelsene. Tre av de som oppgir kilde, viser til sin egen innføringsbok fra året før, 7. trinn, som den eneste eller én av flere kilder. To av de som oppgir sin egen innføringsbok som kilde, Elisabeth og Martin, har skrevet om Jeremia. En sammenligning av de to tekstene viser at det praktisk talt dreier seg om samme tekst, selv om de ikke er helt identiske: Elisabeths tekst har en del avskriftsfeil. I tillegg har hun slått

sammen og delt opp setninger annerledes enn i kildeteksten, eller så har Martin gjort det. I en passasje skriver han:

kongen. Kongen skar av bokrullene og brente de. Kongen ga ordre om å fengsle Baruk og Jeremia, men de kom seg unna.

Figur 88: Fra Martins tekst om Jeremia

Den tilsvarende passasjen hos Elisabeth ser slik ut:

for stormennene og til slutt for kongen. Kongen skar av bokhyllene og brente de, men kongen gav også ordre om å fengsle Brauk og Jeremia. De kom seg unna

Figur 89: Fra Elisabeths tekst om Jeremia

Dette utdraget viser også at Elisabeth har skrevet «bokhyllene» istedenfor «bokrullene» i teksten sin. Selv om det å bruke egne ord ofte fremstår som uttrykk for større grad av selvstendig kritisk tenkning enn det å bruke kildens egne ord, viser Elisabeths bruk av «bokhyllene» istedenfor «bokrullene» snarere manglende forståelse av fagstoffet. «Bokhyllene» indikerer at hun ikke vet hva bokruller er, eller kanskje at hun ikke vet at det er et meningsbærende ord? Utdraget fra Elisabeths tekst viser også at hun har skrevet av Baruks navn feil; hun benytter flere ulike feilstavinger i teksten. På dette punktet bekrefter hun dermed det mønsteret jeg har sett i de tekstene elevene skriver basert på skriftlige kilder: Det å skrive av rett er en utfordring elevene ikke alltid lykkes med.

Av elevene som skriver om Daniel, er det bare Charlotte som oppgir innføringsboken fra 7. som kilde. Hennes tekst er så lik tekstene til Sofia og Gina at det fremstår som sannsynlig at de også har benyttet sin egen, eller medelevers, innføringsbok fra 7. trinn som grunnlag for sine tekster.

Selv om Ginas tekst har mye felles med Charlotte og Sofias tekster, skiller hennes tekst seg fra deres tekster gjennom enkelte ordvalg. I motsetning til Elisabeth, som har byttet ut ord slik at teksten blir misvisende, har Ginas parafraaser ivaretatt innholdet. Hun har for eksempel skrevet «vondt mareritt» istedenfor «vond drøm». Ginas parafraaser viser dermed større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de som har skrevet av rett, mens det motsatte er tilfellet med Elisabeths «parafraaser».

I de elevtekstene som er basert på innføringsbøkene (Charlotte, Gina, Sofia, Martin og Elisabeth sine tekster), ser det ikke ut som om elevene har valgt noe bort, men gjengitt hele kildeteksten. Dette står

i kontrast til hva elevene gjør i de andre tekstene der de har benyttet skriftlige kilder. Da velger de bort noe, utelater noe av stoffet i kildeteksten fra sine sitat og parafraaser. Dersom det stemmer at de har gjengitt hele teksten fra innføringsboken sin som svar på oppgaven på 8. trinn, kan det kanskje forklares med at kildetekstene de utelater noe av, er vesentlig *lengre* enn den teksten de selv skal levere. De har ikke hatt behov for å forkorte teksten fra sin egen innføringsbok for at den skulle passe den oppgitte angivelsen på én side.

Som vist ovenfor fremgår det av elevenes egne kildeangivelser og sammenligninger av tekstene at Charlotte, Gina, Sofia, Martin og Elisabeth har skrevet av (eller parafasert) egne innføringsbøker fra 7. trinn for å besvare denne oppgaven. Disse elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse i besvarelsen av denne oppgaven, er altså begrenset til valg av kilde for avskrift eller parafase.

Av de øvrige elevene jeg har tekster fra, oppgir de fleste kilder. Bente oppgir Wikipedia, Casper en nettside fra Høgskulen i Volda, Lars «GT og google» og Tone *Bibelen* og en nettside fra skoletorget. Danyal og Petter oppgir ikke kilder. Søk på passasjer fra deres tekster viser likevel at de har benyttet nettkilder, Danyal en nettside fra Høgskolen i Vestfold og en bibelundervisningsnettside, og Petter Wikipedia.

Teksten til Petter er, som Ginas, en blanding av kopiering og parafasering¹¹¹. Tekstene til Bente og Casper viser noe større grad av selvstendighet, både i formuleringer (mindre avskrift, mer parafasering) og i det at deler av stoffet i kilden er valgt bort og utelatt fra elevenes tekst. Bente har for eksempel utelatt den konkrete referansen til Bibelen og informasjonen om hva «man» mener «innen jødedommen» om Davids ætt, som står i dette utdraget fra hennes kilde Wikipedia¹¹²:

I Andre Samuelsbok 7, 12-16 fortelles det at Gud var så tilfreds med David på slutten av hans liv at han lovet at Davids ætt skulle være evig. Innen jødedommen mener man at Messias vil være av denne ætten, mens kristne sporer Jesu Kristi slekt tilbake til David.

Figur 90: Fra Wikipedia slik teksten om David så ut da Bente benyttet den som kilde

Men Bente har beholdt opplysningene om Guds vurdering av David og hvordan kristne ser på Davids slekt:

¹¹¹ Siden teksten om Abraham på norsk wikipedia pr 1. mars 2007

([http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Abraham_\(bibelsk_person\)&oldid=1885333](http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Abraham_(bibelsk_person)&oldid=1885333)) ikke var lenger enn den teksten han skulle levere, trengte ikke Petter å velge bort noe av stoffet i kilden, og gjorde heller ikke det.

¹¹² http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=David_av_Israel&oldid=1815059

Det sies at Gud på slutten av Davids liv skal ha vært så fornøyd med han at han lovt at Davids ætt skulle vare evig. Kristne spører Jesu Kristi slekt tilbake til David.

Figur 91: Fra Bentes tekst om David

Bente fortalte i intervju at hun var knyttet til Human-Etisk Forbund, men «håper det er noe som er større enn oss». Er utelatelsen av informasjon om jødisk syn på Davids ætt og inkludering av kristnes syn på det samme, et uttrykk for at hun opplever kristnes syn som mer relevant? At det angår henne mer enn det jødiske synet? Eller synes hun det blir for komplisert også å gå inn på jødisk tolkning?

Lars sin tekst (om Jeremia) er formatert som nettside, noe som kan indikere at han har kopiert den fra en nettkilde. Fordi teksten har så mange formelle feil, fremstår det likevel som usannsynlig at teksten i sin helhet er kopiert fra en kilde¹¹³. Lars oppgir «gt og google.com» som kilder, og passasjer i teksten hans kan også tyde på at han har benyttet «gt», nærmere bestemt Jeremias bok, som kilde:

Jeremia ble utvalgt som profet i en ung alder. Jeremia er sønn av Hilka som var en av prestene i Anatot i Benjamin landet. Gud kalte han til profet.

Figur 92: Fra Lars' tekst om Jeremia

I dette utdraget parafaserer Lars første setning i Jeremias bok: «Ord av Jeremia, sønn av Hilka, en av prestene i Anatot i Benjamin-landet.» Avsnittet før dette i Lars sin tekst kan også gi inntrykk av at Lars har forholdt seg til Bibelen som kilde:

Det finnes en bok om han som heter jeremias bok der står det om live til jeremia det står veldig grundig.

Figur 93: Fra Lars' tekst om Jeremia

Her viser han eksplisitt til Jeremias bok, riktignok uten å oppgi at den er en del av GT/Bibelen, og han formulerer en vurdering knyttet til Jeremias bok: «der står det om live til jeremia det står veldig grundig». At det står *veldig grundig* om Jeremia i Jeremias bok fremstår her som Lars' vurdering, og dermed også som en indikasjon på at han har tenkt selvstendig og kritisk under arbeidet med teksten. Selv om teksten indikerer at Lars har forholdt selv selvstendig og kritisk til kildene sine,

¹¹³ For eksempel er enkelte bokstaver byttet ut med andre tegn; ø er et spørsmålstegn opp ned, å er en slags stor Æ, mens æ er ¼. Videre er alle i'er som står alene store (som om teksten er skrevet med engelsk som skriftspråk og autokorrektur på), mens navnet Jeremia ikke alltid er skrevet med stor forbokstav. Første ordet i en setning er heller ikke alltid skrevet med stor forbokstav, og det er også andre formelle skrivefeil, blant annet manglende dobbel konsonant.

indikerer gjentakelser av informasjon¹¹⁴ og lite tydelig struktur¹¹⁵, at Lars ikke har forholdt seg like kritisk selvstendig til egen tekst som til kildene.

Selv om jeg ikke har vært i stand til å identifisere noen konkret nettside som kilde til Lars' tekst, i tillegg til *Bibelen*¹¹⁶, finner jeg det sannsynlig at han har benyttet en bibelundervisningsnettside, blant annet henviser Lars i teksten nedenfor til «vårt kapittel»:

Kalte gud folket gjennom profetene. Men folket ville ikke høre 11 og 12 I vårt kapitel typisk for reaksjonen til folket. En årsak til folkets sikkerhet og at de hadde liten tro på profetens

Figur 94: fra Lars' tekst om Jeremia

Dette kan ikke dreie seg om elevenes lærebok, så tekstens «vi» («vårt») kan ikke være elevene på trinnet, men impliserer et annet fellesskap. Det er altså uttrykk for selvstendig tenkning i teksten, samtidig som den bærer preg av ikke å være bearbeidet ut fra en kritisk vurdering av innhold og sammenheng.

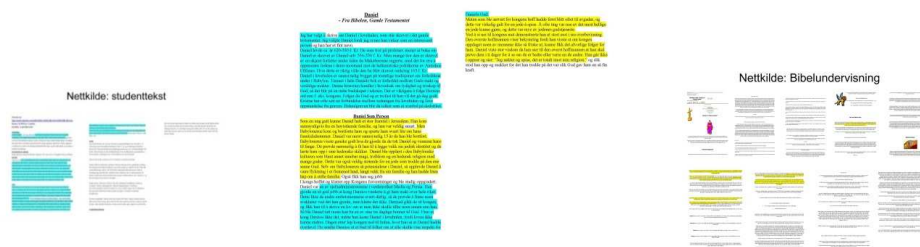
Tones tekst er en blanding av sitat fra og parafase over teksten på Skoletorgetts nettside. I likhet med den dreier Tones tekst seg om Noahs liv fra og med byggingen av arken til og med paktslutningen, mens Bibelens fremstilling også forteller om begivenheter i Noahs liv etter dette. Når det gjelder hvor mange dyr Noah skal ta med i arken, har imidlertid Tone basert seg på Bibelen som kilde (7 par av de rene og 1 par av de urene), ikke Skoletorgetts nettside (1 par av hvert slag). Denne vekslingen mellom flere kilder som grunnlag for samme tekst, viser større grad av selvstendighet enn de andre tekstene jeg har analysert som besvarelser av denne oppgaven. Tone benytter likevel ikke anledningen til å synliggjøre denne diskrepansen mellom kildene.

Danyal har ikke oppgitt noen kilder i sin tekst, men søk på tekststrenger har ledet meg til to ulike nettsteder der nesten all teksten Danyal leverte i sin besvarelse, finnes. På bildet nedenfor står Danyals tekst i midten, mens det på hver side er bilder av nettsider det fremstår som sannsynlig at han har benyttet. Den teksten Danyal har kopiert fra kilden til venstre, nettsiden fra Høgskolen i Vestfold, er markert med blått både i kilden og i Danyals tekst. Den teksten Danyal har kopiert fra kilden til høyre, bibelundervisningsnettsiden, er markert med gult både i kilden og i Danyals tekst:

¹¹⁴ For eksempel at Jeremia er «en av de viktigste profetene» og at han var «profet I en ung alder».

¹¹⁵ Den er delt inn i 14 avsnitt, slik at flere korte setninger står alene i sitt avsnitt, og den har verken kronologisk eller tematisk struktur.

¹¹⁶ Formuleringene og utvalget av stoff i Lars' tekst synes ikke å bygge på læreboken (Isachsen 1997).



Figur 95: Danyals tekst om Daniel (i midten) og nettkildene han har benyttet (én til høyre og én til venstre): Teksten i kildene er markert med henholdsvis blått og gult, både i oversikten over kildene og i Daniels tekst.

Illustrasjonen viser at Danyal bare har kopiert enkelte deler av kildetekstene, forholdsvis mye av den til venstre, men forholdsvis lite av den til høyre, som er mye lengre. Omfanget av tekst han har hentet fra de to kildene, er likevel forholdsvis likt. Som illustrasjonen viser, veksler han i sin tekst mellom kildene. Han har ikke lagt alt han kopierte fra den ene inn som ett strekk, fulgt av alt han kopierte fra den andre. Det innebærer at det er Danyal som har etablert strukturen i teksten han har levert.

Noe som ikke vises på disse bildene, er at Danyal har klippet ut kildehenvisninger fra den ene nettkilden (blå). Til tross for at læreren (muntlig) har fokusert på at elevene skal oppgi kilder, har han ikke bare unnlatt å oppgi de kildene han har benyttet, men også utelatt de som sto oppgitt i en av disse. En mulig forklaring kan være at eleven hadde forholdsvis høyt fravær andre halvår på 8. trinn og derfor ikke fikk gjentatt lærerens insistering på å oppgi kilder like hyppig som de andre elevene. En annen tenkelig forklaring er at han prøver å skjule det faktum at han har benyttet kilder. Kanskje handler det om at han prøver å imøtekomme en forventning om å benytte «egne ord». Samtidig så vi ovenfor at Bente gjør noe lignende når hun utelater den spesifikke kildehenvisningen til Bibelen som står i Wikipedia-artikkelen hun bruker som kilde til sin parafrase. Bente har imidlertid oppgitt *sin* kilde, selv om hun har fjernet *kildens henvisning* til sin kilde. Å sitere og parafrasere fremstår i mitt materiale som den mest vanlige måten å benytte skriftlige kilder på, uansett om elevene oppgir kilder eller ikke. Derfor virker det sannsynlig at elevene oppfatter det som en både legitim og god måte å besvare oppgaver på.

Der Danyal har byttet ut enkeltord i sitatene fra kildene, viser han, som Gina, forståelse: I bibelundervisningsnettsiden Danyal har brukt som kilde, står det blant annet at Daniel «var veldig intellektuell»:

Som en ung gutt kunne Daniel hatt et stor framtid i Jerusalem. Han kom sannsynligvis fra en høytstående familie, og han var veldig intellektuell (1:4). Men Babylonerne kom og bortførte ham og spurte ham svært lite om hans framtidsdrømmer.

Figur 96: Fra Danyals bibelundervisningsnettkilde om Daniel

Danyal har kopiert denne teksten¹¹⁷, men byttet ut «intellektuell» med «smart»:

Som en ung gutt kunne Daniel hatt et stor framtid i Jerusalem. Han kom sannsynligvis fra en høytstående familie, og han var veldig smart. Men

Figur 97: Fra Danyals tekst om Daniel

Strukturen Danyal har etablert i sin tekst, innleder med begrunnelsen for valget av person fra GT, fulgt av en passasje om Daniels bok basert på historisk kritisk bibeltolkning (når ble den skrevet ned, hva som var formålet og grunnlaget for de som førte den i pennen osv), og også en tolkning av bokens religiøse innhold: «Denne historien handler i hovedsak om lydighet og troskap til Gud (...) Det er viktigere å følge Herrens ord enn f.eks. kongens». Så følger en, mer eller mindre, kronologisk ordnet fortelling om Daniel under overskriften «Daniel Som Person».

Teksten er ikke tydelig delt inn i avsnitt ut over det som markeres av overskriften, men gjennom oppstart på ny linje markeres tre avsnitt i den akademiske innledningen og fire i den biografiske presentasjonen av Daniel. Det første i den akademiske innledningen er begrunnelsen for valget av Daniel. Det andre drøfter tidspunkt og formål med nedskrivningen, og det tredje forklarer hva Daniels bok handler om og hvordan den har blitt tolket i kristen tradisjon. Det første avsnittet i den delen som forteller Daniels livshistorie, handler om bortføringen til Babylon og utdanningen der, det andre om hvordan han stiger i gradene før han kastes til løvene og gjennom denne prøvelsen vinner en religiøs seier (nye tilhengere og frihet til å tilbe sin gud). De to siste avsnittene handler om utfordringene knyttet til uren mat ved det Babylonske hoffet og hvordan Daniel løser denne utfordringen.

På den ene siden viser altså Danyals tekst liten grad av selvstendig kritisk tenkning fordi han i så stor grad benytter kildenes formuleringer. Som allerede vist, er dette likevel regelen heller enn unntaket når elevene har tilgang til skriftlige kilder. Sofia, Gina og Petter oppgir heller ikke kilder, til tross for at tekstene deres viser at de har kopiert eller parafasert sine kilder. Forskjellen mellom Danyals tekst og tekstene til Sofia, Gina og Petter med hensyn til kildebruk, er at Danyal har brukt to forskjellige, mens de andre har brukt én.

¹¹⁷ Jf. for eksempel videreføringen av «et stor framtid» istedenfor «en stor framtid».

På den andre siden viser altså Danyal forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning fordi han benytter mindre deler av flere kilder og etablerer selv strukturen i sin egen tekst. Når han bytter ut ord i kildeteksten, viser også det forståelse.

Følelsesmessig engasjement

Dersom vurderingen av Jeremias bok («veldig grundig»), som er formulert i Lars sin tekst, er hans egen, forteller den kanskje om kjedsomhet, omtrent som Gards vurdering av filmen «Løfter» som «repetitiv»? I så fall viser Lars' tekst en viss grad av følelsesmessig engasjement.

Tvert imot hva den oppgitte kilden sier, skriver Casper i teksten om Moses at «Faren til Moses ville ikke la sønnen sin dø, så faren gjemte Moses til han var 3 måneder gammel. Da sendte han....». Om det er rimelig å forstå dette som at Casper gjør faren til den sentrale omsorgspersonen for Moses, istedenfor moren, og at dette er et uttrykk for innlevelse, vet jeg ikke. Kanskje er det bare et resultat av at han har villet benytte sine egne ord? I Egenvurderingen (jf. analyse ovenfor side 154) fremhever Casper denne teksten om Moses som den han er mest fornøyd med fordi han der klarte å bruke sine egne ord og finne relevante kilder.

I motsetning til jentene som skriver om profeten Daniel, har eleven Danyal en innledning der han begrunner hvorfor han har valgt å skrive om Daniel og ikke en annen person fra GT. Begrunnelsen dreier seg blant annet om profetens navn:

Jeg har valgt å skrive om Daniel i løvehulen, som står skrevet i det gamle testamentet. Jeg valgte Daniel fordi jeg synes han virker som en interessant person og han har et fint navn.

Figur 98: De første linjene i Danyals tekst om Daniel

Jeg tolker dette som en identifisering med profeten basert på navnefellesskap. (Det er denne teksten som ligger til grunn for at jeg kaller denne eleven Danyal¹¹⁸.) I en av de få setningene han *ikke* har hentet fra kildene, etablerer eleven Danyal et fellesskap mellom seg selv og profeten han skriver om. Innledningsvis er dette fellesskapet basert på navnefellesskap. I teksten om Daniels liv har Danyal valgt ut stoff om profeten som han selv har grunn til å kjenne seg igjen i: Han forteller at profeten vokste opp og fikk sin utdanning i et annet land enn der han hadde sine røtter, i en kultur som ikke

¹¹⁸ På grunn av denne teksten kunne jeg altså ikke gi Danyal et helt annet pseudonym, som for eksempel Davud. Jeg valgte derfor én av mange alternative stavemåter for å anonymisere eleven. Jeg har også hatt kontakt med eleven etter materialinnsamlingen for å forsikre meg om at han tillater bruk av tekstene hans, til tross for denne utfordringen i forhold til anonymitet.

var monoteistisk¹¹⁹. Han har videre inkludert stoff om at profeten henvendte seg til Gud i bønn flere ganger daglig, i motsetning til de fleste omkring seg, og forholdt seg til religiøst begrunnede spiseregler. Danyal har også tatt med tekst som forteller hvordan Daniel løste konflikter gjennom dialog og kompromiss. Om det å løse konflikter gjennom dialog og kompromiss er en *erfaring* for eleven vet jeg ikke, men det *at* Danyal velger å inkludere denne episoden i sin tekst om profeten Daniel, tolker jeg som uttrykk for at episoden er viktig for ham. Han trenger den nemlig ikke for å oppfylle oppgavens anslag på 1 side som tekstens omfang, tvert imot er det inkluderingen av den som gjør at teksten hans overstiger oppgaveformuleringens anslag. At Danyal betrakter profetens løsning av utfordringene knyttet til maten ved hoffet som forbilledlig, er min gjetning. Jeg mener denne gjetningen styrkes av at Danyal kommenterer den diplomatiske løsningen av utfordringen med den religiøst urene maten med egne ord:

ham. Daniel viste stor visdom da han sier til den øverst hoffmannen at han skal prøve dem i ti dager for å se om de er bedre eller verre en de andre. Han går ikke i opprør og sier: ”Jeg nekter og spise, det er totalt imot min religion.” og slik stod han opp og snakket for det han trodde på det var slik Gud gav ham en så fin kraft.

Figur 99: De siste linjene i Danyals tekst om Daniel

De første setningene i dette utdraget fra Daniels tekst, er kopiert fra bibelundervisningsnettsiden, men ikke den siste:

følger for ham. Daniel viste stor visdom da han sier til den øverst hoffmannen at han skal prøve dem i ti dager for å se om de er bedre eller verre en de andre. Han går ikke i opprør og sier: ”Jeg nekter og spise, det er totalt imot min religion.”

Senere i Daniels bok kan du også lese at han bruker denne visdommen til å tyde drømmer, han redder faktisk livet ved det.

Figur 100: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel

Jeg finner altså ikke den aller siste setningen i Danyals tekst i kildene hans: «og slik stod han opp og snakket for det han trodde på det var slik Gud gav ham en så fin kraft». Den fremstår dermed som Danyals egne ord

Bortsett fra utbygging av enkeltord, som «intellektuell» med «smart», er dette en av totalt tre passasjer som fremstår som Danyals egne formuleringer i denne teksten. En annen er begrunnelsen

¹¹⁹ Selv om kristne vanligvis oppfatter kristendommen som monoteistisk, er det ikke uvanlig blant muslimer å oppfatte treenigheten som et brudd med en konsekvent monoteisme.

for valget av Daniel, og den tredje dreier seg om hvordan Daniel steg i gradene ved det Babylonske hoffet:

sanne Gud. Selv om Babyloneren så potensialene i Daniel, så opplevde Daniel å være flyktning i et fremmed land, langt vekk fra sin familie og han hadde liten håp om å stifte familie. Også fikk han seg jobb I kongs hoffet og klatret opp Kongens forventninger og ble stadig oppgradert. Daniel var en av sjefsadministratorene i verdensriket Media og Persia. Han

Figur 101: Fra Danyals tekst om Daniel

I teksten fra bibelundervisningsnettsiden finner jeg den første setningen i Danyals tekst på side seks¹²⁰:

Selv om Babyloneren så potensialene i Daniel, så opplevde Daniel å være flyktning i et fremmed land, langt vekk fra sin familie og han hadde liten håp om å stifte familie. Du finner ingen nedskrivelse om at Daniel noen gang

Figur 102: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel

Og den siste i Danyals tekst på side sju i samme kilde:

Daniel er her en av sjefsadministratorene i verdensriket Media og Persia. Han gjorde en så bra jobb at kong Darius ville sette ham over hele riket (6:3). De andre sjefsadministratorene eller satrapene likte dette svært

Figur 103: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel

Følgende tekst fremstår altså som Daniels egen: «Også fikk han seg jobb I kongs hoffet og klatret opp Kongens forventninger og ble stadig oppgradert».

I og med at Danyal skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, kan det virke usannsynlig at Danyal skulle se et fellesskap mellom seg selv og profeten på dette punktet. I uformelle samtaler med læreren har jeg likevel fått bekreftet at Danyals familie var preget av innvandroptimisme og at Danyal strevde for å leve opp til eldre søskens skoleprestasjoner. Om han ikke har dette som en felles erfaring med profeten, kan det at han har inkludert det i teksten sin, og også formulert seg om det med egne ord, indikere at stoffet har betydning for Danyal som en ambisjon, et ideal. Kanskje kan også stoffet om Daniels diplomatiske løsning av utfordringene knyttet til maten ved hoffet, best forklares av at eleven betrakter profetens løsning som et ideal og en ambisjon?

¹²⁰ Jeg kopierte all teksten på nettstedet og lagret det som et pdf-dokument. Sidehenvisningene her viser til sidene i pdf-dokumentet.

Mot

Dersom Danyal har benyttet anledningen til å reflektere over egne idealer og ambisjoner, viser det mot, men også det å eksplisitt identifisere seg med personen han skriver om, fremstår som modig. Forøvrig finner jeg ikke at elevene viser mot i sine tekster «om en person fra GT».

Oppsummering: analyse av tekst om person fra GT

I tekstene om personer fra GT viser elevene selvstendig kritisk tenkning bare i begrenset grad, men på ulike måter. Det kan være at tekstene til Casper og Lars viser følelsesmessig engasjement i noen grad, men Danyals tekst viser det både gjennom utvalg av stoff og formuleringer. I den grad det vises mot i disse tekstene, vises det også i Danyals tekst.

Tekstene til de fleste elevene viser svært liten grad av selvstendig kritisk tenkning fordi de har skrevet av eller parafrasert én enkelt kilde i sin helhet, uten å velge noe bort. Tekstene til Danyal, Lars og Tone skiller seg ut fordi de er basert på flere kilder. Lars har også formulert seg selvstendig i større grad enn de fleste, men teksten hans omfatter flere gjentakelser og har en lite klar struktur.

Danyals tekst fremstår for det meste som tekst kopiert fra kilder, men han har valgt ut en forholdsvis liten del av kildetekstene til sin egen tekst. Han har etablert en egen struktur, og han formulerer seg selvstendig om emner og på måter som indikerer at han identifiserer seg med personen han skriver om.

Det min kjennskap til kontekstuelle forhold kanskje kan forklare, er at Lars har formulert seg selvstendig og at Danyal har gjort et selvstendig utvalg av stoff og formulert seg selvstendig fordi de har tydeligere forhold til sin egen religiøse tilhørighet enn de fleste. Det fremstår i alle fall som en bedre forklaring enn at de skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av deres faglige nivå.

Religiøse konflikter

I tilknytning til temaet «Religion og konflikt» som elevene på skole 1 jobbet med like etter jul på 9. trinn, tilsier arbeidsplanene at elevene skrev styrkenotat basert på læreboken (Isachsen 1998) om møte mellom politikk og religion, hadde religion og konflikt som tema for en ukesluttprøve og skrev en oppgave om temaet som ble vurdert. Jeg har ikke funnet noen styrkenotater i elevenes arbeidsbøker, og ikke fått tak i elevenes prøvebesvarelser, men tekstene elevene leverte digitalt, som svar på oppgaven om religion og konflikt, har jeg. Oppgaveformuleringen som elevene besvarte var denne: «Skriv ned 3 eksempler på konflikter eller kriger etter 1945 som har startet på grunn av religiøs tro, forklar litt om dem (ca. 1-2 sider), bruk gjerne nettet til å finne informasjon, lever på

fronter senest fred. 1/2». På arbeidsplanen sto denne skriveoppgaven sammen med oppgaven om styrkenotat, som angir hvilke sider i læreboken elevene skal lese: «Les kap.18 side 178-190 + skriv styrkenotater».

Jeg har sju elevtekster som besvarer denne oppgaven¹²¹, fra Bente, Casper, Charlotte, Gina, Martin, Petter og Tone. Konfliktene de har valgt å skrive om, er følgende:

- Nord-Irland (Bente, Casper og Tone)
- Karikaturstriden (Gina, Martin og Tone)
- 9/11 (Charlotte, Martin og Petter)
- 6-dagers krigen (Gina og Casper)
- Yom Kippur krigen (Casper og Petter)
- Midtøsten/Palestina (Martin og Tone)
- Bosniakrigen og Srebrenicamassakren (Gina og Petter)
- Hijab (Bente)
- Abort (Bente)
- India-Pakistan (Charlotte)
- Æresdrap (Charlotte)

I tekstene om religiøse konflikter skal jeg undersøke hva elevene har valgt å ta med av stoff om den konflikten de skriver om: Gir de innblikk i én eller flere parter syn på konflikten? Tar de stilling til konflikten? Velger de side? Hvilke kilder har de brukt, og hvordan bruker de dem? Siterer og parafaserer de? Eller formulerer de seg selvstendig? Kort sagt: Er det mønstre i hvordan de viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot?

Selvstendig kritisk tenkning

Alle elevene omtaler tre konflikter med tilknytning til religion. Tekstene til Bente og Gina har også innledninger. Ginas forteller bare at hun «har valgt å skrive litt om...», og så lister hun opp de konfliktene hun tar for seg. Bente, derimot, utfordrer oppgaveformuleringens premiss om at konflikter og kriger kan starte på grunn av religiøs tro i sin innledning:

¹²¹ Jeg fant noen flere på den digitale læringsplattformen, men i formater jeg ikke kunne åpne/lese.

Tre eksempler på religiøst motiverte konflikter

Tanker om fred og forsoning finnes i alle de store verdensreligionene. Likevel har mange av krigene og konfliktene på jorda blitt utløst nettopp pga av religiøs tro. I dag er det svært få kriger som kun handler om religiøse motsetninger mellom forskjellige land eller folkegrupper. Også faktorer som økonomi, etikk og politikk kan føre til at mennesker går til krig. Men det er som oftest ett hovedproblem som setter det hele i kok.

Figur 104: Bentes innledning til tekst om religiøse konflikter

Det hun gjør her, er å gå inn på hva som ligger i oppgaveformuleringens «startet på grunn av religiøs tro». Hun splitter det opp i det å utløse en konflikt og det å være årsak til en konflikt, og påpeker at religion ofte spiller en rolle som utløsende faktor, mens de sjelden er årsak til konflikter alene. Ved å splitte opp spørsmålet i oppgaveformuleringen på denne måten, stiller hun implisitt spørsmål ved om det er mulig å besvare oppgaven slik den er stilt. Dermed kritiserer hun – også implisitt – lærerens oppgaveformulering. Å utfordre premisene i oppgaven på denne måten viser både selvstendig kritisk tenkning og mot.

Ettersom det meste av innholdet i Bentes utfordrende innledning parafaserer tekst som står på side 178-182 i elevenes lærebok (Isachsen 1998), altså på de første fem av de tretten sidene elevene skulle lese samtidig som de jobbet med denne oppgaven¹²², kan det se ut som om det har vært lærerens intensjon å få elevene til å protestere mot premisene i oppgaven. Fra uformell samtale med læreren vet jeg at det ikke var tilfelle. Og fra uformell samtale med lærervikaren som overtok KRL-undervisningen på trinnet etter at denne oppgaven var gitt, vet jeg at han heller ikke var oppmerksom på dette forholdet mellom oppgaveformuleringen og innholdet i lærebokteksten som elevene skulle lese. Han fortalte imidlertid at elevene hadde syntes at det var en vanskelig oppgave å jobbe med.

I intervjuet (ca. 2 måneder etter innlevering av besvarelsen) utdyper Bente og Gina vikarens utsagn om at elevene hadde syntes at det var vanskelig, ved å forklare at de tekstene om konfliktene som de finner på nett, er vanskelige å forstå. Bente, som hadde bedt foreldrene om hjelp, syntes deres forslag også var vanskelige. Ingen de fire elevene jeg intervjuet om denne teksten (to og to sammen:

¹²² Bente har altså parafasert læreboken i denne innledningen, men hun har misforstått, ikke oppdaget, eller kjenner ikke forskjellen mellom «etisk» og «etnisk». Hun skriver at «faktorer som økonomi, *etikk* og politikk kan føre til at mennesker går til krig.» I læreboken står det derimot at "Både økonomiske, politiske, *etniske* og religiøse faktorer kan bidra til at folk går til krig mot hverandre" (Isachsen, 1998: 181) (mine uthevinger).

Bente og Gina og Casper og Martin), formulerte muntlig noen kritikk av oppgaven eller stilte spørsmål ved oppgavens premisser. Når jeg spør dem – i tråd med oppgavens premisser – om hva de tror er grunnen til at de skal lære om religiøse konflikter, svarer Bente tvert imot at det er for at de skal «skjønne at kriger kan ha religiøs bakgrunn», mens Casper og Martin (med implisitt referanse til 9/11 som vi har snakket om tidligere) peker på at det er «for å forstå hvorfor de gjorde det» og for å forstå «hvor viktig religion er for dem [de ansvarlige for 9/11]». Når jeg spør i tråd med oppgavens premisser hvorfor det er viktig å lære om religiøse konflikter, begrunner de hvorfor de skal lære om konflikter de klassifiserer som religiøse, de utfordrer ikke premissene¹²³.

Alle elevene måtte velge hvilke konflikter de ville skrive om. I intervjuet fortalte Bente og Gina at de synes det var vanskelig å bestemme seg, mens Casper og Martin fortalte at de løste problemet ved å søke på nett: Casper spesifiserer at han søkte på "religiøs konflikt" + "midtøsten" – «For det er mye religiøse konflikter i Midtøsten. Det ser jeg på tv og i media, nyheter.» Selv om tekstene ikke viser hva som ligger til grunn for valget av den enkelte konflikt, har det å velge krevet en viss grad av selvstendig kritisk tenkning.

Tekstene viser imidlertid hvordan elevene har forholdt seg til kildene de har benyttet. Når det gjelder *utvalg* av stoff, har elevene stort sett støttet seg til én kilde pr. konflikt, i de fleste tilfeller en artikkel på wikipedia, og hentet alt sitt stoff der. De har altså ikke benyttet eksplisitt partiske kilder, verken for én eller flere parter i konflikten.

Når det gjelder hvordan elevene har brukt kildene, viser tekstene at elevene i hovedsak har sitert og parafasert, men noen har også formulert seg selvstendig. Den typiske besvarelsen av denne oppgaven er altså en parafase over en artikkel på wikipedia.

Noen elever har ikke parafasert, men kopiert fra kilden. Casper, for eksempel, har kopiert store deler av sin tekst om seksdagerskrigen fra artikkelen om seksdagerskrigen på wikipedia. Men teksten til Casper er ikke identisk med den fra wikipedia fordi Casper har utelatt en del av teksten. Han har likevel ikke oppsummert det han har utelatt fra wikipedia i sin tekst. Han har også avsluttet sin redegjørelse for 6-dagers krigen midt i en (kopiert) setning:

¹²³ Jeg intervjuet dem før jeg selv hadde oppdaget at Bente utfordrer premissene for oppgaven i sin tekst. Jeg tolker intervjuet som en bekreftelse på at premissene for en oppgave vanligvis vil tas for gitt, og ikke utfordres: Jeg tok jo selv premissene for gitt da jeg intervjuet elevene.

tenkte å fortsette å nekte passering, tross sikkerhetsrådets protester. Klokken 08:45 den 5. juni begynte Israel å bombe egyptiske flybaser. En del israelske jagerfly kom vestfra, andre hadde fløyet lavt over Sinaihalvøya for å unngå å bli oppdaget av egyptisk radar. I løpet av de første tre timene av krigen ble 286 av Egypts 340 operative jagerfly satt ut av spill. Den egyptiske generalstaben var uforberedt på angrepet og det tok litt tid før de forsto hvor omfattende ødeleggelsene var. Ikke før klokken fire på ettermiddagen

Kilde: <http://no.wikipedia.org/wiki/Seksdagerskrigen>

Figur 105: Slutten av Caspers tekst om seksdagerskrigen

I og med at teksten er kopiert, og utvalget, blant annet på grunn av den abrupte avslutningen, er så tilfeldig, viser dette at Casper i liten grad har tenkt kritisk og selvstendig. Denne abrupte avslutningen indikerer liten grad av innlevelse, og selv om man kan argumentere for at han viser mot når han leverer en tekst læreren kan komme til å avvise, kan det like gjerne dreie seg om overmot ettersom det ikke er åpenbart at læreren burde la seg overbevise om å akseptere teksten.

Også Caspers tekst om Yom Kippur-krigen bærer preg av at han i liten grad har forholdt seg kritisk og selvstendig tenkende til sin egen tekst. Det er nemlig bare de første par setningene som dreier seg om Yom Kippur-krigen:

Yom Kippur-Krigen

Yom Kippur-Krigen foregikk mellom Israel og Egypt & Syria. Krigen var i 1973. Krigen fikk navet fordi den startet på Yom Kippur den 6. oktober. Egypt og Syria angrep overraskende 6.10. et Israel som feiret Yom Kippur, en av de viktigste jødiske religiøse høytidene. Israel led store tap, men slo offensivt tilbake, gikk inn i Syria, og omringet store Egypt. Den startet fordi Egypt led et knusende nederlag i Seksdagerskrigen og Egypts ydmykelse innvarslet slutten

Figur 106: Begynnelsen av Caspers tekst om Yom Kippur-krigen

Resten dreier seg om forhistorien: Mens Yom Kippur-krigen startet 6.10.1973, ender Caspers tekst om Yom Kippur-krigen med avslutningen av Seksdagerskrigen i 1970:

Sinaihalvøya. Utmattelseskrigen ble offisielt avsluttet etter amerikansk mekling den 8. august 1970 og resulterte i en situasjon med verken krig eller fred.

Kilde: http://no.wikipedia.org/wiki/Yom_Kippur-krigen og

<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9341117>

Figur 107: Slutten av Caspers tekst om Yom Kippur-krigen

I en del av tekstene identifiserer elevene partene i konflikten og forsøker å forklare hvorfor de har handlet som de har gjort. Disse tekstene skiller seg positivt ut fremfor de tekstene der parter ikke identifiseres og/eller bare omtales med pronomen som «de» og «dem». Ginas tekst om karikaturstriden er et eksempel på at partene ikke identifiseres klart: «... oppslaget har ført til brenning av det norske og danske flagget, boikotting av danske varer, drapstrusler, branner...» Hvem sine flagg og varer som brennes og boikottes går klart frem, men ikke hvem som står for brenning og boikotting. På denne måten får brenningen, boikottingen og truslene karakter av hendelser som ingen er ansvarlige for, og dette preger beskrivelsene av flere av protesthandlingene knyttet til karikaturstriden. Når elevene forsøker å forklare protesthandlingene, blir de mer konkrete, som her i teksten til Martin:

tegningene som ble laget av Lars Vilks. Tegningene ble kritisert av Irans president Mahmoud Ahmadinejad. De mente at det ikke var lovlig å tegne profeter ut ifra hva som sto i koranen. Dette ble en voldsom konflikt og

Figur 108: Fra Martins tekst om karikaturstriden

Her synliggjør Martin hvem som kritiserte tegningene og hva som var grunnlaget for at de gjorde det. Jo tydeligere og mer presise elevenes tekster er, jo større grad av selvstendig kritisk tenkning viser de.

Å ta parti for én part i en konflikt kan være uttrykk for mot, men bare dersom det å støtte denne parten fremstår som kontroversielt. Når Casper, gjennom utvalg av stoff i sin tekst om Bloody Sunday, støtter katolikkenes fremstilling av konflikten, og Tone i sin tekst om Palestina støtter palestinerne, fremstår det ikke som kontroversielle valg. De forteller derfor mer om elevenes selvstendig kritiske tenkning enn om mot.


Om Bloody Sunday skriver Casper at «14 mennesker ble drept,

mange av disse under atten år, og ytterlige 13 ble skadet. Det ble ikke avfyrt skudd mot militærstyrkene. Ingen av soldatene ble på noen måte straffet etter massakren, men flere av soldatene har blitt æret av den britiske dronningen. Offiseren som ledet angrepet, Løytnant Colonel Deres Wilford, ble i 1973 lagt til dronningens «Honours List» og slått til ridder. Den britiske regjeringen og den britiske hæren har aldri umskyldt drapene, og hendelsen er nærmest blitt tabubelagt i Storbritannia.

Figur 109: Fra Caspers tekst om Bloody Sunday

Denne fremstillingen fremstår som preget av katolsk side i konflikten ettersom hendelsen omtales som en massakre og det impliseres at de engelske soldatene heller skulle vært straffet enn dekorert. Caspers fremstilling bygger på artikkelen om Bloody Sunday på wikipedia, som igjen bygger på Bloody Sunday-kommisjonens rapport. Selv om Caspers fremstilling altså fremstår som støtte til én av partene, kan det være resultat av at han har vurdert wikipediaartikkelen som troverdig, blant annet fordi den støtter seg til og siterer fra Bloody Sunday-kommisjonens rapport. Selv om Casper tar parti for én part i teksten, er det altså ikke til hinder for at han samtidig kan vise selvstendig kritisk tenkning. Men valget om å følge fremstillingen fra wikipedia kan også skyldes ureflektert tiltro til wikipedia, i kombinasjon med ønske om å løse oppgaven på en enkel måte.

Også artikkelen på Wikipedia som Bente oppgir som kilde, viser til og siterer fra Bloody Sunday-kommisjonens rapport, men hun gjengir begge parters fremstilling av hendelsene uten å ta stilling:

 fallskjermesoldater 13 katolske demonstranter. Dagen er blitt kjent som ”blodige søndag” og det er fortsatt uklart hva som skjedde. Protestantene tolket hendelsen som et bevis på at demonstrantene egentlig var bevæpnet, katolikkene som et bevis for at britiske soldater var villige til massakrering av ubevæpnede sivile.

Figur 110: Fra Bentes tekst om Bloody Sunday

Ligner den nøytraliteten Bente etablerer ved å gjengi begge parters tolkninger av hendelsen den nøytraliteten media etablerer i klimasaker når de spørger for å få ekspertkommentarer både fra forskere som tror klimaskapte endringer er menneskeskapte og forskere som ikke tror det? Viser en slik insistering på en nøytral posisjon større grad av selvstendig kritisk tenkning enn det å ta stilling?

Temaet «Religiøse konflikter» inviterer utvilsomt elevene til å omtale konflikter de vanskelig kan ha forutsetninger for å ta stilling til gjennom arbeidet med en innlevering på noen få sider.

Tones utvalg av stoff til teksten om Palestina gjengir både Israels og palestinerne begrunnelser for retten til landet: «Israel mener at hele Palestina tilhører dem fordi de fikk landet av Gud. Palestinerne mener at det er deres land siden de var der først.» Etter at hun (Tone) har konstatert at denne konflikten ikke er løst, men bare blir verre, konsentrerer Tone seg om urett som har rammet palestiner og sier ikke noe om urett som har rammet israelere:

bare blitt verre. Jødene flytter inn i Palestina og tar land fra palestinerne. De ødelegger mange av veiene slik at det er bare veier som jødene kontrollerer man kan bruke. Mange steder er det vanskelig for en palestiner og komme fra en by til en annen. Resten av verden ber partene om å løse konflikten, men gjør ingen ting fysisk. Samtidig sender USA store summer årlig for å hjelpe Israel med deres politikk.

Figur 111: Fra Tones tekst om Palestina

Selv om Tone ikke eksplisitt uttrykker at hun tar palestinerne side i denne teksten, indikerer stoffutvalget hennes at hun gjør det. Jeg oppfatter altså at hun tar stilling og argumenterer for denne posisjonen ved å inkludere stoff som rettferdiggjør den.

I sin tekst om konflikten i Nord-Irland formulerer Tone seg selvmotsigende og viser dermed liten grad av selvstendig kritisk tenkning. Etter først å ha gjort rede for de lange linjene i konflikten, om fredsslutning og samarbeid og resten av verdens syn på konflikten, hevder hun i siste setning at «Det er så lenge siden England okkuperte Nord-Irland at ingen har noen gang sett på det som en okkupasjon.» Selv om hun dermed tilsynelatende tar stilling for England («ingen har noen gang sett på det som en okkupasjon»), sier hun i samme setning at «England okkuperte Nord-Irland», det er bare «så lenge siden».

Følelsemessig engasjement

Følelsemessig engasjement kommer i overraskende liten grad til uttrykk, tatt i betraktning at alle tekstene dreier seg om konflikter. I Charlottes tekst om 9/11¹²⁴ gir hun uttrykk for innlevelse både i terroristenes og de rammedes situasjon:

2.

Fra trusler som det startet med, har det gått over til terror og selvmordsbombere(også kalt martyrer). Martyrer tar sjansen i å drepe seg selv og andre for deres religiøse tro, i håp om å komme til en plass bedre enn Jorda i det neste livet. Eksempler på martyrer er den forferdelige hendelsen som hendte den 11. september. Noen muslimske terrorister i gruppen Al-Quida overtok flyene som kjørte rett inn i Trade World Center, der mange mennesker mistet livet. Muslimske ekstremisters religiøsitet hater de vestlige lands religiøse tro og kjemper for å få en mer utbredt tro utover hele verden. Et annet eksempel er konfliktene mellom Nord-Irland og Balkan. Kampen mellom protestanter og katolikker. Disse konfliktene enda oftest opp i drap og terror.

Figur 112: Fra Charlottes tekst nummer to om religiøse konflikter


Hun omtaler altså 9/11 som «den forferdelige hendelsen...» og samtidig bruker hun betegnelsen «martyrer» og går inn på terroristenes håp og forestillinger.

Mot

Stoffet oppgaven angir, konflikter og kriger, legger til rette for at elevene kan ta stilling til konfliktene. Men for at en stillingtagen skal vise mot, må det synspunktet elevene gir uttrykk for eller støtter, være kontroversielt. Å vise innlevelse i terroristers synspunkt, slik Charlotte gjør i teksten om 9/11, er, i henhold til denne definisjonen modig, fordi fordømmelsen av terrorister er samstemt i Norge.

I forbindelse med teksten om hijab etablerer Bente motstand mot hijab og islam som det dominerende synspunktet, mens hun inkluderer stoff som synliggjør muslimske kvinners synspunkt på spørsmålet om hvorvidt hijab er kvinneundertrykkende:

¹²⁴ Charlotte har nummerert de tre konfliktene hun skriver om, ikke laget overskrifter, og jeg er derfor ikke sikker på om teksten dreier seg om 9/11 spesifikt eller terrorister som ofrer livet i en aksjon mer generelt.

 Formuleringen – ”hijab er kvinneundertrykkende” går igjen i mange bidrag til debatten. Mange tar det for gitt at hijaben symboliserer kvinners underdanighet. De fleste av de muslimske kvinnene som uttalte seg i saken, forsvarte derimot retten til å bære hijab. Flere ytret at de brukte hijab for å vise at de ikke skammet seg over å være muslimer, til tross for offentlighetens negative stempel på islam.

Figur 113: Fra Bentes tekst om hijab

Dette utdraget av teksten viser at Bente er mer spesifikk når hun gjengir muslimske kvinners syn på hijabdebatten, enn i gjengivelsene av hijabmotstanderes synspunkt¹²⁵. Hun tar ikke eksplisitt stilling til saken, men posisjonerer seg som en som er villig til å lytte til muslimske kvinner. Fordi hun har etablert motstand mot hijab og islam som det dominerende synspunktet, fremstår det at hun slipper til muslimske kvinners synspunkt på saken som uttrykk for mot og vilje til å stå opp for de som ikke dominerer debatten og offentligheten.

Oppsummering tekst om religiøse konflikter

Alle tekstene viser en viss grad av selvstendig kritisk tenkning, noen viser følelsesmessig engasjement og én viser også mot. Bentes tekst skiller seg ut fordi hun viser stor grad av selvstendig kritisk tenkning og mot gjennom å utfordre premissene for oppgaven i en innledning. Teksten hennes skiller seg også ut ved å vise stor grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot ved at hun vier mest plass til stoff som gjør rede for synspunktene til den parten i en konflikt som hun identifiserer som minst dominerende, og derfor mest kontroversielle. Hun er ikke alene om dette, også Charlotte vier plass og oppmerksomhet til kontroversielle synspunkt og viser dessuten følelsesmessig engasjement gjennom eksplisitte formuleringer.

Caspers tekst skiller seg ut fordi den viser særlig liten grad av selvstendig kritisk tenkning både fordi store deler av teksten er kopiert og fordi mye av teksten som er kopiert, ikke svarer til overskriften eller ikke handler om den konflikten overskriften angir at den skal handle om.

¹²⁵ Bente har oppgitt en tekst av Thomas Hylland Eriksen som kilde: <http://folk.uio.no/Gardthe/Hijab.html>. Den lite spesifikke gjengivelsen av hijabmotstanderes synspunkt i Bentes tekst, er antagelig basert på følgende formulering i Hylland Eriksens tekst: «'Hijab er kvinneundertrykkende' — denne formuleringen går igjen i mange bidrag til debatten.» I sin tekst går imidlertid Hylland Eriksen nærmere inn på ulike hijabmotstanderes synspunkt og argumenter.

Siden Casper og Charlotte ikke skiller seg ut i den informasjonen jeg har om kontekstuelle forhold, kan jeg ikke bruke den til å forklare at deres tekster skiller seg ut. At Bentes tekst skiller seg ut slik den gjør, kan imidlertid forklares av at Bente skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå.

Tekst om humanisme eller genteknologi

Opggaven om humanisme eller genteknologi ble gitt til elever ved skole 1, på 10. trinn, med innlevering i uke 3. Jeg har verken årsplan for RLE på 10. trinn eller ukeplan for uke 3, men har oppgaven dokumentert på eget ark. I løpet av høsten jobbet elevene med temaet Humanisme (ukeplaner for uke 38-43). I læreboken elevene hadde, *Midt i vår verden* (Holth & Døving 1999), heter kapittel 9 «Hva er humanisme?» Det følgende kapittelet heter «Teknologi og menneskeverd» og handler blant annet om genteknologi. I løpet av høstsemesteret svarte elevene på oppgaver knyttet til humanisme. I tilknytning til temaet genteknologi har jeg ingen dokumentasjon som indikerer at elevene har besvart flere oppgaver om dette temaet. Elevene valgte altså mellom en oppgave om humanisme som de hadde jobbet med tidlig på høsten og et tema de ikke hadde jobbet skriftlig med i RLE-faget.

Jeg har elevtekster fra Bente, Elisabeth, Gina og Martin om humanisme og fra Casper, Charlotte, Lars, Petter og Tone om genteknologi, samt disposisjoner for besvarelsen fra Bente og Gina.

Opgaveteksten med Danyals kommentarer ser slik ut:

Oppgave i RLE for 10. trinn. Leveres på Fronter innen fredag 16. januar kl. 15.00. Linjeavstand 1,5. Skriftstørrelse 12. calibri. ¹⁴HELL/MSCOMCSH

Velg EN av oppgavene. Enten: INFO-ARTIKKEL 1/25 INNLEDNING

Opgave 1: IS HOW EDDER
KONKLUSJON

Grei ut om humanismen i antikken, renessansen og opplysningstiden.

Menneskesynet i kristen humanisme og livssynshumanisme har både likheter og forskjeller. Pek på disse, og diskutér dem.

KILDER
BILDER

Eller:

Opgave 2:

Genteknologien stiller oss overfor mange utfordringer.

Gjør rede for noen av disse, og hvordan de kan løses på en henholdsvis konsekvensetisk og pliktetisk måte.

Figur 114 Oppgave i RLE for 10. trinn. Leveres på Fronter innen fredag 16. januar kl. 15.00. linjeavstand 1,5. Skriftstørrelse 12, calibri. Velg EN av oppgavene. Enten: Oppgave 1: Grei ut om humanismen i antikken, renessansen og opplysningstiden. Menneskesynet i kristen humanisme og livssynshumanisme har både likheter og forskjeller. Pek på

disse, og diskuter dem. Eller Oppgave 2: Genteknologien stiller oss overfor mange utfordringer. Gjør rede for noen av disse, og hvordan de kan løses på en henholdsvis konsekvensetisk og pliktetisk måte.

Det står ikke noe i oppgaveteksten om hvor lang oppgaven kan eller skal være, men Danyals notater angir «1/2 s innledning, 1 s hoveddel, 1/2 s konklusjon, kilder, bilder». Jeg tolker disse notatene som angivelsen av omfang, samt oppfordring om å oppgi kilder og tillatelse til bruk av bilder, og antar at disse angivelsene ble formidlet muntlig i forbindelse med at oppgaven ble gitt. På Danyals oppgaveark står det også «info-artikkel» notert for hånd. Dette tolker jeg som en sjangerangivelse.

Både i tekstene om humanisme og i de om genteknologi skal jeg undersøke hva elevene har valgt ut å ta med av stoff om sitt tema: Gjengir de andres synspunkt og formulerer de sitt eget? Hvilke kilder har de brukt, og hvordan bruker de dem? Siterer og parafraiserer de? Eller formulerer de seg selvstendig? Er det med andre ord mønstre i hvordan de viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot?

Tekster om humanisme

Alle de fire tekstene om humanisme i mitt materiale har inkludert stoff både om humanismen i antikken, renessansen og opplysningstiden, og om likheter og forskjeller mellom kristen humanisme og livssynshumanisme, slik oppgaven ber om. I hvilken grad elevene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot varierer imidlertid.

Selvstendig kritisk tenkning

Bente, Elisabeth og Gina oppgir kilder i tekstene sine, men ikke Martin. De tre jentene har alle oppgitt læreboken de brukte i RLE det året, *Midt i vår verden* (Holth & Døving 1999), som kilde, i tillegg ulike nettsted. Bente har også oppgitt «Tenk på det! – etikk og livssyn for humanistiske konfirmanter» som kilde. Tre av de fire nettkildene i Ginas tekst ser ut til å ha vært kilder til bilder (adressene slutter med «gif» og «jpg»), og det er ikke usannsynlig at noen av de andre nettkildene elevene oppgir, også primært er benyttet som kilde til bilder.

Alle disse fire elevene har en tekst som fungerer som en innledning, der de gjør rede for begrepet og deler av den humanistiske tradisjon. Elisabeth og Martin forteller også eksplisitt om hva de skal gjøre i teksten som følger: «Jeg kommer med likheter og forskjeller på kristen humanisme og livssynshumanisme», skriver Elisabeth, mens Martin skriver:

I denne teksten skal jeg skrive om humanismen gjennom forskjellige tidsaldere som antikken, renessansen og opplysningstiden. Jeg skal også diskutere forskjeller og likheter mellom kristen humanisme og livssynshumanismen.

Figur 115: Fra Martins innledning til teksten om humanisme

I sin innledning gjør Bente oppgavens spørsmål til sine egne:

Jeg lurer jo selvfølgelig på hvordan humanismen utviklet seg i løpet av antikken, renessansen og opplysningstiden, men hvordan er det med humanismen i dag? "Hva er egentlig forskjellig og likt mellom livssynshumanisme og kristen humanisme?" undrer jeg, men lurer enda mer på hva humanismen betyr for folk. Jeg skal nå prøve å finne svarene, for jeg er lei av å ikke vite.

Figur 116: Fra Bentes innledning til teksten om humanisme

Mens Elisabeth og Martin altså viser selvstendig kritisk tenkning gjennom å gjøre rede for sentrale begreper og forteller hva de skal gjøre for å svare på oppgaven, gjør Bente den pålagte oppgaven til sin egen undersøkelse av noe hun lurer på. Kanskje gir hun på denne måten uttrykk for et følelsesmessig engasjement for å undersøke humanismen som overgår det engasjementet hun har for dette? Uansett viser hun selvstendig kritisk tenkning ved å ta eierskap til undersøkelsen på denne måten.

Alle tekstene om humanisme har en forholdsvis tydelig hovedstruktur. Etter innledningen følger det historiske stoffet om humanismen i antikken, renessansen og opplysningstiden, før elevene går inn på forskjeller og likheter mellom kristen humanisme og livssynshumanisme og avslutter med noe om hva de selv tenker, tror og/eller mener om dette. Til tross for at tekstene dermed fremstår som ryddige og slik viser selvstendig kritisk tenkning, gir det historiske stoffet inntrykk av at elevene har svært begrenset oversikt, enda formuleringene deres tydelig viser at teksten er basert på lærebokens fremstilling.

Bente, Gina og Petter gjør rede for humanismen i de ulike historiske epokene uten å gjøre noe forsøk på å knytte dem sammen eller si noe om tiden mellom de enkelte epoker. Det gjør derimot Elisabeth: «Tiden etter antikken er renessansen. Antikken og renessansen går litt opp i hverandre.» og «til slutt er opplysningstiden» er hennes innledninger til stoffet om henholdsvis renessansen og

opplysningstiden. Det ser ut som om elevene impliserer at når de skal skrive om humanismen i disse historiske epokene, er det fordi det er de epokene som finnes, som om det ikke er noe i mellom.

På den ene siden fremstår humanismen som en drivende kraft i historien, som en selvstendig aktør, som her hos Gina: «Renessansen var preget av kristendommen, men det var hovedsakelig humanismen som la grunnlaget». På den andre siden er det enkeltpersoner i humanismens historie som får størst oppmerksomhet: Sokrates, Leonardo da Vinci, Voltaire og Marie Olympe de Gouges. Det som kjennetegner alle disse, i elevenes tekster, er at de var kjente: «Renessansen startet i Italia med kjente personer som: Leonardo da Vinci» har Martin skrevet, mens Elisabeth skriver at «Voltaire var den mest berømte tenkeren», noe Gina er enig i: «Den mest kjente av alle tenkerne under opplysningstiden var franskmannen Voltaire».

Skyldes dette fokuset på historiske kjendiser at kjendiser i elevenes samtid får stor oppmerksomhet? Kanskje går elevene ut fra at når læreboken forteller om disse personene, er de antagelig de viktigste. I tillegg reflekterer det et historiesyn med fokus på enkeltpersoner og deres betydning. Et slikt syn kommer helt eksplisitt til uttrykk i Ginas avslutning:

allikevel ønsker å ha noe å forholde seg til. Både Sokrates, Da Vinci og Voltaire har gjort noe enormt for utviklingen av dagens samfunn, og jeg er hundre prosent sikker på at hvis de tre ikke har levd så hadde samfunnet vårt sett helt annerledes ut enn det det gjør i dag. Vi hadde sikkert ikke vist så mye om

Figur 117: Fra avslutningen av Ginas tekst om humanisme

Kombinasjonen av at de historiske epokene fremstår som de eneste, og humanistene som kjendiser, gjør at det blir vanskelig å forstå at det var behov for å kjempe for humanismen. Men Elisabeth er i alle fall ikke i tvil om at det var det de gjorde:

Voltarie var den mest berømte tenkeren. Han kjempet og kjempet for religionsfrihet og trykkefrihet lenge. Han måtte fengsel etter all den kjempingen for å få religionsfrihet og trykkefrihet. De som var mot han var konemakten, adelen og kirken i Frankrike. Noe som Voltarie mente, var at vi mennesker hadde en rettsforståelse med utspring i naturretten. En ting var sikkert, og det var at han vill lære menneskene å bruke sin tanke og fornuft i stedet for å følge gamle autoriteter på religionens områder. Marie Olympe de Gouges kjempet hardt om at



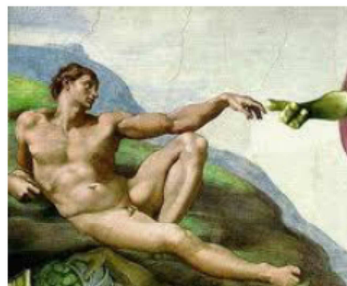
Figur 118: Fra Elisabeths tekst om humanisme

Selv om fengselet i første omgang fremstår som en velfortjent anledning til å hvile ut etter «all den kjempingen», gir fengslingen også en anledning til å komme inn på hvem som var Voltaires motpart. Motpartene utpekes¹²⁶, men bortsett fra at de er «gamle autoriteter», gis det ingen forklaring på at de ikke straks lot seg overbevise om de prinsippene Voltaire kjempet for.

Konteksten for humanistenes kamp er likevel nesten fraværende, men elevene skriver om hva humanistene gjorde. De stolte på egen tenkning, gjorde eksperimenter, skrev leksikon og arbeidet for kvinners rettigheter, blant annet. Men forbindelsen mellom hva de enkelte kjente humanistene gjorde og humanismen, forblir ofte uklar, som her hos Martin:

¹²⁶ Enda så sjarmerende det høres, er «konemakten» antagelig en feilstaving av kongemakten, og dermed en bekreftelse på at det er utfordrende å benytte skriftlige kilder uten å ende opp med misvisende formuleringer.

en ny livsfølelse og et nytt syn på mennesket. Renessansen startet i Italia med kjente personer som: Leonardo da Vinci. Han var kunstner og studerte mennesket. Han uttrykte ofte sine meninger om menneskesynet gjennom sine flotte malerier. Det ble vanlig å studere den nakne menneskekroppen, for den hadde ingenting å skamme seg over. De rike begynte også å rive seg løs fra adelen og kirkens makt. Idealet ble forandret til et selvstendig og handlekraftig menneske. Man begynte også å bevege seg bort fra ren tenkning og kunnskap, nå skulle man drive med eksperimenter. Og det ble et nytt verdensbilde med sola i sentrum. Den største personen fra denne tidsepoken er



Figur 119: Fra Martins tekst om humanisme

Elevene fortaper seg i enkeltheter knyttet til de sentrale personenes biografier og lykkes derfor bare delvis med å gjøre rede for humanismen som fenomen i de ulike epokene. De historiske redegjørelsene viser altså selvstendig kritisk tenkning bare i begrenset grad. At alle elevene, i alle fall i avslutningen, står frem med en tydelig forfatterstemme, viser likevel en viss grad av selvstendig kritisk tenkning.

Følelsmessig engasjement

I tilknytning til sammenligningen av kristen humanisme og livssynshumanisme samt avslutningen som følger sammenligningen, reflekterer Elisabeth over den tenkningen hun finner at humanister og religiøse står for. Hun kommer frem til at religiøs oppmerksomhet om livet etter døden kan gjøre deg deprimeret, eller kanskje oppløftet, og konkluderer med et fokus på her og nå:

Innenfor Livssynshumanisme er det menneske og livet som står i sentrum. Altså alt det som har med religiøs tro avviser de. De bryr seg ikke om Gud, eller om hvordan livet etter døden er og det med gjenfødelse. Hva om vi alle skulle bare tenke på hvordan livet vårt ble etter døden, og bare gå å tenke på det. Da har du ikke akkurat så lyst til å leve. Men vi kan jo se for oss om vi trur på gjenfødelse og va det måtte være. Man må leve, mens man lever.

Figur 120: Fra slutten av Elisabeths tekst om humanismen

Det fremgår ikke klart at dette er uttrykk for Elisabeths eget følelsesmessige engasjement, men flere av angivelsene av hvem dette angår – «vi alle» og «vi» - inkluderer henne selv. Hun trekker konsekvenser av hva «vi» gjør for den enkelte, når hun benytter «du». I de to følgende – og siste – avsnittene i Elisabeths tekst, fortsetter hun å veksle mellom «vi», «du» og «man», men står også eksplisitt frem og skriver hva «jeg er veldig enig i». Selv om dette sannsynliggjør at hun kunne benyttet «jeg» flere steder i denne teksten, er det også mulig at hun i tekstutdraget som er gjengitt her, ikke gir uttrykk for egne følelser, men gjengir det hun oppfatter som livssynshumanistisk tenkning.

I avslutningen skriver Martin eksplisitt at han synes livssynshumanismens avvisning av alt overnaturlig er kjedelig, og viser dermed et følelsesmessig engasjement:

humanisme og livssynshumanisme. Her har jeg også lagt til noen av mine egne meninger, som at jeg synes den humanetiske ikke-troen på noe overnaturlig blir litt kjedelig.

Figur 121: Fra slutten av Martins tekst om humanismen

I tillegg til stoffet som er angitt av oppgaveformuleringen (det historiske stoffet om humanismen og sammenligningen av kristen humanisme og livssynshumanisme), inkluderer Bente også stoff om homofile/homokamp:

Det er kun i løpet av de siste tretti årene at vi har hatt såkalte "åpne homofile", og homofile er og blir en minoritet som undertrykkes og kues. Dette opprører meg innmari mye! Ikke at jeg er for statskirkeordning, men jeg skulle ønske at humanetisk forbund hadde brukt flere av ressursene som brukes i kampen for å avvikle statskirkeordninga, til forandre kirka og vanlige folks syn på homofile, minne oss på å respektere hverandre, uavhengig av hvem vi tiltrekkes av.

Humanistisk forbund:

- stiftet i 1956 i Oslo
- over 70 000 medlemmer
- arbeider for avvikling av statskirkeordninga
- religionskritikk står

Figur 122: Fra Bentes tekst om humanismen

Som det fremgår av teksten, har hun inkludert dette stoffet med utgangspunkt i et følelsesmessig engasjement. At hun inkluderer dette stoffet, viser også selvstendig kritisk tenkning; hun inkluderer stoffet oppgaven ikke spør etter. Bentes følelsesmessige engasjement knytter seg imidlertid ikke bare til homofili: Grunnen til at homofili tematiseres i teksten, er at hun mener Human-Etisk Forbunds prioritering av kampsaker er feil: «Jeg skulle ønske at humanetisk forbund hadde brukt flere av ressursene som brukes i kampen for å avvikle statskirkeordninga, til forandre kirka og vanlige folks syn på homofile...»

Mot

Om Bentes standpunkt angående homofili og Human-Etisk Forbunds prioritering av kampsaker oppfattes som kontroversielt, og teksten derfor viser mot, har jeg ikke godt nok grunnlag for å vurdere. Undersøkelser av holdninger til homofili i skolen (Røthing 2012; Røthing & Svendsen 2009) indikerer at det fortsatt er en markant heteronormativitet, noe som igjen indikerer at Bentes standpunkt kan ha fremstått som kontroversielle blant ungdomsskoleelever. Men det at også Tone forsvaret homofile i sin tekst om genteknologi (levert samtidig som Bentes om humanisme, se nedenfor), tyder på at det ikke var kontroversielt blant elevene på dette trinnet, eller i alle fall at de var flere med lignende synspunkt i mitt utvalg av elever fra dette trinnet. Jeg har heller ikke kjennskap til elevenes antagelser om holdningene til den lærervikaren de hadde dette siste halvåret på 10. trinn, men fra uformelle samtaler vet jeg at lærervikarens holdninger var i tråd med det Bente (og Tones) tekst gir uttrykk for. Uansett viser Bente mot ved å formulere sine egne meninger.

Martin formulerer seg også eksplisitt om hvordan han ser på fagstoffet han presenterer: «denne formen for humanisme [livsynshumanisme som avviser alle overnaturlige påstander] er for brutal og kjedelig, men mange sier at dette er den egentlige humanismen.» Selv om formuleringen «brutal og kjedelig» indikerer at Martin er følelsesmessig engasjert, posisjonerer han seg også i teksten som en som tør å holde fast på sin egen oppfatning, selv om «mange sier» noe annet. Nedenfor utdyper han

dette ytterligere og markerer avstand også til kristne humanister: «enkeltmennesket skal stå i sentrum, og troen på fornuft og naturretten. (...) Selv om mange kristne humanister mener den kristne delen er like viktig for humanismen». Martin tar altså avstand både fra humanetikerens avvisning av alt overnaturlig og fra kristne humanisters vektlegging av «den kristne delen». Ved å stå frem med sine egne meninger viser Martin mot.

Gina viser også mot ved å stå frem med sine meninger. Under overskriften «Humanisme i dag» innleder hun andre avsnitt med «Jeg synes...». Her formulerer hun antagelsen om at uten humanismens kjente personer, ville «samfunnet vårt sett helt annerledes ut enn det gjør i dag». Hun forsøker også å plassere seg selv i forhold til det fagstoffet hun har presentert:

Jeg synes at det er bra at det finnes en tro for de som ikke er religiøse, men som allikevel ønsker å ha noe å forholde seg til. Både Sokrates, Da Vinci og Voltaire

Figur 123: Fra slutten av Ginas tekst om humanismen

Denne troen for «de som ikke er religiøse», er humanetikken:

? Jeg vil på

en måte si at jeg er en humanetiker fordi jeg ikke tror på en Gud, men på en annen side har jeg ikke helt min egen oppfatning av virkeligheten, samtidig som jeg er meldt inn i statskirken.

Figur 124: Videre fra slutten av Ginas tekst om humanismen

Selv om hun knapt kan sies å posisjonere seg tydelig gjennom denne redegjørelsen, synliggjør hun noen kriterier for medlemskap i ulike grupper og viser hvorfor hun ikke passer helt inn i noen av dem. Hun er meldt inn i statskirken, men tror ikke på Gud. Dette kunne kvalifisert til å være humanetiker, men da burde hun også hatt «helt min egen oppfatning av virkeligheten». Ettersom hun ikke har det heller, blir hun stående utenfor også denne gruppen.

Oppsummering tekster om humanisme

Alle elevene formulerer egne tanker om temaet og viser dermed selvstendig tenkning. Alle elevene presenterer også stoff knyttet til humanisme i de oppgitte epokene. Elevenes tekster har fokus på enkeltpersoner og konkrete hendelser knyttet til humanismen i de ulike periodene, de gir i liten grad oversikt over humanismen i de aktuelle periodene fordi elevene ikke oppsummerer stoffet og/eller

trekker linjer. Dette har blant annet sammenheng med at stoffet de presenterer ikke eller i liten grad kontekstualiseres. Elisabeths tekst skiller seg negativt ut ved å gi inntrykk av at de utvalgte historiske epokene fulgte hverandre uten noe imellom. Tekstene viser dermed at elevene ikke har hatt tilstrekkelig grunnlag for å være kritiske til egen tekst på kunnskapsmessig grunnlag.

I tilknytning til at elevene formulerer egne tanker om humanisme og i den forbindelse viser mot, viser flere også følelsesmessig engasjement. Bentes tekst skiller seg positivt ut ved at hun tar ansvar for undersøkelsen ved å gjøre oppgavens krav til egne spørsmål, og ved å formulere kritikk av Human-Etisk Forbunds prioritering av kampsaker. I stedet for det hun etablerer som den viktigste kampsaken i Human-Etisk Forbund, avskaffelse av statskirken, argumenterer hun følelsesmessig engasjert for at Human-Etisk Forbund bør kjempe for homofiles rettigheter.

Jeg har ikke kjennskap til kontekstuelle forhold som kan forklare at Elisabeths tekst viser sviktende kjennskap til historisk stoff, men lærerens vurdering av at Bente skiller seg positivt ut, kan bidra til å forklare at hennes tekst om humanisme skiller seg positivt ut. Også hennes tilknytning til Human-Etisk Forbund kan være med på å forklare at hun i stor grad viser kompetanser med relevans for dannelse i den teksten.

Tekster om genteknologi

Oppgaven knyttet til genteknologi lød slik: «Genteknologien stiller oss overfor mange utfordringer. Gjør rede for noen av disse, og hvordan de kan løses på en henholdsvis konsekvensetisk og pliktetisk måte.» Den informasjonen jeg har om hvilke oppgaver elevene jobbet skriftlig med, indikerer at denne teksten var den eneste som elevene på skole 1 skrev om genteknologi i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. De elevene jeg har tekster fra, er Casper, Charlotte, Lars, Petter og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

Alle elevene har innledninger i form av et avsnitt der de sier noe om begrepet genteknologi og tematiserer etikk i tilknytning til genteknologi, men bare Petter har skilt ut denne delen med egen overskrift. Han har også gitt en del av teksten sin overskriften «Hoveddel» og en tredje del har overskriften «Avslutning/egne meninger». Ingen av de andre elevene benytter underoverskrifter eller andre inndelinger enn avsnitt for å gi oversikt over sine tekster. Petter og Charlotte er de eneste som oppgir kilder.

Når det gjelder utvalg av stoff og formuleringer av det, viser tekstene at elevene i stor grad har basert seg på sitat og parafraaser. Petter, Tone og Charlotte har imidlertid også formulert seg selvstendig, og viser dermed større grad av selvstendig kritisk tenkning enn Casper og Lars. Disse to har nemlig tre identiske avsnitt og viser dermed at de har sitert samme kilde¹²⁷.

Alle elevene er inne på genteknologi og mulige betydninger i forhold til genetisk arv, seleksjon av fostre og egenskaper. Dette temaet er hovedsaken i tekstene til Casper, Charlotte, Lars og Tone, selv om Tone er alene om å fokusere helt på dette. De andre tre er også innom det som er Petters hovedfokus, nemlig genteknologi brukt i landbruk. Både i Tone og Petters tekster, som har forholdsvis klare foki, og i de andre tekstene, som deler oppmerksomhet mellom flere tema, er det tydelig at det har vært utfordrende for elevene å få oversikt over tema. Charlotte skriver det helt eksplisitt:

Selv har jeg ikke noen store formeninger om genteknologi. Det er veldig nytt stoff for meg og jeg har ikke lært så mye om det fra før. Om det hjelper å bli

Figur 125: Fra Charlottes tekst om genteknologi

Hovedutfordringen som kommer frem i teksten hennes, er om samfunnet skal si ja eller nei til genteknologi. På den ene siden fremstår «den slags etikk du følger» som avgjørende for ens synspunkt på genteknologi. Samtidig hevder Charlotte at dette er noe den enkelte står fritt til å mene noe om, samtidig som hun hevder at «[genteknologi]vil stadig utvikles med tiden», og dermed implisitt avviser at utviklingen innen genteknologi kan påvirkes eller styres:

¹²⁷ Ingen av dem har oppgitt kilde, og jeg har ikke funnet den. Men fordi tekstene i disse tre avsnittene er identiske, inkludert de samme, underlige skrivefeilene («Genteknologi er for mange et fremmed ord, or det er vanskelig ...»), er jeg sikker på at det er kopi (min utheving).

Som sagt, genteknologi er allerede verdensbrukt og det vil stadig utvikles med tiden. Mange mener denne teknologien er upassende, mens andre ser på den med et åpent sinn. Det er vel litt hvordan du ser på det og hvilke meninger du har;

- om du mener konsekvensene med genteknologi har for stor risiko eller om den slags etikk du følger enten sier ja til dette, eller nei.

Vi har alle forskjellige meninger og det skal vi være glade for. Men om du vil prøve genteknologi en gang, er det mange som mener at du vil bare fortsette med det. Om det er så bra som du hadde trudd og det hjelper deg på veien, er det ikke lett å vende tilbake til virkelighetens undrer. Det er pliktetikk.

Figur 126: fra Charlottes tekst om genteknologi

Til sist i dette utdraget har hun en om ikke misvisende så i alle fall uvanlig definisjon av pliktetikk: dersom du vender «tilbake til virkelighetens undrer» etter å ha erfart at genteknologi «er så bra som du hadde trudd», da er det pliktetikk. Samtidig fremstiller hun genteknologi som en parallell til rus: «om du vil prøve genteknologi en gang, er det mange som mener du bare vil fortsette..»

At stoffet er utfordrende, viser seg også hos Petter som formulerer seg misvisende med tanke på grensene mellom genteknologi og annen manipulasjon av naturlige prosesser, som her, i oversikten hans over eksempler på valg genteknologien stiller oss overfor:

1. Maten forskes på, og "dyrkerne" av produktet har funnet ut at det blir billigere og bedre, hvis man sprøyter i forskjellige midler. Dette gjør at maten blir mer usunn, og at produktet mister viktige mineraler og vitaminer. Hvis man ikke kunne ha forsket på dette ville vi kanskje fått i oss flere mineraler og vitaminer, selv om vi kanskje måtte ha betalt ett par kroner ekstra.
2. Etter at et par har laget et barn og har fått vite at kvinnen er gravid kan de gå til sykehuset å se på barnet hvordan det vokser, og sjekke hvordan barnet utvikler seg. Ultralyd kalles dette. Foreldrene får også vite om barnet er friskt og kan velge om de vil ha det, eller hvis tilfelle er at barnet er veldig syk, kan de velge om de vil "la det forsvinne".
3. Genteknologien kan også brukes til å overføre DNA fra en organisme til en annen for å gi denne en helt bestemt ny egenskap. Dette kalles "genspleising". I dette tilfellet overlever mange hvert år, etter for eksempel å ha fått en ny nyre, lever, hjerte eller lignende. Det er en negativ side også. Forskere sier at det kan tilføre hjerneblødninger og lignende sykdommer på grunn av feil de har oversett.

Figur 127: Fra Petters tekst om genteknologi

Her inkluderes sprøyting, ultralyd, abort og organtransplantasjon i genteknologi.

Dette utdraget viser også at det å formulere premisser og argumenter og trekke konklusjoner er utfordrende. I Petters første eksempel er konklusjonen at «vi kanskje [ville] fått i oss flere mineraler og vitaminer, (...) [og] kanskje (...) betalt ett par kroner ekstra». Dette er basert på premissene a) at maten blir «billigere og bedre hvis man sprøyter i forskjellige midler» og b) at «maten blir mer usunn, og at produktet mister viktige mineraler og vitaminer» når den sprøytes. Vi ser da at i tillegg til det problemet som utgjøres av at dette ikke dreier seg om genteknologi, motsier premissene hverandre: Maten kan ikke samtidig bli «billigere og bedre» og «mer usunn [og miste] viktige mineraler og vitaminer».

Heller ikke Tone lykkes med å formulere en klar argumentasjon:

Hvert år blir det født mange barn med arvelige sykdommer, også sykdommer som fører til at barna dør tidlig. Disse genene kan fjernes på fosterstadiet slik at "kjeden" blir brutt. Bør det være lov? Hvis man tenker på konsekvensene, er det mange som blir påvirket av dette. Tusenvis av foreldre kan slippe bekymringer for hvordan framtida blir for et sykt barn, de vil i stedet kunne glede seg til å få et friskt barn. Flere med arvelige sykdommer vil kanskje også velge å få barn hvis de vet at barna ikke blir syke. På den annen side vil dette kunne gi økt befolkningsvekst fordi de som ville ha dødd av arvelige sykdommer, ikke kommer til å gjøre det likevel, og fordi flere med arvelige sykdommer vil velge å få barn. Og en større befolkningsvekst vil ikke være bra for noen på jorda på lengre sikt. Pliktetisk syn tilsier at alle har rett til å leve livet fullt ut. Det at man ikke har en arvelig sykdom, vil nok øke livskvaliteten for de fleste. Rent pliktetisk vil det å fjerne arvelige sykdommer derfor være riktig.

Figur 128: fra Tones tekst om genteknologi

Først legger hun som premisse at arvelige sykdommer kan fjernes og spør om det bør være lov, før hun trekker en foreløpig konklusjon om at det bør det, fordi «Tusenvis av foreldre kan slippe bekymringer for hvordan framtida blir for et sykt barn, de vil i stedet kunne glede seg til å få et friskt barn.» Så anfører hun en innvending, nemlig at dette kan gi økt befolkningsvekst «fordi de som ville ha dødd av arvelige sykdommer, ikke kommer til å gjøre det likevel, og fordi flere med arvelige sykdommer vil velge å få barn». Men «en større befolkningsvekst vil ikke være bra for noen på jorda på lengre sikt». Hun trekker likevel ikke noen konklusjon for spørsmålet om det bør være lov å fjerne sykdommer, men fremmer enda to premisser: «Pliktetisk syn tilsier at alle har rett til å leve livet fullt ut.» og «Det at man ikke har en arvelig sykdom, [nok] vil (...) øke livskvaliteten for de fleste.» Til slutt konkluderer hun på samme måte som før hun anførte innvendingen om befolkningsvekst, bare at hun nå hevder at pliktetikken ligger til grunn: «Rent pliktetisk vil det å fjerne arvelige sykdommer derfor være riktig.» Innvendingen er verken besvart eller avvist.

På lignende vis som med det historiske stoffet om humanismen, men i enda større grad, viser tekstene om genteknologi at elevene ikke har oversikt over emnet og derfor heller ikke er i stand til å sette det inn i en meningsfull kontekst.

Følelsesmessig engasjement

I og med forvirringen knyttet til temaet som viser seg i alle elevenes tekster, viser de alle et følelsesmessig engasjement, eller kanskje snarere en følelsesmessig tilstand. I alle tekstene er det også formulert en skepsis til genteknologi. Den fremstår – tross all forvirring – ikke som noe udelte gode. Oppgavens formuleringer tatt i betraktning er ikke det overraskende; premisset i oppgaven er jo nettopp at «genteknologien stiller oss overfor mange utfordringer».

I avslutningen, der Petter formulerer seg om sine egne meninger om genteknologi, skriver han også at han «beundrer de som får holde på med dette, fordi det ser ganske spennende ut», og viser dermed et følelsesmessig engasjement.

Tones tekst viser et følelsesmessig engasjement for homofile (jf. det følelsesmessige engasjementet i Bentes tekst om humanisme, s. 263). Det er knyttet til diskusjonen om muligheten for å designe perfekte barn ved hjelp av genteknologi og hvorvidt dette kan og eventuelt vil føre til at foreldre fjerner gener som gjør barna homofile:

Det ligger i genene allerede på fosterstadiet om en person kommer til å bli homofil eller ikke. Skal man kunne fjerne de aktuelle arvestoffene slik at barn ikke blir homofile? Konsekvensetisk er dette delt. Mange homofile har det minst like bra som alle andre mennesker, men fortsatt er det mange som skjuler sin homofile legning og har store problemer med å mestre livet sitt. Konsekvensene ved bruk av genteknologi i denne sammenhengen kan vurderes både som positive og negative. Pliktetisk vil det ikke være lov å fjerne genet som gjør ett av ti mennesker homofile. Det å være homofil er en naturlig ting. Og som pliktetiker skal man være den man er.

Figur 129: Fra Tones tekst om genteknologi

Mot

De fleste tekstene omfatter formuleringer som gir uttrykk for skepsis til genteknologi, men fordi Casper og Lars har såpass mange identiske formuleringer, er jeg usikker på om de har formulert denne skepsisen selv, eller kopiert eller parafasert den fra en kilde. Det at de har tatt den med i sin tekst, kan uansett betraktes som at de slutter seg til det som sitatene eller parafasene deres formidler.

Hos Lars finner jeg likevel formuleringer som ikke står hos Casper, og som inneholder ortografiske feil – noe som sannsynliggjør at det er Lars' egne formuleringer:

medisinske formål er en av pluss sidene med det. For eksempel får bønder større avling, noe som vil hjelpe dem økonomisk, men jeg synes ikke vi skall gjøre at men får akkurat det barnet man vil ha og hvordan det skall se ut. Tenk deg vist hele verden hadde vert full av perfekte barn.

Figur 130: fra Lars' tekst om genteknologi

Caspers tekst omfatter også formuleringen «For eksempel får bønder større avling», og med en lignende formulering som Lars' peker han på økonomisk vinning som begrunnelse. Men teksten som følger, om at «men» ikke bør få «akkurat det barnet man vil ha» og skrekksenarioet med en verden full av perfekte barn, fremstår som Lars' egen tekst. Jeg tolker det som et forsvar for det «ikke-perfekte» barnet, barn med lyter og feil. Selv om dette ikke er kontroversielt i forhold til skolens verdigrunnlag, kan det oppleves som et kontroversielt standpunkt blant ungdomstrinnselevne. Ikke så mye fordi de er prinsipielt uenige, men fordi det i praksis er viktig å fremstå som så perfekt som mulig.

Tones forsvar for ufødte homofile barns rett til liv¹²⁸, viser også mot, fordi hun står tydelig frem med egne meninger. Hvor kontroversielle de er, har jeg ikke sikkert grunnlag for å fastslå (jf. drøftingen i tilknytning til Bentes tekst om humanismen).

Petter formulerer også egne meninger eksplisitt i avslutningen (underoverskriften hans for denne delen er nettopp «Avslutning/egne meninger»):

¹²⁸ Jf. Tones tekst ovenfor: «Det ligger i genene allerede på fosterstadiet om en person kommer til å bli homofil eller ikke.»

Avslutning/egne meninger

En bra forklaring på begrepet genteknologi er at det er et fag som tar for seg metoder for å karakterisere, endre og gjøre bruk av gener og DNA. Den tar for seg mye forskjellig, hvilket det er eksempler på i teksten. Jeg må si selv at jeg beundrer de som får holde på med dette, fordi det ser ganske spennende ut. Hvis det betyr å redde liv, som det gjør i visse tilfeller er jeg meget positiv til denne teknologien. Hvis man ser at konsekvensene kan være dårlige, og at det er høy sjanse for at noe skal gå galt synes jeg vi bør trappe ned. Jeg er imot sprøyting

Figur 131: Fra slutten av Petters tekst om genteknologi

Han stiller seg altså positiv til genteknologi «Hvis det betyr å redde liv», men hvis konsekvensene kan være dårlige «og at det er høy sjanse for at noe skal gå galt synes jeg vi bør trappe ned». Selv om han altså viser hva han står for, er det ikke et kontroversielt synspunkt (det kan oppsummeres som at han er for det som er bra og mot det som er negativt) og viser derfor mot bare i begrenset grad.

Oppsummering tekst om genteknologi

Analysen av tekstene om genteknologi viser at Casper og Lars i stor grad har kopiert og parafasert i sine tekster, selv om Lars sin tekst også omfatter en selvstendig formulert passasje der han gir uttrykk for egne (potensielt upopulære) meninger, og dermed viser mot. Petter og Tone har formulert seg selvstendig i større grad enn de fleste og har også forsøkt å formulere resonnement angående temaet i sine tekster. De viser dermed større grad av selvstendig tenkning enn de fleste. Analysene viser likevel at alle elevene, også Petter og Tone, blander genteknologi og annen teknologi knyttet til matproduksjon og svangerskap. Dermed viser tekstene i liten grad *kritisk* tenkning.

Alle elevene viser et visst følelsesmessig engasjement i form av skepsis til genteknologi. Tones tekst viser, som Bentes, mot i form av et følelsesmessig engasjement for homofile.

Lars skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. Dette kan være med på å forklare at han har kopiert store deler av sin tekst. At Casper, Petter og Tones tekster skiller seg ut slik de gjør, kan jeg ikke forklare ut fra den kontekstuelle informasjonen jeg har om dem.

Oppsummering av analysene av tekster skrevet med åpning for å bruke alle kilder

De analysene som ligger til grunn for denne oppsummeringen, er analysene av følgende elevtekster:

- Presentasjon av retning innen jødedom eller islam
- Presentasjon om jødedom
- Tekst om Hans Nielsen Hauge
- Tekst om person fra GT
- Tekst om religiøse konflikter
- Tekst om humanisme
- Tekst om genteknologi

Det er bare én tekst fra elevene ved skole 2 som er med her, nemlig presentasjonen av retninger innen jødedom og islam. Det er den ene av de to¹²⁹ tekstene elevene ved skole 2 skrev med tilgang til alle kilder i løpet av året jeg samlet materiale. Den andre presentasjonen er på én gang den eneste andre presentasjonen i materialet og den eneste fra skole 1 der elevene jobbet sammen om en tekst i grupper. At det fantes én tekst fra hver av skolene som lignet hverandre både med hensyn til format (powerpoint), tema (jødedom og islam) og det at elevene samarbeidet i grupper med tilgang til alle kilder de ønsket, gjorde at jeg valgte dem ut til analyse. Forøvrig har jeg med begge de to øvrige tekstene fra 8. trinn der elevene kunne bruke alle kilder, samt én av to eller tre fra 9. trinn¹³⁰) og én av tre fra 10. trinn¹³¹.

Powerpointene skiller seg ut blant tekstene skrevet med tilgang til alle kilder fordi de viser mindre variasjon mellom de enkelte tekstene med hensyn til i hvilken grad de viser kompetanser med relevans for dannelse enn de andre. Powerpointene viser bare i begrenset grad selvstendig kritisk tenkning. Én gruppe fra hver skole viser følelsesmessig engasjement i dem, men ingen viser mot.

I de øvrige tekstene er det større forskjeller mellom elevene med hensyn til i hvilken grad deres tekster viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Når elevene viser disse kompetansene i liten grad, er det ofte fordi de har kopiert store deler av eller hele den teksten de har levert. Når de viser selvstendig kritisk tenkning i større grad er det ofte fordi de har formulert seg selvstendig og/eller benyttet flere kilder.

De to tekstene om bestemte personer (Hans Nielsen Hauge og «en skikkelse fra GT») skiller seg ut fordi flere elever viser større grad av følelsesmessig engasjement i disse tekstene enn i de øvrige. I

¹²⁹ Den andre teksten var knyttet til et tverrfaglig prosjekt om rus.

¹³⁰ Den eller de to andre er en argumenterende tekst som elevene kunne levere igjen etter tilbakemelding fra læreren, dersom de ønsket det.

¹³¹ De to andre er en sammenligning av to kirkesamfunn og en bibeltolkning.

begge to markerer «elever med tydeligere forhold til religion enn de fleste» seg blant de som viser større følelsesmessig engasjement enn andre, og dette tydeligere forholdet kan også være med på å forklare det større følelsesmessige engasjementet.

Tekstene om humanisme skiller seg ut fordi flere elever viser større grad av mot i dem enn i de andre tekstene skrevet med alle kilder tilgjengelig. De formulerer egne tanker om temaene og tar ansvar for dem ved å synliggjøre dem som sine tanker. Kanskje kan dette forklares av at elevene gikk på 10. trinn da de skrev disse tekstene? At alder/klassestrinn har betydning, synes å bekreftes av tekstene om genteknologi. Selv om de omfatter mer kopiering og parafrasering enn tekstene om humanisme, er det også der en del formuleringer av egne tanker og synspunkt.

Blant elevene skiller Bente seg ut fordi flere av tekstene hennes viser større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de fleste andres. Noen av tekstene hennes viser også større grad av følelsesmessig engasjement og mot enn de fleste andres, blant annet ved å utfordre premissene i én oppgave og ved å formulere synspunkt i opposisjon til den livssynsorganisasjonen hun var knyttet til, og ved å stå opp for eller gi plass til (det hun fremstiller som) undertrykte (svake) grupper og argument for deres synspunkt. Bente er ikke den eneste som gjør det, men hun gjør det mer og tydeligere enn de andre elevene. At tekstene hennes skiller seg ut på denne måten, kan forklares av at hun skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av elevenes faglige nivå og i noen sammenhenger av at hun er knyttet til Human-Etisk Forbund. Bente er også den som klarest viser at formuleringen av en oppgave ikke nødvendigvis setter grenser for hvilke kompetanser elevene kan vise. Ved å utfordre oppgavens premisser viser Bente andre kompetanser med relevans for dannelse enn det oppgaven legger opp til.

Utilgjengelige skriftlige kilder: Prøver

I materialet har jeg besvarelser på én større prøve fra hver av skolene, og i tillegg besvarelser på fem ulike små prøver fra skole 1. Jeg har spørsmålene til den ene store prøven, men ikke den andre. Besvarelsene på alle de små prøvene er skrevet inn på samme ark som spørsmålene, så der har jeg begge deler. Overvekten av kristendomsfaglige tema er stor i denne delen av materialet. Begge de to store prøvene dreier seg om kristendom, det gjør også fire av de små, mens én av de små er knyttet til jødedom. Jeg har valgt å analysere besvarelsene fra begge de to store prøvene og to av de små, den om jødedom, og én av de små om kristendom. To av de små prøvene hadde jeg bare til sammen tre svar på, derfor valgte jeg dem bort. Blant de to små om kristendom som jeg har flere besvarelser av, var valget tilfeldig.

De elevtekstene jeg skal analysere nedenfor, er dermed elevenes besvarelser av følgende fire prøver:

- Prøve om pietisme
- Liten prøve om jødedom
- Liten prøve om den katolske og den ortodokse kirke
- Prøve om hellige skrifter i kristendom

Som i analysene av elevtekstene skrevet med utgangspunkt i andre kildesituasjoner, skal jeg i analysene lete etter mønstre i hvordan elevene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot gjennom sine besvarelser av prøvene, og forsøke å forklare mønstrene.

Prøve om Hans Nielsen Hauge og pietismen

Prøven ble gitt elevene på skole 1, på 8. trinn i tilknytning til temaet «1700-tallet, pietismen, Hans Nilsen Hauge¹³²» som var satt opp for uke 1-4. Datoangivelser på besvarelsene viser imidlertid at prøven ble gjennomført i uke 8. I tilknytning til emnet hadde elevene jobbet med oppgaver fra læreboken og skrevet en tekst: «ca 1 side på data om Hans Nielsen Hauge, hvem han var og hva han gjorde». I egenvurderingene er det flere elever som peker på dette emnet som det de likte best (Casper, Charlotte, Elisabeth og Lars).

Jeg har ingen kopi av selve prøven. Basert på besvarelsene har jeg formulert følgende spørsmål som etterlyser den informasjonen elevene gir i svarene sine:

1. Hva betyr ordet pietisme?
2. Hva dreide pietismen seg om?
3. Hva var konventikkelplakaten?
4. Fortell om Hans Nielsen Hauge, hans liv og virke
5. Hva er en lekmann?
6. Hva betyr ordet misjon?
7. Hva gikk misjonsarbeidet ut på?
8. Hvorfor ville kongen omvende samene til kristen tro?
9. Hva gikk fornorskningen av samene ut på?
10. Hvem var Lars Levi Læstadius?
11. Hva betyr «konfirmasjon»?
12. Fortell om innføringen av konfirmasjonen i Norge

¹³² I årsplanen står det Nilsen, ikke Nielsen.

13. Velg to viktige årstall knyttet til pietismen og fortell hva som skjedde da.

Om ikke dette var ordlyden, tyder altså elevenes svar på at spørsmålene må ha etterlyst omtrent den informasjonen som disse spørsmålene gjør. Noen spørsmål fremstår som lukkede og ber elevene forklare eller definere begrep (Hva betyr konfirmasjon?), andre etterlyser klart avgrenset informasjon (Hvorfor ville kongen omvende samene til kristen tro?), mens atter andre fremstår som mer åpne og ber elevene fortelle om viktige personer (Hvem var Lars Levi Læstadius?). Ingen av spørsmålene ser ut til å ha bedt elevene om å redegjøre for egne erfaringer eller synspunkt. Alt stoffet spørsmålene etterlyser presenteres på side 53-90 i læreboken *På leit* (Isachsen 1997) og i *Horisonter* (Holt & Deschington 2006).

De lukkede spørsmålene i prøven minner om oppgavene elevene svarte på med utgangspunkt i én skriftlig kilde. Elevene vet imidlertid at prøvebesvarelsene deres vil ha betydning for vurderingen læreren gjør av deres faglige nivå, mens mine observasjoner tydet på at det ikke hadde noen særlig betydning om elevene hadde besvart pålagte oppgaver (der de skulle/kunne ta utgangspunkt i læreboken for å besvare spørsmål fra læreboken).

Mine kopier av prøvene er tatt etter at læreren hadde skrevet på sine vurderinger: Hvor mange poeng besvarelsene av de enkelte spørsmålene har oppnådd, av hvor mange mulige. Også lærerens rettelser av elevenes svar, samlet poengsum, lærerens samlede vurdering og den oppnådde karakter står på prøvene. Lærerens vurdering tyder på at alle spørsmålene, også de som fremstår som åpne, i praksis er vurdert som om de var lukkede spørsmål. Det som har betydning for hvilken uttelling elevenes svar får, er om de momentene læreren forventer, er med i svaret. Dette innebærer også at det ikke har betydning for lærerens vurdering om elevene har besvart spørsmålene med fullstendige setninger (som gir mening også uavhengig av spørsmålet) slik som Elisabeth gjør her:

① 1/1 p.	ordet pietisme betyr "fromhet". En from person er en som er ærlig og alvorlig ønsker å leve etter religionens idealer.
-------------	--

Figur 132: Elisabeths svar på spørsmålet om betydningen av «pietisme»: «ordet pietisme betyr «fromhet». En from person er en som er ærlig og alvorlig ønsker å leve etter religionens idealer.» «Lærers vurdering er angitt med teksten «1/1 p.» - altså «ett av ett mulig poeng oppnådd»

Eller om svaret består bare av et enkeltord, som Caspers besvarelse av samme spørsmål her:

Handwritten text in black ink on a white background. The word 'Fromhet' is written in a cursive script, followed by '1/1 p.' in a similar style.

Figur 133: Caspers svar på spørsmålet om betydningen av "pietisme": «Fromhet». Lærers vurdering er den samme som i vurderingen av Elisabeths svar.

Lærerens vurdering av Casper og Elisabeths svar ovenfor gir dem begge like stor uttelling. Casper ikke er alene om å svare med enkeltord eller setningsfragment når spørsmålene åpner for det. Derfor virker det sannsynlig at dette vurderingsprinsippet var kjent for elevene. Dette innebærer at det spørsmålet elevene besvarer, ikke uten videre er det som står i prøven, men det implisitte «Hva husker du om, og så de ulike tema prøvespørsmålene angir.

Jeg har kopiert besvarelser og lærerens vurderinger av denne prøven fra Bente, Casper, Charlotte, Elisabeth, Gina, Martin, og Petter¹³³.

Selvstendig kritisk tenkning

Fordi elevene ikke har hatt skriftlige kilder tilgjengelig under prøven, har de måttet formulere seg selvstendig, så i en begrenset forstand viser alle besvarelsene en viss grad av selvstendig tenkning. Men ettersom prøven ikke etterspør elevenes egne tanker om de temaene spørsmålene angir, men hva eleven husker fra læreboken om disse emnene, viser besvarelsene forholdsvis liten grad av selvstendig kritisk tenkning. Å gjengi informasjon fra læreboken, selv om det er etter hukommelsen, kan bare i begrenset grad vise selvstendig kritisk tenkning. Når elevene svarer i tråd med lærebokens svar og lærerens forventninger, viser det at de har forstått hvilket stoff spørsmålet etterlyser, og det viser en viss grad av kritisk tenkning. Stort sett har de fleste forstått hvilken informasjon læreren ønsker at de skal oppgi.

Følelsesmessig engasjement

Ettersom prøven ikke etterspør hverken elevenes egne tanker eller synspunkt, viser de i liten grad følelsesmessig engasjement i disse tekstene. I omtalen av Læstadius kan det imidlertid være forsiktige tegn til det. Opplysninger om når han levde, hvor han virket, språkkunnskaper og hans positive forhold til samene er det stoffet som går igjen i elevenes tekster om Læstadius. Særlig den betydningen det hadde for samenes selvtilit at Læstadius' misjonærer snakket samisk, fremheves i elevenes svar. Her antydes altså et forsiktig følelsesmessig engasjement for Læstadius.

¹³³ Jeg kopierte også teksten til Sofia, men det meste er uleselig på grunn av for svak kopiering.

Formuleringene i noen elevs tekster om dette, ligger tett opp til teksten i *Horisonter* (Holth & Deschington 2006: 198): «De predikantene Læstadius sendte ut i de samiske områdene, forkynte alltid på samisk. Det var helt uvanlig den gangen, og det ga mange samer en ny selvtillit». Charlotte skriver for eksempel: «Når Lars sendte predikanter til samene forkynnet de alltid på samisk. Det var ganske unormalt, og de ga samene ny selvtillit». Martin har festet seg ved det samme innholdet, men formulerer seg knappere: «De som misjonerte snakket på samisk, det gjorde at samene fikk selvtillit».

Mot

Bentes tekst om Læstadius skiller seg ut fordi hun ikke bare fokuserer på hvordan Læstadius bygget opp samenes selvtillit og prøvde å få dem til å slutte å drikke alkohol. Hun forklarer opprøret i Kautokeino, drapet på lensmann og handelsmann, samt 5 dødsdommer og 11 dommer til livsvarig fengsel, som resultatet av «et hels folk søken etter åndelig frelse»:

svensk og finsk. I 1841 fikk han en kristelig vekkelst. Lars Levi Læstadius ville omvende samene og få dem til å stoppe å drikke alkohol. Mange samer likte ham og ble svært ivrige etter å forlate sin synd og oppnå frelse. I 1852 brøt det ut kaos i Kautokeino der lensmannen og handelsmannen ble drept. 5 fikk dødsdom og 11 livsvarig fengsel. Grunnen var et hels folk åndelig søken etter frelse.

Figur 134: fra Bentes svar på spørsmål om Læstadius: «svensk og finsk. I 1841 fikk han en kristelig vekkelst. Lars Levi Læstadius ville omvende samene og få dem til å stoppe å drikke alkohol. Mange samer likte ham og ble svært ivrige etter å forlate sin synd og oppnå frelse. I 1852 brøt det ut kaos i Kautokeino der lensmannen og handelsmannen ble drept. 5 fikk dødsdom og 11 livsvarig fengsel. Grunnen var et hels folk åndelige søken etter frelse.

Bente fokuserer her på de negative konsekvensene av Læstadius' virke. Dette står i kontrast til det bildet som gis av læreboken, både *På leit* (Isachsen 1997) og *Horisonter* (Holth & Deschington 2006). Bentes fremstilling viser dermed selvstendig kritisk tenkning og mot. Hun tolker stoffet selvstendig og tør å fremsette en annen forståelse enn den lærebøkene gir. Men teksten viser ikke noen klar sammenheng mellom «et hels folk åndelige søken etter frelse» og opprøret, og den selvstendig kritiske tenkningen i teksten fremstår dermed ikke som tilstrekkelig kritisk.

Å hevde, som Bente gjør, at Kautokeinoopprøret skyldtes samenes søken etter frelse, viser mot. At religiøst engasjement og søken etter frelse skulle kunne gi så fatale utslag som Kautokeinoopprøret, oppfatter jeg som et kontroversielt synspunkt i religions- og livssynsfaget. Det synspunktet Bente selv parafaserer i innledningen til tekstene om religiøse konflikter (se side 248) – at religion kan være en utløsende faktor, men ikke eneste årsak til en konflikt – er tettere opp til det jeg oppfatter som en konvensjonell forståelse innenfor faget. Dette som kommer til uttrykk i læreboken som Bentes parafase er bygget på og ligger til grunn for denne oppfatningen. Når Bente hevder at samenes religiøse engasjement er grunnen til konflikten, oppfatter jeg derfor det som et kontroversielt svar som viser mot.

Oppsummering prøve om Hans Nielsen Hauge og pietismen

Eleve tekstene viser bare i begrenset grad selvstendig kritisk tenkning. Alle tekstene viser et visst følelsesmessig engasjement gjennom gjengivelse av andres følelsesmessige engasjement. Bentes redegjørelse for Læstadius gir en noe kontroversiell forklaring på Kautokeinoopprøret og viser dermed mot.

Om grunnen til at Bentes tekst skiller seg ut er at hun skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå eller om grunnen er hennes tilhørighet til Human-Etisk Forbund vet jeg ikke. Kanskje er det kombinasjonen?

Liten prøve om jødedom

Denne lille prøven fikk elevene på skole 1 etter at de på 9. trinn hadde jobbet med «jødene under 2. vk», som det nest siste temaet på årsplanen. I tilknytning til temaet var elevene blant annet på ekskursjon til Falstad og skrev fiktive brev fra fanger (se 125).

Prøven inneholdt spørsmål fra alle fag elevene hadde jobbet med i de foregående ukene, blant annet følgende tre spørsmål knyttet til KRL:

1. Til hvilke land dro jødene etter at de ble kastet ut fra Spania?
2. Hva har bidratt mest til jødernes samlede identitet?
3. Hvem opprettet staten Israel?

Fagstoffet som etterspørres her står i kapittel 11 i elevenes lærebøker, og arbeidsplanen for de foregående ukene hadde angitt at elevene skulle skrive kolonnenotat basert på det kapittelet¹³⁴.

Spørsmål én og tre er lukket og åpner derfor i liten grad for at elevene kan vise selvstendig kritisk tenkning. Spørsmål to har ikke et like klart avgrenset svar og åpner derfor i noe større grad for at elevenes svar kan vise selvstendig kritisk tenkning.

Jeg har besvarelser av denne prøven fra Bente, Casper, Elisabeth, Gina, Lars, Martin, Sofia og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

Elevene har ikke hatt skriftlige kilder tilgjengelig under prøven. De har derfor måttet formulere seg selvstendig, så i denne begrensede forstand viser alle besvarelsene en viss grad av selvstendig kritisk tenkning.

Elevenes besvarelser av spørsmål én viser at det varierer både om elevene husker noe om dette, om de oppgir land som er i samsvar med lærebokens redegjørelse og hvor mange forskjellige land de oppgir. Selv om svarene viser at Bente husker eller oppgir flest, mens Sofia avviser at hun kan svare på spørsmålet fordi hun har vært syk, viser ingen av svarene selvstendig kritisk tenkning.

I besvarelsene av spørsmål tre har Bente, Gina og Tone lagt til opplysninger knyttet til opprettelsen av Israel: at «verden hadde stor sympati med jødene» (Bente), hvor mange land som stemte for, mot og blankt i avstemningen (Gina), og at «Israel var opprinnelig en del av Palestina» (Tone). Denne viljen til å gå inn på flere detaljer enn det prøven spør etter, kan ses som selvstendig kritisk tenkning. Men det kan også ses som et ønske om å vise at de husker mer enn det oppgaven spør etter.

Når det gjelder spørsmål to, om hva som har bidratt til «jødenes samlede identitet», er lærebokens svar at det er haskala, opplysning, og ikke minst sionismen, erfaringene fra Holocaust og etableringen av den jødiske staten (Isachsen 1997: 119 ff.). Bente, Gina, Lars og Tone trekker frem den generelle erfaringen av å være forfulgt og skilt ut som egen gruppe. Bente og Tone peker eksplisitt på gettoene i denne sammenheng. Flere (Casper og Martin) peker konkret på 2. verdenskrig i sine svar, og Tone skriver at «De tror på det samme». Bente, Gina og Tone har inkludert mer informasjon i sine svar enn Casper, Lars og Martin, og gir dermed – i likhet med læreboken – et bilde av at den jødiske identiteten har bakgrunn i flere ulike forhold. Dermed viser jentene forståelse for at et fenomen som jødisk identitet har et mangfoldig grunnlag, og dermed større grad av kritisk selvstendig tenkning enn

¹³⁴ Jeg har likevel ikke funnet noen kolonnenotat basert på dette kapittelet i elevenes arbeidsbøker.

guttene, som har kortere og mindre komplekse forklaringer. Enda det tredje spørsmålet i prøven dreier seg om Israel, er det ingen av elevene som nevner noe eksplisitt om sionisme eller staten Israels betydning for jødisk identitet. Ingen skriver heller om de hellige skriftene eller høytider, eller andre forhold de har kjennskap til (jf. powerpointer fra 8. trinn). Det er heller ingen som utfordrer premisset om at det finnes *en* jødisk identitet, enda spørsmålet om hvor jødene dro fra Spania nettopp er knyttet til skillet mellom sefardim (etterkommere av de som dro fra Spania) og askenasi (de som har bakgrunn fra Tyskland/Europa).

Følelsmessig engasjement og mot

Noen av besvarelsene av spørsmål to og Bentes utdypning av svaret om opprettelsen av Israel, viser empati med jøder som et forfulgt folk. Ut over dette vises ikke følelsmessig engasjement eller mot i noen av besvarelsene.

Oppsummering prøve om jødedom

Elevenes besvarelse av prøven viser i liten grad selvstendig kritisk tenkning, følelsmessig engasjement og mot.

Liten prøve om den katolske kirken

Denne lille prøven fikk elevene på skole 1 på 9. trinn i uke 23, i tilknytning til det siste temaet på årsplanen «Den katolske kirke». I tilknytning til dette temaet indikerer arbeidsplanene at elevene skulle lese kapittel 10 i læreboken (Isachsen 1998: 97-107) og gjøre oppgaver i læreboken, i tillegg til å svare på denne prøven. Spørsmål tre er knyttet til temaet i kapittel 9 i læreboken, om den ortodokse kirken, som jeg ikke har dokumentert at elevene arbeidet med. Derimot har jeg notater fra kapittel 10 fra sju av elevene, selv om jeg ikke har dokumentert at læreren påla dem det som en oppgave.

Spørsmålene i prøven er:

1. Hvilke forskjeller er det mellom den ortodokse og den katolske kirke?
2. Hva heter staten der paven bor?
3. Den katolske kirke er evig og innstiftet av Gud. Hva mener katolikken med den totale tredelte kirke?

Spørsmål 1 åpner for flere ulike svar som alle kan være riktige, og elevene kan vise selvstendig kritisk tenkning, følelsmessig engasjement og mot i svarene sine. Spørsmål to er lukket. I spørsmål tre er

den første setningen en påstand der premissene er trossannheter, nemlig at den katolske kirken er evig og at den er innstiftet av Gud. Selve spørsmålet i oppgave tre er lukket. I læreboken er begrepet «den totale tredelte kirke» forklart i en «faktaboks», som inneholder den samme påstanden som prøven om at den katolske kirken er evig og innstiftet av Gud.

Jeg har prøvebesvarelser fra Bente, Casper, Charlotte, Danyal, Elisabeth, Gina, Lars, Martin, Petter, Sofia og Tone.

Selvstendig kritisk tenkning

I besvarelsene av spørsmål én viser elevene at de husker en del om de to kirkesamfunnene, men det er bare Bente og Gina som presenterer stoffet på en systematisk måte ved å ta for seg samme fenomen i begge kirkesamfunn. Bente tar for seg geografisk plassering, musikk under gudstjenesten, ledelse av trossamfunnet og gjennomføring av gudstjenesten. I dette siste punktet er hun likevel mindre konsekvent med hensyn til å presentere informasjon om samme forhold angående begge kirkesamfunn, for her skriver hun om språket i katolske kirker og at folk «kommer og går (...) hele tiden» under en ortodoks messe:

1. Hvilke forskjeller er det mellom den ortodokse og den katolske kirke?

- Ortodokse i øst, katolske i vest
- Katolske bruker orgel, ortodokse gregoriansk sang.
- Katolske har en leder - paven, ortodokse har mange.
- I den katolske kirke er messen som oftest på latin og et fast program. I en ortodoks gudstjeneste kommer og går folk hele tiden.

Figur 135 Fra Bentes besvarelse av liten prøve om kristendom: «- ortodokse i øst, katolske i vest – Katolske bruker orgel, ortodokse gregoriansk sang – Katolske har en leder – paven, ortodokse har mange. – I den katolske kirke er messen som oftest på latin og et fast program. I en ortodoks gudstjeneste kommer og går folk hele tiden.»

Gina gjør også rede for gjennomføring av gudstjenester og ledelse av kirkesamfunnene, men skriver også om hvordan katolikker og ortodokse har innredet hjemmene og kirkene sine:

1. Hvilke forskjeller er det mellom den ortodokse og den katolske kirke?
- De ortodokse kommer og går i kirken mens katolikene har faste gudstjenester.
 - Katolikene har en pave som hovedleder, mens de ortodokse har en erkebiskop, metropolit eller patriark
 - De ortodokses hjem er mer overdrevent enn katolikenes sitt hjem, det samme er kirkeene.

Figur 136: Fra Ginas besvarelse av liten prøve om kristendom: «- De ortodokse kommer og går i kirken Mens katolikene har faste gudstjenester. – Katolikene har en pave som hovedleder, mens de ortodokse har en erkebiskop, metropolit eller patriark – De ortodokses hjem er mer overdrevent enn katolikenes sitt hjem, det samme er kirkeene.»

Ved å ta for seg samme fenomen i begge kirkesamfunn og systematisk gjøre rede for det, viser Bente og Gina en viss grad av selvstendig kritisk tenkning. Det de skriver om kirkesamfunnene, kan forklares av lærebokens presentasjon av dem, som er mindre systematisk en Bente og Ginas besvarelser av prøven, på den måten at for eksempel sakramenter bare omtales i forbindelse med den katolske kirke. Det kan også forklare at Martin redegjør for sakramentene i den katolske kirke, men påstår at den ortodokse kirke ikke har sakramenter. Nattverden omtales riktignok (Isachsen 1998: 92), men sakramentene tematiseres ikke i kapittelet om den ortodokse kirke, slik som i kapittelet om den katolske kirken (Isachsen 1998: 101ff).

Mens de fleste elevene altså har basert sitt svar på lærebokens redegjørelser, viser Petters besvarelse at han også har benyttet en annen kilde. Han skriver blant annet at «Den ortodokse kirken bruker den nikenske trosbekjennelse», og det står det ikke noe om i *På leit* (Isachsen 1998):

1. Hvilke forskjeller er det mellom den ortodokse og den katolske kirke?

Den ortodokse kirken bruker den nikenske trosbekjennelse, begge synes den kirkelige tradisjonen er viktig, men den ortodokse vil ikke endre på noe. Den katolske kirke er mer innstilt på nyere ting. I den katolske kirken sies det at bibelen og tradisjonen er de to kilder til guddommelig kraft. Den ortodokse holder gudstjenesten på folkespråket. I den katolske kirke er det kun menn som kan bli prester, og de må leve i sølibat (ugift).

Figur 137: fra Petters besvarelse av liten prøve om kristendom: «Den ortodokse kirken bruker den nikenske trosbekjennelse, begge synes den kirkelige tradisjonen er viktig, men den ortodokse vil ikke endre på noe. Den katolske kirke er mer innstilt på nyere ting. I den katolske kirken sies det at bibelen og tradisjonen er de to kilder til guddommelig kraft. Den ortodokse holder gudstjenesten på folkespråket. I den katolske kirke er det kun menn som kan bli prester, og de må leve i sølibat (ugift).»

Selv om Petters stort sett forteller om noe i det ene kirkesamfunnet, og så om noe annet i det andre, viser teksten også eksempler på systematisk sammenligning: «den ortodokse vil ikke endre på noe. Den katolske kirke er mer innstilt på nyere ting». Den usystematiske sammenligningen er likevel misvisende på den måten at når Petter stort sett fremhever forskjeller og skriver at bare menn kan bli prester i den katolske kirke, impliseres det at dette er annerledes i den ortodokse kirke. Det bredere kildegrunnlaget og tilløpene til systematikk bidrar likevel til at besvarelsen hans viser en viss grad av selvstendig kritisk tenkning.

Tekstene til noen av elevene viser på den annen side at de har misforstått noen begreper – eller i alle fall bruker dem på uortodokse måter. Tone skriver for eksempel at «Den katolske kirke tror stert på de syv sakramenter» og Elisabeth at det katolske kirkelivet er mer organisert enn det ortodokse og derfor «ligner litt på den kristne kirke». Den sviktende forståelse disse tekstene indikerer, viser også liten grad av kritisk tenkning.

Sviktende forståelse av fagstoffet vises også i flere besvarelser av spørsmål 3, om den totale, tredelte kirke. Det er bare Bente og Tones svar som indikerer at de forstår hva spørsmålet dreier seg om fordi de husker element som inngår i svaret læreboken gir. Besvarelsene til Danyal og Lars gir inntrykk av at de har misforstått spørsmålet og tror det dreier seg om hva katolikkene mener om den totale,

tre delte kirke. Ingen av besvarelsene viser likevel selvstendig kritisk tenkning, for eksempel ved å utfordre trossannhetene som utgjør premissene i spørsmålet.

Følelsmessig engasjement

De aller fleste av besvarelsene av spørsmål én omfatter beskrivelser av den ortodokse kirken som uryddig, overdreven og preget av at folk går ut og inn hele tiden (Charlotte, Elisabeth, Gina og Sofia). Dette kan fremstå som uttrykk for følelsmessig engasjement, men er i alle fall også helt i tråd med lærebokens fremstilling (Isachsen 1998: 92): «Førsteintrykket for en fremmed som besøker en ortodoks gudstjeneste, er det uryddige preget.»

Mot

Ingen av elevenes besvarelser av spørsmål i denne prøven viser mot.

Oppsummering prøve om den katolske og ortodokse kirke

Elevenes besvarelser av prøven om den katolske og den ortodokse kirke viser i liten grad selvstendig kritisk tenkning følelsmessig engasjement og mot. Tekstene til Bente, Gina og Petter skiller seg ut fordi de viser større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de andre. Jentene viser det gjennom systematisk sammenligning av de to kirkesamfunnene, Petter viser det gjennom gjengivelse av stoff som ikke står i elevenes lærebok.

Som jeg før har nevnt, skiller Bente seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå. Dette kan kanskje forklare at hun viser større grad av selvstendig kritisk tenkning enn de fleste. De andre besvarelsene som skiller seg ut, kan jeg ikke forklare med utgangspunkt i den kontekstuelle informasjonen jeg har.

Prøve om hellige skrifter i kristendom

Denne prøven ble gitt til elevene på skole 2, og både klasse 9A og 9B hadde samme prøve. Prøven var knyttet til to tema på årsplanen (klassene hadde identiske årsplaner): Bibelen forteller – Mosebøkene GT (uke 35) og Bibelen forteller Jesus – NT (uke 36-38). I henhold til dato oppgitt på prøvene, er imidlertid prøven gjennomført i uke 42 etter et temaarbeid knyttet til rus (uke 39-40) og høstferie (uke 41).

I forbindelse med temaene skulle elevene lese i læreboken *Under samme himmel 9* (Wiik & Waale 2003: 60-141), gjøre oppgaver fra læreboken, skrive stikkord basert på deler av kapittelet om hellige skrifter i kristendom og i undervisningen hadde de dramatisert fortellinger om Jesus.

Det var kjent for både elever og lærere at prøven ville utgjøre en del av grunnlaget for lærernes vurdering av elevene i faget. De fleste av spørsmålene var lukkede spørsmål:

KRL PRØVE 9. TRINN
HELLIGE SKRIFTER, KRISTENDOM

1. Bibelen deles inn i: "Det nye" og "Det gamle testamentet". Hvor finner vi:
 - a) Evangeliene?
 - b) Mosebøkene?
2. a) Hva betyr ordet: "pakt"?
- b) Hva gikk paktens mellom Gud og Abraham ut på?
3. Fortell punktvis om Moses' liv.
4. Hvem regnes for å være de tre stamfedre for Israels folk?
5. a) Hva heter de fire evangeliene som forteller om Jesu liv, død og oppstandelse?
- b) Hvilket evangelium skiller seg ut når det gjelder innhold, språk og stil?
6. Hvilke fire grupper deler vi undrene i?
7. a) Hva er en liknelse?
- b) Gi et eksempel på en liknelse Jesus gjorde og forklar hva Jesus ville si med den.
8. a) Fortell om et under Jesus gjorde.
- b) Hvilken type under er dette?



Lykke til☺

Figur 138: Spørsmålene i den store prøven om kristendom ved skole 2

Som analysene av prøvene fra skole 1 allerede har vist, åpner lukkede spørsmål i liten grad for at elevene kan vise selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Dersom spørsmålene omfatter eller impliserer premisser som kan utfordres, åpner likevel det for at elevene kan vise selvstendig kritisk tenkning og mot ved å gjøre det. Flere av spørsmålene i denne prøven omfatter premisser som er kristne trossannheter, og derfor legitime å utfordre innenfor rammen av et ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag.

De oppgavene som er formulert som ordre, "Fortell punktvis om Moses' liv" og "Fortell om et under Jesus gjorde", åpner for flere mulige riktige svar, samtidig som det siste også impliserer trossannheten at Jesus gjorde undre. Disse spørsmålene åpner dermed for at elevene kan vise selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Konteksten (prøve) tilsier likevel at det læreren ønsker svar på, er hva eleven kan huske og skrive om Moses og om hun eller han forteller om et under (eller noe annet) og eventuelt hva eleven kan huske og skrive om det.

Ingen av oppgavene i prøven inviterer til at elevene skal knytte forbindelser mellom fagstoffet og egne erfaringer. Den oppgaven som kommer nærmest, er «Gi et eksempel på en lignelse Jesus gjorde og forklar hva Jesus ville si med den.» Slik oppgaven er formulert, kan premisset i første del – at Jesus gjorde liknelser – utfordres på språklig og logisk grunnlag¹³⁵. Siste del, «forklar hva Jesus ville si med den [liknelsen]», er det bare Jesus selv som skulle kunne vurdere om elevene svarer rett på. Elevene tolker spørsmålet som en etterlysning av lærebokens utlegning av liknelsen. Vurderinger og kommentarer fra læreren i 9A indikerer at elevenes tolkning av dette spørsmålet, er i tråd med lærerens intensjoner.

Jeg har 8 elevtekster fra 9A og 10 fra 9B. Elevtekstene fra 9A har jeg kopiert etter at læreren hadde vurdert dem. Hun hadde skrevet «R» ved eller over de av elevenes besvarelser som er vurdert som riktige, og oppsummert hvor mange av de oppnåelige 22 og ½ poengene elevene har oppnådd etter siste spørsmål, samt fastsatt karakter. Elevtekstene fra klasse B har jeg kopiert før lærerens vurdering, så der har jeg «bare» elevenes tekst.

Selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot

Stort sett aksepterer elevene premissene og svarer på spørsmålene i tråd med læreboken (Wiik & Waale 2003) uten å problematisere at det impliserer tilslutning til trossannheter.

Akkurat som i besvarelsen av prøven om Hans Nielsen Hauge og pietismen og den lille prøven om jødedom, viser elevenes besvarelser av disse prøvene at noen elever svarer så kortfattet som mulig, mens andre svarer i fullstendige setninger og med utfyllende opplysninger. Richards besvarelse av spørsmålet «Hvilke fire grupper deler vi undrene i?» består av tre ord: «Helbredelser, mirakel, oppstandelse». Mona, på den annen side, skrev følgende tekst:

¹³⁵ Er det mulig å gjøre en lignelse?

Undrene.

Vi deler undrene som Jesus utførte i fire:

Natur undre - Omgjøre vann til vin, stille en storm. Ting som blir gjort mot naturens lover.

Helbredelse - Jesus helbredet mange. Han gjorde syke friske, lamme kunne gå igjen og han ga de blinde synet tilbake.

Utdrivelse av ånder - Noen ganger var folk besatt av onde ånder. Når de kom nær Jesus dro de vekk med en gang, siden Jesus var god og han var mektigere enn alt ondt.

Oppvekkelse av de døde - Jesus ga livet tilbake til 3 personer. Først til enkens sønn, så til datteren til en prest og til slutt til en god venn.

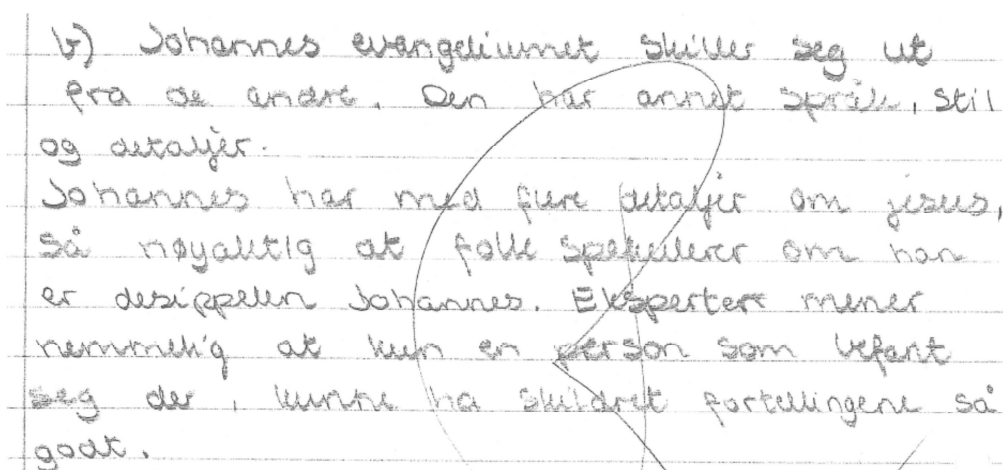
Jesus utførte undrene fordi han hadde medfølelse for andre. Han ville dessuten gi folk en forsmak på hvordan det var i himelen.

Og for å bevise at han var messias, guds sønn.

Figur 139: Monas svar på prøvespørsmål om undrene: «Undrene. Vi deler undrene som Jesus utførte i fire: Natur undre – omgjøre vann til vin. Stille en storm. Ting som blir gjort mot naturens lover. Helbredelse – Jesus helbredet mange. Han gjorde syke friske, lamme kunne gå igjen og han ga de blinde synet tilbake. Utdrivelse av ånder – Noen ganger var folk besatt av onde ånder. Når de kom nær Jesus dro de vekk med en gang, siden Jesus var god og han var mektigere enn alt ondt. Oppvekkelse av de døde – Jesus ga livet tilbake til 3 personer. Først til enkens sønn, så til datteren til en prest og til slutt til en god venn. Jesus utførte undrene fordi han hadde medfølelse for andre. Han ville dessuten gi folk en forsmak på hvordan det var i himelen. Og for å bevise at han var messias, guds sønn.»

Selv om eksemplene jeg har vist, indikerer at gutter skriver kortere enn jenter, er mønsteret likevel ikke entydig: Gutter som får god karakter, skriver lengre og inkluderer mer stoff enn de som skriver kortere og inkluderer lite stoff i svarene sine. Faglig nivå fremstår altså som en bedre forklaring på forskjellene enn kjønn.

I besvarelsen av spørsmålet om «Hvilket evangelium [som] skiller seg ut når det gjelder innhold, språk og stil?» synliggjør både Mona, Gudrun og Eva at det stoffet de gjengir, har kilder. De posisjonerer seg dermed som noen som er klar over dette og forstår hva oppgaven etterspør, men som ikke alene tar ansvar for svaret de gir. Angivelsene av kildene er lite presise, men indikerer at svaret de gir, ikke (bare) er noe de har funnet ut av selv. Ved ikke å ta ansvar for svaret sitt alene, men peke på kilder til det, styrker de troverdigheten til svaret. Mona viser blant annet til hva «Ekspertene mener»:



b) Johannes evangelium skiller seg ut fra de andre. Den har annet språk, stil og detaljer. Johannes har med flere detaljer om Jesus, så nøyaktig at folk spekulerer om han er disiplen Johannes. Ekspertene mener nemlig at kun en person som befant seg der, kunne ha skildret fortellingene så godt.

Figur 140: Fra Monas svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut: «Johannes evangelium skiller seg ut fra de andre. Den har annet språk, stil og detaljer. Johannes har med flere detaljer om Jesus, så nøyaktig at folk spekulerer om han er disiplen Johannes. Ekspertene mener nemlig at kun en person som befant seg der, kunne ha skildret fortellingene så godt.»

Gudrun er ikke så presis, hun skriver at «De tror...» uten å si noe om hvem «De» er:

b) Det er Johannes, han hadde mye mer detaljer. De tror det er Johannes disipleren som har skrevet det.

Figur 141: fra Gudruns svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut: «Det er Johannes, han hadde mye mer detaljer. De tror det er Johannes disipleren som har skrevet det.»

I likhet med Gudruns svar er Evas ikke spesifikt med hensyn til hvem som bekrefter dette svaret, og troverdigheten styrkes derfor bare ved at det er flere som sier at det er sånn:

b) Johannes evangeliumet skiller seg ut. Det sies at det er skrevet av ham som også sto Jesus nært, dvs øyevitende.

Figur 142: Fra Evas svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut: «Johannes evangeliumet skiller seg ut. Det sies at det er skrevet av ham som også sto Jesus nært, dvs øyevitende.»

Det er altså i forbindelse med en forskningsbasert «trossannhet» at elevene styrker svarene sine ved å vise til kilder. Trossannhetene – som at Jesus gjorde undere – verken utfordres eller styrkes gjennom henvisninger til kilder, enda læreboken synliggjør kildene til tekst om trossannheter: «Bibelen forteller at Jesus gjorde undre.» (Wiik & Waale 2003: 95)

Eva inkluderer stoff om Mosebøkene tilblivelse, slik det forstås vitenskapelig, i besvarelsen av spørsmålet om hvor vi finner dem (1b), selv om det ikke er etterspurt i oppgaven:

b) Mosebøkene ble ikke bare skrevet av Moses, men også mange andre forfattere, mosebøkene står i det gamle testamentet.

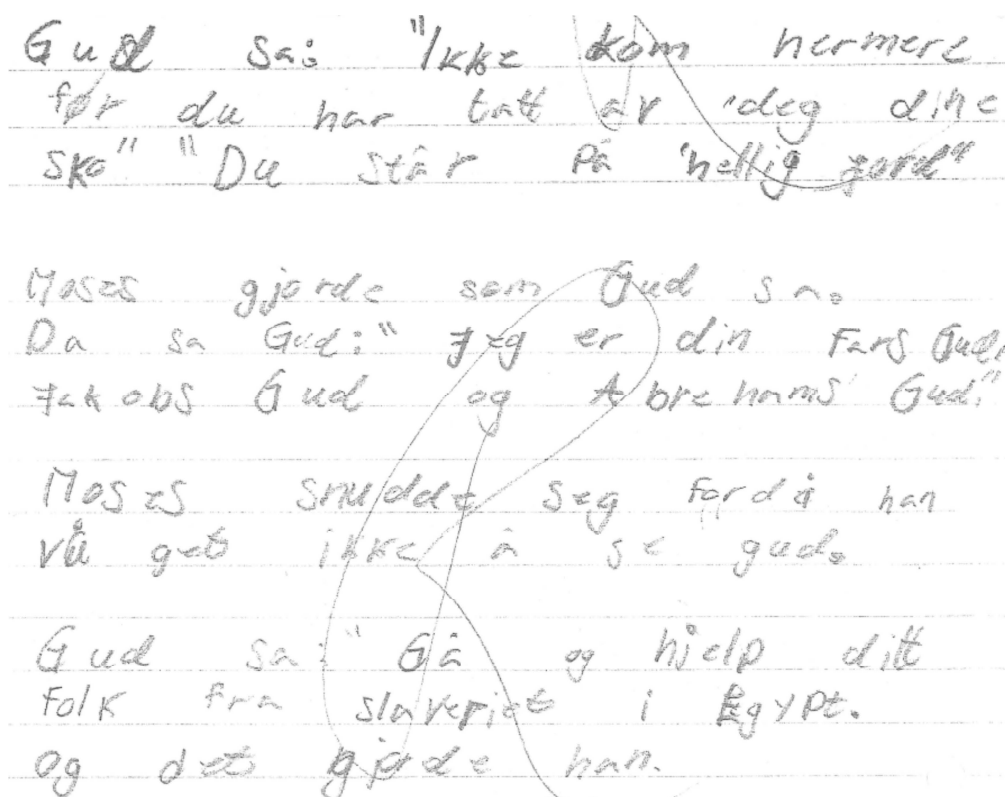
Figur 143: Evas svar på spørsmålet om Mosebøkene: «Mosebøkene ble ikke bare skrevet av Moses, men også mange andre forfattere. Mosebøkene står i det gamle testamentet.»

Eva etablerer dermed et metanivå som synliggjør at det stoffet svaret dreier seg om – Mosebøkene – inngår i en kontekst som hun er oppmerksom på. Stoffet om historisk kritisk bibelforskning, som er det som ligger til grunn for Evas svar her, presenteres sammen med stoffet om Mosebøkene i

elevenes lærebøker. At Eva synliggjør at hun er oppmerksom på denne konteksten, viser likevel selvstendig kritisk tenkning.

Følelsesmessig engasjement

De fleste elevene gjengir stoff om Moses som forteller om følelsesmessig engasjement, for eksempel at moren ikke ville la ham bli drept og derfor sendte ham nedover Nilen, eller at Moses ble sint da han så hvor dårlig slaverne ble behandlet. Richard beskriver Moses' møte med Gud i den brennende busken ved hjelp av replikker:

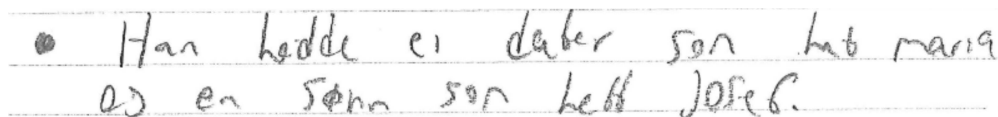


Figur 144: Fra Richards svar på spørsmål om Moses: «Gud sa: «ikke kom nærmere før du har tatt av deg dine sko» «Du står på 'hellig jord» Moses gjorde som Gud sa. Da sa Gud: «Jeg er din Fars Gud, Jakobs Gud og Abrahams Gud». Moses snudde seg fordi han våget ikke å se gud. Gud sa: «Gå og hjelp ditt folk fra slaveriet i Egypt. Og det gjorde han.»

Kanskje viser denne teksten følelsesmessig engasjement i form av fascinasjon? Noen elever beskriver også andre bibelske personers følelsesmessige engasjement i besvarelser av andre spørsmål enn det som dreier seg om Moses' liv, for eksempel i forbindelse med undere eller liknelser.

Mot

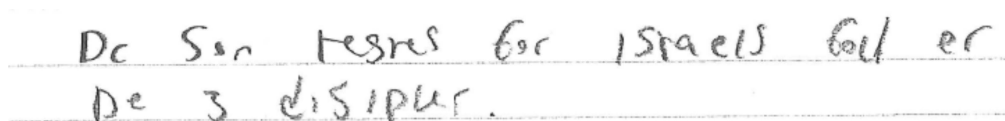
Åge gir svar som kan tolkes som en protest mot spørsmålene i prøven. I ett av kulepunktene om Moses («Fortell punktvis om Moses' liv») har han skrevet:



• Han hadde ei datter som het maria og en sønn som het Josef.

Figur 145: Fra Åges svar på spørsmålet om Moses: «Han hadde ei datter som het Maria og en sønn som het Josef»

Og som svar på spørsmålet «Hvem regnes for å være de tre samfedre til Israels folk?», skriver han:



De som regnes for Israels folk er de 3 disipler.

Figur 146: Åkes svar på spørsmålet om stamfedrene: «De som regnes for Israels folk er de 3 disipler»

Dette er såpass overraskende svar at de kan forstås som en (riktignok lite eksplisitt) protest mot spørsmålene i prøven. Men de kan selvsagt også vise at Åge ikke husker noe særlig om Moses og ikke vet hvem som omtales som stamfedre. Som svar på spørsmålet om hva ordet pakt betyr, skriver han at «ordet pakt betyr å låve». Ved at han svarer i tråd med lærebokens fremstilling på dette spørsmålet, fremstår det som lite sannsynlig at de overraskende svarene er protester.

Dermed er det ingen av besvarelsene som viser mot.

Oppsummering prøve om hellige skrifter i kristendom

Elevenes besvarelser av prøven om hellige tekster i kristendom viser en viss grad av selvstendig kritisk tenking og følelsesmessig engasjement, men ingen av dem viser mot. Tekstene til Eva, Gudrun og Mona skiller seg ut fordi de styrker autoriteten i sine svar ved å indikere at de har kilder til det de skriver.

Alle tekstene viser en viss grad av følelsesmessig engasjement gjennom formulering av andres følelsesmessige engasjement.

Den kjennskapen jeg har til kontekstuelle forhold knyttet til elevene, kan ikke forklare at tekstene til Eva, Gudrun og Mona skiller seg ut som de gjør.

Oppsummering om mønstre i prøver

De analysene som ligger til grunn for denne oppsummeringen, er analysene av følgende elevtekster:

- Prøve om Hans Nielsen Hauge og pietismen
- Liten prøve om jødedom
- Liten prøve om den katolske og ortodokse kirke
- Prøve om hellige skrifter i kristendom

Dette utvalget omfatter begge de to store prøvene materialet mitt omfatter – én fra hver skole, og to av de tre mindre prøvene som jeg har flere besvarelser av. For å sikre så stor tematisk variasjon i tekstene som mulig, inkluderte jeg den lille prøven om jødedom, mens valget mellom de to små prøvene om kristendom var tilfeldig.

Det alle elevenes besvarelser av disse prøvene har felles, er at de til en viss grad viser selvstendig kritisk tenkning. Siden det dreier seg om prøver, må elevene i noen grad ha formulert seg selvstendig. Tekstene viser likevel at elevene gjengir tekst fra lærebøkene, men da nødvendigvis etter hukommelsen. Noen elever viser større grad av selvstendig kritisk tenkning ved å synliggjøre at de ikke står alene som «garantister» for sine svar, men har kilder til dem. Bente viser større grad av selvstendig kritisk tenkning og mot ved å formulere en selvstendig tolkning av informasjon fra læreboken (og andre kilder?) som delvis er i opposisjon til tolkningen læreboken legger opp til. Dette er det eneste eksempelet på mot, ut over det som ligger i at elevene nødvendigvis har formulert seg selvstendig i disse besvarelsene av prøver.

I besvarelsene av de to større prøvene viser de fleste elevene et visst følelsesmessig engasjement. Det skjer ved at de formulerer seg om andres følelsesmessige engasjement i tilknytning til redegjørelse for enkeltpersoner.

Når elevene i liten grad viser kompetanser med relevans for dannelse i besvarelsene av prøver, er det grunn til å tro det henger sammen med denne sjangerens tradisjon i norsk skole: Både lærere og elevers forventninger knyttet til prøver, dreier seg nettopp om å avdekke hvilket kunnskapsstoff elevene kan gjengi om et emne, uten tilgang til kilder. Selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot er derfor ikke forventet i prøvebesvarelser.

5. Mønstre i materialet

I dette kapitlet skal jeg først systematisk undersøke hvert enkelt kontekstuet forhold og samspill mellom de kontekstuelle forholdene. I oppsummeringene av analysene av hver enkelt tekstgruppe og de fem kildesituasjonene har jeg forsøkt å forklare likheter mellom hvordan elevene har besvart oppgavene som er skrevet i den aktuelle kildesituasjonen. Men jeg har ikke systematisk undersøkt hva analysene mine indikerer om betydningen av kildesituasjon, tema, formelt formål, sjanger, skrive teknologi, sosial og institusjonell skrivesituasjon. Det skal jeg gjøre her.

Jeg har heller ikke systematisk undersøkt de kontekstuelle forholdene knyttet til elevene: Det er andre hovedsak i dette kapitlet. På samme vis som med de kontekstuelle forholdene knyttet til oppgavene, skal jeg ta for meg de kontekstuelle forholdene knyttet til elevene og undersøke om kjønn, klasstrinn, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet og/eller faglig nivå – slik læreren vurderer det – gir grunnlag for å peke på mønstre i materialet.

Identifiseringen av disse mønstrene gir et tentativt svar på problemstillingen om hvordan bestemte kontekstuelle forhold fremmer elevens anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelse når de skriver i religions- og livssynsfaget. I siste kapittel skal jeg sammenholde mine resultat med andre studier som tematiserer tilsvarende forhold, før jeg konkluderer med hensyn til besvarelsen av problemstillingen og formulerer mulige skrivepedagogiske konsekvenser for religions- og livssynsfaget.

Kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene: Danner de mønstre i materialet?

Illustrasjonen av de ulike kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til for tekstene i materialet (s. 108), viser at det dreier seg om sju forhold knyttet til skriveoppgavene og fire forhold knyttet til elevene. De kontekstuelle forholdene jeg har kjennskap til knyttet til skriveoppgavene er:

4. Kildesituasjon: hva skal elevene ta utgangspunkt i når de skriver?
5. Tema: hva skal elevene skrive om?
6. Sjanger: hvilke normer og forventninger er knyttet til elevenes skriftlige produkt?
7. Formelt formål: hva er det formelle formålet med teksten? vurdering? å etterkomme pålegg? å skrive for å lære på eget initiativ?
8. Skrive teknologi: skal elevene skrive for hånd eller digitalt?
9. Sosial skrivesituasjon: skal elevene samarbeide eller jobbe alene?

10. Institusjonell skrivesituasjon: Hvilken skole, hvilket klassetrinn og hvilken undervisningsgruppe er oppgaven gitt til?

De kontekstuelle forholdene knyttet til elevene som jeg har opplysninger om, er:

- A) Kjønn
- B) Undervisningsgruppetilhørighet
- C) Religiøs/livssynsmessig tilhørighet
- D) Lærerens vurdering av den enkeltes faglige nivå

Selv om kildesituasjonen var utgangspunktet for organiseringen av analysene, og den er berørt i oppsummeringene av dem, tar jeg kildesituasjonen systematisk for meg her. Da kan jeg også se etter betydningsfulle forhold på tvers av kildesituasjonene.

Kildesituasjonen

Kildesituasjonen som kontekstuell forhold handler om hva elevene skal eller kan benytte som kilde til teksten de skriver. I mitt materiale identifiserte jeg fem prinsipielt ulike kildesituasjoner, hvorav én, å ha én skriftlig kilde som grunnlag, kjennetegner langt de fleste tekstene i materialet. Den er altså hyppig benyttet. To andre kildesituasjoner dominerer de tekstene som foreligger som særlig betydningsfullt vurderingsgrunnlag: Å ikke ha de skriftlige kildene teksten bygger på tilgjengelig i skrivesituasjonen og å ha tilgang til alle kilder eleven ønsker å benytte i skrivesituasjonen. De to siste kildesituasjonene – å bygge på en mer-enn-språklig kilde og å bygge på personlige erfaringer og oppfatninger – er sjelden etterspurt, selv om begge de to tekstene basert på mer-enn-språklige kilder fremsto som obligatoriske, og dermed potensielt betydningsfulle for lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. Nedenfor går jeg gjennom de ulike kildesituasjonene og redegjør for hvilke kompetanser med relevans for dannelse elevene viser i tekstene de har skrevet i de ulike situasjonene. Jeg peker også på andre kontekstuelle forhold jeg har kjennskap til som fremstår som mulige forklaringer.

Mer-enn-språklig kilde

I elevtekstene i materialet som var skrevet med utgangspunkt i en mer-enn-språklig kilde (ekskursjon eller film), viste alle elevene selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og en viss grad av mot. At tekstene var basert på konkrete erfaringer og opplevelser elevene hadde sammen – ikke på en annen verbaltekst – innebar at de måtte formulere seg selvstendig om erfaringene og opplevelsene. En mulig forklaring på at alle viser følelsesmessig engasjement, kan ha å gjøre med at mennesker som ikke hadde det så bra som de kunne hatt, var tematisert både under ekskursjonen og

i filmen. At elevene i noen grad viste mot, handler om at de var nødt til å formulere seg selvstendig. At én elev ga uttrykk for et kontroversielt synspunkt (at filmen var kjedelig) og dermed viste større mot enn de andre, viser at elever kan vise andre kompetanser enn det oppgaven legger opp til.

Egne erfaringer og oppfatninger

I elevtekstene der elevene skulle ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger, viser de fleste elevene i liten grad selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i tre av de fire analyserte tekstgruppene: Egenvurderingene skiller seg ut fordi de danner et mønster som ligner det jeg fant i tekstene basert på mer-enn-språklige kilder. Det kan forklares av at egenvurderingene også ligner disse, ettersom det er elevenes erfaringer med undervisningen og egen innsats i faget gjennom året som er tema, og det er mer-enn-språklige erfaringer. Tematisk skiller egenvurderingene seg fra tekstene basert på mer-enn-språklige kilder, men at elevene viser følelsesmessig engasjement også i egenvurderingene, kan forklares med at oppgavene eksplisitt etterspør elevenes følelser. I besvarelsene av de tre oppgavene der de fleste elevene i liten grad viser kompetanser med relevans for dannelse, etterspørres elevenes oppfatninger og erfaringer med mer abstrakte fenomen (kjærlighet, vennskap, ensomhet, liv, død), og/eller fenomen elevene ikke har konkret (mer-enn-språklig) erfaring med (Märthas engleskole). At elevenes forhold til temaet synes å ha betydning for i hvilken grad de viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i tekstene sine, styrkes av at de tekstene som skiller seg ut ved å vise større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn de fleste, også indikerer at elevene har et forhold til temaet¹³⁶.

Tekstene skrevet med utgangspunkt i denne kildesituasjonen tematiserer også forholdet mellom oppgave og besvarelse i større grad enn tekstene basert på de mer-enn-språklige kildene fordi noen av dem gir mening også når de leses uavhengig av oppgavene. Det gjelder imidlertid ikke alle. Noen av tekstene gir bare mening som del av en helhet der også oppgaveformuleringen inngår, mens andre utgjør en helhet i seg selv.

En skriftlig kilde

I tekstene basert på én skriftlig kilde viser de fleste elevene liten grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Dette henger blant annet sammen med at de fleste ofte skriver av eller parafraserer kilden. Enkeltelevs tekster skiller seg likevel ut ved å vise større grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot. De fleste eksemplene på dette er det de elevene som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå som står for, og

¹³⁶ Bente har et forhold til Human-Etisk Forbund, som oppgaven om liv og død tar utgangspunkt i, mens Signe oppdager at hun har synspunkt på Märtha, som hun legger til grunn for sin mening om engleskolen.

analysene av mitt materiale indikerer derfor en positiv sammenheng mellom høyt faglig nivå og anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse i egne tekster basert på én annen skriftlig kilde. Men også sammenfall mellom elevens kjønn og personer teksten handler om, elevens religiøse/livssynsmessige tilhørighet og/eller erfaringsmessig nærhet til det som er tekstens tema, ser ut til å kunne forklare at elever ved noen anledninger viser større grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot.

Alle kilder

I tekstene der elevene har hatt tilgang til alle kilder, er det ikke ett klart mønster, selv om de fleste skriver av og/eller parafaserer kildene de benytter i forholdsvis stor grad og dermed viser liten grad av selvstendig tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Når elevene har benyttet mer enn én kilde som grunnlag for samme del av egen tekst, er det likevel et mønster at teksten viser større grad av selvstendig kritisk tenkning. I tekstene om bestemte personer (Hans Nielsen Hauge og «en skikkelse fra GT») viser flere elever større følelsesmessig engasjement enn de fleste gjør i de andre tekstene basert på alle kilder. Særlig elevene med et tydeligere forhold til religion enn de fleste, viser stort følelsesmessig engasjement. Fokus på en bestemt person og tydelig forhold til egen religiøs tilhørighet ser altså ut til å kunne være med på å forklare følelsesmessig engasjement. Flere elever viser større grad av mot ved å formulere egne meninger i tekster basert på alle kilder fra 10. trinn enn det som vises i tilsvarende tekster fra lavere trinn. Alder/klassestrinn fremstår dermed som en mulig del av en forklaring. I flere tilfeller er det likevel elever som læreren mener skiller seg (positivt eller negativt) ut med hensyn til faglig nivå – eventuelt i kombinasjon med tydelig religiøs/livssynsmessig tilhørighet – som oftest viser kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn andre. Faglig nivå samt religiøs/livssynsmessig tilhørighet fremstår derfor som betydningsfulle kontekstuelle forhold og mulige bidrag til forklaringer av om og hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Skriftlige kilder utilgjengelige

I prøvetekstene, der elevene ikke har hatt tilgang til de skriftlige kildene tekstene deres bygger på mens de skrev, viser alle tekstene en viss grad av selvstendig kritisk tenkning. Elevene har vært nødt til å formulere seg selvstendig, basert på minne om tekstene de bygger på. Noen viser også særlig stor grad av selvstendig kritisk tenkning ved å synliggjøre at de bygger på kilder. I besvarelser av spørsmål som dreier seg om enkeltpersoner, viser de fleste elevene forholdsvis stort følelsesmessig engasjement, akkurat som i tekstene basert på alle kilder om enkeltpersoner.

Oppsummering kildesituasjon

Kildesituasjonen fremstår som et forhold som har stor betydning for om og hvordan elevene viser kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine. Når mer-enn-språklige felles kilder er utgangspunktet, må elevene formulere seg selvstendig – de kan ikke støtte seg til formuleringer i kildene. Samtidig sikrer det at erfaringen (som utgjør kilden) er felles, at alle har et utgangspunkt for å skrive. Selv om erfaringer står sentralt også når oppgavene etterspør elevenes personlige erfaringer eller oppfatninger, innebærer det ikke den samme sikkerheten for at alle har et utgangspunkt for å skrive når erfaringene ikke er gjort i fellesskap. Elever kan ha personlige erfaringer med det en oppgave etterspør, uten at de er villige til å skrive om det i en skolekontekst, eller de kan være usikre på om de har erfaringer som er relevante i tilknytning til den aktuelle oppgaven.

Når elevene skal ta utgangspunkt i én bestemt skriftlig kilde, viser materialet at de ofte støtter seg tungt til denne kilden ved å sitere utdrag og/eller parafrasere den. Når elevene forholder seg slik til en kilde, anvender de vanligvis i liten grad kompetanser med relevans for dannelse. Ofte benytter de bare én kilde også når de har anledning til å benytte alle kilder de vil. De forholder seg til den på samme måte som når oppgaven legger opp til at de skal benytte én bestemt kilde: siterer og parafraserer. Når de benytter mer enn én kilde som grunnlag for samme del av egen tekst, viser de alltid større grad av selvstendig kritisk tenkning enn når de benytter én skriftlig kilde som grunnlag. Når de ikke har de skriftlige kildene som de bygger på, tilgjengelige mens de skriver, viser elevene også nødvendigvis en viss grad av selvstendighet fordi de er nødt til å formulere seg selvstendig. Når elevene har, eller tar, én skriftlig kilde som grunnlag for den teksten de selv skriver, er tekstene deres ofte kopier fra eller parafraaser over den kilden de bygger på, og tekstene deres fremstår ofte som lite selvstendige. Kildesituasjoner som i praksis innebærer at elevene benytter én skriftlig kilde som grunnlag for sin egen tekst, ser altså ut til å hemme snarere enn fremme elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Felles opplevelser fremstår derimot som en kildesituasjon som fremmer elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse.

Tema

Med utgangspunkt i grunnskolens læreplan for KRL/RLE fremstår de tre hovedemnene som relevante tematiske inndelinger av fagstoffet tekstene kan dreie seg om: 1) Kristendom 2) Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn og 3) Filosofi og etikk. Nedenfor skal jeg derfor undersøke om det er noen mønstre i hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine som kan knyttes til denne tematiske inndelingen.

Kristendom

Tekstene knyttet til kristendom som jeg har analysert, er følgende:

- Biografisk tekst om Hans Nielsen Hauge
- Tekst om en person fra GT
- Stikkord om Mosebøkene
- Boksskjema om Jesus
- Prøve om pietisme
- Prøve om hellige tekster
- Liten prøve om den katolske og ortodokse kirke
- Svar på oppgaver om bibeltekster, uro, fortvilelse og ensomhet

Jeg er ikke i stand til å identifisere noe mønster med hensyn til hvordan elevene har anvendt kompetanser med relevans for dannelse i disse tekstene. Akkurat som det preger de aller fleste tekstene i materialet som er analysert, preger det også disse tekstene som gruppe at de i liten grad viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Enkelte tekster skiller seg likevel ut fordi elevene viser større grad av en eller flere av disse kompetansene i dem, men kristendom som tema ser ikke ut til å ha betydning for i hvilken grad elevene anvender disse kompetansene. Noen av tekstene handler om bestemte personer, i andre handler deler av tekstene om bestemte personer. I disse passasjene viser flere elever større grad av følelsesmessig engasjement enn i andre deler av de samme tekstene og andre tekster knyttet til kristendom. Fokus på enkeltpersoner ser derfor ut til å ha større betydning enn tema.

Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn

Grunnlaget for å undersøke mønstre i tekster knyttet til hovedemnet jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn er delvis overlappende med utvalget av tekster knyttet til hovedemnet filosofi og etikk. Tekstene tematiserer for eksempel humanisme både som livssyn, filosofisk orientering og etisk grunnlag. Tekstene som inngår i undersøkelsen av mønstre i tilknytning til begge hovedemner, er nedenfor merket med *.

- Presentasjoner av jødedom (eller islam)
- Presentasjoner av retninger innenfor jødedom eller islam
- Tekst om religiøse konflikter*
- Tekst om humanisme*

- Stikkord om jødedom
- Stikkord om islam
- Oppgaver om hinduisme
- Boksskjema om sikhisme
- Liten prøve om jødedom
- Svar på oppgaver om liv og død fra læreboken (knyttet til humanisme)
- Personlig mening om Märthas engleskole (nyreligiøsitet)
- Fiktive brev eller dagboksnotater basert på ekskursjon til Falstad*
- Gjenfortelling av filmen «Løfter»*

Heller ikke i disse tekstene ser jeg noe mønster i hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, ut over det generelle, at de gjør det i forholdsvis liten grad. Det er ikke noe som tyder på at dette hovedemnet har betydning for hva som vises av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. I den grad tekster knyttet til dette hovedemnet indikerer noe om betydningen av tema for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, må det være at elevene viser større grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i tekster som dreier seg om personer som ikke har det så bra som de kunne og burde, og at flere viser større grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot når de er godt kjent med temaet og har skrevet om det flere ganger før.

Filosofi og etikk

Grunnlaget for å undersøke mønstre i tilknytning til hovedemnet filosofi og etikk, er

- Tekst om genteknologi
- Dikt eller dagbok med kjærlighet, vennskap eller ensomhet som tema
- Fiktive brev eller dagboksnotater basert på ekskursjon til Falstad*
- Gjenfortelling av filmen «Løfter»*
- Tekst om religiøse konflikter*
- Tekst om humanisme*
- Svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen

Heller ikke analysene av disse tekstene viser noe tydelig mønster knyttet til temaet filosofi og etikk.

Oppsummering tema

Læreplanens tema ser altså ikke ut til å få elevene som gruppe til å anvende kompetanser med relevans for dannelse på enhetlige måter. Men siden enkeltelevers tekster skiller seg ut, kan bestemte tema ha betydning for hvordan den enkelte elev anvender kompetanser med relevans for dannelse. Det skal jeg komme tilbake til nedenfor. Det er likevel noen mønster som kan knyttes til tema, på tvers av hovedemnene: når elevene skriver om enkeltpersoner viser de ofte større følelsesmessig engasjement enn ellers. Det samme gjelder når de skriver om mennesker som ikke har det så bra som de burde.

Formelt formål

Et annet kontekstuell forhold, som angår relasjonene i situasjonskonteksten, har jeg betegnet «formelt formål». Det jeg vil undersøke i den sammenheng, er hvorvidt det har noen betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine om konteksten tilsier at de skal legges til grunn for lærerens faglige vurdering av eleven. Har det noen betydning for hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse om læreren har pålagt dem en oppgave eller om elevene har valgt å skrive noe i den aktuelle fagsammenhengen på eget initiativ?

Tekster som dannet grunnlag for vurdering

Prøver hører nødvendigvis med til den gruppen tekster som skal vurderes og som skal være med å danne grunnlag for lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. I en del sammenhenger går det også frem av oppgaven at en tekst vil bli vurdert med karakter. Jeg vet også, gjennom observasjon, intervju eller egenvurderingene at elevene i bestemte situasjoner forventet og fikk tekstene vurdert. De analyserte tekstene jeg vet har dannet grunnlag for vurdering, er:

- Prøve om pietisme
- Liten prøve om den katolske og den ortodokse kirke
- Liten prøve om jødedom
- Prøve om hellige tekster
- Egenvurdering
- Presentasjon av retninger inne jødedom og islam
- Presentasjon av jødedom
- Biografisk tekst om Hans Nielsen Hauge
- Tekst om person fra GT
- Tekst om religiøse konflikter

- Tekst om genteknologi
- Tekst om humanisme
- Dikt eller dagbok om kjærlighet, vennskap eller ensomhet
- Gjenfortelling av «Løfter» (9A)

I den grad disse tekstene viser et mønster, er det at for hver enkelt tekstgruppe varierer det mellom elevene i hvilken grad de viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Unntaket er egenvurderingene, der alle viser forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement.

Jeg betrakter det også som bemerkelsesverdig at alle de tekstene der elevene kan benytte alle kilder, er med blant dem som legges til grunn for vurdering. Det samme gjelder tekstene der de skriftlige kildene elevene bygger på, ikke er tilgjengelige i skrivesituasjonen. På den annen side er det ingen av tekstene der elevene skal benytte én skriftlig kilde som legges til grunn for vurdering. Jeg mener dette er grunn til å bemerke fordi det betyr at elevene *aldri øver* på å skrive tekster der de har tilgang til alle kilder, eller tekster der de ikke har tilgang til de skriftlige kildene de baserer seg på i skrivesituasjonen, uten at teksten også legges til grunn for vurdering. På den annen side blir tekster skrevet med utgangspunkt i den kildesituasjonen elevene hyppigst benytter – én skriftlig kilde – aldri lagt til grunn for vurdering.

Pålagte tekster

I tillegg til de tekstene som gjennom oppgaveformuleringer fremstår som obligatoriske, vitner både ukeplaner og elevenes arbeidsbøker om en rekke andre oppgaver som læreren har pålagt dem å skrive. Når jeg likevel ikke betegner dem som obligatoriske, har det sammenheng med at selv om læreren har pålagt elevene en bestemt oppgave, har jeg ingen indikasjoner på at læreren undersøker om elevene har gjort den. Det fremstår derfor som svært usikkert om det har betydning for lærerens vurdering om elevene gjør disse oppgavene eller ikke. Observasjoner av undervisning indikerer at disse tekstene – som stort sett er tekster basert på én skriftlig kilde – ofte benyttes som elevenes eget grunnlag for samtaler i klassen. Indirekte kan derfor elevenes tekster ha betydning for lærerens vurdering av deres muntlige deltakelse, men selve tekstene danner ikke grunnlag for lærerens vurdering. Den praksisen jeg beskriver her, dominerte på skole 1 og i 9A. Læreren i 9B sjekket i tillegg jevnlig om elevene hadde skrevet de tekstene de var pålagt gjennom ukeplaner og etterlyste de som eventuelt manglet, frem til og med februar¹³⁷. I 9B hadde derfor alle tekster elevene ble pålagt av

¹³⁷ De siste kommentarene fra læreren som jeg finner i materialet mitt, der hun bekrefter at hun har sett elevenes tekster og/eller etterlyser tekster som mangler, er datert 13. februar. Ved siden av lærerens kommentarer har elevens foresatte i mange tilfeller signert, som bekreftelse på at de har sett kommentaren.

læreren (fram til februar), karakter av å være obligatoriske, og kunne derfor vært innlemmet i gruppen av tekster som dannet grunnlag for vurdering. Siden det ikke avtegnet seg noe tydelig mønster, annet enn at det er forskjeller mellom elevene med hensyn til i hvilken grad de anvender kompetanser med relevans for dannelse, ville det ikke gitt noe tydelig eller annet mønster å inkludere de pålagte tekstene fra 9B. De bryter imidlertid med den praksisen jeg beskriver på den måten at også tekster skrevet i den hyppigst benyttede kildesituasjonen – én skriftlig kilde – gjøres til gjenstand for vurdering. Elevene i 9A og 9B hadde nesten identiske skriveoppgaver. Lærernes ulike vurderingspraksis innebærer at elevene i 9A og 9B har besvart de samme oppgavene under litt ulike kontekstuelle forhold. Dette åpner for å knytte likheter og forskjeller i mønstrene som dannes av bevarelsene fra de to klassene til lærernes ulike vurderingspraksiser. Grunnlaget for å sammenligne mønstre i hvordan elever fra 9A og 9B anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekster de er pålagt av læreren å skrive, er:

- Stikkord om Mosebøkene
- Boksskjema om Jesus
- Personlig mening om Märthas engleskole

I alle disse tekstene og i begge klassene, viser de fleste elevene i liten grad kompetanser med relevans for dannelse, selv om enkeltelevers tekster skiller seg ut. I stikkord om Mosebøkene er det én elev i 9A som viser større selvstendig kritisk tenkning enn de fleste, mens alle fire i 9B viser særlig liten grad av selvstendig kritisk tenkning. Når det gjelder boksskjemaene om Jesus er det én elev i hver klasse som viser større følelsesmessig engasjement enn de fleste. I 9B er det to elever som viser mindre kritisk tenkning enn de fleste, én av dem viser til gjengjeld større grad av selvstendig tenkning enn de fleste. Når det gjelder den ene eleven som viser større grad av mot i tekstene om Märthas engleskole enn de fleste, går hun i 9B. Så vidt jeg kan bedømme, danner ikke dette noe identifiserbart mønster i tekstene fra 9B eller tekstene fra 9A.

Tekster skrevet på elevenes eget initiativ

Noen ganske få tekster i materialet er skrevet på elevenes eget initiativ: stikkord om jødedom og islam fra elever på 9. trinn ved skole 1. Med hensyn til formelt formål skiller de seg ut fordi de ikke har noen formell funksjon i forhold til elevenes lærer. Det at noen elever likevel har valgt å skrive dem, kan betraktes som uttrykk for at elevene har en oppfatning av og erfaring med at det å skrive notater, tjener et formål¹³⁸. Det er primært valget om å skrive uten at det er pålagt som utgjør mønsteret her. De fleste tekstene viser litt varierende, men forholdsvis liten grad av kompetanser

¹³⁸ Elevene var pålagt å lese de sidene de har notert fra og kan ha gått ut fra at de også var pålagt å notere. I så fall forsvinner grunnlaget for denne antagelsen.

med relevans for dannelse, én viser følelsesmessig engasjement. Dersom det faktisk er et bevisst valg å skrive notater uten å være pålagt å gjøre det, er det derfor kanskje mest interessant at det er *notater* elevene velger å skrive? Nedenfor skal jeg gå inn på det kontekstuelle forholdet der notater utgjør ett av flere alternativ, nemlig sjanger.

Oppsummering formelt formål

Formelt formål med teksten fremstår i mitt materiale ikke som et betydningsfullt kontekstuell forhold knyttet til skriveoppgavene.

Sjanger

Ovenfor har jeg vist at kildesituasjonen ser ut til å ha betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, mens læreplanens hovedemner og tekstenes formelle formål i liten grad viser noen slik sammenheng. For å undersøke betydningen av sjanger skal jeg derfor sammenholde analyser av tekstgrupper skrevet i ulike sjangrer, men med utgangspunkt i samme kildesituasjon.

De eksplisitt formulerte forventningene til elevenes tekster i mitt materiale er ofte lite spesifikke: «Skriv ca 1 side på data om...», «Skriv ned ..., forklar litt om dem (ca. 1-2 sider)», «Fortell punktvis om...». Det betyr likevel ikke at det ikke *finnes* mer spesifikke forventninger, bare at de ikke kommer eksplisitt til uttrykk i oppgaveformuleringene. Når de samme elevene (i 9A og 9B) får i oppgave å skrive «stikkord fra Mosebøkene i boka di» og å fylle ut et boksskjema, viser det for eksempel at elevene er kjent med flere ulike notat-sjangrer, altså flere ulike forventningsmønstre for notater. Fordi de eksplisitte forventningene til elevenes tekster i mitt materiale i mange tilfeller er så lite spesifikke, må jeg i disse tilfellene selv tolke oppgaver og besvarelser for å kunne angi sjanger eller forventningsmønstre.

De to tekstgruppene elevene har skrevet med utgangspunkt i mer-enn språklige kilder, er skrevet i (minst) to ulike sjangrer: fiktive brev og gjenfortelling av film. Når det gjelder de fiktive brevene, har elevene – i ulik grad – benyttet seg av konvensjoner fra brevsjangeren. Konvensjonene fremstår som en ressurs elevene drar nytte av for å etablere fiksjonen og formidle kunnskap. Sjangeren ser dermed ut til å fungere som støtte for elevene når det gjelder å vise selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement. Gjenfortellingene derimot, fremstår som en sjanger der forventningsmønsteret ikke står like klart for elevene. Dels gjenforteller de, dels sammenligner de, dels lever de seg inn i og dels tar de stilling. Det at de gjengir deler av innholdet i filmen, fremstår som vesentlig for at de skal kunne vise den kompetansen med relevans for dannelse som de gjør.

Sjangeren fremstår imidlertid som lite tydelig og lite betydningsfull for om og hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse.

De fire tekstene basert på elevenes egne synspunkt og erfaringer, omfatter (minst) tre ulike sjangrer: dikt, refleksjonstekst/formulering av egen mening, svar på oppgave (besvarelse av egenrederingsskjema i tilknytning til mappevurdering og besvarelser av oppgaver fra lærebok). Som analysen viste, benytter elevene konvensjoner for diktsjangeren, men det er svært varierende i hvilken grad de har utbytte av å bruke konvensjonene. I noen av tekstene ser det snarere ut til å undergrave innholdet enn å støtte opp under innholdet. Når det gjelder refleksjonstekstene/formuleringene av meninger, viste analysene at elevene i liten grad forholdt seg til forventningsmønstre for teksten – i alle fall skrev de svært ulike tekster/tolket oppgaven ulikt. Kanskje kan dette være en indikasjon på at klarere forståelse av sjangeren kunne bidratt til at elevene ville lykkes bedre med å gi uttrykk for selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i disse tekstene? Besvarelsene av oppgaver fremsto dels som preget av elevenes forståelse av innholdet spørsmålene etterspør, dels som uttrykk for bevisst posisjonering og dels som protest mot å bli stilt disse spørsmålene i den aktuelle konteksten. Dette kan ses som en indikasjon på at hva som etterspørres, er vesentlig, samtidig som sjangeren åpner for anvendelse av mot gjennom avvisning av spørsmål eller en avvisende besvarelse.

Tekstene basert på én kilde, kan deles i sjangrene svar på oppgaver og notater, og notattekstene kan deles inn i boksskjema, kulepunkt og andre/frie notater. Elevene med høyt faglig nivå viser stort sett kompetanser med relevans for dannelse i notattekster, blant annet gjennom utnyttelse av den aktuelle notatsjangerens potensial for å gi oversikt over det aktuelle stoffet. Faglig nivå fremsto altså som forbundet med det å kunne nyttiggjøre seg en sjangers potensial og å tilstrebe oversikt. I besvarelsene av oppgaver var det ingen elever som viste kompetanser med relevans for dannelse når svaret kunne finnes i teksten. Når oppgavene etterspurte svar som ikke kunne skrives av fra teksten i den aktuelle kilden, viste de fleste elevene større grad av selvstendig kritisk tenkning, uavhengig av faglig nivå. Hva oppgavene etterspør, tilgjengelig informasjon eller noe elevene må vurdere, drøfte og/eller argumentere seg frem til, fremstår altså som avgjørende for om og hvordan elevene viser kompetanser med relevans for dannelse når de tar utgangspunkt i én skriftlig kilde. Når materialet mitt i hovedsak gir inntrykk av at det å skrive med utgangspunkt i én skriftlig kilde hemmer elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse, kan det være fordi oppgavene elevene besvarer, bare unntaksvis krever (etterspør) at elevene vurderer, drøfter og argumenterer med utgangspunkt i den kilden.

I tekstene der elevene kunne benytte alle kilder de ønsket, har jeg allerede vært inne på at biografier fremstår som en undergruppe blant dem, en undergruppe der flere elever viser større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn i de øvrige. Forøvrig kan presentasjon identifiseres som en egen sjanger, mens de øvrige kan betegnes med den upresise angivelsen fagartikkel¹³⁹. Siden elevene i svært liten grad viser kompetanser med relevans for dannelse i presentasjonene, er det enten liten støtte å hente i denne sjangeren, eller elevene lykkes ikke med å nyttiggjøre seg den. Biografiene er allerede omtalt i tilknytning til tema. I fagartiklene ser det ut som forventningen om at eget synspunkt formuleres mot slutten, fungerer som støtte for elevene til å gjøre det, og dermed vise kompetanser med relevans for dannelse.

Når det gjelder prøvetekstene, er det også der element av biografier. Forøvrig er det som gjelder svar på spørsmål, relevant. Her ligger det i kildesituasjonen at elevene kan benytte formuleringer fra kilden(e), men det er avhengig av at de husker formuleringene.

Oppsummering sjanger

I materialet mitt ser det ut som elevene nyttiggjør seg kunnskap om sjangrer på måter som støtter deres anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Klare forventningsmønstre ser ut til å være en forutsetning for at elevene skal kunne bruke sjangrene som støtte for å anvende kompetanser med relevans for dannelse. Ulike sjangrer fremstår som ulikt godt egnet til å vise ulike kompetanser med relevans for dannelse: Både i brev, gjenfortelling og tekster om enkeltpersoner (biografilignende) viser elevene oftere større grad av følelsesmessig engasjement (innlevelse, medfølelse, begeistring, avsky) enn i andre tekster. Notater og stikkord fremstår som egnet til å gi oversikt, mens elevenes egne meninger og synspunkt – i tråd med sjangerkonvensjoner – kommer til uttrykk mot slutten av «fagartikler». Andre sjangrer, som prøver, ser ut til å hemme elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse, til tross for at de ikke har skriftlige kilder tilgjengelig mens de skriver. Forventningene til prøvebesvarelser legger ikke til rette for at elevene skal vise kritisk og selvstendig tenkning, følelsesmessig engasjement og mot i dem.

Skriveteknologi

Når det gjelder skriveknologi – altså om elevene har skrevet for hånd eller digitalt – vil jeg undersøke betydningen av det for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse ved å se etter likheter og forskjeller mellom digitale og håndskrevne besvarelser av samme oppgave. Blant de fiktive brevene fra Falstad og blant gjenfortellingene av filmen «Løfter» har jeg

¹³⁹ Denne sjangerangivelsen er notert for hånd av Danyal på arket der lærerens (lærervikarens) formulering av oppgavene om humanisme eller genteknologi var kopiert.

nemlig både håndskrevne og digitale besvarelser. Når det gjelder de fiktive brevene, er de stort sett skrevet for hånd, men Tones er ferdigstilt digitalt, samtidig som det finnes et håndskrevet utkast. Det er imidlertid ingen identifiserbare forskjeller med hensyn til hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i de håndskrevne besvarelsene sammenlignet med den digitale besvarelsen. De digitale gjenfortellingene av filmen er de tre lengste av disse seks tekstene og ligner derfor på tekstene der elevene har kunnet benytte alle kilder. To av de håndskrevne tekstene er såpass korte (8-10 linjer) at de snarere ligner «svar på oppgaver fra lærebøkene», mens den tredje håndskrevne fyller en hel side. Det kan altså se ut som det faller elevene lettere å skrive digitale tekster enn håndskrevne. Skriveteknologien ser imidlertid ikke ut til å ha betydning for om og i hvilken grad tekstene viser selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot.

Å fokusere på skrive teknologi synliggjør imidlertid at det å skrive for hånd brukes i skriving med stor formell betydning for lærernes vurdering av elevene, i prøvene og egenvurderingen, og også at nesten all den andre skrivingen, som har liten eller ingen (direkte) betydning for lærerens vurdering av elevene, skjer for hånd. På den annen side er alle de digitale tekstene obligatoriske og/eller utgjør et selvstendig grunnlag for vurdering. Ingen av de digitale tekstene i mitt materiale er altså skrevet uten at de har vært med på å danne grunnlag for lærerens vurdering av elevenes faglige nivå. Digitale tekster er altså aldri skrevet bare som øvelse.

Det er også et mønster at tilgangen til skriftlige kilder for de håndskrevne tekstene (med unntak av de to tekstene elevene har skrevet på eget initiativ), er begrenset til én eller ingen tilgjengelige skriftlige kilder. For de digitale er det derimot normen at «alle kilder er tillatt».

Det er også en tendens til at når de håndskrevne tekstene er basert på skriftlige kilder, er det lengre mellom de feilene elevene gjør i tilknytning til kopiering enn når kopieringen foregår til eller mellom digitale tekster. Det ser altså ut som om de fleste elevene er forholdsvis mer omhyggelige med å sjekke kildegrunnet sitt når de kopierer for hånd enn når de kopierer digitalt/inn i digitale format.

Oppsummering skrive teknologi

Materialet mitt indikerer at det er faste sammenhenger mellom bestemte kildesituasjoner og skrive teknologi og bestemte formelle skriveformål og skrive teknologi. Skrive teknologi i seg selv fremstår imidlertid ikke som betydningsfullt i forhold til hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Sosial skrivesituasjon

Så godt som alle tekstene jeg har samlet, er skrevet individuelt. Elevene skulle samarbeide i grupper om begge de to presentasjonene i materialet, men det er usikkert i hvilken grad de faktisk samarbeidet om utforming av tekstene (jf. side 223). En sammenligning av de presentasjonene som er laget av enkeltelever, som fikk anledning til å jobbe alene etter avtale med læreren, og de som er levert av grupper, viser ingen systematiske forskjeller med hensyn til hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse. Materialet mitt gir altså ikke grunnlag for å peke på noen betydningsfulle forskjeller knyttet til den sosiale skrivesituasjonen når det gjelder hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Jeg finner nemlig ikke forskjeller i hvordan individuelle besvarelser og gruppebesvarelser av samme oppgave viser kompetanser med relevans for dannelse.

Institusjonell skrivesituasjon: undervisningsgruppe og lærer

Ved å fokusere på institusjonell skrivesituasjon ønsker jeg å undersøke om jeg kan identifisere hvilken betydning det har for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse om de går i den ene eller andre klassen, på den ene eller den andre skolen, og har den ene eller andre læreren, eller vikarer. Betydningen av å gå i den ene eller andre klassen på skole 2, med forskjellige lærere, har jeg allerede vært inne på i tilknytning til tekster pålagt av lærer (jf. side 302 ff). Siden elevene i stor grad fikk de samme oppgavene, ligger materialet fra skole 2 godt til rette for å undersøke betydningen av å gå i forskjellige klasser med forskjellige lærere. En sammenligning på tvers av skole 1 og skole 2 er vanskeligere fordi jeg ikke kan sammenligne besvarelser av identiske oppgaver fra de to skolene. Jeg skal derfor isteden sammenligne grupper av besvarelser av oppgaver kjennetegnet av så mange felles kontekstuelle forhold som mulig.

Selv om det er forskjeller mellom hvordan elever i 9A og elever i 9B anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine, dreier det seg for en stor del om at Helene gjør det i større grad enn de andre elevene, mens det er mindre forskjeller mellom hvordan de andre elevene gjør det – uavhengig av klasse. Det ser altså ut som det har liten betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse om elevene går i 9A eller 9B. Som jeg har gjort rede for, var planene og oppgavene så godt som identiske for de to klassene, men læreren i 9B ga skriftlige tilbakemeldinger på elevenes skrivning i arbeidsboken. Denne tilbakemeldingen skulle underskrives av foreldre. Med tanke på hvilken betydning tilbakemelding har for elevenes læring (Engh 2011; Engh & Dobson 2010; Hattie 2009, 2011), var det grunn til å forvente at lærerens tilbakemeldingspraksis skulle ha en positiv virkning. Når det ikke lar seg spore, er det fraværet av forskjeller som trenger en forklaring (Yin 2009: 74).

En undersøkelse av de kommentarene/tilbakemeldingene læreren i 9B har gitt, og som jeg har fått tilgang til gjennom innsamling av materiale, viser at kommentarene i all hovedsak dreier seg om *hvorvidt* elevene har skrevet de tekstene de skal eller ikke. Så lenge elevene har skrevet noe som svar på oppgavene som er gitt, kommenterer læreren i liten grad *innholdet* i det elevene skriver¹⁴⁰. Ett eksempel på dette er følgende kommentar fra læreren: «[dato] Litt tynt! – [minustegn] Lekse uke 7 spørsmål og svar!». Til dette har eleven, Åge, (skriftlig) svart «Nei, litt tjukt!»¹⁴¹. Det er altså *forekomsten* av svar – ikke innholdet i dem – som fremstår som gjenstand for lærerens oppmerksomhet i disse kommentarene. Kanskje kan forklaringen på fravær av forskjeller mellom hvordan elever i 9A og 9B anvender kompetanser med relevans for dannelse ligge her, i det at innholdet i tilbakemeldingene dreier seg om *hvorvidt* elevene har gjort de oppgavene de skulle eller ikke, mens hvordan de har besvart de oppgavene de har besvart, i liten grad vies oppmerksomhet¹⁴²?

Siden jeg allerede har vist at kildesituasjonen har forholdsvis stor betydning for om og hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine, skal jeg ta utgangspunkt i kildesituasjonene for å finne frem til tekster med så mange felles kontekstuelle forhold som mulig. Tekstene som er skrevet med utgangspunkt i en felles mer-enn-språklig kilde, tar riktignok utgangspunkt i ulike felles opplevelser og er skrevet i ulike sjangrer. De er imidlertid knyttet til samme hovedemne, og jeg velger derfor å ta dem med i denne sammenligningen på tvers av skoler.

Som analysene viser, anvender alle elevene ved begge skoler både selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement i disse tekstene, men bare én elev ved skole 2 viser mot i noen særlig grad. Elevene ved skole 1 nyttiggjør seg imidlertid konvensjoner for brevsjangeren i større grad enn elevene ved skole 2 tar i bruk konvensjoner for gjenfortelling i sine tekster. Dette gir inntrykk av større grad av sjangerbevissthet ved skole 1 enn ved skole 2.

I tekstene basert på elevenes egne erfaringer og oppfatninger, har jeg analysert én tekst fra skole 2, om Märthas engleskole. Fra skole 1 har jeg analysert tre tekster: dikt om kjærlighet, vennskap eller ensomhet, egenvurdering og svar på oppgaver om liv og død. Tekstene både fra skole 2 og fra skole 1 viser store forskjeller mellom elevene ved hver skole med hensyn til hvordan de anvender

¹⁴⁰ Dette er i alle fall inntrykket jeg får gjennom de kommentarene jeg har fått tilgang til i tilknytning til innsamling av materialet.

¹⁴¹ Jeg tolker dette svaret på lærerens kommentar som en bekreftelse på at Åges (forvirrende) svar blant annet i boksskjemaet også kan være en protest, og dermed vise mot, ikke bare et tegn på sviktende forståelse og/eller kunnskap, evne etc.

¹⁴² I uformelle samtaler etter innsamling av materiale/høsten 2012, fortalte lærerne ved skole 2 at ingen av dem nå ga slike tilbakemeldinger fordi de hadde erfart at det bare ga dem arbeid uten at det syntes å bidra til utvikling hos elevene.

kompetanser med relevans for dannelse. Det fremstår derfor som lite sannsynlig at jeg kan finne systematiske forskjeller skolene mellom ved å se nærmere på dem med tanke på forskjeller og likheter mellom skolene.

Når det gjelder tekstene basert på én skriftlig kilde, har jeg analysert én gruppe notater og to grupper av boksskjema fra skole 2, samt én gruppe notater og en rekke svar på oppgaver fra skole 1. For at så mange kontekstuelle forhold skal være så like som mulig, velger jeg å fokusere bare på de to gruppene av notattekster i tilknytning til denne kildesituasjonen. Notatene fra skole 1 ble skrevet på 8. trinn, mens de fra skole 2 er skrevet på 9. trinn. Notatene fra skole 1 er skrevet i tilknytning til jødedom og islam, mens de fra skole 2 er skrevet i tilknytning til kristendom. Det jeg finner at tekstgruppene har til felles, er at noen elevers tekster viser større grad av selvstendig kritisk tenkning og/eller følelsesmessig engasjement enn de andre. Ved begge skolene er det altså forskjeller mellom elevene internt i gruppene. Jeg finner imidlertid ingen systematiske forskjeller mellom skole 1 og skole 2 som lar seg identifisere gjennom sammenligning av disse to tekstgruppene.

Når det gjelder tekstene der elevene kunne benytte alle kilder de ønsket, er det to tekster som er overraskende like, tatt i betraktning at de er gitt til elever ved to forskjellige skoler. Det gjelder presentasjonene av jødedom (eller islam) ved skole 1 og presentasjonene av retninger innenfor jødedom eller islam ved skole 2. I tillegg til at tekstene har svært nærliggende tema, er de skrevet i samme medium, format og program som grunnlag for en muntlig presentasjon, og de fleste er levert av elevgrupper (ikke enkeltelever). Tekstene fra skole 1 er imidlertid skrevet tidlig på 8. trinn, mens de fra skole 2 er skrevet like etter nyttår på 9. trinn. Ingen av tekstgruppene viser kompetanser med relevans for dannelse i noen stor grad.

Ettersom læreren ved skole 1 var opptatt av at elevene skulle oppgi kilder, og elevene bekreftet dette i intervjuer, er det overraskende at ingen av elevgruppene ved skole 1 har oppgitt kilder, mens de fleste gruppene ved skole 2 har oppgitt kilder. Ettersom denne presentasjonen var en av de aller første tekstene elevene ved skole 1 leverte, kan fraværet av opplysninger om kilder forklares av at elevene ikke hadde erfaring med at læreren ga lavere karakter når kilder manglet (slik elevene sa hun gjorde) og/eller at læreren ikke hadde understreket (rukket å understreke) at kilder var viktig. Elevene ved skole 2 oppga kilder enda oppgavebeskrivelsen ikke krever det (jf. side 216). Dette kan kanskje forklares med at jeg snakket med læreren i 9B om at oppgaven ikke spurte etter kilder, etter å ha observert introduksjon av oppgaven og arbeid med oppgaven, og at lærerne ved skole 2 kan ha satt fokus på dette i forkant av innlevering. Andre tekster skrevet med utgangspunkt i ulike kilder fra skole 1 bekrefter at de fleste elevene er oppmerksomme på forventningen om at de skal oppgi kilder.

I dette tilfellet er altså forskjellen mellom skole 1 og 2 med hensyn til i hvilken grad elevene viser selvstendig kritisk tenkning gjennom å oppgi kilder, ikke i tråd med det som i hovedsak kjennetegnet den undervisningen jeg observerte ved skolene og elevenes utsagn i intervjuer.

Når det gjelder prøvene om pietisme fra skole 1 og om hellige skrifter i kristendom fra skole 2, viser de at elevene begge steder anvender kompetanser med relevans for dannelse i ulik grad og på ulike måter i tilknytning til ulike spørsmål. En felles tendens på tvers av skolene er at elevene viser større følelsesmessig engasjement i tilknytning til besvarelser av spørsmål som dreier seg om enkeltpersoner (Hauge, Læstadius, Moses). Ved skole 1 skiller Bente seg ut ved å vise selvstendig kritisk tenkning og mot i større grad enn de andre, mens Eva, Gudrun og Mona ved skole 2 skiller seg ut ved å synliggjøre at de har kilder til det de skriver, selv om de ikke har kildene tilgjengelig og selv om oppgaven ikke etterspør dette. I svarene sine viser de dermed selvstendig kritisk tenkning og mot ved å peke ut over oppgaven i retning av premissene for den kunnskapen som etterspørres. Ved begge skolene er det altså forskjeller mellom elevene med hensyn til hvordan og i hvilken grad de anvender kompetanser med relevans for dannelse i besvarelsene av prøver. Ved begge skolene viser elevene større følelsesmessig engasjement i tilknytning til besvarelser som dreier seg om enkeltpersoner. Men det er ingen systematiske forskjeller mellom skolene i elevenes besvarelser av prøver.

I den grad det skriftlige materialet jeg har sammenlignet forteller om forskjeller mellom skolene, indikerer det at elevene ved skole 2 er mer kildebevisst enn elevene ved skole 1. Dette til tross for at inntrykket jeg fikk gjennom observasjoner av undervisning og intervjuer med elever, indikerte at både lærer og elever ved skole 1 var mer oppmerksomme på kildeproblematikk enn elevene ved skole 2. I flere av tekstene fra skole 1 der elevene kunne benytte hvilke kilder de ville, viser også elevene langt større kildebevissthet enn de gjør i den teksten som lå til grunn for sammenligningen med skole 2. Presentasjonene av jødedom, som var den gruppen tekster fra skole 1 som var skrevet med åpning for å benytte alle kilder og som jeg sammenlignet med presentasjoner av retninger innenfor jødedom og islam fra skole 2, er altså ikke representativ for de analyserte tekstgruppene som er skrevet i denne kildesituasjonen av elevene ved skole 1. Det kan antagelig bidra til å forklare at sammenligningen mellom de to skolene stemmer såpass dårlig med inntrykket fra observasjoner og intervjuer.

Oppsummering institusjonell skrivesituasjon

Til tross for ulik praksis med hensyn til skriftlig tilbakemelding på tekster i elevenes arbeidsbøker, er det ikke systematiske forskjeller mellom hvordan elever i 9A og 9B anvender kompetanser med

relevans for dannelse. Til tross for at elevene ved skole 1 i intervjuer la større vekt på kilder enn elevene ved skole 2 gjorde i intervjuer, vises ikke dette i de tekstene jeg sammenlignet fra de to skolene. Det var likevel forskjeller i materialet fra de to skolene på den måten at elevene ved skole 1 hadde flere oppgaver der de skulle skrive lengre sammenhengende tekster og benytte alle kilder de ville. De hadde altså flere anledninger til å øve seg på å benytte flere kilder, på å oppgi dem rett og å formulere seg selvstendig om egne synspunkt. Med hensyn til tekster skrevet i andre kildesituasjoner, var det liten forskjell mellom skolene. At sammenligninger mellom skolene ikke avdekker store forskjeller, betyr likevel ikke at institusjonell skrivesituasjon har liten betydning. Det er jo innenfor den institusjonelle konteksten at rammene for hva elevene skal skrive, legges. Hva elevene får i oppgave å skrive, hvilke kontekstuelle forhold som aktualiseres, har betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Selv om det altså er en viss forskjell mellom skole 1 og 2, er hovedtrekkene de samme: Elevene skriver oftest og mest med utgangspunkt i én bestemt kilde, og det er vanligvis læreboken. Kanskje er dette en del av forklaringen på at de gjenskaper den situasjonen også når oppgavene åpner for at de kan benytte flere forskjellige kilder, og oppfordres til å formulere seg selvstendig? I alle fall ligner disse to institusjonelle kontekstene på hverandre på denne måten, og betydningen av de spesifikke institusjonelle kontekstene blir vanskelige å identifisere.

Oppsummering om kontekstuelle forhold knyttet til skriveoppgavene

Materialet mitt gir ikke grunnlag for å vurdere om sosial skrivesituasjon har betydning for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse, fordi det (nesten) bare omfatter tekster som er skrevet individuelt. Mønstre i materialet indikerer imidlertid at både sjanger og kildesituasjon har betydning for hvordan og i hvilken grad elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine. Kildesituasjonen kan kreve selvstendighet ikke bare med hensyn til hvilket stoff som inkluderes, men også hvordan det formuleres, eller kildesituasjonen kan legge til rette for liten grad av selvstendighet ved å muliggjøre avskrift og parafrasering. Noen sjangrer synes å invitere til større grad av følelsesmessig engasjement, mens andre legger til rette for oversikter eller formulering av egne synspunkt. Verken skrive teknologi eller formelt formål fremstår som betydningsfulle forhold for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, og betydningen av institusjonell skrivesituasjon er vanskelig å klarlegge. Det er ikke betydningsfulle forskjeller mellom tema knyttet til fagets hovedområder, men forskjeller mellom elevene, indikerer at bestemte tema kan ha betydning for bestemte elever. Når elevene skriver om enkeltpersoner og/eller grupper av mennesker som burde hatt det bedre, synes dette å fremme elevenes følelsesmessige engasjement.

Kontekstuelle forhold knyttet til elevene: Danner de mønstre i materialet?

Som vist i illustrasjonen av kontekstuelle forhold (jf. ovenfor side 108), har jeg opplysninger om følgende kontekstuelle forhold knyttet til elevene: kjønn, klassetrinn, religiøs/livssynsmessig tilhørighet og lærerens vurdering av den enkeltes faglige nivå. På bakgrunn av opplysninger om tre av disse forholdene kan jeg dele elevene inn i grupper. Opplysningene om hvilket klassetrinn elevene var i da de skrev de ulike tekstene, gir anledning til å følge enkeltelever gjennom de tre årene på ungdomstrinnet.

Kjønn

I de fleste tekstene er det ikke noen tydelige mønstre som kan knyttes til elevenes kjønn. Både ved skole 1 og ved skole 2 er det imidlertid en *jente* som ofte skiller seg ut ved å vise større grad av kompetanser med relevans for dannelse. Siden det er mange jenter blant de som ikke eller sjelden skiller seg ut, er det ikke noe éntydig mønster i materialet at jenter viser større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn gutter.

I enkelte tekster vises likevel kompetanser med relevans for dannelse som kan knyttes til kjønn. I de fiktive brevene fra Falstad skriver de fleste elevene, uavhengig av kjønn, brev fra mannlige innsatte, men ikke Bente og Charlotte. De undertegner med sine egne navn. Charlottes tekst indikerer ikke på andre måter enn gjennom navnet hun signerer med at den er skrevet av en kvinnelig fange. Bente fokuserer på de kvinnelige fangenes arbeidsoppgaver og utsatte posisjon som gjenstand for seksuelle overgrep, i tillegg til å fortelle om overgrep rettet mot andre fanger. Bente er den eneste som forteller om kvinnelige fangers situasjon, og identifikasjon på kjønnsmessig grunnlag fremstår som en sannsynlig forklaring.

I diktet til Lars om ensomhet indikerer omtalen av å dra på tur til Pirbadet at ensomheten defineres i forhold til et fellesskap av gutter. I stikkordene om Mosebøkene har Helene oppsummert lærebokteksten om stamfedrene og konene deres på en måte som understreker positive egenskaper hos konene. På lignende vis indikerer det følelsesmessige engasjementet som kommer til uttrykk hos noen elever i fortellingen om oppvekkelsen av enkens sønn i Nain i boksskjemaene om Jesus, alltid identifikasjon med en person av samme kjønn som eleven. I tekstene om Hans Nielsen Hauge har to av jentene inkludert stoff om at Hauge lot kvinner få lederansvar – motsatt hva som var vanlig på den tiden. Intervjuet med den ene gir likevel ikke inntrykk av at dette var et forhold hun var spesielt opptatt av. Til gjengjeld er det to gutter som viser størst innlevelse i Huges liv og virke. Og én gutt forteller – i strid med den oppgitte kilden – at det var *fare*n til Moses som holdt ham skjult før han ble sendt nedover Nilen, ikke, som kilden forteller, *moren*. Om denne endringen av den handlende

forelders kjønn har sammenheng med elevens eget kjønn, har jeg ikke grunnlag for å si. Jeg vet heller ikke hvorvidt elevens kjønn har vært betydningsfullt for elevenes valg av konflikter å skrive om i oppgaven om religiøse konflikter. Tekstene viser imidlertid at det er jenter som har skrevet om «Abort», «Hijab» og «Æresdrap», konflikter som i alle fall omfatter spørsmål av særlig betydning for kvinner.

Oppsummering kjønn

Analysene av materialet indikerer at noen elever ved noen anledninger har benyttet likhet i kjønn som grunnlag for identifikasjon eller empati med en eller flere personer som omtales i teksten.

Klassetrinn

Et kontekstuellt forhold knyttet til elevene som jeg har kjennskap til, er hvilket klassetrinn de gikk på da de besvarte de ulike oppgavene. Ved skole 2 fulgte jeg elevene bare gjennom 9. trinn, mens ved skole 1 fulgte jeg elevene gjennom alle tre år på ungdomstrinnet. Materialet herfra kan derfor danne grunnlag for å si noe om betydningen av klassetrinn. Siden elevene rimeligvis ikke har fått akkurat samme oppgave flere år på rad, må jeg her, som i sammenligningen av skole 1 og skole 2, sammenligne besvarelser av oppgaver som er kjennetegnet av så mange felles kontekstuelle forhold som mulig, på tvers av trinnene. Jeg vil undersøke eventuelle likheter og forskjeller i hvordan samme elev viser kompetanser med relevans for dannelse i besvarelser av oppgaver som ligner hverandre, skrevet på ulike trinn.

Ovenfor har jeg vist at kildesituasjonen har forholdsvis stor betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Jeg vil derfor avgrense meg til å sammenligne tekster fra ulike trinn som er skrevet med utgangspunkt i samme kildesituasjon. Fordi jeg bare har én tekst basert på mer-enn-språklige kilder fra skole 1, og én stor prøve fra 8. trinn og to små fra 9. trinn, går jeg verken inn på tekster skrevet med utgangspunkt i mer-enn-språklige kilder eller tekster skrevet uten tilgang til de skriftlige kildene teksten er basert på. Når det gjelder tekster skrevet med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og oppfatninger, har jeg analysert to fra 8. trinn og én fra 10. Både diktet om kjærlighet, vennskap eller ensomhet fra 8. trinn og svarene på oppgaven om liv og død fra 10. trinn tematiserer store spørsmål, og jeg avgrenser derfor sammenligningen innenfor denne kildesituasjonen til disse to tekstgruppene.

De fire elevene som jeg har besvarelser fra av oppgaven om liv og død, har jeg også dikt om kjærlighet, vennskap og/eller ensomhet fra, nemlig Bente, Casper, Gina og Tone. I diktene fra 8. trinn viser Tones dikt om ensomhet større grad av selvstendig kritisk tenkning og tydeligere uttrykk for

følelsesmessig engasjement enn det som preger de fleste tekstene som er lærebokbaserte og/eller klisjepregete. Dermed viser hun også større grad av mot fordi teksten fremstår som mer personlig enn de fleste andre. Verken Bente, Casper eller Ginas dikt viser kompetanser med relevans for dannelse i noen særlig grad. I besvarelsene av oppgavene om liv og død er det derimot Bente som viser både selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Med et mulig unntak for Casper, som kanskje viser mot ved å avvise oppgaven, viser de andre elevenes tekster liten grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot. Tekstene der elevene skulle ta utgangspunkt i egne erfaringer og oppfatninger, viser altså ingen systematiske forskjeller mellom 8. og 10. trinn. På begge trinn er det én elevs tekst som skiller seg positivt ut, men det er ikke den samme elevens tekst på begge trinn. Disse tekstene gir altså ikke grunn til å anta at klassetrinn har betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Tekstene basert på én skriftlig kilde, omfatter følgende analyserte tekstgrupper som kan legges til grunn for sammenligning: Stikkord om jødedom og/eller islam, svar på oppgaver om hinduisme fra 8. trinn, svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen fra 9. trinn og svar på oppgaver om bibeltekster og svar på oppgaver om kirkesamfunn fra 10. trinn. Siden alle disse utenom stikkordene er i samme sjanger, utelater jeg stikkordene fra den trinnorienterte sammenligningen.

Svar på oppgavene om bibeltekster har jeg bare fra Bente og Gina, men både oppgavene om kirkesamfunnet den anglikanske kirke og oppgavene om Freud og psykoanalysen har jeg fra begge disse to og i tillegg Elisabeth og Tone. Jeg har ikke Tones svar på oppgavene om hinduisme, men de tre andre elevenes. Det er altså disse tekstene jeg kan legge til grunn for å sammenligne hvordan elevene viser kompetanse med relevans for dannelse i tekster basert på én skriftlig kilde på ulike trinn.

Verken i besvarelsene av oppgavene om hinduisme eller i besvarelsene av oppgavene om Freud og psykoanalysen, er det noen av elevene som viser kompetanser med relevans for dannelse i noen særlig grad. I besvarelsene av oppgavene om bibeltekster viser både Bente og Gina forholdsvis stor grad av selvstendig kritisk tenkning, og i noen grad mot, fordi de formulerer seg selvstendig. Gina viser også noe større følelsesmessig engasjement enn Bente. I besvarelsene av oppgaven om den anglikanske kirke viser ingen av elevene særlig grad av kompetanser med relevans for dannelse i besvarelsen av den første oppgaven, men alle viser selvstendig kritisk tenkning i besvarelsen av den andre, og – fordi de formulerer seg selvstendig – en viss grad av mot.

Basert på analysene av disse oppgavebesvarelsene ser det altså ut som det ikke er noen forskjell mellom 8. og 9. trinn med hensyn til hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, mens det er forskjeller mellom 8. og 9. på den ene siden og 10. på den andre. På 10. trinn viser elevene selvstendig kritisk tenkning. Siden det varierer mellom de to oppgavene om den anglikanske kirke i hvilken grad elevene viser kompetanser med relevans for dannelse, er det likevel ikke åpenbart at forskjellene mellom hva elevene viser av kompetanser på 8. og 9. trinn versus 10. trinn best forklares av forskjellen i klassetrinn. Utformingen av oppgavene kan være minst like viktig.

Når det gjelder kildesituasjonen der elevene kunne benytte hvilke kilder de ville, er grunnlaget mitt for å sammenligne klassetrinnene følgende: Teksten om Hans Nielsen Hauge og teksten om en person fra GT samt presentasjonen av jødedom fra 8. trinn, teksten om religiøse konflikter fra 9. trinn og teksten om humanisme eller genteknologi fra 10. trinn. Presentasjonen av jødedom skiller seg fra de øvrige både fordi den er skrevet i et presentasjonsformat (powerpoint) og fordi de er levert av grupper, ikke enkeltelever, som de øvrige tekstene. Jeg avgrenser derfor sammenligningen til de øvrige tekstene.

Tabell 8: Oversikt over tekstene jeg legger til grunn for å undersøke betydningen av klassetrinn. Jeg *har* tekstene som angis av de skraverte feltene, men *mangler* de som angis av hvite felt.

	8. trinn		9. trinn	10. trinn
	Tekst om Hans Nielsen Hauge	Tekst om person fra GT	Tekst om religiøse konflikter	Tekst om humanisme eller genteknologi
Bente				
Casper				
Charlotte				
Elisabeth				
Gina				
Lars				
Martin				
Petter				
Tone				

Jeg har begge tekstene fra 8. trinn, samt den fra 9. og 10. trinn fra Bente, Casper, Charlotte, Gina, Martin og Petter. I tillegg har jeg de to fra 8. trinn samt den fra 10. trinn fra Elisabeth og Lars, samt den om en person fra GT samt både den fra 9. og den fra 10. fra Tone (se tabell).

Når det gjelder tekstene fra 8. trinn, viser de fleste av disse elevene selvstendig og/eller kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement, særlig Lars viser følelsesmessig engasjement. Petter viser også mot. Også i tekstene fra 9. trinn viser elevene en viss grad av selvstendig kritisk tenkning, men få viser følelsesmessig engasjement. Bente viser imidlertid stor grad av mot ved å utfordre premisene for oppgaven (riktignok på grunnlag av læreboken). I tekstene fra 10. trinn viser elevene selvstendig kritisk tenkning i ulik grad, men særlig Bente, og til dels Martin, Petter og Tone viser det i stor grad. Bente, Elisabeth, Lars, Martin, Petter og Tone viser også følelsesmessig engasjement, og Bente, Gina, Lars, Martin og Tone viser mot, ikke (bare) gjennom selvstendige formuleringer, men fordi de formulerer egne mer eller mindre kontroversielle synspunkt. Basert på denne sammenligningen av tekster som elevene har skrevet med tilgang til alle kilder de ønsket, ser det altså ut som stadig flere elever viser stadig flere og stadig høyere grad av kompetanser med relevans for dannelse jo høyere klassetrinn tekstene er skrevet på. Det er likevel ingen entydig tendens. Lars' tekst fra 10. trinn er for eksempel i mindre grad selvstendig formulert enn begge tekstene hans fra 8. trinn.

Oppsummering klassetrinn

Tekstene som er basert på elevenes egne erfaringer og oppfatninger, gir ikke grunn til å anse klassetrinn som et betydningsfullt kontekstuell forhold for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Heller ikke besvarelsene av oppgaver, basert på én skriftlig kilde, gir noen tydelig indikasjon på at klassetrinn er betydningsfullt for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Tekstene elevene har skrevet med tilgang til alle kilder, gir derimot inntrykk av at stadig flere av elevene anvender stadig flere kompetanser med relevans for dannelse i stadig større grad med økende klassetrinn.

Religiøs/livssynsmessig tilhørighet

Tabellen nedenfor viser de gruppene jeg kan dele elevene inn i på grunnlag av de opplysningene de selv har gitt om egen religiøs/livssynsmessig tilhørighet under intervjuer eller i uformelle samtaler. Der fremgår det også hvilke elever som er knyttet til de ulike gruppene:

Tabell 9: Elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet

Tradisjonell, utydelig tilhørighet til kirken	Charlotte, Elisabeth, Adrian, Berit, Gard, Helene,
---	--

	Mona, Richard, Signe og Terje
Sterkere tilhørighet til kirken enn de fleste	Lars
Muslim	Danyal og Sofia
HEF	Bente og Markus
Agnostiker	Anna, Gina
Erfaring med noe overnaturlig	Kathrine

Grunnlaget for å etablere og knytte elever til gruppen kjennetegnet av «tradisjonell, utydelig tilhørighet til kirken», er at de konfirmerte seg i kirken, samtidig som de sa at de aldri var i kirken utenom de obligatoriske besøkene for å kunne konfirmeres. For eksempel gikk de ikke i kirken til jul. Grunnlaget for å skille ut Lars i en egen gruppe er nettopp at han fortalte at han gikk i kirken «noen ganger», selv før han hadde begynt på konfirmasjonsundervisning. Jeg har ikke grunnlag for å si at Lars hadde et nært forhold til kirken, men en sterkere tilhørighet knyttet til hyppigere gudstjenestedeltakelse på familiemedlemmers initiativ. Når det gjelder muslimene, har jeg ikke grunnlag for å si noe om hvor nært forhold de hadde til islam eller organisert religionsutøvelse, men begge elevene sa i intervju/uformelle samtaler at de var i moské i tilknytning til Id. Som muslimer i en skolekontekst dominert av elever med tradisjonell, utydelig tilhørighet til kirken, skilte de seg ut med hensyn til religiøs/livssynsmessig tilhørighet. Også de to elevene med tilknytning til Human-Etisk Forbund skilte seg ut med hensyn til religiøs/livssynsmessig tilhørighet. Når det gjelder Markus, vet jeg bare at han ble konfirmert borgerlig. Notater knyttet til Bentes tekst om humanismen, indikerer at et av hennes familiemedlemmer kunne være en aktuell kilde til kunnskap om Human-Etisk Forbund, samtidig som en av kildene hennes til teksten om humanisme indikerer at hun også ble konfirmert borgerlig og identifiserer seg som humanetiker. Kanskje kunne flere av de jeg har plassert i gruppen med utydelig tilhørighet til kirken, like gjerne vært plassert i gruppen av agnostikere. Anna var den eneste som i møte med meg formulerte egen religiøs/livssynsmessig tilhørighet som agnostiker. Grunnlaget for å kategorisere Gina som agnostiker, er teksten hennes om humanismen. Kathrine fortalte om overnaturlige erfaringer da jeg spurte etter religiøs/livssynsmessig tilhørighet, og ut fra medelevers kommentarer under intervju og i uformelle samtaler, var det åpenbart at det var kjent for dem at Kathrine hadde slike erfaringer.

Religiøs/livssynsmessig tilhørighet kan fremstå som et betydningsfullt kontekstuellet forhold for hvordan elevene anvender dannelse i møte med bestemte skriveoppgaver i KRL/RLE. For at jeg skal kunne identifisere et slikt mønster, må det være en identifiserbar forbindelse mellom elevens

tilhørighet og temaet for teksten. I tillegg må teksten til en elev, hvis religiøse/livssynsmessige tilhørighet jeg har kjennskap til, skille seg ut med hensyn til hvordan eleven anvender kompetanser med relevans for dannelse.

I besvarelsene av oppgavene om liv og død, knyttet til fortellingen om Anders og bestemoren, skiller Bentes tekst seg ut fordi hun viser større grad av kompetanser med relevans for dannelse. Siden bestemoren i fortellingen, akkurat som Bente selv, er knyttet til Human-Etisk Forbund, kan Bentes tilhørighet til Human-Etisk Forbund være betydningsfull for at hun viser større grad av kompetanse med relevans for dannelse i denne teksten enn de andre elevene gjør.

I stikkordene sine om islam viser muslimen Danyal følelsesmessig engasjement gjennom utforming av overskriften, men forøvrig viser teksten i liten grad kompetanser med relevans for dannelse.

I besvarelsene av oppgaven om bibeltekster som tematiserer uro, fortvilelse og ensomhet viste analysen at eleven med tilhørighet til Human-Etisk Forbund, Bente, bruker det at bibeltekstene «preker om Gud» som forklaring på at de er forståelige, til tross for at de språklige bildene er uvante. Eleven med tradisjonell utydelig tilhørighet til kirken, Gina, peker på manglende gudstro hos dagens mennesker som en av utfordringene en leser av i dag må overkomme for å ha utbytte av tekstene. Her fremstår altså ikke religiøs/livssynsmessig tilhørighet som noen god forklaring på hvordan elevene tenker om oppgavens spørsmål.

I teksten om Hans Nielsen Hauge skiller besvarelsene til Danyal og Lars seg ut fordi de viser større grad av innlevelse i Huges religiøse engasjement enn de andre elevene jeg har tekster fra. Danyal og Lars er de to elevene ved skole 1 (i tillegg til Sofia, som jeg ikke har noen tekst om Hauge fra), som skiller seg ut på religiøst/livssynsmessig grunnlag ved å ha tydeligere tilhørighet til en religion enn de andre elevene. Tydelig religiøs tilhørighet fremstår derfor som en mulig forklaring på innlevelse i den tematiserte personens religiøse engasjement.

I teksten om en person fra GT skiller også Lars og Danyals tekster seg ut fordi de viser større følelsesmessig engasjement enn de fleste. At Casper¹⁴³ hevder det var faren til Moses som gjemte ham før han sendte ham nedover Nilen, kan også ses som uttrykk for følelsesmessig engasjement, kanskje også som uttrykk for identifisering med en viktig person i fortellingen. Men det viser ikke innlevelse i religiøst betydningsfulle spørsmål i fortellingen, slik i alle fall Danyal og i noen grad også Lars viser i sine tekster. Særlig i Danyals tekst er det tydelig at han har inkludert deler av Daniels

¹⁴³ Jeg har ikke kjennskap til Caspers religiøse/livssynsmessige tilhørighet.

historie i sin tekst som han – Danyal – på grunn av sin religiøse tilhørighet, har forutsetninger for å kjenne seg igjen i. I tillegg til det religiøse grunnlaget for gjenkjennelse er det også andre forhold – sosiale, etiske og økonomiske – som gir eleven grunnlag for identifikasjon med profeten, slik teksten indikerer, blant annet gjennom hentydningen til navnefellesskap.

I teksten om humanisme skiller Bentes tekst seg ut fordi hun viser større grad av selvstendig kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og mot enn de andre som skrev om humanisme. Både hennes egne utsagn, kildene hun har benyttet og håndskrevne notater knyttet til den digitale teksten vitner om hennes egen tilknytning til Human-Etisk Forbund. Kanskje er det nettopp tilknytningen til Human-Etisk Forbund som ligger til grunn for at hun går i dialog med Human-Etisk Forbunds politiske dagsorden og kritiserer den? Det fremstår i alle fall som sannsynlig at hennes livssynsmessige tilhørighet til Human-Etisk Forbund utgjør et kontekstuet forhold av stor betydning for hvordan hun anvender kompetanser med relevans for dannelse i denne teksten.

Oppsummering religiøs/livssynsmessig tilhørighet

I de fleste tekstene elevene har skrevet i religions- og livssynsfaget, ser det ikke ut som om elevenes egen religiøse/livssynsmessige tilhørighet har noen betydning for hvordan de anvender kompetanser med relevans for dannelse. I enkelte tekster fremstår det likevel som et betydningsfullt kontekstuet forhold som kan forklare både større følelsesmessig engasjement, mot og selvstendig kritisk tenkning. At elever har en religiøs/livssynsmessig tilhørighet som de selv knytter til temaet de skriver om, ser altså ut til å fremme deres anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Men identifikasjon eller innlevelse basert på fellesskap med den religionen/det livssynet eller de religiøst/livssynsmessig engasjerte personene teksten handler om, bidrar ikke nødvendigvis til at elevene skriver tekster der de viser stor grad av alle kompetansene med relevans for dannelse. Kanskje må religiøs/livssynsmessig tilhørighet som kontekstuet forhold også ses i sammenheng med elevenes faglige nivå – slik lærerne vurderer det?

Elevenes faglige nivå i lærerens vurdering

Mens jeg baserte inndelingen i religiøse/livssynsmessige grupper på elevenes egne utsagn om dette, er det lærerens vurdering av elevenes faglige nivå som ligger til grunn for inndelingen nedenfor¹⁴⁴. Selv om det karaktersystemet lærerne benyttet (tallkarakter fra 1-6, der 6 er best og 1 dårligst), er mer nøyaktig enn den tredelingen jeg har benyttet her, fant jeg tredelingen mest hensiktsmessig

¹⁴⁴ Selv om jeg i det følgende ikke alltid påpeker at det dreier seg om lærerens vurdering av elevenes nivå, og bare skriver om «elevens faglige nivå», uten å spesifisere hva som ligger til grunn for vurderingen av dette nivået, er det i denne avhandlingen alltid lærerens vurdering av elevens faglige nivå som ligger til grunn.

fordi for mange av elevene varierte karakterene mellom ulike arbeider fra første til andre halvår. De jeg har plassert i gruppen for høyt faglig nivå, er de som fikk 6 i alle de sammenhengene jeg hadde kjennskap til, mens de jeg har plassert i gruppen for lavt faglig nivå, sjelden fikk høyere karakter enn 3, selv om det også finnes eksempler på at de gjorde det. Grunnlaget for plasseringen her er altså at de ofte skilte seg negativt ut med hensyn til karakter. Spriket i denne gruppen, både mellom elever og mellom ulike arbeider av samme elev, fremstår imidlertid som større enn spriket innenfor gruppen med høyt faglig nivå. Spriket er ikke mindre innenfor gruppen for middels faglig nivå. Karakterene til elevene i denne gruppen er ofte 4 eller 5, men spenner fra 3 til 6:

Tabell 10: Elevenes faglige nivå slik lærer vurderer det

Høyt	Middels	Lavt
Bente og Helene	Casper, Charlotte, Elisabeth, Gina, Martin, Petter, Tone Adrian, Anna, Berit, Eva, Gard, Gudrun, Idun, Ingrid, Kathrine, Markus, Mona, Signe, Sverre, Terje og Tove	Danyal, Lars, Sofia, Richard, Trond, Åge

I analysene av tekstene basert på mer-enn-skriftlige kilder, så vi at alle elevene viste kompetanser med relevans for dannelse. Vi så også at Bentes tekst skiller seg ut fordi hun benytter rammene i oppgaven (fiktivt brev) til å gjengi en bredere presentasjon av tilværelsen for fangene enn de andre, blant annet et kvinneperspektiv, og eksplisitt vurdere behandlingen av fangene. På den annen side skiller Danyals tekst seg ut fordi den ikke er ferdigstilt. Elevenes faglige nivå fremstår som en sannsynlig forklaring på forskjellene i hvordan disse elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse.

I analysene av gjenfortellingene av «Løfter» er ikke mønsteret like tydelig, men også her viser elevene med høyt og middels faglig nivå større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn eleven med lavt faglig nivå. Faglig nivå fremstår derfor også i tekstene om «Løfter» som et betydningsfullt kontekstuel forhold.

I diktene om kjærlighet, vennskap og ensomhet, tekstene om Märthas engleskole og egenvurderingene danner faglig nivå ikke grunnlag for noen mønstre i hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. I besvarelsene av oppgaven om liv og død skiller Bentes

tekst seg ut fordi hun viser kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn de andre. Om dette best forklares av hennes tilknytning til Human-Etisk Forbund, som er aktualisert av teksten som ligger til grunn for oppgaven, eller av hennes faglige nivå, har jeg ikke grunnlag for å vurdere. Kanskje spiller begge forhold positivt inn?

I stikkordene om jødedom og islam viste analysen at tekstene til elevene med middels faglig nivå var misvisende, mens både teksten fra eleven med høyt faglig nivå og teksten fra eleven med lavt faglig nivå unngikk dette. Om elevens lave faglige nivå er en forklaring på at hans tekst ikke var misvisende, har det sammenheng med at den var kort og ufullstendig, mens elevene med middels faglig nivå hadde mer informasjon og selvstendig meningsbærende formuleringer, som muliggjorde identifisering av feil. At heller ikke Bentes notater var misvisende, så ut til å henge sammen med at notatene ikke, eller i liten grad, var meningsbærende i seg selv, samtidig som de ga en skissemessig oversikt over teksten de var basert på. Faglig nivå kan være et kontekstuellet forhold som forklarer dette.

Både i analysene av stikkord om Mosebøkene og boksskjemaene om sikhisme fremstår Helenes høye faglige nivå som en mulig forklaring på at hennes notater skiller seg ut ved å vise kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn de andre elevene. Åges lave faglige nivå kan på den annen side forklare at hans stikkord viser særlig liten grad av kompetanse med relevans for dannelse. Lærerens vurdering av faglig nivå kan derimot ikke forklare at for eksempel Berits stikkord skiller seg negativt ut med hensyn til anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. I boksskjema om Jesus, svar på oppgaver om hinduisme, svar på oppgaver om Freud og psykoanalysen, svar på oppgaver knyttet til bibeltekster om uro, fortvilelse og ensomhet og svar på oppgaver om kirkesamfunnet den anglikanske kirke, danner ikke faglig nivå grunnlag for noen mønstre i hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Fordi presentasjonene både fra skole 1 og skole 2 er laget av grupper som enten er sammensatt av elever med ulikt kompetansenivå og/eller jeg ikke har kjennskap til det faglige nivået til alle elevene på gruppene, kan jeg ikke lete etter mønstre med utgangspunkt i faglig nivå i dem.

I teksten om Hans Nielsen Hauge viser Bente kompetanser med relevans for dannelse i stor grad, i tråd med en forventning basert på at høyt faglig nivå henger sammen med at elever viser stor grad av kompetanser med relevans for dannelse. Til tross for lavt faglig nivå, viser tekstene til Danyal og Lars kompetanser med relevans for dannelse i stor grad. Betydningen av tydelig religiøs tilhørighet fremstår dermed som det kontekstuelle forholdet jeg har kjennskap til, og som best kan forklare at

tekstene til disse elevene viser kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn forventet ut fra lærerens vurdering av deres faglige nivå.

Også i tekstene om en person fra GT viser Danyal og Lars – særlig Danyal – kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn det faglige nivået gir grunnlag for å forvente. Og også her fremstår elevens egen religiøse tilhørighet som det kontekstuelle forholdet som best forklarer dette.

I teksten om religiøse konflikter er det igjen Bentes tekst som skiller seg ut ved å vise kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn de andre. Faglig nivå fremstår her som et kontekstuell forhold av betydning for dette. At Bentes tekst om humanisme også skiller seg ut ved å vise større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn de andres, kan både forklares av hennes faglige nivå og av hennes livssynsmessige tilhørighet.

Helenes besvarelse av prøven om hellige tekster skiller seg ikke ut ved å vise større grad av kompetanser med relevans for dannelse enn besvarelsene til elever med middels faglig nivå. Men Bentes besvarelser av prøver skiller seg positivt ut. De styrker dermed inntrykket av at faglig nivå, slik læreren vurderer det, er et kontekstuell forhold som henger sammen med om og hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse.

Oppsummering faglig nivå

I litt under halvparten av tekstgruppene jeg har analysert, fremstår elevenes faglige nivå ikke som et betydningsfullt kontekstuell forhold for i hvilken grad elevene viser kompetanser med relevans for dannelse i tekstene sine. I noen tilfeller henger det sammen med at ingen av elevene viser kompetanser med relevans for dannelse i noen særlig grad. I halvparten av de analyserte tekstgruppene¹⁴⁵ fremstår derimot faglig nivå som et kontekstuell forhold som kan forklare at noen elevs tekster skiller seg ut ved å vise kompetanser med relevans for dannelse i større eller mindre grad enn de andre elevenes tekster.

Oppsummering om kontekstuelle forhold knyttet til elevene

Jeg har få tekster i materialet der kjønn fremstår som et kontekstuell forhold som kan ha betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Det tydeligste eksempelet er Bentes fiktive brev fra Falstad, der hennes eget kjønn fremstår som en sannsynlig forklaring på at hun – som den eneste i utvalget – har inkludert stoff om kvinnelige fangers tilværelse i teksten sin. Også

¹⁴⁵ Dersom tekstene om humanisme og genteknologi – der elevene i henhold til oppgaven skulle velge én av dem – utgjør én og samme tekstgruppe, har jeg analysert 25 tekstgrupper.

Helene har tekster der identifikasjon på grunnlag av kjønn kan ha bidratt til at hun har anvendt kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn andre elever. Kjønn fremstår dermed som et kontekstuellt forhold elevene kan dra nytte av for å anvende kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn om de ikke mobiliserer dette forholdet. Men ettersom det er i tekstene til Bente og Helene dette viser seg tydeligst, fremstår kjønn som et kontekstuellt forhold med et potensial som nesten bare utnyttes av elevene som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå.

Religiøs/livssynsmessig tilhørighet fremstår derimot som et kontekstuellt forhold som – i mitt materiale – bidrar til at elever som i lærerens vurdering skiller seg negativt ut med hensyn til faglig nivå, anvender kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn deres faglige nivå gir grunn til å forvente. Det krever at oppgaven tematiserer religioner/livssyn eller personer eleven kan identifisere seg med, enten fordi det er elevenes egen religion eller livssyn som tematiseres, eller fordi deres religiøse/livssynsmessige tilhørighet har gitt dem erfaringer, kunnskap og/eller holdninger som gir grunnlag for identifikasjon til tross for at det ikke dreier seg om deres egen religion/eget livssyn.

Mønstre i analysene av tekster fra mitt materiale gir i liten grad grunnlag for å anse klasstrinn som et betydningsfullt forhold for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse, selv om det er en tendens til at flere elever anvender større grad av kompetanser med relevans for dannelse jo høyere klasstrinn teksten er skrevet på. Lærerens vurdering av faglig nivå ser derimot ut til å ha stor betydning for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse. Elever som læreren vurderer at skiller seg positivt ut med hensyn til faglig nivå, viser også oftere større grad av kompetanser med relevans for dannelse i sine tekster enn de andre. Elever som læreren vurderer at skiller seg negativt ut med hensyn til faglig nivå, viser sjelden stor grad av kompetanse med relevans for dannelse i tekstene sine.

Oppsummering av mønstre knyttet til kontekstuelle forhold

Målet i denne avhandlingen er å undersøke hvordan bestemte kontekstuelle forhold knyttet til elever og skriveoppgaver fremmer et utvalg elevers anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse, forstått som det å tenke kritisk og selvstendig, engasjere seg følelsesmessig og å vise mot. De kontekstuelle forholdene knyttet til oppgavene som materialet omfatter opplysninger om, er kildesituasjon, tema, formelt formål, sjanger, skrive teknologi, sosial skrivesituasjon og institusjonell skrivesituasjon. De kontekstuelle forholdene knyttet til elevene som materialet gir innblikk i, er kjønn, klasstrinn, religiøs/livssynsmessig tilhørighet og lærerens oppfatning av faglig nivå.

Blant de kontekstuelle forholdene knyttet til oppgavene, peker kildesituasjonen seg ut som det forholdet som har størst betydning for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. Når elevene i utvalget tar utgangspunkt i mer-enn-språklige kilder, anvender alle kompetanser med relevans for dannelse i forholdsvis stor grad. Når elevene ikke har tilgang til skriftlige kilder mens de skriver, må de anvende en viss grad av kompetanser med relevans for dannelse. Når elevene tar utgangspunkt i én skriftlig kilde, er det bare unntaksvis at elever (med høyt faglig nivå) anvender kompetanser med relevans for dannelse. Når elevene kan ta i bruk alle de kildene de ønsker, velger de fleste vanligvis å forholde seg til én, på samme måten som når den ene kilden er angitt i tilknytning til oppgaven. Når elevene faktisk baserer seg på mer enn én skriftlig kilde som grunnlag for samme del av egen tekst, anvender de kompetanse med relevans for dannelse i større grad enn når de baserer sin egen tekst på bare én kilde. Analysene av tekstene der elevene skulle ta utgangspunkt i egne erfaringer eller oppfatninger, indikerer at hvorvidt det de skal formulere seg om er konkret eller abstrakt og i hvilken grad det angår dem personlig, har betydning for hvordan og i hvilken grad elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse. De anvender kompetanser med relevans for dannelse i størst grad når det oppgaven etterspør, er konkret og erfaringsnært og/eller angår dem.

Hva teksten handler om, ser også ut til å være et betydningsfullt kontekstuell forhold på den måten at flere elever viser større følelsesmessig engasjement i tekster om enkeltpersoner og/eller grupper enn det som vises i tekster om religiøse eller filosofiske tradisjoner, historiske hendelser, hellige tekster eller troselære. Når elevene på religiøs/livssynsmessig grunnlag identifiserer seg med en person eller tradisjon de skriver om, viser tekstene større grad av følelsesmessig engasjement enn når elevene ikke har noen slik tilknytning.

I de fleste tekstgruppene der elevene viser ulik grad av kompetanser med relevans for dannelse, er det de elevene som læreren mener skiller seg positivt ut med hensyn til faglig nivå, som viser kompetanser med relevans for dannelse i størst grad. I analysene av tekstgrupper som tematiserer religiøst betydningsfulle personer, fremstår likevel religiøs/livssynsmessig tilhørighet som et kontekstuell forhold med stor betydning. Tekstene til elever som skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, skiller seg positivt ut ved å vise kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn forventet ut fra lærerens vurdering av faglig nivå, til dels også i større grad enn eleven som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå.

Siden ulike sjangrer i mitt materiale stort sett er knyttet til ulike kildesituasjoner, gir det begrenset mulighet til å undersøke den selvstendige betydningen av sjanger for hvordan elevene anvender

dannelse. Blant tekstene basert på én kilde omfatter materialet både notater og svar på spørsmål. Når svarene på spørsmål er basert på én skriftlig kilde, viser ingen av elevene i utvalget kompetanser med relevans for dannelse. I notattekstene ser elevenes faglige nivå ut til å ha betydning for om de viser kompetanser med relevans for dannelse, det er nesten utelukkende de to elevene med høyt faglig nivå som viser kompetanser med relevans for dannelse i notattekster. Elevens religiøse/livssynsmessige tilhørighet ser imidlertid også ut til å bidra til at de viser kompetanser med relevans for dannelse i notattekster.

De tekstene elevene skrev med utgangspunkt i oppgaver som la opp til at de skulle samarbeide, sårtvil om hvorvidt de har samarbeidet eller bare fordelt oppgaver mellom seg. Derfor forteller materialet ikke så mye om betydningen av sosial skrivesituasjon, men dokumenterer at så godt som alt elevene i utvalget har skrevet i religions- og livssynsfaget i innsamlingsperioden, er skrevet individuelt. Skriveteknologi og formelt formål fremstår heller ikke som betydningsfulle kontekstuelle forhold i og for seg. Undersøkelsen sannsynliggjør at kildesituasjoner og andre kontekstuelle forhold som aktualiseres av skriveoppgavene elever får, har betydning for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse. Men fordi forskjellene mellom de institusjonelle kontekstene som er undersøkt ikke er så store, gir materialet begrenset grunnlag for å identifisere betydningen av institusjonell skrivesituasjon. Undersøkelsen indikerer likevel at relevante forskjeller mellom institusjonelle kontekster – som kan gi grunnlag for å undersøke institusjonelle kontekster med maksimal variasjon – snarere må søkes i læreres tilnærming til skriveopplæring i religions- og livssynsfaget enn i forskjeller mellom elevgruppene¹⁴⁶.

De kontekstuelle forholdene som fremstår som de mest betydningsfulle for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse med utgangspunkt i undersøkelsen av materialet mitt, er disse: kildesituasjon og faglig nivå, om tema innbyr til innlevelse gjennom fokus på en person eller empati gjennom fokus på noen som burde hatt det bedre, eller om tema i samspill med den enkeltes religiøse/livssynsmessige tilhørighet fremstår som personlig relevant. Sjanger, kjønn og klasstrinn kan også spille en rolle for hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, til dels i samspill med faglig nivå, men disse kontekstuelle forholdene fremstår ikke som like betydningsfulle som kildesituasjon, faglig nivå, tema og religiøs/livssynsmessig tilhørighet.

¹⁴⁶ Jf. ovenfor side 96 om kriteriene for utvalg av skoler.

6. Drøfting

Under oppsummeringen av metodeteorien pekte jeg på at kvaliteten i denne undersøkelsen blant annet er avhengig av «kvaliteten på det teoretiske perspektivet, gjennomføringen av og transparensen i fremstillingen av undersøkelsen av materialet» (s. 72). I tillegg har undersøkelsens konsekvenser for skriveopplæring i RLE betydning for kvaliteten. For å drøfte kvaliteten i det teoretiske perspektivet jeg har benyttet, skal jeg sammenholde resultat av denne undersøkelsen med annen forskning som tematiserer de kontekstuelle forholdene som fremstår som mest betydningsfulle for hvordan elevene (i mitt materiale) anvender kompetanser med relevans for dannelse. Dette angår også validiteten og potensialet for teoretisk generalisering. Selv om et tentativt svar på problemstillingen allerede er gitt i oppsummeringen av mønstrene i materialet, vil sammenstillingen av mine resultater med resultatene av andre undersøkelser belyse kvaliteter i den valgte teoretiske tilnærmingen og potensialet for teoretisk generalisering, og slik bidra til en utforskning av besvarelsens holdbarhet.

Kildesituasjon: ekskursjon – samt sjanger, formål, følelsesmessig engasjement og faglig nivå

Jeg er ikke kjent med at begrepet «kildesituasjon» er benyttet i tilknytning til studier av elevtekster¹⁴⁷. Men skriveforskning med fokus på elevtekster tematiserer forhold som angår det jeg betegner som kildesituasjonen. Jeg kan ikke gi noen fullstendig gjennomgang av all relevant skriveforskning her. Jeg skal imidlertid gå inn på noen undersøkelser som både er relevante å drøfte mønstrene i mitt materiale i forhold til og som er basert på ulike teoretiske innfallsvinkler. Dette gir anledning både til å drøfte mine resultat og det teoretiske perspektivet jeg benytter.

Et av hovedfunnene i min undersøkelse er at alle elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse når de skriver med utgangspunkt i en felles, mer-enn-språklig kilde som tematisk inviterer elevene til empati. Konkret var tekstene i mitt materiale basert på en ekskursjon til Falstad og en film om palestinske og israelske barn.

I en artikkel om naturfaglig skriving på små- og mellomtrinnet forteller Torvatn og Lykknes (2011) om logger elever på 5. trinn skrev med utgangspunkt i ekskursjon:

¹⁴⁷ Det benyttes i tilknytning til historie og journalistikk: Kildesituasjonen avgjør hva vi kan vite og hvilken grad av troverdighet vår viten kan ha (<http://hifo.b.uib.no/2010/05/29/nar-starter-middelalderen/> og <http://www.vl.no/samfunn/-farlig-for-kristne-i-iran-likevel-/>).

I en klasse vi fulgte gjennom 4. og 5. trinn, opplevde vi at mange elever skrev logg fra ekskursjoner i feltboka si uten å vise noe faglig innhold. Et eksempel: Etter at klassen gikk en tur i parken for å lære mer om skrukke-troll, skrev en elev i 5. klasse følgende logg: «Logg fra [navn] – parken. Først gikk vi til [navn] parken. Så lærte vi om skrukke-troll det var kjedelig.» I dette tilfellet har ikke eleven notert en eneste opplysning som tyder på at han har lært noe i naturfag (Torvatn og Lykknes 2011: 215).

Dette eksempelet viser at det å være på ekskursjon i seg selv ikke er en garanti for at elever formulerer seg med egne ord om fagstoff eller at de lever seg inn i andres situasjon. Torvatn og Lykknes' eksempel viser likevel at også denne eleven vurderer ekskursjonen og formulerer sitt eget synspunkt – «det var kjedelig» – på en måte som impliserer noe om verdier. Dette kan betraktes som modig fordi det ligger en implisitt negativ vurdering av undervisningen i formuleringen.

Det er lett å finne forskjeller mellom både ekskursjonene og skriveoppgavene som ligger til grunn for elevteksten Torvatn og Lykknes beskriver og ekskursjonen til Falstad og teksten basert på den. Ekskursjonen til parken hadde kunnskap om én bestemt art som naturfaglig mål, mens den til Falstad skulle gi kunnskap om historiske hendelser gjennom innblikk i enkeltskjebner, behandling av grupper og hvordan denne fangeleiren var del av et større system. Skriveoppgaven basert på ekskursjonen til parken var å «skrive om' det de har opplevd», mens oppgaven som var basert på ekskursjonen til Falstad var å skrive et fiktivt brev eller dagbok fra en som var der under krigen. Læreplaner gir føringer for faglige mål, men det er læreren som avgjør hvordan de skal konkretiseres, for eksempel gjennom utforming av skriveoppgavene. I tilknytning til at elevene på ungdomstrinnet lever seg inn i andres situasjon er det grunn til å se på utformingen av skriveoppgavene. Å «skrive om» egne opplevelser og erfaringer legger ikke like sterke føringer for at elevene skal leve seg inn i andres situasjon som det at de skal skrive et fiktivt brev eller dagboksnotat. Det er ikke sikkert at eleven Torvatn og Lykknes siterer, ville skrevet mer faglig dersom oppgaven hadde vært å leve seg inn i et skrukke-trolls tilværelse, men dersom eleven faktisk hadde prøvd å leve seg inn i det å være skrukke-troll, er det sannsynlig at ekskursjonen ville gitt ham grunnlag for å skrive en tekst som både viste fagkunnskap og innlevelse.

Torvatn og Lykknes' teoretiske tilnærming i denne undersøkelsen av «innhold, form og bruk i naturfagskriving på mellomtrinnet» (2011: 207) er – i likhet med min undersøkelse – basert på blant annet Bakhtin (1998), (via Ongstad 1997) og systemisk funksjonell lingvistikk (Halliday & Matthiessen 2004). Dette viser seg i deres undersøkelse ved at de tar utgangspunkt i «skrivetrekanten»¹⁴⁸, og angir det at elevene har klare oppfatninger om innhold, form og bruk som nødvendige forutsetninger

¹⁴⁸ Skrivetrekanten er blant annet gjengitt på side 209 i Torvatn og Lykknes' artikkel. I de tre hjørnene til trekanten står det «Innhold», «Form» og «Handling/bruk».

for at de skal kunne skrive gode tekster. Oppsummerende kommer de også tilbake til dette: «Vår oppfatning er at om læreren er bevisst på alle disse punktene og jobber med elevenes sjangerforståelse, kan det virke positivt inn på elevenes tekster» (Torvatn & Lykknes 2011: 222). Målet er altså gode elevtekster, ikke at elevene utvikler kompetanser med relevans for dannelse, men også Torvatn og Lykknes er opptatt av at elevene skal kunne «skrive mer selvstendig og med mindre avskrift» (Torvatn & Lykknes 2011: 222) enn det som vises i et annet eksempel de presenterer (Torvatn & Lykknes 2011: 207-209, 222). For å bidra til dette peker Torvatn og Lykknes på «opplæring i sjangeren» (Torvatn & Lykknes 2011: 222) som en mulig hjelp. Det teoretiske utgangspunktet – skrivetrekanten og sjangerskolen – fremstår dermed både som teoretisk grunnlag og pedagogisk konklusjon; materialet illustrerer de teoretiske poengene.

I denne avhandlingen er den pedagogiske interessen ikke konsentrert om produktene, som i Torvatn og Lykknes' artikkel (kapittel), men om elevenes kompetanser, nærmere bestemt deres kompetanser med relevans for dannelse. Og mens det teoretiske utgangspunktet også fremstår som Torvatn og Lykknes' hovedpoeng¹⁴⁹, utgjør det teoretiske utgangspunktet i denne avhandlingen grunnlaget for analysen av det empiriske materialet. Og selv om det teoretiske utgangspunktet også her er avgjørende for resultatet, fungerer ikke det empiriske materialet bare som en illustrasjon av teorien. Det teoretiske perspektivet er avgjørende for hva jeg leter etter i materialet, men hva jeg finner der, er også avhengig av måten jeg leter på – som styres av den metodiske tilnærmingen – og hva som finnes i materialet. Tilnærmingen og analysene viser at de fleste elevene bare sjelden viser de kompetansene det teoretiske perspektivet fokuserer på. Det er bare de elevene som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, som viser noen av disse kompetansene i mange av sine tekster, og heller ikke de viser dem i alle.

Torvatn og Lykknes finner heller ikke at alle de tre hjørnene i skrivetrekanten er ivaretatt i de empiriske eksemplene de viser. De peker på at å klargjøre flere av dem for elevene, kan være en mulig løsning for at flere elever skal skrive bedre tekster. I tekstene basert på ekskursjonen til Falstad, viser alle elevene jeg har tekster fra, både fagkunnskap og kompetanser med relevans for dannelse, selv uten at det er angitt noen annen bruk eller noe annet formål med tekstene enn selve skrivingen av dem. Formen er imidlertid kjent for elevene. Ettersom alle elevene viser både fagkunnskap og kompetanser med relevans for dannelse selv uten klare forestillinger om formål,

¹⁴⁹ At materialet illustrerer de teoretiske poengene i denne sammenhengen, kan knyttes til konteksten denne artikkelen/dette kapittelet står i, nemlig en bok «retta mot *lærarane*» der sentrale erfaringer fra SKRIV presenteres og diskuteres som utgangspunkt for «konkrete innspel til skriveundervisning i ulike fag og på ulike nivå i skuleløpet» (Smidt et al. 2011: 7).

fremstår følelsesmessig engasjement i temaet for en tekst som et alternativ til en klar forestilling om formål.

Når Torvatn og Lykknes peker på klargjøring av formålet med tekstene elevene skrev etter en ekskursjon som sannsynlig bidrag til bedre elevtekster, gjør de det med henvisning til Håland (2010). Hun tar for seg elevers biotoplogger skrevet på 5. trinn med arbeidslivslogger som modelltekster. Hålands teoretiske utgangspunkt er ikke ulikt Torvatn og Lykknes' sitt, men med større vekt på sjangerpedagogikk (Håland 2010). I artikkelen forteller hun om hvordan det å gjøre formålet med loggskrivningen klart for elevene, bidro til å øke fagligheten i loggene deres. Som et ledd i det å klargjøre formålet med loggskrivningen, ble det også satt fokus på formen ved at elevene fikk se modelltekster. Det var eksempler på virkelige logger skrevet av en brannmann og en sykepleier. De skrivemønstrene modelltekstene gir elevene, synes å fremme elevenes «faglege skriving og tenking» (Håland 2010: 107).

Elevene som skrev fiktive brev fra Falstad, hadde kunnskap om sjangeren. Det samme er ikke like åpenbart når det gjelder gjenfortellingene av filmen «Løfter». Heller ikke gjenfortellingen hadde noe formål ut over selve skrivingen. Når både brevene og gjenfortellingene likevel er såpass faglige som de er, er det dette – at de tross mangel på et klart formål, er faglig relevante – som trenger en forklaring (dette dreier seg altså om en teoretisk replikasjon).

Ekskursjonsloggene fra 5. trinn i Torvatn og Lykknes' studie og logger i Hålands studie fra før elevene ble introdusert for modelltekster, viser i liten grad fagkunnskap. I Hålands studie blir det faglige innholdet i elevenes tekster styrket når de blir introdusert for modelltekster og får klargjort formål med skrivingen. Tekstene i mitt materiale viser at elever som er følelsesmessig engasjert i det de skriver om eller følelsesmessig berørt av utgangspunktet for teksten, gjengir fagkunnskap uavhengig av om de skriver i en sjanger de har klare forestillinger om eller ikke, og uavhengig av om de bryter sjangerkonvensjoner eller ikke. Det teoretiske perspektivet Torvatn og Lykknes og Håland har lagt til grunn, fokuserer ikke like eksplisitt på følelsesmessig engasjement slik jeg gjør med mitt teoretiske perspektiv. Interessen for følelsesmessig engasjement som inngår i mitt teoretiske perspektiv, fremstår dermed som tjenlig for å undersøke og forklare materialet mitt.

Dette betyr ikke at jeg mener skolen kan la være å interessere seg for formål. Men den bør også interessere seg for følelsesmessig engasjement fordi det fremmer elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse, noe som også synes å fremme faglig innhold i tekstene elevene skriver.

Hålands metodiske tilnærming innebærer at hun undersøker tekstene til faglig sterke og svake elever. Hun sammenligner tekster de skrev før og etter at de ble presentert for modelltekster og læreren satte fokus på formål med loggskrivingen. Dette bidrar til at hun i sitt empiriske materiale finner indikasjoner på at modelltekstene har størst betydning for fagligheten i de faglig svake elevenes tekster. Å benytte modelltekster er knyttet til sjangerpedagogikken. Hålands undersøkelse viser altså at i hennes materiale er det de faglig svake elevene som har størst utbytte av pedagogikken som er bygget på (en del av) hennes teoretiske perspektiv. I motsetning til Håland kan jeg ikke sammenligne materiale (tekster basert på ekskursjon) før presentasjon av mønstertekster (4. trinn) og etter presentasjon av mønstertekster (5. trinn). Men tekstene i mitt materiale viser at både elever som læreren vurderer at skiller seg positivt og negativt ut faglig, tar i bruk faglig og sjangermessig relevante begrep og ressurser og viser følelsesmessig engasjement, selv uten at et formål ut over selve skrivingen, er annonsert. Fordi jeg ikke har materiale fra før og etter et undervisningsforløp med fokus på modelltekster, utfordrer ikke de mønstrene jeg finner i mitt materiale Hålands resultat om at særlig faglig svake elever har størst nytte av mønstertekster. Men mitt materiale viser – i motsetning til det Håland siterer fra 4. trinn – at både faglig sterke og faglig svake elever kan skrive tekster der de viser fagkunnskap, basert på ekskursjon, selv om det ikke foreligger klare formål ut over skrivingen, når de er følelsesmessig engasjert. Gjenfortellingene av filmen «Løfter» viser at tekster skrevet i en lignende kildesituasjon også kan vise fagkunnskap, selv uten at elevene har klare forestillinger om sjangeren. Følelsesmessig engasjement fremstår også i denne sammenheng som et betydningsfullt kontekstuellet forhold.

I forbindelse med prosjektet SKRIV fulgte jeg de samme elevene som Torvatn og Lykknes har hentet sitt naturfaglige materiale fra. Jeg har tidligere skrevet om gjenfortellingene av gammeltestamentlige fortellinger som disse elevene skrev (Jørgensen 2011: 230-232). Her observerte jeg hele undervisningsforløpet, fra elevene gruppevis fikk utdelt skriftlige gjenfortellinger av deler av bibelhistorien, via øvelser, fremføring og refleksjon over gruppearbeidet til den intense arbeidsroen mens elevene individuelt skrev gjenfortellinger av de historiene de selv hadde vært med på å dramatisere. Fordi jeg var til stede og observerte hele undervisningsforløpet vet jeg at elevene ikke var forespeilet noe formål ut over selve skrivesituasjonen. Likevel arbeidet de mer konsentrert enn jeg opplevde disse elevene gjorde noen sinne, både før og siden. Det er nærliggende å tolke arbeidsroen som uttrykk for at elevene både opplevde at de hadde noe å skrive om, basert på erfaringene med dramatiseringen, og at de opplevde det som meningsfullt å skrive. Tekstene viser at den identifiseringen med skikkelser i fortellingene som dramatiseringen innebar, hver elev spilte en rolle, har bidratt til at elevene har levd seg inn i den skikkelsen de spilte: «Jeg (altså Abraham) døde i

fortellingen». Også dette materialet indikerer altså (Jørgensen 2011: 231) at innlevelse (følelsesmessig engasjement) kombinert med en mer-enn-språklig kilde (dramatiseringen), har bidratt til en skrivesituasjon der elevene tok i bruk fagspesifikke ord og formulerte selvstendige gjengivelser av fagstoffet – selv uten klart formulerte formål.

At følelsesmessig engasjement styrker fagligheten, er i tråd med Schillers anbefalinger om først og fremst å utvikle «innfølingsevnen (...) fordi den er et middel til å gjøre bedre innsikt virksom for livet, (...) [og] fordi den til og med vekker til forbedring av innsikten» (Schiller 1991: 40).

Kildesituasjon: én skriftlig kilde

Å basere en tekst på én skriftlig kilde fremstår i mitt materiale som en kildesituasjon der bare elever som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, viser kompetanser med relevans for dannelse når de skriver notater. Slotte og Lonka (1998) har undersøkt om det å ha tilgang til egne notater basert på én kilde fungerte som hjelp eller hindring for studenter når de skulle skrive et essay knyttet til samme tema som teksten notatene var basert på. Slotte og Lonkas teoretiske perspektiv er psykologisk og kognitivt orientert. Den metodiske tilnærming er kvantitativ, med tilfeldig utvalg, testing av hypoteser og beregning av statistisk sannsynlighet. Resultatene deres indikerer at notater som skrives mens man leser, stort sett følger gangen i den teksten som leses. Kun de færreste benytter anledningen til å tenke og reflektere selvstendig i denne prosessen. Studien viser også at studentene som hadde anledning til å benytte notatene sine under besvarelse av en oppgave¹⁵⁰, la større vekt på å gjengi innholdet i teksten de hadde lest enn på å tenke kreativt og selvstendig for å løse oppgaven:

It appeared that when a task called for text-based reproduction of information, using notes in essay-writing helped students to write lengthier, more coherent and cohesive essay-type answers. In contrast, in a task which required critical review of the text information, there was not much use in having the notes present during writing. (Slotte & Lonka 1998: 445)

Selv om det teoretiske perspektivet og den metodiske tilnærmingen til Slotte og Lonka er helt annerledes enn de jeg benytter i denne avhandlingen, og til tross for at det empiriske materialet er hentet fra svært ulike kontekster, fremstår mønstrene som viser seg i mitt materiale som en bekreftelse på deres funn. Når elever eller studenter baserer sin egen tekst på én skriftlig kilde, vil de oftest gjengi innhold og/eller formuleringer fra kilden, men sjelden tenke kritisk og selvstendig.

¹⁵⁰ Oppgaven var del av opptaksprøvene til et populært helsefaglig studium ved Espoo-Vantaa Polytechnic (Slotte & Lonka 1998)

Oppsummering knyttet til betydningen av det kontekstuelle forholdet kildesituasjonen utgjør

Disse drøftingene av mønstre knyttet til kildesituasjonen slik de fremstår i mitt materiale med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet jeg benytter, sammenholdt med annen skriveforskning med fokus på kilder, indikerer at til tross for lignende teoretisk utgangspunkt, bidrar min metodiske tilnærming til at jeg ser andre sammenhenger og mulige forklaringer enn det som kommer frem i studiene til Lykknes og Torvatn (2011) og Håland (2010). De har ikke inkludert dannelsesteori i det teoretiske perspektivet. Inkluderingen av dannelsesteori gjør det mulig å avdekke og foreslå forklaringer på kvaliteter i tekster som det mer avgrensede skrivefaglige teoretiske perspektivet benyttet av Håland og Torvatn og Lykknes ikke kan avdekke eller forklare.

Til tross for ulike teoretiske perspektiv og ulike metodiske tilnærminger, er det stor grad av sammenfall mellom resultatene av Slotte og Lonkas (1998) studier og mønstrene jeg finner i tilknytning til det å benytte én skriftlig kilde som utgangspunkt for egen tekst. Slotte og Lonkas (1998) studie er kognitivt og psykologisk fundert og metodisk basert på tilfeldig utvalg og statistisk sannsynlighet. Min studie er basert på skrivefaglige og dannelsesteoretiske perspektiv og den metodiske tilnærmingen er casestudie. Men i begge studiene fremstår det å benytte én skriftlig kilde som utgangspunkt for egen tekst som i svært stor grad styrende for den egne, nye teksten. Dette sammenfallet med hensyn til resultat, på tvers av teoretisk og metodisk tilnærming, oppmuntrer til dristighet med tanke på potensialet for teoretisk generalisering med utgangspunkt i de mønstrene jeg har identifisert i tilknytning til betydningen av kildesituasjonen.

Samspill mellom kontekstuelle forhold knyttet til tekstenes tema, og elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet, faglige nivå og kjønn – mønstrene i mitt materiale sammenlignet med annen forskning

Analysene mine indikerer at elever som læreren vurderer at skiller seg positivt ut med hensyn til faglig nivå, anvender kompetanser med relevans for danning oftere og i større grad enn andre elever i de fleste sammenhenger. Mønstrene indikerer også at elevene som skiller seg positivt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, i større grad enn andre elever bruker kjønn som grunnlag for identifikasjon med personer de skriver om, slik at felles kjønn blir et grunnlag for innlevelse. Forbindelser mellom tema i tekstene og kontekstuelle forhold knyttet til elevene, ser likevel ut til å være langt sterkere når tekstene dreier seg om noe elevene oppfatter som relevant med tanke på deres egen religiøse/livssynsmessige tilhørighet, enn når det dreier seg om kjønn. Det viser seg blant annet ved at det primært er de faglig sterke elevene, etter lærerens vurdering, som utnytter

potensialet i identifisering på grunnlag av kjønn. Elever som skiller seg negativt ut i lærerens vurdering av faglig nivå, viser kompetanser med relevans for dannelse i stor grad, i alle fall større enn mange med høyere faglig nivå, når de kan identifisere seg med temaet eller personene de skriver om på religiøst/livssynsmessig grunnlag.

Lied tematiserer «Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn» i sin avhandling *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget* (2004). Hennes skrivefaglige teoretiske utgangspunkt er dialogisk og sosiokulturelt. Hun betrakter elevenes produkter som ytringer (de omfatter både tekst og bilder) og bruker blant annet Bakhtin som grunnlag for analysene av dem. Det teoretiske grunnlaget for tolkning av analysene finner hun i Engens sosialiseringsteori om integrerende sosialisering. Metodisk er også hennes tilnærming – som min – casestudie med flere case, og hun støtter seg også til Yin (andretutgaven av Case Study Research fra 1994). I motsetning til Håland og Torvatn og Lykknes er det ikke gode tekster som står i fokus hos Lied, men hvordan elever bruker fortellinger fra egne og andres livstolkningstradisjoner i identitetsarbeidet sitt. Et bakteppe for Lieds undersøkelse var bekymringen som ble formulert på flere hold i tilknytning til innføringen av det obligatoriske, felles religions- og livssynsfaget KRL i 1997: «Får [elevene] problemer med identiteten sin på livstolkningens område når de møter (...) pluraliteten [i KRL-faget]?» (Lied 2004: 17).

Selv om både Lieds studie og denne avhandlingen er casestudier med flere case, er det samtidig flere forhold som skiller dem: Lieds fokus er elevenes sosialisering, hun bruker ytringene deres for å få innblikk i det. Mitt fokus er elevenes kompetanser med relevans for dannelse og skriveoppgavens rolle i å fremme disse kompetansene. Mens Lied har fire elever hun følger gjennom 1 ½ år som case, har jeg 30 elever og 26 skriveoppgaver som case. Noen av elevene i mitt materiale er kjennetegnet av kontekstuelle forhold som de har felles med tre av de fire elevene i Lieds materiale, nemlig Sara, Nasim og Janne¹⁵¹. Sammenligninger av Lieds resultater og de mønstrene jeg finner i materialet fra de aktuelle elevene i mitt materiale, har flere paralleller, men også noen forskjeller. Forskjellene er likevel av en slik karakter at de fremstår som nyanseringer av Lieds konklusjoner snarere enn å utfordre dem.

Lieds teoretiske perspektiv har en gjenklang i konklusjonen hennes:

¹⁵¹ Elevene i Lieds materiale var yngre enn elevene i mitt materiale. Hun benytter «tradisjonsbakgrunn» for å fortelle om den religiøse eller livssynsmessige tradisjonen elevenes foreldre har oppgitt at elevene har bakgrunn i. I mitt materiale er det elevene selv som har fortalt om egen tilhørighet til religiøse tradisjoner eller livssynsorganisasjoner. Jeg skriver derfor om elevenes tilhørighet.

Mine fire hovedinformanter bruker fortellingene de møter i KRL-faget, som dialogpartnere: de bruker dem 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 livstolkningens område og styrke sin tilknytning til en bestemt tradisjon. (Lied 2004: 323)

Når elevene i mitt materiale bruker fagstoff som dialogpartner ved å identifisere seg med noen av dem de skriver om, eller å formulere sin mening om det, ikke bare som et ekko gjenta det som står i kilden(e), gjør de som Lieds elever. De orienterer seg i forhold til livstolkingspluraliteten og formulerer seg om egne standpunkt.

Lied skriver videre i sin konklusjon at «Det er fortellingene fra egen bakgrunnstradisjon som utløser det sterkeste engasjementet, både positivt og negativt, men de engasjerer seg også i fortellinger fra andre tradisjoner» (Lied 2004: 323) Ettersom muslimen Danyal i mitt materiale viser såpass stort engasjement i teksten om Hans Nielsen Hauge og om profeten Daniel, er jeg usikker på om mitt materiale bekrefter Lieds funn fullt ut på dette punktet. Jeg har ikke noen tilsvarende tekst om noe eller noen knyttet til islam som er skrevet av Danyal, å sammenligne tekstene hans om personer fra kristen og jødisk tradisjon med. Forøvrig er det jo nettopp eleven med tydeligere tilknytning til kirken enn de fleste, Lars, som viser engasjement i møte med fortellingene om Hans Nielsen Hauge og Jeremia, og elevene med tydelig tilhørighet til Human-Etisk Forbund som viser størst engasjement i tekster knyttet til Human-Etisk Forbund – noe som jo er helt i tråd med Lieds konklusjoner. Også Lied påpeker, med bakgrunn i analyser og tolkninger av sitt materiale, at de to elevene med tilhørighet til sin religiøse bakgrunnstradisjon, Sara og Nasim, bruker «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» (Lied 2004: 323). Jeg finner ikke noe i Danyals tekster som markerer avstand til kristen og/eller jødisk tradisjon. Men også i mitt materiale skiller to av elevene med tydeligst tilhørighet til en religiøs tradisjon seg ut fordi tekstene deres om religiøst betydningsfulle personer omhandler disse personenes religiøse engasjement, i motsetning til tekstene til elever uten eller med mindre tydelig religiøs tilhørighet. På dette punktet, at religiøs tilhørighet synes å bidra til at elever engasjerer seg i fagstoff knyttet til andre religiøse tradisjoner enn deres egen, bekrefter altså mønstrene i mitt materiale Lieds konklusjoner.

I Lieds materiale møter ikke eleven med ateistisk bakgrunnstradisjon, Janne, sin egen tradisjon i undervisningen, men «hun tok selv vare på sin egen tilknytning til tradisjonen hun har bakgrunn i». I mitt materiale har Bente, med tilhørighet til Human-Etisk Forbund, skrevet flere tekster i tilknytning til humanisme og Human-Etisk Forbund. Mønstrene i disse tekstene viser at Bente – på samme måte som Sara og Nasim i Lieds materiale, og Danyal og Lars i mitt – viser særlig sterkt engasjement i

tilknytning til sitt livssyn. Om Janne oppsummerer Lied at hun «gir tydelige signaler på at på livstolkningens område er det etikken som opptar henne, samtidig som hun i ytringene sine avslører innsikt i og aksept av trekk ved både kristendom og islam» (Lied 2004: 322).

Selv om Lied ikke eksplisitt skriver at Jannes engasjement i forhold til de religiøse tradisjonene er mindre enn Sara og Nasims, tolker jeg henne slik. Dersom jeg har rett i denne tolkningen, utgjør dette enda en parallell til mønstre i mitt materiale, for Bente er vesentlig mindre engasjert i fagstoffet knyttet til religionene enn i fagstoffet knyttet til Human-Etisk Forbund. Mens Lied finner at Sara og Nasim både finner trekk som appellerer til dem i andres religiøse tradisjoner og markerer avstand til de andres tradisjoner, finner jeg at Bente har dette forholdet til sin egen tradisjon. Hun identifiserer seg eksplisitt med både humanistisk tradisjon og Human-Etisk Forbund spesielt, men markerer samtidig avstand til bestemte sider ved Human-Etisk Forbunds prioriteringer. Istedenfor kampen mot statskirken synes hun organisasjonen bør arbeide for aksept av homofile. Kritisk innstilling til egen tradisjon finner Lied også i sitt materiale, både hos Sara og Nasim. Sara er kritisk til at Jesus ikke dro rett til moren sin etter oppstandelsen (Lied 2004: 138), og Nasim «ser også at den [hennes egen tradisjon] kan ha sine ulemper, men fremhever likevel det positive og demper ned det som kan fremstå som negativt eller problematisk» (Lied 2004: 272).

Den eleven i Lieds materiale som gir tydeligst uttrykk for en kritikk av egen tradisjonsbakgrunn, er Tor, som eksplisitt er i opposisjon til kristendommen. Når det gjelder, Tor finner Lied at «KRL-undervisningen synes (...) å ha vært med på å sette identitetsarbeidet hans på et mindre aggressivt og mer tolerant spor» (Lied 2004: 323). I den grad det er parallell til Bentes kritikk av tradisjonen hun eksplisitt definerer seg som del av, i Lieds materiale, er det likevel hos Nasim, ettersom Tor er i opposisjon til tradisjonen han kritiserer.

Ettersom mønstrene i mitt materiale fremstår som nyanseringer av Lieds resultater, styrker også Lieds undersøkelse det teoretiske grunnlaget for at mønstrene i mitt materiale kan generaliseres.

Personlig relevans – ulike faglige ambisjoner?

Smidt og Evensens (1991) undersøkelser av elevtekster der de blant annet går inn på «more or less personalized roles» som elevene inntar i argumenterende tekster, utgjør også forskning det er relevant å sammenligne denne studien med.

Evensen analyserer 44 argumenterende tekster skrevet av elever på 8. og 9. trinn (elevenes alder svarer derfor til den hos elever på 9. og 10. trinn etter innføringen av 10-årig grunnskole) for

vurdering i norskfaget (Lars Sigfred Evensen 1991: 48). Tilnærmingen er blant annet basert på Halliday, og Evensen fokuserer på alternative verdener i elevtekstene: «what should or could be (or what should or could have been) in contrast to what is» (Evensen 1991: 47). Han skilte mellom nøytrale og verdiformulerende «alternativ-verden-setninger» («alternative world clause»). Setninger der elevene ga uttrykk for verdier, klassifiserte han i mer og mindre personlige og knyttet til verdier i livsverdenen eller systemverdenen. Han fant at «expressing the life world positively and criticizing the system world belong together. Similarly, criticizing the life world and expressing the system world positively belong together» (Evensen 1991: 57).

Evensen regner ikke med at tekstene gir leseren direkte tilgang til elevene og deres synspunkt, blant annet fordi de er skrevet for vurdering. Evensen mener likevel elevenes posisjonering gir skriveleereren «important tools (...) which may be used as one way of locating essential aspects of emerging student texts (those which increase relevance and saliency) in order to give valuable feedback» (Evensen 1991: 60). Forskjellen mellom mer og mindre personlige roller “seems to be one of student engagement” (1991: 60), og subjektiv relevans ser ut til å stimulere elevenes engasjement mer enn relevansen til en kvalifikasjon (relevance of qualification). Evensen mener på dette grunnlaget ikke at mer personlige roller bør unngås: «The implication is rather that experiential approaches form a promising bridge to less personal forms of writing» (Evensen 1991: 60).

Til tross for litt ulik teoretisk tilnærming og interesse, viser resultatene av min studie – i likhet med Evensens – at engasjement og personlig betydning, basert på forhold i den enkeltes livsverden, som for eksempel religiøs/livssynsmessig tilhørighet, har stor betydning for og vises i elevens skriving. For Evensen, i tilknytning til argumenterende tekster skrevet i norskfaglig sammenheng, er denne personlige skrivingen likevel ikke målet, men en lovende bro til mindre personlig skriving. Pedagogisk vil jeg hevde, med utgangspunkt i religions- og livssynsfaget, at det snarere er et mål å utvikle elevenes personlige skriving, bruke den til å la elevene øve på å klargjøre hvem de er og ønsker å være. Mindre personlig skriving er likevel både relevant og aktuell også i religions- og livssynsfaget. Sammenstillingen mellom Evensens studie og resultatene av denne avhandlingen synliggjør imidlertid forskjeller mellom norskfaget og religions- og livssynsfaget.

Oppsummering av drøfting

Jeg har nå undersøkt kvaliteten i det teoretiske perspektivet mitt gjennom å sammenstille deler av resultatene mine med andre relevante studier av de kontekstuelle forholdene som fremsto som mest betydningsfulle for hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse. Sammenstillinger med andre studier av elevtekster der det teoretiske perspektivet er basert på

skriveforskning i tradisjonen etter Bakhtin og den systemisk funksjonelle lingvistikkenes sjangerskole, indikerer at inkluderingen av dannelsesteorien i mitt teoretiske perspektiv hjelper meg til å nyansere konklusjonene i de andre studiene. I tillegg til klare forestillinger om teksters form og formål, indikerer min studie at følelsesmessig engasjement kan fremme faglighet.

Likhetene mellom resultatene av min studie og Slotte og Lonkas studie er – de ulike teoretiske og metodiske tilnærmingene tatt i betraktning – overraskende store: Begge studiene viser sammenheng mellom det å benytte én skriftlig kilde som grunnlag for en ny tekst og nye tekster som ligger tett opp til kildegrunnet, selv når oppgaven ikke er å skrive av, men å skrive en ny tekst.

Sammenstillingen av mønstrene knyttet til bestemte elever i denne studien og Lieds studie av KRL-ytringene til fire elever med tanke på deres sosialisering og fagets bidrag til det, viser stor grad av sammenfall når det gjelder betydningen av elevenes forhold til tema for teksten de skriver. Dette til tross for at det bare er delvis overlapping mellom de teoretiske perspektivene i Lieds og min studie, og klare forskjeller mellom hennes og min design for studiene, selv om begge er casestudier.

Mønstrene jeg har funnet i mitt materiale, ligner de Evensen (1991) – med delvis overlappende teori – fant i sitt materiale, knyttet til elevers engasjement. Evensen betrakter det personlige engasjementet, basert på forbindelser mellom elevenes tekst og livsverden, som en lovende bro til det å utvikle mindre personlig skriving. Jeg betrakter elevenes personlige engasjement, basert på forbindelser elevene finner mellom tema for teksten og forhold av personlig betydning for dem, som grunnlag for at de kan klargjøre hvem de er og vil være. De forholdsvis like funnene, men ulike konklusjonene, knytter jeg til henholdsvis norskfaglige og religions- og livssynsfaglige målsettinger.

Drøftingen av mine resultater i forhold til resultatene fra andre studier som berører noen av de samme forholdene, viser at det teoretiske perspektivet i denne studien både er egnet til å dekke forhold knyttet til skriving og kvaliteter i tekster, og forhold knyttet til elever og deres forhold til sine omgivelser. Sammenstillingene med disse andre studiene har bekreftet at både når jeg anvender delvis sammenfallende teori og/eller metode og når jeg anvender helt annen teori og metode enn andre forskere, fungerer resultatene våre bekreftende eller nyanserende for hverandre i forhold til de aktuelle delene av materialet. Dermed finner jeg det sannsynliggjort at min studie er valid og reliabel. Med dette som utgangspunkt vil jeg derfor skissere og drøfte mulige skrivefaglige og religionspedagogiske generaliseringer av resultatene i denne studien med tanke på undervisning i RLE på ungdomstrinnet.

Språkvitenskapelig teori og språkfilosofisk perspektiv: kontekst som forklaring av språkbruk eller språkbruk som utgangspunkt for endring av kontekst?

I tilknytning til at jeg i denne undersøkelsen både benytter språkvitenskapelig teori og språkfilosofiske perspektiv for å avdekke hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse, vil jeg her eksplisitt gå inn på disse perspektivene som grunnlag for å forstå materialet. Det er ikke slik at de danner mønstre i materialet, men jeg mener likevel det er mulig å si noe oppsummerende her, etter presentasjonen av analysene og drøftingene av mønstrene analysene skaper.

Ettersom jeg leter etter betydningen av ulike kontekstuelle forhold, kan undersøkelsens design beskrives som basert på en språkvitenskapelig tilnærming, der språkbruk kan forklares med utgangspunkt i konteksten. Taylors språkfilosofiske tilnærming viser derimot hvordan ytringer kan endre den konteksten de ytres i.

Analysene av elevtekstene i mitt materiale viser at den interessen den språkvitenskapelige tilnærmingen viser for kontekst, er en egnet tilnærming for å forklare det aller meste av elevenes skriftlige språkbruk i tekstene i materialet. Det er systematiske forskjeller i elevenes språkbruk som viser en systematisk sammenheng med kontekstuelle forhold. Er Taylors språkfilosofiske perspektiv derfor unødvendig? Nei, det er dette perspektivet som har gjort det mulig å identifisere eksemplene på at elevene viser mot i tekstene. Når de gjør det, svarer de nemlig ikke på oppgavene slik konteksten legger til rette for, men sprenger rammene for oppgaven og endrer dermed konteksten. Når Bente implisitt kritiserer oppgaveformuleringen i innledningen til teksten om religiøse konflikter, åpner hun en mulighet for å drøfte oppgaveformuleringen, ikke bare elevenes besvarelser. Hun presenterer altså et nytt tema for det fellesskapet ytringen fremmes i. I første omgang består dette bare av henne selv og læreren, men læreren kunne valgt å gripe tak i den muligheten Bente åpner og tatt opp dette med alle elevene og dermed latt det få betydning for en enda større kontekst. Anvendt på Taylors eksempel om varmen, som det er mulig å ytre seg om bare ved å overdrive en svette-tørke-gest, er det at én ytrer seg ved å overdrive en gest, ikke nødvendig å følge opp for den andre, selv om den første har skapt en åpning for det. Språklige ytringer kan altså skape åpninger for endring av situasjonen ytringen fremmes i, men om åpningene benyttes av fellesskapet, er et annet spørsmål.

7. Vitenskapelig konklusjon og pedagogisk utfordring

Den vitenskapelige konklusjonen og besvarelsen av problemstillingen er basert på det teoretiske perspektivet, den metodiske tilnærmingen, analysene av materialet og drøftingene av disse. Den pedagogiske utfordringen er en konsekvens av den vitenskapelige konklusjonen.

Valget om å fokusere på kompetanser med relevans for dannelse er ikke verdinøytralt. Det er i tråd med verdier som kommer til uttrykk i styringsdokumenter for norsk offentlig grunnskole, i læreplanen for religions- og livssynsfaget og i læreplanens angivelser for skriveopplæring i religions- og livssynsfaget, og for disse dokumentene er ikke verdinøytrale. Å rette fokus mot noe jeg betrakter som viktig, hvorvidt potensialet for å utvikle elevenes kompetanser med relevans for dannelse gjennom skriveopplæringen i religions- og livssynsfaget utnyttes, er forenelig med vitenskapelig objektivitet. Det er i tråd med Gustavssons (2001) og Flyvbjergs (2012) etterlysning av fronesisk vitenskap, der formålet med (og anvendelsen av) en undersøkelse også tas i betraktning – ikke bare hvordan man best gjennomfører den.

Avhandlingens problemstilling etterspør betydningen av kontekstuelle forhold for elevers anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse gjennom skrivning: **Hvordan fremmer ulike kontekstuelle forhold knyttet til elever og oppgaver et utvalg ungdomstrinnslevers anledning til å anvende kompetanser med relevans for dannelse i tekstene elevene skriver i religions- og livssynsfaget?**

Det teoretiske grunnlaget for å utvikle analyseredskapet jeg benyttet i analysene av materialet, fant jeg i dannelsesteori, språkfilosofi og språkvitenskap. Den metodiske tilnærmingen er casestudie med flere case og maksimal variasjon mellom dem. Dette ligger til grunn for analysestrategien. Analysene av materialet og drøftingene av dem ligger til grunn for å peke på to kontekstuelle forhold knyttet til elevene som fremstår som betydningsfulle for om og hvordan elever anvender kompetanser med relevans for dannelse: faglig nivå (slik læreren vurderer det) og religiøs/livssynsmessig tilhørighet. Tilsvarende indikerer analysene av materialet at noen av de kontekstuelle forholdene knyttet til skriveoppgavene, har større betydning for om og hvordan elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse enn andre. Kildesituasjonen fremstår som det mest betydningsfulle kontekstuelle forholdet i de analyserte elevtekstene. Tema spiller også en rolle, men ikke uavhengig av elevene. Når elevene skrev om tema som hadde personlig betydning for dem og/eller berørte dem følelsesmessig, for eksempel når de skrev om noe eller noen som angikk deres religiøse/livssynsmessige tilhørighet, anvendte de kompetanser med relevans for dannelse i større grad enn når de skrev om tema som ikke angikk dem personlig. Alt som kan legges til grunn for at

elevene identifiserer seg med personer de skrev om – kjønn, alder, dramatisering – fremsto som potensielt fremmede for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Klart definerte sjangrer og sjangerkonvensjoner fremsto også som fremmede for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse.

Begrensninger i materialet innebar at jeg ikke fikk undersøkt betydningen av å samarbeide om en tekst. Undersøkelser av tekster skrevet av elever i samarbeid, er nødvendig for å kunne undersøke betydningen av sosial skrivesituasjon som kontekstuelle forhold. Selv om materialet ga grunnlag for å undersøke betydningen av skrive teknologi, formelt formål, klassetrinn og institusjonell skrivesituasjon, fremsto dette ikke som betydningsfulle kontekstuelle forhold for elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse. Dette betyr likevel ikke at disse forholdene ikke kan være betydningsfulle for andre elever i andre institusjonelle skrivesituasjoner.

Sammenstillinger av mine resultater med annen relevant forskning, viste at resultatene av denne undersøkelsen dels bekreftet og dels nyanserte resultater i de andre undersøkelsene. Det gjelder uavhengig av om teoretisk og metodisk tilnærming var beslektet eller helt ulik. Grunnlaget for å generalisere på grunnlag av denne undersøkelsen ble dermed styrket.

Pedagogiske utfordringer som belyses av denne undersøkelsen, er hvordan elever lærer å formulere seg selvstendig i tekster, og også hvordan de lærer å skrive av korrekt og bruke avskrift/sitater på en meningsfull måte. Også det å formulere og uttrykke egne synspunkt og å identifisere andres synspunkt, om de kommer eksplisitt til uttrykk eller er lagt til grunn for påstander eller andre ytringer, fremstår som pedagogiske utfordringer basert på denne studien.

For å formulere seg selvstendig i tekster er det enkleste ikke å benytte skriftlige kilder, som i brevene fra Falstad og gjenfortellingene av «Løfter». Et annet alternativ er å be om/spørre etter elevenes erfaringer, opplevelser, personlige oppfatninger og synspunkt som utgangspunkt for skriving. Når personlige synspunkt og erfaringer etterspørres, er det viktig at alle elevene har grunnlag for å svare og at læreren har grunn til å tro at de opplever skolens religions- og livssynsfag som en meningsfull og trygg ramme for å ytre seg om det som oppgaven spør om (Lied 2011). Også skriving som er basert på tekster som ikke er tilgjengelige mens man skriver, kan være en hjelp, selv om prøvebesvarelsene i materialet indikerer at mange likevel vil benytte kildens formuleringer da, slik de husker dem.

Det er viktig å kunne formulere seg selvstendig også med utgangspunkt i skriftlige kilder, derfor bør elevene også lære det. Analysene av materialet indikerer at flere elever lykkes bedre med det når de forholder seg til minst to kilder til samme tema samtidig. Å benytte to ulike kilder til samme tema vil også være en god anledning til å identifisere andres synspunkt i tekster. For å gi elevene øvelse med dette er det antagelig en fordel at de (minst) to skriftlige kildene elevene benytter som grunnlag for én tekst formidler svært ulike synspunkt på saken, og at oppgaven oppfordrer elevene til å synliggjøre dette. At kildene bør ha ulike syn på saken når elevene skal øve på å identifisere andres synspunkt, innebærer at læreren bør finne frem til disse kildene, ikke overlate til elevene å velge kilder fritt. Elevene må også få øvelse i å finne frem til og vurdere kilder selv. Analysene av materialet mitt indikerer imidlertid at bare eleven som skilte seg positivt ut i lærerens vurdering, og som fikk flere anledninger til å skrive «fagartikler», lyktes med å velge ut kilder og å bruke dem selvstendig når temaet var hennes eget livssyn – altså når temaet hadde personlig relevans. Undersøkelsen indikerer altså at elevene trenger tydeligere opplæring i ulike sider ved det å skrive egne tekster for at flere skal mestre det bedre i tilknytning til flere tema.

Å skrive av korrekt tror jeg også bør knyttes til det å identifisere andres meninger. Når elevene skal benytte seg av avskrift, bør det være for å sitere noen. Formålet er nettopp å vise hva forfatteren av sitatet mener. Når elevenes egen tekst omfatter sitater, kan de knytte an til dem om de skal formulere egne synspunkt eller vurdere andres. Siden det å formulere seg om egne synspunkt og å gi uttrykk for egne meninger og vurderinger er verdifullt først og fremst når synspunkt og meninger er begrunnet og elevene tar ansvar for egne ytringer, er det også viktig at oppgavene etterspør det. Når egen vurderingen i materialet ber om begrunnelser, gir elevene det. I de fleste tilfellene får læreren nemlig svar som hun spør, kunsten er å oppdage det når svaret sprenger spørsmålets grenser!

Drøfting av mulige generaliseringer basert på denne undersøkelsen

Å drøfte normative spørsmål, slik jeg vil gjøre her, svarer til det femte analysenivået i Yins oversikt (Yin 2009: 87) og innebærer at jeg formulerer og drøfter generaliseringer med utgangspunkt i den empiriske undersøkelsen.

Et annet metodeteoretisk utgangspunkt for denne eksplisitt normative drøftingen er Flyvbjerg (2001; 2012) og oppfordringen jeg finner her om å la samfunnsvitenskapelig forskning få betydning for samfunnet og om å praktisere fronesisk vitenskap¹⁵². Sentralt i denne tilnærmingen står de fire

¹⁵² Denne tilnærmingen betrakter jeg også å være i tråd med tilnærmingene som beskrives og anbefales av Denzin, Guba og Lincoln (2003, 2008, 2011), selv om jeg oppfatter Flyvbjerg (2001 og 2012) som enda tydeligere og mer eksplisitt om samfunnsvitenskapens ansvar for å være betydningsfull.

«phronetic key questions (...): (1) where are we going with this specific problematic?; (2) who gains and who loses, and by which mechanisms of power?; (3) is this development desirable?; and (4) what, if anything, should we do about it?» (Flyvbjerg 2012: 5)

Anvendt på den konteksten jeg har undersøkt i denne studien, kan spørsmålene konkretiseres som følger: 1) Hva bidrar skrivingen i religions- og livssynsfaget til? For elevene? Lærerne? Samfunnet? 2) Hvem – om noen – vinner på den praksisen som er dokumentert her, gjennom produktene av elevenes skriving? Og hvem taper på den? 3) Er dette ønskelig? En ønskverdig situasjon/praksis/utvikling? 4) Hva, om noe, bør vi gjøre med det?

Mine forslag til svar er følgende: 1) Skrivingen i religions- og livssynsfaget bidrar til en del arbeid både for elever og lærere, arbeid som begge parter stort sett aksepterer, uten at de derfor (med enkelte unntak) finner det meningsfullt ut over den instrumentelle betydningen det har for at elevenes karakter i faget kan fastsettes. I et samfunnsperspektiv bidrar skrivingen i religions- og livssynsfaget til at elever og lærere er sysselsatt og venner seg til å være det. Mer kritisk formulert bidrar skrivingen til at alle parter venner seg til å ta på seg og å gjøre arbeid de er pålagt, uavhengig av om de misliker det eller trives med det, om de finner det meningsfullt eller ikke. 2) Det er vanskelig å se at noen vinner på denne praksisen, men både elever, lærere og samfunnet taper på at anledningen (skrivningen) ikke benyttes bedre, for eksempel til å skape større menneskelig utvikling og utfoldelse. 3) Nei, dette er ikke ønskelig eller ønskverdig. 4) Ja, vi bør gjøre noe med det, men hva? Og hvem er i posisjon til å gjøre noe?

Basert på dannelsesteori, religionspedagogisk teori, språkfilosofi og arbeidet med denne avhandlingen, mener jeg svaret på spørsmålet om hva vi bør gjøre med skriveopplæringen i religions- og livssynsfaget er at den bør brukes til å la elevene få – eller få elevene til – å formulere seg om hvem de er og vil være, og at de får øve seg på å være og å bli det. Å formulere seg om hvem de er og vil være, krever mot, selvstendig kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement. Skrivning som fremmer elevenes anvendelse av kompetanser med relevans for danning, vil derfor styrke elevenes mulighet til å formulere seg om hvem de er og vil være.

Mitt svar på spørsmålet om hva «vi» bør gjøre med skriveopplæringen i religions- og livssynsfaget, som dreier seg om å få elevene til å formulere seg om hvem de er og vil være, innebærer at de som omfattes av «vi'et» som bør gjøre noe, først og fremst er elever og lærere¹⁵³. Analysene av materialet

¹⁵³ At lærerens kompetanse er avgjørende for elevers læring, er en av Hatties hovedkonklusjoner (Hattie 2009, 2011)

mitt viser at noen elever griper muligheter til å formulere seg om hvem de er og vil være, selv om oppgavene ikke tydelig inviterer til det, og/eller de øver seg på å være og å bli slik de er og vil være.

At elevene formulerer seg om hvem de er og vil være når oppgavene inviterer til det, og at noen til og med gjør det uten at oppgavene legger opp til det, viser at elevenes potensial på dette feltet er større enn det oppgavene de får, inviterer dem til å vise¹⁵⁴. Basert på Aristoteles' påstander om at «det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det» (Aristoteles 1999: 66) og at «den handlende må, idet han handler, være av en viss beskaffenhet: for det første må han vite hva han gjør, for det andre må han beslutte seg til det og beslutte seg til det for dets egen skyld¹⁵⁵» (Aristoteles 1999: 69) mener jeg lærerne i større grad bør legge opp til at elevene skal formulere seg om, og øve på å være og å bli, den de ønsker å være og å bli. For det første bør lærere i større grad, og med overlegg, legge til rette for og gjennom oppgaveformuleringene oppfordre elevene til å formulere seg om hvem de er og vil være. For det andre bør lærerne vise elevene *hvordan de har anvendt kompetanser med relevans for dannelse i tekster elevene har skrevet*. De bør også vise dem *hvorfor* det de har skrevet er eksempler på selvstendig, kritisk tenkning, følelsesmessig engasjement og/eller mot, slik at de bevisst kan anvende kompetanser med relevans for dannelse. Bentes innledning til oppgaven om religiøse konflikter, der hun implisitt kritiserer oppgaven, kunne for eksempel vært vist frem som eksempel på både kritisk tenkning og mot fordi hun der utfordrer premisene for den oppgaven læreren har gitt.

Refleksjoner over muligheter med utgangspunkt i elevene

Når det gjelder elevene, indikerer min undersøkelse at elever som læreren mener skiller seg positivt ut med tanke på faglig nivå, også er de som oftest anvender kompetanser med relevans for dannelse. Siden faglig høyt nivå snarere er et mål for undervisningen enn et forhold læreren kan ta i bruk, er det minst like interessant at elever med tydelig religiøs/livssynsmessig tilhørighet engasjerer seg følelsesmessig og anvender selvstendig kritisk tenkning og mot når de knytter det de skriver om, til sin religiøse/livssynsmessige tilhørighet. Det ligger ikke innenfor lærerens mandat å endre elevers religiøse tilhørighet, ikke engang å gjøre den tydeligere. Religiøs tilhørighet er et kontekstuelt forhold

¹⁵⁴ En forutsetning er at klassemiljøet oppleves som trygt og støttende (Jackson 1997, 2009; Lied 2011).

¹⁵⁵ Hos Aristoteles er det en tredje forutsetning også, nemlig at «handlingen [må] skje ut fra en fast og urokkelig karakter». Jeg tror også det kan være en sammenheng mellom den handlendes karakter og hva vedkommende gjør, men jeg tror – som Taylor, at karakteren ikke er urokkelig, men kan la seg påvirke positivt av å fatte «sterke beslutninger», altså ved å velge å gjøre det gode, det etisk rette – noe som vel også er i tråd med Aristoteles' fremstilling, selv om denne formuleringen av den tredje forutsetningen ikke gir det inntrykket. Simmons (Simmons 2012) knytter denne forutsetningen til Aristoteles' oppfatning om at det bare var veloppdragne og velutdannede menn fra overklassen som var egnet til å vite hva som er best «for themselves and for the polis», ikke «the base [faulos]» (Simmons 2012: 252).

læreren kan trekke veksler på ved å legge til rette for at så mange elever som mulig får anledning til å skrive om noe eller noen som de knytter til sin religiøse/livssynsmessige tilhørighet.

Den utfordringen som, basert på analysene av mitt materiale, fremstår som den største i denne sammenheng, er at de fleste elevene (i alle fall i mitt materiale) ikke har noen tydelig religiøs/livssynsmessig tilhørighet. Analysene av materialet mitt indikerer imidlertid at så lenge elevene oppfatter temaet de skriver om som personlig betydningsfullt, lar de seg engasjere følelsesmessig. Egen, tydelig religiøs/livssynsmessig tilhørighet er altså bare ett av flere tenkelige utgangspunkt for å engasjere elevene. Selv om elever ikke har noen tydelig tilhørighet til en religiøs eller livssynsmessig tradisjon, skulle de kunne oppleve gjenkjennelse og bli følelsesmessig engasjert i tilknytning til etiske og/eller filosofiske spørsmål, retninger eller enkeltpersoner og organisasjoner som har arbeidet for saker som engasjerer elevene. At elever ved noen anledninger synes å bruke kjønn som grunnlag for identifikasjon med personer de skriver om, mener jeg styrker min oppfatning om at gjenkjennelse og identifikasjon – som fremmer følelsesmessig engasjement – kan baseres på flere forhold enn religiøs/livssynsmessig tilhørighet.

Med begreper fra dannelsesteori og religions- og livssynspedagogisk teori kan de kontekstuelle forholdene som fremstår som betydningsfulle gjennom analysene av mitt materiale, knyttes til begrepet «experience near» (erfaringsnærhet) (Jackson 1997: 34-36, 111), kategorial danning (Klafki 2001, 2011) og Human Development (menneskelig utvikling) (Grimmitt 1987).

Innenfor Interpretive Approach er betegnelsen «experience near» hentet fra antropologi for å betegne ord og uttrykksmåter som er kjent for og brukt av deltakere i et praksisfellesskap eller et kulturelt fellesskap. Det er knyttet til betegnelsen «experience distant», som viser til begrep benyttet av eksperter for å formidle deres forståelse. Analysene av mitt materiale viser at når elevene får i oppgave å skrive om noe de knytter til et eller annet som de oppfatter som «experience near» engasjerer de seg følelsesmessig. Når elevene er følelsesmessig engasjert, innebærer det ofte også at de anvender selvstendig og kritisk tenkning, og i heldige fall også mot, helt i tråd med Schillers begrunnelser for estetisk kunnskapsformidling.

Klafkis tenkning om kategorial dannelse er en annen måte å beskrive noe av de samme på. Selv om jeg finner at elevene anvender kompetanser med relevans for dannelse når de skriver om noe som angår dem og når de åpner seg for fagstoffet, er det ikke gitt at det fagstoffet de åpner seg for, er fundamentalt for forståelse av den aktuelle saken. Hva elevene skal tilegne seg kunnskaper om, er ikke avhengig av hva de er interessert i fra før/i utgangspunktet, det angis av læreplanene. Analysene

av elevtekstene i mitt materiale indikerer imidlertid at det kan bidra til å vekke elevenes interesse for fagstoffet hvis man hjelper dem til å se hva de har felles med noen de skal lære eller skrive om. Det kan være kjønn, alder, religiøs/livssynsmessig tilhørighet, etiske ideal eller andre forhold. Også det å lete etter forhold i lærestoffet som elevene vil ta avstand fra, kan bidra til et følelsesmessig engasjement som kan bidra til å åpne elevene for lærestoffet og lærestoffet for elevene. I Bentes tekst om humanisme viser hun følelsesmessig engasjement både i tilknytning til fagstoff som interesserer henne og som er erfaringsnært for henne, og hun viser følelsesmessig engasjement basert på uenighet og avstandstaken til deler av dette stoffet. Dette eksempelet sannsynliggjør – til tross for at det også omfatter stoff elevene identifiserer seg med – at uenighet og avstandstaken kan være grunnlag for følelsesmessig engasjement og en åpning for tilegnelse av fagstoff som er fundamentalt for forståelsen av en sak som følger med det¹⁵⁶.

Å fokusere på forhold i fagstoffet som elevene kan kjenne seg igjen i, si seg enig eller uenig i, og eventuelt ta avstand fra, fremstår med utgangspunkt i Grimmitts Human Development som en egnet måte å bli klar over hvem man selv er og hvem (og hvordan) man vil være. Danyals tekst om Daniel mener jeg er et eksempel på en tekst der eleven på den ene siden fokuserer på forhold han og profeten har felles, på den andre identifiserer verdier og idealer hos profeten som han gir sin tilslutning til. På den måten fremstår teksten som en anledning for eleven til å avklare og bekrefte hvem han er, og også en anledning til å formulere seg om hvem (og hvordan) han vil være.

Analysene av materialet mitt indikerer at elever anvender kompetanser med relevans for dannelse i større grad når de skriver om noe som angår dem og engasjerer dem personlig enn når de skriver om noe som ikke synes å angå dem. Med utgangspunkt i dette mener jeg at læreren på den ene siden bør lete etter fagstoff som både er fundamentalt for elevenes forståelse av faget og som det er grunn til å tro vil engasjere elevene på bakgrunn av deres religiøse/livssynsmessige tilhørighet, kjønn, alder eller andre forhold som kan danne grunnlag for identifikasjon, fellesskap eller avstandstaken. På den andre siden mener jeg læreren bør hjelpe elevene til å finne frem til forhold i det sentrale fagstoffet (som er fundamentalt for elevenes forståelse) som gir dem grunnlag for gjenkjennelse, identifikasjon, fellesskap og/eller uenighet avstandstaken.

¹⁵⁶ Særlig Tor og Nasim – to av Lieds hovedinformanter – viser hvordan elever kan engasjere seg følelsesmessig sterkt i stoff de tar avstand fra (Lied 2004).

Refleksjoner over muligheter med utgangspunkt i skriveoppgavene

Med utgangspunkt i skriveoppgavene er det følgende forhold undersøkelsen jeg har gjennomført indikerer som de viktigste for å fremme elevens anvendelse av kompetanser med relevans for dannelse:

- Kildesituasjonen: Å skrive med utgangspunkt i en mer-enn-språklig kilde og å skrive med utgangspunkt i minst to skriftlige kilder
- Tema: Å skrive om et tema som angår dem/som de kan engasjere seg følelsesmessig i
- Sjanger: Klare forestillinger om den aktuelle sjangeren hjelper elever til å utnytte sjangrenes potensial

Under møter med lærerne for å supplere materialet, konferere med dem om fremstillingen av elevene og klassene og for å presentere foreløpige resultat høsten 2012, formulerte de ønske om støtte til å legge opp til en progresjon i skriveoppgavene gjennom ungdomstrinnet. Å formulere en skisse til det her er derfor i tråd med krav til kvalitativ forskning om å bidra til å forbedre de forholdene undersøkelsen dreier seg om. I tilknytning til kildesituasjon, tema og sjanger vil jeg derfor skissere en progresjon knyttet til elevens arbeid med kilder til, innhold i og utforming av skriveoppgaver.

Arbeid med kilder

Som analysene viste, er det mange utfordringer knyttet til kilder: For det første er det et poeng å benytte felles mer-enn-skriftlige kilder, ikke minst fordi det gir elevene en erfaringsnærhet til fagstoffet og fordi det gir alle et grunnlag for å formulere seg om egne opplevelser og oppfatninger. Dessuten innebærer det å bruke mer-enn-skriftlige kilder at elevene må formulere seg selvstendig; de kan ikke skrive av og må transformere fagstoffet fra ett eller flere andre media til tekst.

For det andre er det et poeng å lære elevene å bruke skriftlige kilder. Analysene av materialet mitt viste at elevene ofte forholder seg til en kildesituasjon der de kan benytte hvilke kilder de vil, på samme måte som de forholder seg til oppgaver som legger opp til at de skal benytte én bestemt kilde, nemlig ved å skrive av og parafasere den ene kilden. I motsetning til denne situasjonen, mener jeg det bør være et mål at elevene bare motvillig aksepterer å forholde seg til én kilde, og om de må, forholder seg til den med bevissthet om at den er én av flere kilder til kunnskap om det temaet de skriver om. Analysene mine viser at det å benytte skriftlige kilder er svært utfordrende. Derfor er det all grunn til å legge til rette for en progresjon i arbeidet med skriftlige kilder.

Å bruke skriftlige kilder omfatter både å finne frem til og i kilder som er relevante for det man skal skrive om. Det innebærer også å henvise til kilder, sitere (skrive av), parafasere, oppsummere (gi oversikt over), tolke, utfylle og vurdere kilder kritisk.

Arbeid med innhold

Sammenheng og struktur blir synlig i skriftlig arbeid i motsetning til muntlig. Derfor er skriveoppgaver egnet til å øve opp elevenes evne til å bygge opp en struktur og etablere sammenhenger i fagstoff. Fordi biografier og andre (kronologiske) fortellinger strukturelt er erfaringsnære for oss, og analysene viste at elevene behersket og benyttet denne strukturen, er biografier og annet fortellingsstoff noe av det enkleste fagstoffet å strukturere og etablere sammenheng i. Oppgaver som legger opp til at elever skal gjengi biografisk stoff eller andre fortellinger, legger derfor opp til bruk av en grunnleggende, elementær struktur som bør utgjøre et første element i en progresjon knyttet til strukturering av innhold.

Men selv kronologiske biografier (fra fødsel til død) og fortellinger (fra begynnelse til slutt) vil vanligvis inneholde stoff knyttet til konflikter. Konfliktstoffet vil ofte gi eleven anledning til å tolke, vurdere, begrunne, leve seg inn i og formulere synspunkt. Det gjelder i alle fall synspunktene til den eller de som biografien/fortellingen handler om, men kanskje også motparters synspunkt? Analysene av materialet dokumenterte at mange av elevene også lyktes med dette¹⁵⁷.

Å legge opp til at elevene skal fokusere på en konflikt i en skriveoppgave, kan være et neste skritt i en progresjon knyttet til innholdet i oppgaver. Også konflikter – eller eventuelt bare motsetninger (kontraster) – har en erfaringsnær struktur, selv om posisjonen som part og deltaker, snarere enn utenforstående, vil være den erfaringsnære i forhold til konflikter. Oppgaver knyttet til konflikter, vil imidlertid være egnet til å gi elevene erfaring med å leve seg inn i og formulere motstridende parters synspunkt. Analysene viste at noen elever, hovedsakelig elever som læreren mente skilte seg positivt ut med hensyn til faglig nivå, lyktes med dette også. Jeg tror klarere mønstre for å skrive om konflikter eller motsetninger, kunne hjulpet de fleste til å mestre dette bedre¹⁵⁸.

Å kunne formulere motstridende parters synspunkt tror jeg er en forutsetning for å kunne avdekke trossannheter som ikke presenteres som noens synspunkt, men som legges til grunn for påstander,

¹⁵⁷ Lieds studie av mellomtrinns elever (2004) viste at flere av dem også gjenga synspunkt og forståelser som de ikke var enige i.

¹⁵⁸ Lieds studie av hvordan elever på videregående skole besvarte en etikkoppgave som blant annet fordret innlevelse i flere parters synspunkt (Lied 2012), indikerer at også flere av elevene på videregående skole kunne hatt nytte av klarere forestillinger om mønstre for tekster med fokus på konflikter.

spørsmål, oppgaver osv. Å avdekke noe som presenteres som et premiss som en trossannhet som kan utfordres, krever at elevene er i stand til å benytte og vurdere flere kilder om samme tema som grunnlag for egen tekst. Det fremstår også som sannsynlig at det vil være en hjelp om elevene har et metaperspektiv på oppgaveformuleringer. Bentes implisitte kritikk av oppgaveformuleringen i innledningen til oppgaven om religiøse konflikter, er et eksempel på en (implisitt) avsløring av premisset i oppgaveformuleringen om at religioner kan føre til krig eller konflikt.

Arbeid med oppgaveformuleringer

Selv om ingen av elevtekstene i materialet jeg har analysert, eksplisitt tematiserer oppgaveformuleringer eller eksplisitt tar stilling til oppgavene, tolker jeg det at elever svarer avvisende og/eller tilsynelatende svarer på oppgaver som etterspør deres egne meninger, uten å fortelle noe om egne synspunkt, som en implisitt kritikk av oppgaveformuleringer. Både med utgangspunkt i disse tolkningene og fordi det å tenke kritisk og selvstendig også innebærer å ta stilling til formålet med pålagte oppgaver, mener jeg det er grunn til å øve opp elevenes evne til å vurdere og ta stilling til skriveoppgaver, ikke bare anvende kompetanser med relevans for dannelsen i besvarelsen av dem.

Et metaperspektiv på oppgaveformuleringer bør innebære å kunne identifisere hva slags kildesituasjon oppgaven definerer, hva som kreves av et svar, hva som ligger til grunn for spørsmålet og å kunne vurdere om det å besvare oppgaven vil gi anledning til å formulere seg om hvem man er eller vil være og/eller om den gir anledning til å være den man er eller vil være.

Ved å tematisere og bevisstgjøre elevene om formål med og potensial i oppgaver, legger læreren til rette for å bli utfordret med hensyn til å legitimere alle oppgaver elevene får. I beste fall kan et engasjement knyttet til oppgavens formål og potensial bidra til at elevene selv deltar i utforming av oppgaver til seg selv.

Det jeg har skrevet ovenfor om kildebruk, innhold og oppgaveformuleringer, gir kanskje inntrykk av at jeg mener elevene bør få mange omfattende skriveoppgaver i religions- og livssynsfaget. Jeg er klar over at religions- og livssynsfaget er et lite fag med hensyn til timetall og at både lærere og elever har andre fag å fokusere på også. Dersom jeg tar utgangspunkt i materialet mitt, ser det ikke ut som det er grunn til å forvente mer enn ca. tre lengre, sammenhengende tekster hvert år. Å lage oppgaver som ikke sliter ut elever eller lærere, men som likevel fremmer anvendelse av kompetanser med relevans for dannelsen, fremstår derfor som den største religionspedagogiske og skrivepedagogiske utfordringen.

Kilder

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Andersen, Ø. (1999). Forord. I Ø. Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 7-14). Oslo: Syppress forlag.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? En idé- og begrepshistorisk vandring. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 39-55). Oslo: Dreyers forlag.
- Aristoteles (1994-2000). *Nicomachean Ethics*. *The Internet Classics Archive*. (W.D. Ross, overs.) Hentet 1. april, 2011, fra <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.mb.txt>
- Aristoteles (1999). *Etikk* (A. Stigen, overs. 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, overs.). Bergen: Ariadne forl.
- Bostad, I. (2007). *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. juni 2006 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007* (NOU 2007:6). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Bostad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, overs.). Oslo: Cappelen.
- Bø, M. (2006). *Norsk skole og den etterlengtede helhet: en studie i et læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Christensen, T.S., & Svejgaard, K.L. (2008). Det anvendelsesorienterede perspektiv på hf *Forsøg, udvikling og efteruddannelse i de gymnasiale uddannelser*. Hentet 25. november 2011 fra http://fou.emu.dk/offentlig_download_file.do?id=186302 Syddansk Universitet.
- Christians, C.G. (2003). Ethics and Politics in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of qualitative research : theories and issues* (2nd ed., s. 208-243). Thousand Oaks, California: Sage.
- Cooling, T. (2012). Faith, religious education and whole school issues. I L. P. Barnes (red.), *Debates in religious education* (s. 88-97). London: Routledge.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003a). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003b). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003c). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of qualitative research : theories and issues* (2nd ed., s. 1-45). Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- DeSeCo. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Hentet 9. august 2009 frå <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Det Mosaiske Trossamfunn. Hentet 2. august, 2012, fra <http://www.dmt.oslo.no/no/jodedom/skrifter/torah/Torah.9UFRjW3E.ips>
- Doseth, M. (2011). *Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Enge, O., & Iversen, H.M. (2011). Et norsk- og matematikkfaglig blikk på matematiske tekster i en femteklasse: hvilke skrive- og tegnestrategier benytter elever på mellomtrinnet når de lager tekster i matematikk? I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 143-162). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Engebretsen, M. (2010). Innledning. I M. Engebretsen (red.), *Skrift/bilde/lyd: analyse av sammensatte tekster* (s. 17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K.R., & Dobson, S. (red.). (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Evensen, L.S. (1991). Alternative worlds: actual student writers. I J. Smidt & L. S. Evensen (red.), *Roller i relief: skrivestrategier - tekster - lesestrategier* (Vol., nr 6, s. 43-64). Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Evensen, L.S. (2013). *Applied Linguistics: Towards a New Integration?* London: Equinox.
- Falstad. (2001). Hentet 7. mars, 2013, fra <http://falstadsenteret.no/>
- Fasting, R.B., & Thygesen, R. (2006, 14.11.2006). Skrivehjulet: En modell for elevers skrivekompetanse. Hentet 7.mars, 2013, fra http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/skjulte_dokumenter/article2114-975.html
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2003). For Whom? Qualitative Research, Representations, and Social Responsibilities. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of qualitative research : theories and issues* (2nd ed., s. 167-207). Thousand Oaks, California: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-488). København: Reitzel.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 301-316). Los Angeles: Sage.
- Flyvbjerg, B., Landman, T., & Schram, S.F. (2012). *Real social science: applied phronesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Formålsparagrafen i opplæringslova. (2008). Hentet 6. mars, 2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>
- Foros, P.B., & Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelse og nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105-121). Oslo: Dreyers forlag.
- Greenwood, D.J., & Levin, M. (2003). Reconstructing Relationships Between Universities and Society Through Action Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd, s. 131-166). Thousand Oaks, California: Sage.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development : the relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2008). Paradigmatic controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I. & N. K. Denzin (red.), *The Landscape of qualitative research* (s. 255-286). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gule, L. (2011). Dannelse, profesjonsutøvelse og rettssikkerhet - en casestudie av et justismord. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse : tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelse og nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 793-810). Oslo: Dreyers forlag.

- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi* (I. H. Hansen, overs.). Århus: Klim.
- Hagtvet, B. (2011). Kunnskap og allmenndannelse for et nytt århundre. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 22-36). Oslo: Dreyers forlag.
- Hagtvet, B., & Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Halliday, M.A.K. (1998). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 80-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Haraldsø, B. (1989). 1739-1850 Det stille hundreåret: menighetsskolens tid (s. S. 10-43). Oslo: IKO-forlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Hoboken, N.J.: Taylor & Francis.
- Hesselberg, F. (2002). *Habiliteringsplanlegging: bruk av individuelle planer for å skape kontinuitet og stabilitet i tilbudet til mennesker med omfattende hjelpe- og habiliteringsbehov*. Oslo: Autismeenheten, Nasjonalt kompetansenettverk for autisme.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærming hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Holter, Å. (1989). 1850-1890 Det store spranget: fra menighetsskole til borgerskole. I B. Haraldsø (red.), *Kirke - skole - stat* (s. S. 44-72). Oslo: IKO-forlaget.
- Holth, G., & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8* (Vol. 8). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Holth, G., & Døving, A. (1999). *Midt i vår verden: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering : 10. klasse*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. Skrivning av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet. I J. Smidt, I. Folkvord, A. J. Aasen & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (red.), *Rammer for skrivning : om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 107-124). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Isachsen, K. (1997). *På leit : kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 8*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Isachsen, K. (1998). *På leit : kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 9*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Jackson, R. (1997). *Religious education : an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2009). The Interpretive Approach to Religious Education and the Development of a Community of Practice. I J. Ipgrave, R. Jackson & K. O'Grady (red.), *Religious Education Research through a Community of Practice. Action Research and the Interpretive Approach* (s. 21-31). Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jørgensen, C.S. (2011). Fagsjangere og fagspråk i RLE. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (s. 225-240). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jørgensen, C.S., & Domaas, O.E. (2011). Kritisk literacy i elevers skrivning i RLE. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 89-111). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 4(12), 481-494.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Trans.). I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (B. Christensen, overs. 3. udg.). Århus: Klim.
- Kress, G. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring : læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvisle, G. (2008). Psykosyntesen. Hentet 19. november, 2012, fra <http://www.idrettspsykologi.net/psykosyntesen.htm>
- Larsen, A.S., & Domaas, O.E. (2011). Da Anna møtte Josef: om bruk av en bibelfortelling i en elevs skriving. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 299-319). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. (nr 11-2004), Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Lied, S. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 3, 163-195.
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy Subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 257-268.
- Lied, S. (2011). The Dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business: comments to Robert Jackson. I B. Schüllerqvist (red.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education: key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden* (s. 165-174). Karlstad: Karlstad university press : Karlstad University Library.
- Lied, S. (2012). Elever i videregående skole i møte med et etisk dilemma (s. S. 165-190). Vallset: Oplanske bokforlag.
- Lincoln, Y.S., & Denzin, N.K. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (red.), *The Landscape of qualitative research* (s. 1-43). Thousand Oaks, California: Sage.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of qualitative research : theories and issues* (2nd ed., s. 253-291). Thousand Oaks, California: Sage.
- Lykknes, A., & Smidt, J. (2011). Skrivesituasjoner og potensialer for læring i naturfag på ungdomstrinnet og videregående skole. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 183-205). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lykknes, A., & Torvatn, A.C. (2011). Om astronauter, blandinger og skrukke troll: skriving i naturfag på 4. og 5. trinn. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 163-182). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad (red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28-38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malinowski, B. (1966). *Coral gardens and their magic. Vol. 2* (2nd ed.). London: Allen & Unwin.

- Malinowski, B. (1972). The problem of Meaning in Primitive Languages. I C. K. R. Ogden, I. A. (red.), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of science of symbolism* (10th ed., s. 296-336). London: Routledge & Kegan Paul.
- O'Grady, K. (2005). Pedagogy, Dialogue and Truth: Intercultural Education in the Religious Education classroom. I R. Jackson & U. McKenna (red.), *Intercultural education and religious plurality* (s. 25-34). Oslo: Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- Oksala, T. (1999). Humanitas Ciceroniana och vår tids kulturella brytning. I Ø. Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 245-253). Oslo: Syppress forlag.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (2006). Noen skrivedidaktiske utfordringer for skole, lærerutdanning og forskning. I S. Matre (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 86-95). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- § 1-1. Formålet med opplæringa (2008).
- Overrein, P., & Smidt, J. (2011). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skrivning i samfunnsfag. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. S. 231-254). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Platon. (1921). *Cratylus* (H. N. Fowler, overs.). London: Harvard University Press.
- Pohl-Patalong, U. (2008). Through the White Fire to the Black Fire. The Bibliolog as a Path for Bible Interpretation in Judaism and Christianity IA. Deeg, W. Homolka & H.-G. Schöttler (red.), *Studia Judaica : Preaching in Judaism and Christianity : Encounters and Developments from Biblical Times to Modernity* (s. 221-233). Berlin, DEU: Walter de Gruyter.
- Risholm, A.R.S. (2001). Hans Nielsen Hauge (1771-1824). Hentet 7. mars, 2013, fra <http://www.haugesminde.no/haug.htm>
- Rychen, D.S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. I D. S. Rychen & L. H. Salganik (red.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (s. 63-107). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (red.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (red.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Røthing, Å. (2012). Concepts of gender equality in Norwegian textbooks and classrooms: depolitization, racialized exclusion and heteronormative stereotypes. I T. Strand & M. Roos (red.), *Education for social justice, equity and diversity: an honorary volume for professor Anne-Lise Arnesen* (s. 179-200). Zürich: LIT.
- Røthing, Å., & Svendsen, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl, overs.). Oslo: Solum.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapiro, J., Goldberg, B.Z., & Bolado, C. (Regi). (2001). Løfter. USA/Israel/Palestina: Cowboy Pictures.
- Simmons, W.P. (2012). Making the teaching of social justice matter. I B. Flyvbjerg, T. Landman & S. F. Schram (red.), *Real social science: applied phronesis* (s. 246-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjøhelle, D.K. (2011). Vurdering av sammensatte tekster - vanskelig, men nødvendig. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 189-205). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Slotte, V., & Lonka, K. (1998). Using Notes During Essay-Writing: is it always helpful? *Educational Psychology, 18*(4), 445-459.
- Smidt, J. (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written Communication, 19*(3), 414-443.
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk - skriveforskning - skriveidaktikk: skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 76-107). Oslo: Novus.
- Smidt, J. (red.). (2010b). *Skriving i alle fag : innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J., & Evensen, L.S. (1991). *Roller i relieff: skrivestrategier - tekster - lesestrategier* (Vol. nr 6). Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J., & Lorentzen, R.T. (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A.J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., Larsen, A.S., & Torvatn, A.C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 39-65). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 435-454). Thousand Oaks, California: Sage.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Taylor, C. (1985). *Philosophical papers 1. Human agency and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Telhaug, A.O. (2011). *Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner - fra 1939 til 2006*. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A.C., & Lykknes, A. (2011). Biografi eller fagartikkel, forsøksrapport eller logg?: om innhold, form og bruk i naturfagskriving på mellomtrinnet. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (s. S. 207-224). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren, 4*, 9-15.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan i religion, livssyn og etikk. Hentet 07.08.2009, fra http://skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanId=94712&epslanguage=NO
- Wetlesen, J. (2002). Forelesninger i etikk og annen praktisk filosofi Hentet 6.mars, 2013, fra <http://folk.uio.no/jonw/EtikkkforelesningerHeleSer2002.doc>
- Wiik, P., & Waale, R.B. (2003). *Under samme himmel: 9*. Oslo: Cappelen.
- Winsnes, O.G. (1984). *Kristendomskunnskap - erfaring - kommunikasjon: en samling artikler om religionspedagogiske emner*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax.
- Wyller, E.A. (1999). Werner Jaeger og hans 'paideia'. I Ø. Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 255-265). Oslo: Sypress forlag.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Figurliste

Figur 1 Modell for kompetanse: behovene definerer kompetansens indre struktur	25
Figur 2 Fire prinsipielt ulike typer casestudier hentet fra Yin 2009: 46	82
Figur 3 Prinsipiell modell for den typen casestudie, basert på Yin 2009: 46	84
Figur 4 Analyseenhet med de casene den er knyttet til og kontekstuelle forhold knyttet til casene	108
Figur 5 Danyals fiktive brev fra Falstad	127
Figur 6 Fra Petters fiktive brev fra Falstad	128
Figur 7 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad	128
Figur 8 Fra siste avsnitt i Bentes fiktive brev fra Falstad	129
Figur 9 Fra Ginas fiktive brev fra Falstad	129
Figur 10 Fra Elisabeths fiktive brev fra Falstad.....	130
Figur 11 Fra Tones fiktive brev fra Falstad	131
Figur 12 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad.....	132
Figur 13 Fra Bentes fiktive brev fra Falstad.....	132
Figur 14 Fra Helenes gjenfortelling av "Løfter"	134
Figur 15 Fra Åges gjenfortelling av "Løfter"	135
Figur 16 Fra Adrians gjenfortelling av "Løfter"	137
Figur 17 Fra Berits gjenfortelling av "Løfter".....	137
Figur 18 Fra Signes gjenfortelling av "Løfter".....	138
Figur 19 Fra Berits gjenfortelling av "Løfter"	138
Figur 20 Fra Helenes gjenfortelling av "Løfter"	138
Figur 21 Fra Gards gjenfortelling av "Løfter"	139
Figur 22 Videre fra Gards gjenfortelling av "Løfter".....	139
Figur 23 Fra Caspers dikt om vennskap.....	143
Figur 24 Fra Ginas dikt om vennskap	144
Figur 25 Fra Charlottes dikt om kjærlighet.....	145
Figur 26 Parafrase over læreboken i Charlottes dikt om kjærlighet	145
Figur 27 Tones dikt om ensomhet.....	146
Figur 28 Lars' dikt om ensomhet	147
Figur 29 Fra Berits tekst om Märthas engleskole.....	150
Figur 30 Videre fra Berits tekst om Märthas engleskole	151
Figur 31 Fra Monas tekst om Märthas engleskole	151
Figur 32 Gudruns tekst om Märthas engleskole	152
Figur 33 De første linjene i Signes tekst om engleskolen.....	152

Figur 34 Videre fra Signes tekst om engleskolen	152
Figur 35 Videre fra Signes tekst om engleskolen	153
Figur 36 Siste del av Signes tekst om engleskolen	153
Figur 37 Fra Bentes egenvurdering	155
Figur 38 Fra Sofias egenvurdering.....	156
Figur 39 Fra Caspers egenvurdering.....	156
Figur 40 Fra Charlottes egenvurdering.....	156
Figur 41 Fra Sofias egenvurdering.....	160
Figur 42 Ginas svar på oppgaven om liv og død.....	163
Figur 43 Bentes svar på oppgave om liv og død.....	165
Figur 44: Fra Charlottes stikkord om islam.....	170
Figur 45: Fra Ginas stikkord om islam	172
Figur 46: Bentes stikkord om jødedom fra 8. trinn	173
Figur 47: Danyals overskrift til stikkord om islam	174
Figur 48: Fra Monas stikkord om Mosebøkene.....	177
Figur 49: Fra Sverres stikkord om Mosebøkene.....	178
Figur 50: Kathrines stikkord om Mosebøkene	178
Figur 51: Fra Gards stikkord om Mosebøkene	179
Figur 52: Fra Adrians stikkord om Mosebøkene	180
Figur 53: Fra Adrians stikkord om Mosebøkene	180
Figur 54: Fra Helenes stikkord om Mosebøkene.....	182
Figur 55 Fra Helenes stikkord om Mosebøkene.....	182
Figur 56: Fra Åges stikkord om Mosebøkene	183
Figur 57: Helenes boksskjema om Jesus	185
Figur 58: Åges boks om kvinnen ved brønnen	187
Figur 59: Fra Berits boks om undrene	188
Figur 60: Gards boks om oppstandelsen i Nain.....	189
Figur 61: Helenes boks om oppstandelsen i Nain	190
Figur 62: Åges boks om Jesus og barna	191
Figur 63: Sverres tekst om sikhisme	193
Figur 64: Helenes påbegynte boksskjema om sikhisme.....	194
Figur 65: Sverres tekst om evangeliene	197
Figur 66: Signes kolonnenotat om evangeliene	198
Figur 67: Kathrines kolonnenotat om evangeliene	198

Figur 68: Fra Isachsen (1997) <i>På leit</i> , side 123.	202
Figur 69: Fra Isachsen (1997) <i>På leit</i> , side 122.	203
Figur 70: Elisabeths svar på spørsmål om psykoanalysen.....	205
Figur 71: Bentes svar på oppgave om bibeltekster	206
Figur 72: Ginas svar på oppgave om bibeltekst.....	207
Figur 73: Fra Bentes svar på oppgave om bibeltekster	207
Figur 74: Fra Ginas svar på oppgave om bibeltekster	208
Figur 75: Fra Elisabeths svar på oppgave om kirkesamfunn	210
Figur 76: Fra Bentes svar på oppgave om kirkesamfunn	211
Figur 77: Fra Ginas svar på oppgave om kirkesamfunn	211
Figur 78: fra Elisabeths svar på oppgave om kirkesamfunn.....	212
Figur 79: Fra Tones svar på oppgaven om kirkesamfunn.....	212
Figur 80: Fjerde bilde fra Tronds presentasjon av sjia islam.	217
Figur 81: Andre bilde fra Adrian og Richards presentasjon av hasidisk jødedom.....	218
Figur 82: Tredje bilde fra Gudrun og medelevs presentasjon av hasidisk jødedom	219
Figur 83: Andre bilde i Mona og medelevs presentasjon om sjia islam.....	220
Figur 84: Femte bilde i Terjes presentasjon om sjia islam	221
Figur 85: Fra elevenes arbeidsplan der arbeidet med presentasjonene omtales.....	222
Figur 86: Alle de seks bildene i Elisabeth og medelevers presentasjon om jødedom	224
Figur 87: Første bilde i Sofia, Tone og medelevs presentasjon om jødedom	225
Figur 88: Fra Martins tekst om Jeremia.....	238
Figur 89: Fra Elisabeths tekst om Jeremia.....	238
Figur 90: Fra Wikipedia slik teksten om David så ut da Bente benyttet den som kilde	239
Figur 91: Fra Bentes tekst om David.....	240
Figur 92: Fra Lars' tekst om Jeremia.....	240
Figur 93: Fra Lars' tekst om Jeremia.....	240
Figur 94: fra Lars' tekst om Jeremia	241
Figur 95: Danyals tekst om Daniel (i midten) og nettkildene han har benyttet.....	242
Figur 96: Fra Danyals bibelundervisningsnettkilde om Daniel	243
Figur 97: Fra Danyals tekst om Daniel.....	243
Figur 98: De første linjene i Danyals tekst om Daniel	244
Figur 99: De siste linjene i Danyals tekst om Daniel.....	245
Figur 100: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel	245
Figur 101: Fra Danyals tekst om Daniel.....	246

Figur 102: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel	246
Figur 103: Fra bibelundervisningsnettsiden Danyal benyttet som kilde til sin tekst om Daniel	246
Figur 104: Bentes innledning til tekst om religiøse konflikter.....	249
Figur 105: Slutten av Caspers tekst om seksdagerskrigen	251
Figur 106: Begynnelsen av Caspers tekst om Yom Kippur-krigen	251
Figur 107: Slutten av Caspers tekst om Yom Kippur-krigen	252
Figur 108: Fra Martins tekst om karikaturstriden	252
Figur 109: Fra Caspers tekst om Bloody Sunday	253
Figur 110: Fra Bentes tekst om Bloody Sunday.....	253
Figur 111: Fra Tones tekst om Palestina	254
Figur 112: Fra Charlottes tekst nummer to om religiøse konflikter.....	255
Figur 113: Fra Bentes tekst om hijab.....	256
Figur 114 Oppgave i RLE for 10. trinn.....	257
Figur 115: Fra Martins innledning til teksten om humanisme	259
Figur 116: Fra Bentes innledning til teksten om humanisme.....	259
Figur 117: Fra avslutningen av Ginas tekst om humanisme.....	260
Figur 118: Fra Elisabeths tekst om humanisme	261
Figur 119: Fra Martins tekst om humanisme	262
Figur 120: Fra slutten av Elisabeths tekst om humanismen.....	263
Figur 121: Fra slutten av Martins tekst om humanismen	263
Figur 122: Fra Bentes tekst om humanismen.....	264
Figur 123: Fra slutten av Ginas tekst om humanismen.....	265
Figur 124: Videre fra slutten av Ginas tekst om humanismen.....	265
Figur 125: Fra Charlottes tekst om genteknologi.....	267
Figur 126: fra Charlottes tekst om genteknologi.....	268
Figur 127: Fra Petters tekst om genteknologi.....	269
Figur 128: fra Tones tekst om genteknologi.....	270
Figur 129: Fra Tones tekst om genteknologi	271
Figur 130: fra Lars' tekst om genteknologi.....	272
Figur 131: Fra slutten av Petters tekst om genteknologi	273
Figur 132: Elisabeths svar på spørsmålet om betydningen av «pietisme»	277
Figur 133: Caspers svar på spørsmålet om betydningen av "pietisme"	278
Figur 134: fra Bentes svar på spørsmål om Læstadius.....	279
Figur 135 Fra Bentes besvarelse av liten prøve om kristendom	283

Figur 136: Fra Ginas besvarelse av liten prøve om kristendom	284
Figur 137: fra Petters besvarelse av liten prøve om kristendom	285
Figur 138: Spørsmålene i den store prøven om kristendom ved skole 2.....	287
Figur 139: Monas svar på prøvespørsmål om undrene	289
Figur 140: Fra Monas svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut.....	290
Figur 141: fra Gudruns svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut.....	291
Figur 142: Fra Evas svar på spørsmålet om hvilket evangelium som skiller seg ut.....	291
Figur 143: Evas svar på spørsmålet om Mosebøkene	291
Figur 144: Fra Richards svar på spørsmål om Moses	292
Figur 145: Fra Åges svar på spørsmålet om Moses	293
Figur 146: Åkes svar på spørsmålet om stamfedrene	293

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over skoler og trinn der materialet er samlet	27
Tabell 2 Kompetanser med relevans for dannelse og de forholdene som skal vurderes i analysen....	60
Tabell 3 Kronologisk oversikt over temaene elevene jobbet skriftlig med.....	109
Tabell 4 Kontekstuelle forhold materialet gir grunnlag for å undersøke og tekster som aktualiserer dem.....	114
Tabell 5 Tekster valgt ut til analyse	117
Tabell 6: Teksten om de fire evangelistene slik den er gjengitt av alle elevene	199
Tabell 7: Oversikt over hvilke elever som oppgir kilde i tekstene om Hans Nielsen Hauge og lærerens vurdering av deres faglige nivå	229
Tabell 8: Oversikt over tekstene jeg legger til grunn for å undersøke betydningen av klasstrinn....	317
Tabell 9: Elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet.....	318
Tabell 10: Elevenes faglige nivå slik lærer vurderer det.....	322

Vedlegg 1: SKRIVS projektskisse vedlagt søknad til NFR 2007

Informasjon som kunne bidratt til å identifisere skoler, lærere eller elever er kamouflert med svart bakgrunn i alle vedleggene.

SKRIVING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET OG UTFORDRING Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer

Prosjektleder: Professor, dr. art. Jon Smidt, HiST ALT.

I den nye læreplanen for det 13-årige skoleløpet, ”Kunnskapsløftet”, legges det vekt på utvikling av skriving som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det betyr at alle lærere trenger mer kunnskap om skriving for ulike formål og i ulike fag, ikke bare norskfaget. I dette prosjektet ønsker vi å skaffe kunnskap om barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skriveaktiviteter og bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag. Prosjektet har blitt til i samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (HiST ALT), Program for lærerutdanning (PLU) på NTNU, Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH) og skoler og skoleeiere i Sør-Trøndelag: [REDACTED]

Bakgrunn for prosjektet

Skrifflig kompetanse er en vesentlig forutsetning for deltakelse i det samfunnet vi lever i, og en grunnleggende forutsetning for utvikling av kunnskap og innsikt i de fleste fag og yrker. Vi vet at det allerede i dag skrives i så godt som alle fag i skolen, men vi vet lite om hva skriving faktisk brukes til i enkelte fag, hvilket syn på kunnskap og skriving som ligger under, og om hvordan elever utvikler skrivekompetanse i ulike fags tekstverdener. På lavere trinn skilles det ikke mellom skriving i ulike fag, og vi trenger å vite mer om hvordan barn og unge føres inn i ulike fags spesifikke kunnskapsformer, teksttyper og skrivesjangrer. Vi skiller i det følgende mellom barns og unges *skrivekompetanse* og den *tekstkompetansen* som lærere og lærerutdannere trenger for å støtte utviklingen av en slik skrivekompetanse.

Historisk har norskfaget hatt et hovedansvar for skriveopplæringen i skolen. Norskfaget vil også i framtida være et sentralt fag, men med den nye læreplanen blir det viktig å sammenlikne den skrivingen som foregår i norskfaget, med den som foregår i andre fag. Det finnes imidlertid relativt lite forskning i Norge om skriving i andre fag enn norsk. For naturfagene del kan vi bygge på Erik Knains arbeid (Knain 1999, 2005ab) og for KRL på Sidsel Lieds (Lied 2004), men når det gjelder skriving i matematikk og samfunnsfag, har vi svært lite forskning å støtte oss til. For norskfagets del tyder ny forskning (Berge m.fl. 2005) på at skrivingen i grunnskolen er dominert av skjønnlitterære og narrative sjangrer, mens sakprega skriving ikke får samme oppmerksomhet i skriveopplæringen. Også dette krever en nærmere undersøkelse. Internasjonalt har det i seinere år vært sterkt økende interesse for ”language across the curriculum” (se nedenfor om internasjonale kontakter).

Den nye læreplanen er den første som ser *hele det 13-årige skoleløpet i sammenheng*, og det blir enda mer enn før nødvendig å se på sammenheng og progresjon gjennom hele skoleløpet, ikke minst i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Derfor er prosjektet et samarbeidsprosjekt mellom HiST ALT, NTNU og involverte skoleeiere. Det er også viktig å skaffe mer kunnskap om barns tidlige møter med skrift og skriving, i overgangen mellom barnehage og grunnskole. Den nye rammeplanen for barnehagen understreker at språk og kommunikasjon skal være et prioritert område, og skriving i barnehagen er i liten grad dokumentert til nå. Når det i denne prosjektbeskrivelsen snakkes om ”skole”, er det siste året i barnehagen tatt med, og vi har med to medarbeidere fra førskolelærerutdanningen på DMMH.

Prosjektet ble satt i gang i august 2006 på to barnehager og ni skoler med midler fra de samarbeidende institusjonene. Det søkes om midler til utvidelse og fullføring av prosjektet.

Mål

- *Det første målet for prosjektet er å skaffe kunnskap om sammenhengen mellom barns og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i flere fag - norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk, KRL - på ulike trinn fra barnehage til videregående opplæring.*
- *Det andre målet er å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag.*
- *Det tredje målet er å utvikle og løfte tekstkompetanse, fagdidaktisk kompetanse og FoU-kompetanse i lærerutdanningen, gjennom den faglige dialogen mellom ansatte i ulike fagseksjoner og nært samarbeid med praksisfeltet.*

Problemstillinger

Prosjektets hovedproblemstilling er denne:

Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?

Før vi kan si noe om det, trenger vi en beskrivelse og analyse av skriving og skriveopplæring i ulike fag og for ulike formål i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole. Vi spør derfor først:

Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole?

Utdypende forskningsspørsmål:

6. Hvilke skriveoppgaver og hvilke sjangrer arbeides det med på ulike trinn i skoleløpet, og hvilke arbeides det mest systematisk med? Hva tar skrivingen utgangspunkt i, og hvordan organiseres den?
7. Hva brukes ulike skriftlige sjangrer til i ulike fag (kunnskapskontroll, kunnskapsbygging, refleksjon, drøfting, argumentasjon, kontakt med andre osv)? Hvordan posisjonerer oppgavene elevene?
8. Hvordan utvikles fagspråk og faglig begrepsforståelse gjennom skriving? Finnes det spesifikt "norskfaglig", "samfunnsfaglig", "naturfaglig" (osv.) skriving på ulike trinn? Hva karakteriserer i så fall disse ulike skrivekulturene?
9. Hva slags kvalitetskriterier finnes for skriftlige tekster i ulike sjangrer og i ulike fag? Hvordan posisjonerer elevene seg i tekstene sine i forhold til fagets/lærerens forventninger?
10. Hva skjer med skriveopplæringen i overganger, for eksempel mellom barnehage og 1. årstrinn og mellom ungdomsskole og videregående skole? Hvordan brukes skriving til å skape forbindelse mellom barnehage og skole og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring?

Arbeidet med hovedproblemstillingen bygger på denne beskrivende analysen og skjer gjennom hele prosjektperioden i nært samarbeid med lærere og førskolelærere på de involverte skolene og barnehagene. De trekkes inn i arbeidet med å analysere innsamlet materiale, sammen med forskere fra lærerutdanningen, og sammen spør vi hvilke former for skriving det særlig er behov for å arbeide mer aktivt med i skole og barnehage, og hvilke didaktiske redskap lærere og førskolelærere trenger for å utvikle sin kunnskap om tekst og skriving for ulike formål.

Teorigrunnlag og kunnskap på feltet

Et viktig teoretisk utgangspunkt for prosjektet er teorier om *literacy*. I seinere år har det blitt vanlig å snakke om skriftkyndighet i flertall – det handler om å tilegne seg *literacies* (Barton 1994, Berge 2006). I tråd med dette synet understreker Thygesen m.fl. at skrivekompetanse ikke er *én* ferdighet, men flere (Thygesen m.fl. 2007).

Prosjektet bygger på et sosiokulturelt syn på skriving som *sosial praksis* (Miller 1984, Swales 1990, Fairclough 1992 m.fl.). Med Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) ser vi skolen som et praksissamfunn (*community of practice*) med sine egne mer eller mindre

innarbeidde praksisformer - ritualer, sjangrer, og på skolen vil ulike fag utvikle sine egne tekstverdener og tekstnormer (Fairclough 1992, Berge 1988, 1990, 1996, Ivanic 1998, Knain 1999).

Læring skjer i vesentlig grad gjennom språk og kommunikasjon, og gjennom å skrive på skolen bygger barn og unge faglige identiteter i skrift (Ivanic 1998, Smidt 2002). Vygotsky og Bruner har skrevet om veien fra hverdagsspråk til skolespråk og fagspråk (Vygotsky 1978, Bruner 1986). I skolens skrivepraksis møtes *vitenskapsfagenes diskursformer, skolen med sine praksisformer* - som ofte går på tvers av fag, særlig i tidlige år - og *elevenes hverdagsspråk* (Halliday & Martin 1993). Læring i alle fag skjer gjennom omformende kommunikative prosesser, der både fagets innhold, former og formål spiller med. Elevene skal lære seg å tenke og handle og altså også skrive på stadig nye måter og for nye formål. Prosjektet drar nytte av grunnlagsmateriale om kompetansemål for skriving på ulike alderstrinn utarbeidet av arbeidsgruppa for de nasjonale skriveprøvene, bl.a. det såkalte ”skrivekompetansehjulet”, som retter søkelys på sammenhengen mellom ulike skriveformål og ulike skrivehandlinger. (Thygesen m.fl. 2007). Ongstad (1997) og Smidt (2002) har vist hvordan skriveoppgaver *posisjonerer* elever og hvordan elever i sin tur *posisjonerer seg* i det de skriver, i forhold til både innhold, form og rammene for skrivingen. Med Bakhtin snakker Smidt (2004) om hvordan elever svarer og omformer andres ”stemmer” når de skriver. Slik er det et gjensidig forhold mellom *skrivekompetanse* og *faglig kompetanse* (jf. prosjektets problemstillinger). (Berge 1988, 1990, 1996, Knain 1999, 2005b, Maagerø og Tønnessen 2006).

Sjangerteori er viktig i denne sammenhengen. Med Swales (1990) kan vi snakke om skolefag som diskursfellesskap. En som skal bli et fullverdig medlem av et diskursfellesskap, må lære ved å delta og ved å observere og tilpasse seg atferden til de fullverdige medlemmene (Swales 1990, jf. Lave & Wenger 1991). Diskursfellesskap utvikler sjangrer. Miller (1984) ser sjangrer som rutiniserte mønster for bestemte situasjonstyper. I Norge har særlig Sigmund Ongstad (1997, 2004) gjort et grunnleggende arbeid i drøfting av sjangrer i skolen, og flere skrivestudier innenfor norskfaget bygger på hans videreutvikling av Bakhtins (1998) teori om ”talesjangrer” (f.eks. Smidt 1996b, 2004).

Skriftlige tekster er ikke bare verbale. Helt fra barn møter skrift, arbeider de *multimodalt*, bl.a. med egne tegninger og andres bilder som en viktig del av tekstene sine (Dyson 1993, 1997, Hopperstad 2001, 2002, Lied 2004, Lorentzen 1995), og i mange fag, ikke minst naturfag og samfunnsfag er bilder, figurer, grafer en viktig del av tekstkulturen (Knain 1999). Vi har følgelig bruk for et utvidet tekstbegrep, med blikk for ”sammensatte” (*Kunnskapsløftet* 2005) eller multimodale tekster (Kress 1997). Ledin definerer en tekst som ”en multimodal produkt av social interaksjon” (Ledin 1999: 37). (Se for øvrig samarbeidet med prosjektet ”Multimodalitet og leseopplæring” (HiA) under ”Nasjonalt samarbeid”).

Prosjektet kan bygge på en omfattende norsk forskning om skriving i skolens norskfag, fra ”Prosjekt skolestil” (Ongstad m.fl.) i begynnelsen av åttiåra til prosjektet ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig” (KAL) (Berge m.fl. 2005). Ikke minst kan vi utnytte erfaringer fra SkrivePUFF-miljøet i Trondheim, bygd rundt prosjektet ”Utvikling av skriftlig kompetanse”, som flere av prosjektets deltakere har vært aktivt involvert i (Evensen m.fl. 1991, Evensen 1997, 2002, 2005, Hoel 1995, 2001, Lorentzen 1991, 1995, Smidt 1996ab, 1997, 2002). Evensen (1997, 2005) har studert utviklingsdimensjoner i elevers skriving, ikke minst evnen til å gi leseren en forståelse av relevansen i det de skriver om (relieffteori - Evensen 1997, 2005). Matre (2001) skriver om elevteksten som veiviser til tilpassa opplæring. Nilsen (1999) har undersøkt ungdomsskoleelevers mottakerbevissthet. Også Dagrun Skjelbred (1999) og Vagle m.fl. (1993) har gitt vesentlige bidrag til analyse av elevtekster på ulike nivåer fra rettskriving og ordvalg til tekstoppbygging og formål.

Gjennomføringen av prosjektet

Undersøkelsen tar sikte på en *kvalitativ* beskrivelse av hvordan elever og lærere arbeider med skriving, og utvikling av didaktiske redskap for skriving i ulike fag. Flere av skolene/barnehagene er med fordi de har vist interesse for prosjektets mål og problemstillinger. Vi har likevel lagt vekt på å få med skoler/barnehager både fra bygd, utkanten av en storby og by. Skolene/barnehagene er også sosialt og kulturelt sammensatte, i noen er det for eksempel stort innslag av elever med minoritetsbakgrunn, i andre mindre.

Prosjektet følger elevers skriveutvikling og skriveaktiviteter som lærere setter i gang, på utvalgte trinn og skoler/barnehager over en periode på to år. Vi konsentrerer oss spesielt om fire perioder i skoleløpet fra barnehage til videregående opplæring, som alle har preg av overgangså: *barnehage til 1. årstrinn, 4. til 6. årstrinn, 8. til 10. årstrinn og 10. årstrinn til vgl*. For å få bredde i materialet studerer vi skriving på samme trinn på minst to ulike skoler/barnehager.

Vi arbeider i *forsker*team: en skriveforsker med *norskfaglig* bakgrunn, en forsker med annen bakgrunn enn norsk ("*fagskriveforsker*"), involverte *lærere/førskolelærere* på aktuelt trinn/skole/barnehage, *lærerstudenter*. Hvert team er knyttet til minst én elevgruppe, som det følger over to år, med start på ulike trinn på ulike skoler. Forskerne fra lærerutdanningen, i nært samarbeid med de involverte lærerne på skolene og eventuelt lærerstudenter fra HiST og NTNU, følger undervisning, observerer og samler inn dokumentasjon (særlig elevtekster) fra skriveaktiviteter. Hvert *team* konsentrerer seg om skriving i to fag, hvorav det ene er norsk og det andre det "fagskriveforskeren" representerer, men for hver periode fra 4. trinn og oppover vil forskere som representerer *tre* ulike fag være representert, slik at vi har muligheten til å se på skrivingen i minst tre ulike fag på hvert trinn. På de laveste årstrinnene ser teamene på skriving av alle slag. Hvor ofte og hvor lenge forskerne i et bestemt team er til stede på et bestemt trinn, vil variere avhengig av lærernes undervisningsopplegg. Normalt vil det dreie seg om rundt ti dager i løpet av et skoleår.

Oversikt over datainnsamling

År →	(Forprosjekt 2006)	Skoleåret 2006/2007	Skoleåret 2007/2008
Overgangen barnehage – 1. trinn (alle fag)			
Team 1		bh.	1. trinn
Team 2		barnehage	1. trinn
4. til 6. trinn (norsk, KRL, naturfag, matematikk)			
Team 3		4. trinn	5. trinn
Team 4		4. trinn	5. trinn
Team 5	4. trinn	5. trinn	6. trinn
Team 6		4. trinn	5. trinn
7. til 10. trinn (norsk, KRL, samfunnsfag, naturfag)			
Team 7	7. trinn	8. trinn	9. trinn
Team 8	10. trinn	9. trinn	10. trinn
Team 9		9. trinn	10. trinn
10. trinn til vgl (norsk, samfunnsfag, naturfag)			
Team 10		10. trinn	Vgl
Team 11		10. trinn	Vgl

Prosjektets problemstillinger forutsetter et *materiale* som kan si oss noe om hva slags skriving som foregår på ulike trinn og i ulike fag. Primærmaterialet er *elevers skriftlige tekster*, i ulike sjangerer, for ulike formål, i ulike fag og på ulike trinn, supplert med intervju med enkeltlærere

og elever og informasjon om skrivekontekst: formulerte skriveoppgaver, læreboktekster, observasjoner fra undervisningsforløp og skrivepraksis.

Forskerne vil sammen med lærerne samle inn tekster og gjøre observasjoner fra hele den elevgruppa de følger. For å kunne si mer om hvordan skriving brukes og utvikles i ulike fag, vil det også være nødvendig å gå grundigere inn på noen utvalgte elevers skriving, vanligvis 8-12 elever i hver elevgruppe. Disse elevene velges ut i samråd med lærerne med en rimelig fordeling i forhold til kjønn og ellers ut fra læreres vurdering av elevenes skriveferdighet. Det blir også viktig å ha en rimelig andel elever med minoritetsbakgrunn i det materialet som velges ut til dybdeanalyser. Når det gjelder utvalg av materiale til dybdestudier (undervisningsforløp, kaseelever, teksteksempler) og bruk av kvalitative intervju som støtte for analyser av tekst og skriving, kan vi bygge på tidligere studier, f.eks. Hoel (1995), Smidt (1997), Torvatn (2004), Berge m.fl. (2005) – se også Gudmundsdottir (1998, 2004).

Datainnsamling, analyse og formidling foregår i følgende faser knyttet til forskningsspørsmålene som undersøkelsen tar utgangspunkt i:

Fase A. Arbeid i team på ett bestemt trinn (aug. 06 – juni 08)

A1. Oversikt. Kartlegging av skriveoppgaver og skrivehandlinger på trinnet (ev. i bestemte fag). Læreres planlegging og organisering av skriveoppgaver og skriveaktiviteter.

Spørsmål 1: Hvilke skriveoppgaver og hvilke sjangrer arbeides det med på ulike trinn i skoleløpet, og hvilke arbeides det mest systematisk med? Hva tar skrivingen utgangspunkt i, og hvordan organiseres den?

Materiale: Årsplaner, ukeplaner, oppgaveark, elevenes skrivebøker av ulike slag, observasjon av praksis i forbindelse med ulike skriveaktiviteter, samtaler med lærer(e).

Innsamlings- og analysearbeid: Registrering og sortering. Sjangeranalyse.

Deltakere: En eller flere forskere i samarbeid med lærer(e).

A2. Skrivningens formål

Spørsmål 2: Hva brukes ulike skriftlige sjangrer til i ulike fag (kunnskapskontroll, kunnskapsbygging, refleksjon, drøfting, argumentasjon, kontakt med andre osv)? Hvordan posisjonerer oppgavene elevene?

Materiale: Elevtekster fra en observasjonsperiode, observasjoner av skrivingen (kontekst), ev. oppgaver (i lærebok eller gitt av lærer).

Analysearbeid: analyse av oppgaver og skrivekontekst og elevtekster med utgangspunkt i

”skrivekompetanshjulet”. Sammenlikning av forskjellig skriving i samme fagområde og/eller av skriving i ulike fag på samme trinn.

Deltakere: Tekst- og fagforsker i samarbeid. Oppfølging: intervju med lærer.

A3. Faglighet - fagspråk og fagsjangrer

Spørsmål 3: Hvordan utvikles fagspråk og faglig begrepsforståelse gjennom skriving? Finnes det spesifikt ”norskfaglig”, ”samfunnsfaglig”, ”naturfaglig” (osv.) skriving på ulike trinn? Hva karakteriserer i så fall disse ulike skrivekulturene?

Materiale: Elevtekster, ulike skrivebøker, observasjoner av praksis.

Analysearbeid: Kvalitative analyser av innsamlede tekster. Fagligheten i elevenes tekster analyseres på tre nivå: innhold/faktakunnskap, begrep/fagspråk, og sjangerkonvensjoner, forstått som forventninger om faglig kommunikasjon med en bestemt hensikt. I denne analysen blir elevenes tekstlige forbilder viktig (bl.a. lærebøker, lærers skriving på tavla osv.), som ”stemmer” i elevtekstene, både med hensyn til form og innhold. Sammenlikning av skriving i ulike fag og for ulike formål.

Deltakere: Tekstforsker og ”fagskriveforsker” bidrar til analysen med sine ulike faglige perspektiv.

A4. Elevers posisjoneringer og lærers tekstnormer

Spørsmål 4: Hva slags kvalitetskriterier finnes for skriftlige tekster i ulike sjangrer og i ulike fag? Hvordan posisjonerer elevene seg i tekstene sine i forhold til fagets/lærers forventninger?

Materiale: Elevtekster, observasjoner av praksis, intervju med elever og lærere.

Innsamlings- og analysearbeid: Kvalitative, sammenliknende tekstanalyser av elevers språklige posisjoneringer sammenholdt med analyser av forbilder (læreboktekst, lærers tavlegjenomgåelse osv.), intervju med elever og lærere om hva de legger vekt på i tekstene.

Deltakere: Tekstforsker og ”fagskriveforsker” bidrar til analysen med sine ulike faglige perspektiv. Analysene diskuteres med lærer(e).

Fase B: Arbeid på tvers av team (parallelt med fase A fra februar 07)

Med visse mellomrom møtes ulike team for å sammenholde sine analyser og observasjoner fra A1-A4 ovenfor med tilsvarende analyser i andre team

1. Analyser fra ett team sammenholdes med analyser fra andre team som arbeider på samme trinn i samme fag på andre skoler
2. Analyser fra ett team sammenholdes med analyser fra andre team som arbeider med samme fag på ulike trinn, for å studere hvordan ulike faglige skrivemåter utvikles gjennom skoleløpet.
3. Diskusjon og sammenfatning i hele forskergruppa, ledet av prosjektleder.

Fase C: Overgangene (fra august 07)

Spørsmål 5: Hva skjer med skriveopplæringen i overganger, for eksempel mellom barnehage og 1. årstrinn og mellom ungdomsskole og videregående skole? Hvordan brukes skriving til å skape forbindelse mellom barnehage og skole og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring?

Disse spørsmålene blir tatt opp fra høsten 2007 når vi har materiale til å kunne sammenlikne skriveoppgaver, elevtekster og skolens forventninger til skriving for samme elever på to ulike trinn (for eksempel barnehage og 1. årstrinn eller ungdomstrinnet og videregående skole).

Fase D: Læreres tekstkompetanse (høsten 06 – juni 08)

Spørsmål:

- Hvilke former for skriving er det særlig behov for å arbeide mer aktivt med i skole og barnehage?
- Hvilke didaktiske redskap trenger lærere og førskolelærere for å utvikle sin kunnskap om tekst og skriving for ulike formål?

Fase D er integrert i fase A-C fra starten, jf. ovenfor om læreres deltakelse i analysearbeidet. Materialet analyseres i samarbeid med involverte lærere (og eventuelt lærerstudenter) og drøftes fagdidaktisk for å videreutvikle involverte læreres tekstkompetanse og fagdidaktiske innsikt. Dette vil ha karakter av utviklingsarbeid på samarbeidsskolene. Iblant vil det være aktuelt for skolene å trekke andre lærere inn i arbeidet, for eksempel gjennom personalseminarer. En del av skolene har fått midler til dette utviklingsarbeidet via skoleeier, kommune eller fylkeskommune og vil søke om midler til videreføring av arbeidet.

Fase E: Formidling (høsten 06 – juni 10): se fomidlingsplan i søknadskjema!

Prosjektets relevans for skoleutvikling

Utvikling i skolen forutsetter at lærerne kjenner seg delaktige i prosessen, og tekstkompetanse forutsetter at deltakende lærere har et felles metapråk om tekst og skriving. I dette prosjektet er mål og problemstillinger utviklet i dialog med lærere, skoler og skoleeiere og har direkte relevans for skolenes arbeid med ”Kunnskapsløftet” generelt, og med skriving som grunnleggende ferdighet og som redskap for faglig kunnskapsbygging spesielt. Lærere/førskolelærere trekkes inn i analyse av materialet og blir ressurspersoner på skolene/barnehagene sine både når det gjelder skriving og praksisbasert FoU. På skoler/barnehager der det er interesse for det, kan prosjektet også bli utgangspunkt for videre utviklingsarbeid for større grupper av fagpersonalet. Et seminar for deltakende skoler ble arrangert 13.02.07, og flere vil følge (se framdriftsplan). Prosjektet vil også gi utgangspunkt for videreutdanningskurs for lærere.

Prosjektets relevans for lærerutdanningen

Det er ønskelig at lærerstudentene både ved allmennlærerutdanningen ved HiST og den ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen ved NTNU får erfaring med FoU-arbeid. Dette er

en viktig del av lærerutdanningen med tanke på framtidig deltaking i utviklingsarbeid i skolen. *Masterstudenter og grunnutdanningsstudenter* involveres i prosjektet i forbindelse med praksis og oppgavearbeid. En masterstudent på HiST ALT arbeider allerede i 2006-07 med en masteroppgave knyttet til prosjektet. Dessuten trekkes data og resultater fra undersøkelsen inn i lærerutdanningen. Prosjektet styrker også FoU-kompetansen på involverte lærerutdanningsinstitusjoner, gjennom analysearbeid i teamene, fellesmøter og seminarer, og gjennom det nære samarbeidet med skoler og mellom ulike fag i lærerutdanningen og ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Avhengig av ressurser kan innsamlet materiale også inngå i en fagdidaktisk database, til nytte for seinere FoU-arbeid.

Prosjektsamarbeid

Prosjektet inngår i nettverkssamarbeid med fem prosjekt som alle er koplet til *Kunnskapsløftets* vekt på grunnleggende ferdigheter i ulike fag, og som hver for seg og til sammen vil komplettere og støtte vårt prosjekt:

- 1) "Elever som forskere i naturfag" (UMB, Ås, prosjektleder Erik Knain) tar spesielt for seg utvikling av naturfaglig kompetanse gjennom grunnleggende ferdigheter, særlig i videregående opplæring.
- 2) "Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet og utfordring" (HiVe, Bente Aamotsbakken) undersøker læremidler og elevers lesing av læremidler i flere fag.
- 3) "Multimodalitet, leseopplæring og læremidler" (HiA, Elise Seip Tønnessen) konsentrerer seg om overgangen fra barnehage til skole og ser spesielt på samspillet mellom tradisjonell og multimodal leseopplæring.
- 4) "Fagskriving på ungdomstrinnet og i videregående opplæring - en skrivepedagogisk utfordring" (UiO, Frøydis Hertzberg).
- 5) "Skriftspråkutvikling og samhandling i barnehage og småskole" (Ninna Garm, Skådalen kompetansesenter).

I vår framdriftsplan (s.d.) inngår årlige nettverksseminar med disse samarbeidende prosjektene. Slik kan våre analyser sammenholdes med andres (triangulering) og settes inn i en større sammenheng.

Prosjektet står i nær kontakt med pågående FoU-prosjekt i Trondheim-skoler, spesielt



Internasjonale kontakter/nettverk

- **IMEN** (International Mother Tongue Education Network). Prosjektlederen har siden 1980-tallet vært aktiv innenfor dette forskernettverket, der det er utviklet teori og metode for kvalitativ analyse av bl.a. skriveundervisning i ulike land (Smidt & van de Ven 1994, Smidt in press). Smidt og Hoel sitter i IMEN's styre. Innenfor IMEN-samarbeidet er prosjektet knyttet til prosjekt i **Nederland** (professor *Piet-Hein van de Ven*, Universitetet i Nijmegen) og **Danmark** (professor *Vibeke Hetmar*, Danmarks Pædagogiske universitet, som leder prosjektet LEKS ("Læring og evaluering i de københavnske skoler") med et pilotprosjekt om "Læsning og skrivning på tværs"). Vi samarbeider også med et planlagt skriveprosjekt ledet av univ. lektor *Ellen Krogh*, Syddansk Universitet.
- Professor *Caroline Liberg*, Uppsala universitet, leder et forskningsprosjekt om lesing og skriving i ulike fag i svensk grunnskole. Liberg er professor 2 på HiST ALT og er med både i styringsgruppa og referansegruppa for prosjektet.

- **Europarådets utviklingsarbeid om ”language across the curriculum”**: Prosjektlederen er fra januar 2007 med i en internasjonal arbeidsgruppe som skal studere hvilken plass språk og kommunikasjon har i læreplaner i **Frankrike, Bayern og Norge** i ulike fag på 2. og 4./5. årstrinn.
- Prosjektlederen er invitert til å bidra i **Handbook of Writing Development**, som utgis på forlaget Sage i 2008 (red. *Roger Beard*, University of London, *Debra Myhill*, University of Exeter, *Martin Nystrand*, University of Wisconsin-Madison, & *Jeni Riley*, University of London),
- Prosjektlederen har sittet i redaksjonsrådet for det internasjonale fagtidsskriftet *Written Communication*.
- Skriveforskningsmiljøet i Trondheim har fra ca. 1990 bygd opp et kontaktnett med internasjonalt kjente skriveforskere, som også har vært invitert til Trondheim, bl.a. prof. *Judith Langer*, New York State University, prof. *Anne Haas Dyson*, UCLA Berkeley, prof. *Martin Nystrand*, Univ. of Wisconsin, prof. *David Barton*, Lancaster Univ.
- Prosjektet står også i nær kontakt med skriveforskningsmiljøer i Sverige (bl.a. på Växjö universitet - *Jan Einarsson*, *Sofia Ask* m.fl.) og Danmark (*Vibeke Hetmar*, *Ellen Krogh* m.fl.)

Prosjektpersonell og finansiering

Skriveforskere/tekstforskere (norsk):

HiST: professor dr. art. Jon Smidt, førsteam. dr. art. Anne Charlotte Torvatn, høskolelektor Rutt Trøite Lorentzen, førstelektor Ann Sylvi Larsen, førsteam. Beret Wicklund, høskolelektor Peer Harry Bjørkeng, høskolelektor Ingrid Rygg Haanæs, høskolelektor Harald Morten Iversen, førsteam. dr.art Arne Johannes Aasen, førsteam. dr.art. Randi Solheim

PLU/NTNU: professor, dr. art. Torlaug Løkensgard Hoel

DMMH: førsteam. dr. polit. Marit Hopperstad, høskolelektor Marit Semundseth

Forskere med spesielt fagfokus:

Naturfag: førsteam. dr. scient. Trond Arnesen, førsteam. Ph.D. Annette Lykknes, HiST

Samfunnsfag: høskolelektor Per Overrein, HiST, adjunkt Arve Hepsø, PLU

KRL: høskolelektor Ola Erik Domaas, høskolelektor Camilla Stabel Jørgensen, HiST

Matematikk: førsteam. dr. scient. Ole Enge, HiST

Mange av de involverte forskerne har lang erfaring med klasseromsforskning og bruk av kvalitative forskningsmetoder.

For å skape grunnlag for videre utvikling av praksisrettet FoU på de involverte lærerutdanningsinstitusjonene søker vi om en stipendiatstilling knyttet til prosjektet. Det er også med tanke på framtida viktig å stimulere til masteroppgaver på dette feltet. Vi søker derfor midler også til tre masterstipend over to år. Samarbeidet med skoler og møter og seminarer med forskere i andre prosjekt som vi vil samarbeide med, er også et viktig formål som vi søker midler til.

Involverte lærerutdanningsinstitusjoner og skole/skoleiere bidrar med midler. For medarbeidere på lærerutdanningsinstitusjonene vil det dreie seg dels om vanlig FoU-ressurs, dels om ekstra lokale FoU-midler. For HiST er skriving i ulike fag et prioritert område, som også henger sammen med arbeidet for å få et nasjonalt skrivesenter til Trondheim. Våren 2007 utlyser HiST og NTNU hver sin stipendiatstilling med vekt på skriveforskning.

Samarbeidende skoler og barnehager:

Barnehager:

Skoler:

Prosjektleder: professor Jon Smidt, HiST ALT

Styringsgruppe for prosjektet: prof. *Caroline Liberg*, Uppsala universitet., førsteam. *Synnøve Matre*, HiST ALT, prof. *Lars S. Evensen*, ISK, NTNU, prof. *Torlaug Løkensgard Hoel*, PLU, NTNU, prof. *Jon Smidt*, HiST ALT

Faglig referansegruppe: prof. *Kjell Lars Berge*, UiO, prof. *Lars S. Evensen*, NTNU, prof. *Frøydis Hertzberg*, ILS/UiO, førsteam. dr. scient. *Erik Knain*, UMB, prof. *Caroline Liberg*, Uppsala univ, førsteam. Ph.D. *Sidsel Lied*, HiHm, prof. *Sigmund Ongstad*, HiO.

Forskningsetikk

Prosjektet vil følge vanlige forskningsetiske regler for personvern i forbindelse med innsamling av elevtekster og annet materiale på skolene, derunder innhenting av nødvendige tillatelser fra skoler, elever og foresatte, anonymisering av materialet osv.

Litteraturliste (selektiv)

- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Bergen: Ariadne Forlag.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK - Cambridge USA: Blackwell.
- Berge, K.L.(1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K.L.(1990). *Tekstnormers diakroni*. MINS 33, Stockholms universitet, Inst. för nordiska språk.
- Berge, Kjell Lars (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Avhandling for graden dr. artium, HF-fakultetet, NTNU.
- Berge, Kjell Lars (2006). "Perspektiv på tekstkultur". I: Matre, S. (red.), *Utfordringar for skriveopplering og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir. S. 57-76.
- Berge, K.L.; Evensen, L.S; Hertzberg, F; Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind I: *Norsk som kvalitetsvurdering*, Bind II: *Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Dyson, A.H. (1993). *The social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Evensen, L. S. (1997). "Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning". I: Evensen, L.S.& Hoel, T.L. (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag, s. 155-178.
- Evensen, L. S. (2002). "Convention from below: Negotiating interaction and culture in argumentative writing". *Written Communication* 19, 382-413.
- Evensen, L. S. (2005). "Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning". I: Berge, K.L.; Evensen, L.S.; Hertzberg, F.; Vagle,W. (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind II, Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget, 191-236.
- Evensen, L. S.; Halse, M. E.; Hoel, T. L.; Lorentzen, R. T.; Moslet, I.; Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*, Rapport 1 fra Skrive-PUFF, Utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Univ. i Trondheim.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge UK: Polity Press.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk": Den fortolkende forsker i klasserommet". I: Klette, K. (red.): *Klasseromsforskning på norsk*. Ad Notam Gyldendal, s. 103-115.
- Gudmundsdottir, S. (2004). "Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet". I: Pettersson, T. og Postholm, M. B. (red.), *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 21-38.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.art.avhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.

- Hoel, T.L. (2001). Ord på vandring: elever i samtale om tekstar. I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hopperstad, M. H. (2001). Tegning som uttrykksform i norske seksåringers klasserom. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 21 Nr. 2, s. 92-107.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning : en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Knain, E. (1999). *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker for Natur- og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Knain, E. (2005a). Identity & genre literacy in high-school students' experimental reports. *International Journal of Science Education*, 27(5), 607-624.
- Knain, E. (2005b). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *NorDiNa*, 1, 73-84.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London & New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag - en teoretisk diskussion*. Rapport 27 fra prosjektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. (Avhandling for graden dr.art.) Elverum: Høgskolen i Hedmark rapport nr. 11.
- Lorentzen, R. T. (1991). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: I.Austad (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen, s.52-93.
- Lorentzen, R. T. (1995). *To-from: A key to understanding early writing*. Rapport nr. 16, Skrive-PUFF, SESAM, ALLFORSK, Trondheim, 1-15.
- Matre, S. (2001). "Elevteksten som vegvisar til tilpassa opplæring". I: Fottland, H. (red.), *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget, 79-102.
- Miller, C.R.(1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p. 151-167.
- Maagerø, E. & Tønnessen (red.). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, H. (1999). *På leiting etter tekstens implisitte leser: leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolen 7.-9. klasse*. Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Avhandling for graden dr.art. NTNU, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. 2. rev. utgave. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag. (1. utgave 1992)
- Smidt (1996ab, 1997, 2002, 2004, in press), Smidt & van de Ven (1994) – se CV!
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Thygesen, R. m.fl. (2007). *Nasjonale prøver i skrivning som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Torvatn, A.C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. (Avhandling for graden dr. art. NTNU 2002). Rapport / Høgskolen i Hedmark nr 13-2004. Elverum : Høgskolen i Hedmark.
- Vagle, W.; Sandvik, M.; Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. & London: Harvard Univ. Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 2: Prosjektskissen vedlagt stipendiatsøknaden

Fortelling som skriftlig sjanger i KRL. En studie av elevers kunnskapsutvikling og identitetsarbeid på ungdomstrinnet

I denne studien vil jeg analysere elevfortellinger skrevet av elever på ungdomstrinnet i KRL-faget med tanke på læring og kunnskap og identitet. Analysen vil på den ene siden støtte seg til teori knyttet til skriving, kunnskap og læring, fortelling og identitet, og på den andre siden en tykk beskrivelse av konteksten der tekstene ble skrevet.

Hensikt og mål med studien

Hensikten med studien er å undersøke tekstnormer og tekstverdener i KRL-faglige fortellingsjangere på ungdomstrinnet. Jeg vil belyse hvilke kunnskaper/hva slags kunnskap disse sjangrene er egnet til å utvikle hos elever på ungdomstrinnet, og hvilken kunnskap de er egnet til å dokumentere hos disse elevene. Jeg vil også belyse hvordan disse sjangrene gir elevene anledning til å arbeide med (utvikle/bli bevisst) egen identitet.

Ifølge Gudmundsdottir (i Postholm, 2005, side 37) er hensikten med klasseromsforskning ”å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre”. Gjennom denne studien vil jeg undersøke hvordan spesifikt KRL-faglige fortellingsjangere bidrar til elevers faglige utvikling, og hvordan fortellingsjangere gir dem anledning til å bearbeide identitetsspørsmål knyttet til fagets innhold: religion og livssyn, etikk og filosofi. På bakgrunn av denne undersøkelsen vil jeg drøfte hvordan arbeid med fortellingsjangere i KRL kan videreutvikles.

Problemstillinger

Prosjektet vil være tett knyttet til prosjektet ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer”, ledet av Jon Smidt ved HiST-ALT. Dette prosjektet har følgende hovedproblemstilling: Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?

I tillegg til skrivekompetanse og faglig kompetanse i KRL, vil jeg også se på personlig utvikling og identitet. Min hovedproblemstilling vil derfor være: *Hva slags kunnskap om fortellingsjangere – og skriving av fortellinger – trenger KRL-lærere for best mulig å kunne støtte unges utvikling av skrivekompetanse, faglig kompetanse og (religiøs/livssynsmessig) identitet?*

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg undersøke hva fortelling som skriftlig sjanger brukes til på ungdomstrinnet i KRL. Hvor hyppig og systematisk arbeides det med fortelling? Hvordan posisjonerer fortellingsoppgavene elevene? Og hvordan posisjonerer elevene seg i fortellingene, med særlig henblikk på kunnskap/faglighet og identitet. Jeg vil også undersøke hva slags kunnskap fortellingene representerer (for elevene og lærerne)? Og hvilke muligheter fortellingene gir for elevenes identitetsarbeid.

Teori

Prosjektet bygger på en sosiokulturell forståelse av læringsprosesser. Jeg vil bygge på den forståelsen av skriving, læring, kunnskap, fortelling og identitet som følger nedenfor.

Skriving, læring og kunnskap

I tråd med ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer”, tar også dette prosjektet utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på skriving (Miller 1984, Swales 1990 og Fairclough 1992) der ulike fag utvikler sine egne tekstnormer og tekstverdener (Ivanic 1998). Jeg går derfor ut fra at KRL-faget har utviklet/utvikler egne tekstnormer og tekstverdener, og vil undersøke et utvalg av disse. Ifølge Ivanic (1998) og Smidt (2002) fungerer skriving som en måte å bygge egen, faglig identitet på for barn og unge. Gjennom skrivingen deltar elevene i en dialogisk prosess. Eleven som skriver, er i dialog med (leserne sine i) det sosiale og kulturelle fellesskapet de er en del av, samtidig som de er i dialog med det lærestoffet de møter og den kunnskapen og de erfaringen de har fra før. Denne dialogiske forståelsen av skriving tar høyde for at skriveren både er del av en kultur og påvirket av den, samtidig som hun/han er en selvstendig aktør og deltager i denne kulturen (Lied 2004). Denne forståelsen av skriving svarer godt til forståelsen av identitet som vil ligge til grunn for denne studien, idet også identitet sees som en sammensatt størrelse, både preget av og i stand til å påvirke sine omgivelser.

I arbeidet med tekstanalysene vil jeg benytte meg av teori utviklet i tilknytning til grunnlagsmateriale om kompetansemål for skriving på ulike trinn, blant annet ”skrivekompetansehjulet”

(<http://www.kompetansetjenester.no/div/skrcenter/index.php?emne=skrivehjulet> , Berge 2006)

I sosiokulturelt perspektiv blir læring sett på som en sosial og kulturell meningsskapende prosess. (Vygotsky 1978, Wells & Claxton 2002, Dysthe 2001) Resultatet av en læringsprosess kan sees som kunnskap. Fordi læring er en meningsskapende prosess, er språk og kommunikasjon vesentlig; elever lærer gjennom selv å formulere seg om den kunnskap som er gjenstand for læring.

I henhold til Lave og Wenger (1991) handler all læring også om identitetsutvikling: den som lærer begynner sin læring i utkanten av et praksisfellesskap, og blir gjennom læringen en fullverdig deltager i praksisfellesskapet.

Kunnskap oppfattes (i konstruktivistisk paradigme) som ”konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling” (Postholm 2005, side 21). Dette innebærer at kunnskap ikke er noe konstant, endelig fastlagt, men derimot noe som er i kontinuerlig endring og fornyelse. Denne kunnskapsforståelsen stemmer godt overens med forståelsene av skriving, læring og identitet som dette prosjektet bygger på.

Skriving sees ofte som et redskap for læring, en måte å lære på; elevene får bearbeidet og reflektert over fagstoff. Ved å skrive i KRL-faget deltar elevene i en KRL-faglig dialog med lærestoffet, læreren, hverandre og seg selv. Gjennom denne lærende dialogen utvikler elevene fagkunnskap, skrivekompetanse og egen identitet.

Fortelling

Fortelling benyttes i dagligtalen om en svært mangfoldig sjanger. I denne studien vil det derfor være nødvendig å se nærmere på hva sjanger er, og jeg vil i den forbindelse basere meg på Swales’ forståelse av skolefag (i dette tilfellet KRL) som et diskursfellesskap der det utvikles sjangrer (Swales 1990) og på Ongstads og Smidts arbeid med sjangrer i skolen (Ongstad 1997 og 2004, Smidt 1996 og 2004).

Smidt tar utgangspunkt i Bakhtins talesjangere og får derfor et vidt sjangerbegrep som omfatter mange sjangere, og utvider sjangerforståelsen til ikke bare å gjelde de klassiske ”novelle”, ”dikt”, ”artikkel” mfl, men inkluderer også ”samtaler i lyttekrok”, ”norskoppgaven”, gruppediskusjoner, loggskriving og respons” (Smidt s.27, 2004). Smidts forståelse av sjanger er også dynamisk, noe som innebærer at sjangrene endres; alle som går inn i en sjanger kan potensielt sette sitt preg på den.

Denne forståelsen av sjanger innebærer at det finnes KRL-faglige fortellingssjangere, KRL-faglige forventninger til ”hvordan vi gjør det” når lærestoff skal gjenfortelles eller

presenteres i narrativ form. Denne studien vil bidra til at noen av disse forventningene formuleres eksplisitt, noe jeg tror kan være til hjelp også for andre KRL-lærere enn de som er involvert i dette prosjektet.

I arbeidet med elevtekstene vil jeg benytte meg av teori som er utviklet i tilknytning til norskfaget, selv om det ikke ligger en dynamisk sjangerforståelse for all denne teorien. I arbeidet med elevtekstene vil jeg blant annet benytte meg av Dagrun Skjelbred (1999) som skriver at ”fortelling blir brukt som et samlebegrep om episke tekster” (s. 48) blant annet i forbindelse med L97. Også Eiliv Vinjes arbeid med fortellinger og deres særtrekk vil bli benyttet.

I dette prosjektet vil jeg også dra nytte av Senje og Skjong (2005) som er opptatt av hvordan vi identifiserer oss med ulike aktører i fortellinger, og hevder at fortellinger fungerer som en måte å erkjenne og tolke virkeligheten på. Ifølge Senje og Skjong er altså fortellingen ”også en erkjennelseskategori” (s. 21).

I henhold til Postholm (2005) vil den avsluttende teksten i en kvalitativ studie få en ”fortellende form” (s. 37). Presentasjonen av funnene vil fremtre som en sammenhengende historie. Selv om ”fortelling” i dagligtalen vanligvis ikke viser til forskning og sakkunnskap, er det på bakgrunn av Postholms betraktninger viktig å se nærmere på den skriftlige sjangeren fortelling – ikke minst i tilknytning til kunnskap.

Identitet

Den forståelsen av identitet som ligger til grunn for denne studien rommer både dagligtalens forståelse av identitet som en rimelig stabil enhet, men også en forskningsbasert forståelse av identitet som en mangoldig størrelse med rom for endring. Identiteten ansees også å ha ulike delidentiteter knyttet til for eksempel nasjonalitet, kjønn, familie, religiøsitet/livstolkning etc. (jfr. Lied 2004)

Ivanic (1998) bruker termen ”possibilities for self-hood” istedenfor ”identitet” fordi den fanger opp både at identitet er sosialt konstruert og at folk ikke uten videre kan velge hvilken identitet de vil. Samtidig åpner ”possibilities for self-hood” for mangfoldighet, sammensatthet og flyktighet: mulighetene for å konstruere en identitet er mangfoldige, og en persons identitet er en kompleks vev av ulike posisjoneringer (Ivanic, 1998, side 10). Ivanic er også opptatt av forskjellen mellom identitet (som noe fast/avgrenset), og det å identifisere, som handler om prosessen der individer knytter seg selv til grupper, samfunn og/eller interesser, verdisystem, tro og praksis.

Geir Skeie har jobbet med identitetsproblematikk knyttet til religionsundervisning i Norge i dag. Han er opptatt av at Norge i dag er et moderne pluralt samfunn, og derfor kjennetegnes av at ulike kulturelle grupper (grupper med egne verdisystem, tro eller livsoppfatning) er flyktige og situasjonsbetinget (Skeie, 1998, side 24). Menneskers forhold til religion og livssynsposisjoner preges av individualisering, relativisering og kontekstavhengighet. På samme måte som kulturelle grupper er flyktige og situasjonsbetinget, er moderne identitet ifølge Skeie ”mer kontekst-refleksiv og mer kontekst-intensiv enn tradisjonell identitet.” (Skeie, 1998, side 37). Hvert menneske må selv velge sin identitet; mens individets livsløp tidligere var forventet å følge bestemte mønstre, er selvrefleksivitet institusjonalisert, og ”kulturell frisetting” (jf T Ziehe – hos Skeie) gjelder også på religionens område. (Skeie, 1998, side 38) Skeie mener derfor at moderne identitet best kan beskrives som en plural identitet.

Også Skeie peker på skillet mellom ”identitet” og ”identifisering”, og mener at det i forbindelse med moderne identitet er mest relevant å snakke om identifisering. Han knytter også identitet til fortelling, idet identitet vil formidles som en fortelling – en fortelling som skifter med tid og sted, og som han derfor best beskrives av termen identifisering (Skeie 1998).

Metode

Ifølge Postholm er målet med en forskningstekst fra klasserommet at ”den skal fungere som et tankeredskap, slik at undervisningspraksisen kan bedres” (Postholm 2005, side 37). Utvalget som gjøres til gjenstand for en kvalitativ studie må derfor være hensiktsmessig. Siden resultatet vil være en fortelling som kan tjene som tankeredskap for andre lærere er det vesentlig at andre lærere kan kjenne seg igjen i fortellingen, og bli inspirert til en bedre praksis. Utvalget må altså ta hensyn til dette. Ved å fortelle fra flere klasserom øker man sjansen for at lærere finner en fortelling de kjenner seg igjen i. Samtidig krever dybden i beskrivelsene konsentrasjon om et begrenset antall.

På bakgrunn av dette vil jeg derfor følge to (eventuelt tre) 9. trinn over ett år (07/08) og deres arbeid med fortellinger. Det vil være en fordel om jeg kan følge elevgrupper med lærere av begge kjønn, nettopp for å øke sjansene for gjenkjennelse. Jeg har allerede en (tentativ) avtale med en kvinnelig lærer på én skole [redacted]

På hver skole vil jeg velge ut mellom to og fire elever hvis tekster jeg vil analysere. Disse elevene vil jeg intervjuer underveis i prosessen med å samle inn elevtekstene. Jeg vil også intervjuer elevenes lærer underveis i denne prosessen. I etterkant av intervjuene vil jeg be de jeg har intervjuet om å skrive en logg, og jeg vil selv skrive en logg, for å fange opp viktige moment som ikke blir behandlet under intervjuet, eller nye tanker vi gjør oss som følge av intervjuet.

Jeg vil lese tekster av alle elevene på trinnet og rådføre meg med lærer under utvalgelse av elever, før jeg velger. For å kunne intervjuer de aktuelle elevene, vil jeg imidlertid måtte gjøre utvalget allerede etter innlevering av den første teksten. Kriterier for valg av elever skal bidra til at flest mulig lærere kan kjenne igjen sine elever. Det blir derfor viktig at elevene jeg følger representerer begge kjønn, ulike faglige nivå og ulike religiøse/livssynsmessige grupper. Jeg vil også anse det som en fordel om elevene har ulike sosiale roller/ulik sosial status på skolen. Disse kriteriene åpner for variasjoner i forhold til hvilke identiteter jeg kan vente å finne gjenspeilet i elevtekstene. Som deltagende observatør er jeg klar over at jeg påvirker læringssituasjonen, men jeg vil begrense dette til et minimum. Jeg vil klargjøre min posisjon så vidt mulig både overfor elever, foreldre, lærere og lesere (av forskningsprosjektets avsluttende fortelling).

Jeg har valgt å se på to former for fortelling, som begge benyttes i KRL; gjenfortelling og elevskapt, faglig fortelling. Med gjenfortelling mener jeg skriftlig gjenfortelling av fagstoff; bibelhistorie så vel som biografisk stoff om viktige filosofer, foregangskvinner eller –menn, religiøse personer etc. I en gjenfortelling skal ikke elevene selv ”finne på” historien/fortellingen, men de skal samle og velge ut det stoffet som skal presenteres.

I en elevskapt, faglig fortelling skal elevene finne på en historie, men innenfor gitte rammer, og historien skal vise at eleven kjenner til og behersker et bestemt fagstoff. En oppgave kan for eksempel lyde slik: ”Tenk deg at du var en gutt eller jente som levde for over hundre år siden, og nå var du nylig konfirmert. Hvordan ble livet ditt forandret da? Bruk opplysninger i teksten og sitatene fra folk som ble konfirmert før i tiden.” (Holth og Deschington, 2006, side 197).

For å få de elevtekstene jeg skal se nærmere på, vil jeg avtale med lærer at elevene før jul (07) skal skrive en fortelling som er en gjenfortelling, og at dette arbeidet skal leveres som et førsteutkast det gies veiledning på før endelig innlevering. Før jul skal elevene også skrive en gjenfortelling i en prøvesituasjon. Etter jul (vår 08) vil jeg avtale med lærer å samle inn et tilsvarende materiale, men denne gang skal elevtekstene være faglige fortellinger.

Arbeidet med problemstillingene og analysen vil skje i samarbeid med elevenes KRL-lærer, samtidig som jeg vil dra nytte av samarbeidet med de andre forskerne fra

lærerutdanningen i ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer”, og deres arbeid med skriving i ulike fag, og på ulike trinn.

Datagrunnlag

De elevtekstene jeg vil få som materiale er altså to versjoner av en gjenfortelling og en gjenfortelling som er skrevet under prøve, to versjoner av en faglig fortelling og en faglig fortelling som er skrevet under prøve. I tilknytning til dette materialet, som støtte for analysene, vil jeg ha læreboktekstene som er utgangspunkt for oppgavene, lærerens skriftlige tilbakemeldinger, observasjonsnotater (jeg vil være tilstede under arbeidet både med gjenfortellingene og de faglige fortellingene) intervjuer med læreren og de aktuelle elevene, og våre logger skrevet i etterkant av intervjuene.

Oppsummert:

Elevtekster: gjenfortelling 1a og b, gjenfortelling 2, faglig fortelling 1a og b og faglig fortelling 2, logger skrevet etter intervju.

Lærers skriftlige veiledning, logger skrevet etter intervju.

Egne observasjonsnotater, logger skrevet etter intervju.

Intervjuer med lærere og elever

Analysemetode

I tråd med ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer” vil jeg analysere hvordan de aktuelle skriveoppgavene posisjonerer elevene.

Under analysen av elevtekstene vil jeg undersøke hvordan elevene posisjonerer seg med hensyn til fagkunnskap og religiøs/livssynsmessig tilhørighet. På bakgrunn av dette, vil jeg søke å avdekke hvilke delidentiteter eleven viser i teksten.

Under arbeidet med å forstå og analysere elevenes tekster vil jeg støtte meg til det øvrige materialet; elevenes utsagn under intervjuer, mine egne observasjonsnotater, elevenes logger og uttalelser fra lærer i form av veiledning, intervju eller logg.

Gjennom analysen av elevtekstene, støttet av det øvrige materialet, vil jeg avdekke hvordan elever bruker fortellingssjangere til å utvikle sin fagkunnskap og sin religiøse/livssynsmessige identitet.

For å kunne svare på hva slags kunnskap lærere trenger for å kunne støtte elevene i deres arbeid med kunnskapsutvikling og egen identitet, vil jeg gjøre en didaktisk drøfting på grunnlag av det analyserte materialet, i dialog med den teorien som ligger til grunn for prosjektet.

Internasjonal orientering

I løpet av arbeidet ønsker jeg å tilbringe et halvt år utenlands, i et annet miljø. Jeg har ingen avtaler enda, men gjennom prosjektet ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer” har jeg orientert meg litt, og funnet ut at det finnes aktuelle skriveforskningsmiljøer i Sverige, både i Stockholm (Ulla Ekvall) og Växjö (Jan Einarsson). Jon Smidt har gjennom IMEN (International Mother Tongue Education Network) og annet internasjonalt arbeid flere kontakter som det kan være aktuelt å benytte, for eksempel i Durham i England (Mike Byram og Mike Fleming). Et miljøskifte kan være nyttig både fordi det vil gi anledning til å konsentrere seg helt og fullt om arbeidet med prosjektet, fordi det kan gi nye impulser, og utfordringer i forhold til å presentere prosjektet for kolleger i en helt annen kontekst.

Tentativ framdriftsplan

Jeg ønsker å fordele de 25% med undervisning over alle fire år, men slik at jeg enkelte halvår kan fristilles helt.

1. år:

Høst: Samle materiale og velge ut de elevene jeg vil følge. Materiale: en gjenfortelling som første utkast; veiledning av denne; den endelig innleveringen; en gjenfortelling skrevet under prøve; observasjonsnotater; intervjuer; logger. Lese meg opp på teori. Skrive. Følge/gjennomføre doktorgradskurs.

Vår: Samle materiale: som om høsten, men elevtekstene skal være faglige fortellinger. Lese meg opp på teori. Skrive. Følge/gjennomføre doktorgradskurs.

2. år:

Høst: Transkribere intervjuer. Jobbe med analyse av materiale. Skrive. Følge/gjennomføre doktorgradskurs. Skrive på innledning, teorikapittel og metodekapittel.

Vår: Jobbe med analyse av materiale. Følge/gjennomføre doktorgradskurs. Ferdigstille utkast til innledning, teorikapittel og metodekapittel.

3. år:

Høst: Utenlandsopphold/Miljøskifte, presentere arbeid i nytt miljø. Jobbe med analyse og skriving. (Ikke undervisning.)

Vår: Jobbe med analyse og skriving.

4. år:

Høst: Analyse og avsluttende skriving.

Vår: Analyse og avsluttende skriving. (Ikke undervisning.)

Kilder:

Berge, Kjell Lars (2006) "Skolens tekstfag og tverrvitenskapelig skriveopplæring – en presentasjon og diskusjon av viktige trek ved en norsk skolereform basert på literacytenkning" I : Svenskans beskrivning 28. Örebro: Örebro Universitet side 19-40,

Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Camebridge UK, Polity Press.

Grieg, Douglas: "Chapter 5. Making sense of the world: language and learning in Geography" side 70-90 i: Maureen Lewis and David Wray (ed): *Literacy in the Secondary School*

Holth, Gunnar og Hilde Deschington (2006) *KRL for ungdomstrinnet. Horisoner 8*.

Høgskulen i Volda (2000) *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*, Rapport 3/2000, Diaforsk

Lave, J & Wenger, E (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Camebridge: Camebridge University Press

- Lied, Sidsel (2004) *Elever og livstolkingspluralitet I KRL-faget: Mellomtrinnslever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, Høgskolen i Hedemark, Rapport nr 11
- Lied, Sidsel (2000) ”Tekstmangfold og identitet i KRL-faget. Hvordan bruker elevene tekstpluraliteten i KRL-faget når de arbeider med sin religiøse og livssynsmessige identitet?” side 109-129 i Theodor Jørgensen (red.): *Kropp og sjel. Festskrift til Olav Høgnestad*, Tapir Akademisk forlag, Trondheim
- Miller, C.R. (1984) Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p. 151-167
- Posthlm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*, Universitetsforlaget
- Senje, Tone og Synnøve Skjong (2005) *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Skeie, Geir (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk*, Dr.art. avhandling Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for religionsvitenskap, NTNU, Trondheim,
- Skjeltbred, Dagrun (1999) *Elevers tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*, 2. reviderte utgave, Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag,.
- Smidt, Jon (2004) *Sjangrer og stemmer i norskrommet*, Universitetsforlaget,
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press
- Vinje, Eiliv (1989) *Forteljning og skriveopplæring*, Landslaget for norskundervisning/Cappelen,
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G & Claxton, G (Eds.) (2002) *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd

Vedlegg 3: Prosjektskissen vedlagt søknad om opptak ved PLU

Prosjektbeskrivelse

for

Camilla Stabel Jørgensen

Høgskolelektor/stipendiat

Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Religions- og livssynsfaglige elevtekster skrevet på ungdomstrinnet

Læreplanen for grunnskolen, Kunnskapsløftet (*Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*, 2005: 155) (heretter LK06), peker på skriving som én av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag. Vi har i dag forholdsvis lite forskning om skriving i andre fag enn norsk, knyttet til den norske grunnskolen. Med innføringen av LK06 er det skapt et stort behov for forskning på skriving i alle skolens fag. Det NFR-støttede prosjektet "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer" prøver å bote på dette, gjennom å se på skriving i fagene norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og religions- og livssynsfaget¹, på flere trinn fra og med barnehage til og med videregående skole ved ulike skoler og barnehager. Mitt prosjekt er forankret i "Skriving som grunnleggende ferdighet..." og mitt bidrag gjennom doktorgradsarbeidet vil være å se på religions- og livssynsfaglige elevtekster skrevet av elever på ungdomstrinnet. Et mål for denne studien er å drøfte hvordan lærere kan legge til rette for en god og meningsfull skriveopplæring i religions- og livssynsfaget, som styrker både elevenes skrivekompetanser, deres fagkunnskaper og gir dem anledning til å utforske ulike identiteter.

¹ For å unngå problematikken knyttet til stadige endringer i fagets navn, vil jeg ofte benytte "religions- og livssynsfaget" istedenfor den til enhver tid gjeldende forkortelse (og fulle navn).

Prosjektet tar utgangspunkt i at læreplanen nå synliggjør skrivekompetanse som en del av religions- og livssynsfaget, altså at det å formulere seg skriftlig i faget er en vesentlig del av det å beherske faget. Prosjektet legger også til grunn at skrivekompetanse i religions- og livssynsfaget omfatter skriving av ulike typer tekster, med ulike tekstnormer (Berge, 2005: 15ff). Religions- og livssynsfaglige elevtekster vil kunne vise elevenes evne til å presentere religionsfaglig kunnskap i skriftlig form. De vil dermed åpne for analyser med fokus på både skrivekompetanse og religions- og livssynsfaglige aspekt, og jeg vil i min studie legge vekt på begge disse forholdene.

"Identitet" var et sentralt begrep i forbindelse med innføringen av det felles/allmenne religions- og livssynsfaget i 1997 (Pettersen & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1995). Etter at faget har vært behandlet både i nasjonale og internasjonale rettsinstanser benyttes ikke lenger begrepet "identitet" i beskrivelsen av "Formål med faget" (LK06). Identitet er like fullt et sentralt begrep i forbindelse med religion- og livssynsfaget – ikke minst fordi mange elever *ikke* har noen (klart uttalt) religiøs og/eller livssynsmessig identitet. Jeg vil derfor, med utgangspunkt i Ivanic's forståelse av skriving som en identitetshandling (Ivanic, 1998: 32), vil jeg i denne studien også undersøke forhold knyttet til identitet i elevenes religions- og livssynsfaglige tekster.

Problemstilling

Hovedproblemstillingen i dette prosjektet er:

Hva viser religions- og livssynsfaglige elevtekster om
- elevenes religions- og livssynsfaglige skrivekompetanser,
- elevenes religions- og livssynsfaglige fagkunnskaper og
- identiteter?

Mitt primære kildemateriale vil være elevtekstene. Som utgangspunkt for analysene av dette materialet har jeg valgt å undersøke hva tekstene viser om religions- og livssynsfaglige skrivekompetanser, religions- og livssynsfaglige kunnskaper og identiteter. Disse temaene er valgt både på grunnlag av læreplanen (LK06) og interesse, men skulle andre tema, gjennom arbeidet med analysene, vise seg sentralt, vil jeg åpne for å ta det med. I tillegg til teori knyttet til de ulike temaene, vil jeg i analysene støtte meg til (mine) observasjonsnotater fra religions- og livssynsundervisningen i de elevgruppene der tekstene ble skrevet samt intervjuer med både lærere og elever.

Bakgrunn for prosjektet

Skriveforskningen i Norge har de siste 20 år vært preget av amerikansk skriveforskning. Kontakten med europeiske miljø er under utvikling, men fortsatt i en tidlig fase. Skrivepraksis og skriveundervisning og kontekst er noen av de feltene det har vært forsket mest på (Dysthe & Hertzberg, 2007:11). I amerikansk kontekst etterlyses det mer forskning på ”skrivning i tenårene” (Dysthe & Hertzberg, 2007: 11), mens skriveforskning i Norden hovedsakelig har hatt fokus på elever i videregående skole (gymnasnivå) (Dysthe & Hertzberg, 2007: 19).

Både i Tyskland og Sverige pågår det prosjekter som er relevante for mitt prosjekt: Helmut Vollmer ved Universitetet i Osnabrück leder et stort prosjekt om elevers læring av akademisk fagspråk gjennom skrivning i ulike fag, og i Sverige leder Caroline Liberg et stort prosjekt om elevers skrivning på barne- og ungdomstrinn: *Elevers möte med skolans textvärld*, der delprosjekter har fokus blant annet på elevers skrivning i ulike fag.

I Norge er KAL-prosjektet (KAL= Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) det klart største skriveforskningsprosjektet som har vært gjennomført; der sto norskfaglige elevtekster fra avgangsprøver etter endt grunnskole og sensorenes vurdering av dem, i fokus (Berge, 2005). Det er også gjort mindre studier av skrivning i skolen, knyttet til ulike fag, blant annet KRL; Lied 2004 (mellomtrinn) og Vestøl 2005 (videregående).

Av prosjekter som pågår i Norge nå, og som har relevans for mitt prosjekt er det grunn til å nevne *Fagskriving på ungdomstrinnet og i videregående opplæring – en skrivepedagogisk utfordring*, ledet av Frøydis Hertzberg ved Universitetet i Oslo. Dette prosjektet omfatter også faget KRL og har fokus på sjanger, oppgavetyper og vurderingsformer, samt ledelses- og samarbeidsformer. Prosjektet med størst betydning for mitt prosjekt er likevel *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer* ledet av Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Mitt prosjekt er en del av dette prosjektet, som ser på skrivning i ulike fag på flere trinn f.o.m. barnehage t.o.m. videregående skole.

Tatt i betraktning forskningsfeltets forholdsvis korte historie (det ble etablert på 1960-tallet i USA) (Dysthe & Hertzberg, 2007: 10-11), er det forsket forholdsvis mye på skolerelatert skrivning, men forholdsvis lite på grunnskoleelevers skrivning og på skrivning i andre fag enn morsmålet (undervisningsspråket). Den ene av de to studiene av skrivning i religionsfag som er gjort i Norge, Lied (Lied, 2004) dreier seg om hvordan elever på mellomtrinnet bruker fortellinger fra henholdsvis egen og andres tradisjonsbakgrunn når de ytrer seg gjennom tekst og tegning. Den andre, Vestøl (2005), dreier seg om hvordan elever i videregående skole formulerer seg om etikk og moral, og hvordan skolen møter dette gjennom lærebøker og fagdidaktikk.

Ved å fokusere på ungdomstrinnselevers religions- og livssynsfaglige tekster, bidrar mitt prosjekt til å utvide kunnskapen om skrivning i grunnskolen, nærmere bestemt fagskriving i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. Vestøls arbeid (Vestøl, 2005) dreier seg om kommunikasjon, ikke skrivning som sådan. Emnemessig er elevtekstene han undersøker avgrenset til etikk. Mitt prosjekt vil ikke ha denne emnemessige avgrensningen innenfor religions- og livssynsfaget, og vil eksplisitt dreie seg om elevtekster og skrivning. I likhet med

Lieds studie (2004) vil også mitt prosjekt ha fokus på identitet. Lied legger imidlertid større vekt på mellomtrinnslevenes tradisjonsbakgrunn enn jeg ønsker å legge på ungdomstrinnslevenes; som antydnet ovenfor ønsker jeg heller å basere meg på Skeies (1998) forståelse av identitet. Og mens Lieds analyser i stor grad dreier seg om hvordan elevene forholder seg til det aktuelle fortellingsstoffet (som ligger til grunn for de ytringer Lied analyserer), blir det i dette prosjektet vesentlig å belyse forhold knyttet til skrivekompetanse og fagkunnskap.

Siden skriving med LK06 ble definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og det fortsatt finnes lite forskning om fagskriving/skriving i andre fag enn norsk (og hvordan skriveopplæring i andre fag påvirker skriveopplæringen i norskfaget), vil dette prosjektet kunne bidra med utvikling både av teori og metode med relevans for skriveforskning knyttet til elevers skriving i ulike fag.

Teori

Problemstillingen setter fokus på tre forhold knyttet til religions- og livssynsfaglige elevtekster, nemlig skrivekompetanser, fagkunnskaper og identiteter. Jeg vil derfor nedenfor presentere den teorien knyttet til nettopp skriving, fagkunnskap og identitet som danner rammen om dette prosjektet.

Skriving

Til grunn for dette prosjektet ligger en forståelse av skriving som en sosial og kulturell meningsskapende prosess (, noe som også innebærer et sosiokulturelt syn på læring ((Claxton & Wells, 2002; Dysthe, 2001; Vygotskij & Cole, 1978). Dette innebærer en forståelse av at ulike sosiale felt utvikler egne skrivekulturer, der bestemte fysiske, mentale og sosiale praksiser og prosesser preger skrivesituasjonene (Fairclough, 1992; Ivanic, 1998:57). Berge (Berge, 2005:15) peker på skolen som et slikt felt, og mener skolens ulike fag ”kan forstås som forskjellige tekstkulturer med egne samhandlingsmønstre med mer eller mindre etablerte samhandlingsposisjoner ... egne forståelser av hvilke semiotiske ressurser som kan brukes i samhandlingen i fag ... hva slags genrer faget består av ... og hvordan tekstene innenfor faget skal utformes” (Berge, 2005: 16-17). I dette prosjektet går jeg altså ut fra at religions- og livssynsfaget utgjør en egen tekstkultur, der skrivingen preges av bestemte sjangre og forventninger til hvordan tekstene elevene skriver skal utformes. (Berge, 2005; Ongstad, 1996; Smidt, 2004; Swales, 1990). Selv om sjangre i religions- og livssynsfaget tilsynelatende sammenfaller med tradisjonelle/klassiske sjangre (som for eksempel ”artikkel”) innebærer skolekonteksten at forventningene til tekstene vil være særskilt tilpasset nettopp denne konteksten. Samtidig oppfatter jeg sjangre som dynamiske; alle som går inn i en sjanger kan potensielt sette sitt preg på den. (Smidt, 2004: 27).

Når det gjelder skolens skrivekulturer peker Berge m.fl. (2005: 17) på at ”[d]et er et konstituerende trekk” at ”den som skaper teksten, prinsipielt oppfattes som mer eller mindre ’inkompetent’, ’uferdig’, ’umoden’ osv”. Likevel hevder han (de) at materialet i KAL-undersøkelsen tyder på et forholdsvis stort forhandlingsrom med hensyn til (elev)skrivere og (lærer)lesers posisjoner.

Ivanic er inne på noe av de samme i forbindelse med skriveres identitet; hun støtter seg til Gee (1990 i: Ivanic, 1998: 72) når hun peker på hvordan hennes medforskere (de som har skrevet tekstene hun analyserer) er kolonisert av den akademiske diskursen de deltar i, det vil si de er ikke inne i denne diskursen, men deltar som en underordnet deltager – eller som Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991) ville sagt; de deltar i utkanten av praksisfellesskapet, i sin søken etter å bli en fullverdig deltager.

Siden tekstene jeg skal analysere også er skrevet i en opplærings/skolekontekst, regner jeg det som sannsynlig at den asymmetrien som er beskrevet ovenfor både av Berge m.fl. og Ivanic, også vil ha preget skrivesituasjonen der tekstene i mitt materiale ble til.

Som grunnlag for å analysere elevtekstene i materialet, vil jeg drøfte beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i KRL i LK06 (og i RLE i den reviderte fagplanen fra 2008). Et utgangspunkt for denne drøftingen finner jeg i ”skrivehjulet” (<http://www.kompetansetjenester.no/div/skrsenter/index.php?emne=skrivehjulet> , Berge 2006).

Fagkunnskap

Hva er fagkunnskap i religions- og livssynsfaget? Hva er det jeg vil undersøke ved å se på fagkunnskapen i elevtekstene? Det er mulig å svare på dette spørsmålet på flere måter; i denne studien vil jeg benytte to ulike innfallsvinkler til dette spørsmålet.

På den ene siden vil jeg ta utgangspunkt i den aktuelle læreplanen (LK06 for årene 06/07 og 07/08) og dokumenter/litteratur knyttet til den, blant annet elevenes lærebøker og de læreplanene disse bøkene tar utgangspunkt i. Dette perspektivet vil gi anledning til å drøfte hvorvidt læreplanen(e) reflekteres i elevenes tekster. Viser tekstene at elevene har nådd de målene som settes i læreplanen?

På den annen side vil jeg drøfte den fagkunnskapen elevtekstene viser i lys av modernitetsdebatt og sekulariseringsteori (Skeie, 1998; Taylor, 2007). Er den fagkunnskapen elevtekstene viser basert på premisser for modernitetsdebatt og sekulariseringsteori? Er den kompatibel med erkjennelser vunnet gjennom drøftinger av modernitet og sekularisering? Er det noen forbindelse mellom den kunnskapen elevene viser i tekstene sine og erfaringer de selv har med fagets emner (religion, livssyn, etikk og filosofi)?

Når det gjelder kunnskapen og kunnskapssynet i læreplanen(e) og lærebøkene peker blant annet Afdal (1997: 155) og Hodne (Hodne, 2006) på at den (de) omfatter kunnskap ikke bare om ulike emner, men av ulik karakter. Afdal peker på fire ulike måltyper; kunnskapsmål, holdningsmål, ferdighetsmål og prosessmål i L97, men denne drøftingen er fortsatt relevant i forbindelse med LK06. Hodne tar utgangspunkt i KRL-planen fra 2005 (senere del av LK06) og peker der på kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsmål. I formålsbeskrivelsen peker han på formuleringer som ligner de som ligger til grunn for Afdals prosessmål.

Senere har Afdal (2007) knyttet kunnskapssynet i religionsfaglig forskning og utdanning til det tredelte aristoteliske kunnskapsbegrepet (episteme, techne og fronesis). Og i mine drøftinger vil jeg nyttiggjøre meg både denne triaden så vel som Vollmers inndeling av fagspesifikk kunnskap i 1) fagkunnskap (subject knowledge), 2) prosedyrekompetanse (procedural competence) og 3) fagbasert kommunikasjon (subject-based communication).

Som del av denne drøftingen vil jeg undersøke hva tekstene i materialet viser av kunnskap om fagets ulike emner og hovedområder. Hvilket omfang har tekstene knyttet til de ulike emnene? Er det systematiske nivåmessige forskjeller mellom tekstene knyttet til ulike emner? Videre vil jeg se på de ulike formene for kunnskap som vises gjennom tekstene. Med støtte i det øvrige materialet vil jeg i denne sammenheng drøfte i hvilken grad det blir lagt til rette for å arbeide skriftlig med de ulike formene for kunnskap. Det vil også være interessant, med støtte i det øvrige materialet (intervjuer mv), å se nærmere på sammenhengen mellom tekst, skriving og læring; i hvilken grad viser tekstene noe om elevenes læring? I hvilken grad viser tekstene noe om elevenes kunnskapsnivå?

Når det gjelder modernitetsdebatt og sekulariseringsteori utgjør det selvsagt et kunnskapsstoff som elevtekstene kan handle om, men som sådan føyer det seg bare inn i rekken av emner som kan/skal behandles i faget. Vel så viktig blir det å drøfte om læreplanen(e) og læreverkene har tatt inn over seg den moderne, plurale og sekulære virkeligheten (som beskrevet hos Skeie (1998) og Taylor (2007)). Reflekteres innsikt vunnet

gjennom modernitetsdebatt og sekulariseringsteori i planer og læreverk? Og har det fått gjennomslag i de oppgavene elevene har besvart?

Et vesentlig spørsmål i forbindelse med religions- og livssynsfaget er om fagstoffet oppleves som relevant av elevene. Kanskje er en forutsetning for dette (at det skal oppleves relevant) at fagstoffet reflekterer den sekulære (jf Taylor, 2007: 3), moderne pluralitet (jf Skeie, 1998: 11 ff) som preger/utgjør elevenes virkelighet? Jeg vil forsøke å undersøke dette både ved å drøfte om elevtekstene viser at fagstoffet angår den som har skrevet det, og ved å drøfte om elevtekstene reflekterer en sekulær moderne pluralitet.

Identiteter

I tråd med de studiene jeg bygger på i dette prosjektet, forstår jeg identitet som en mangfoldig størrelse med rom for endring, samtidig som identitet gir individet en opplevelse av stabilitet; av å være seg selv, tross endringer over tid og i kontekst. Ettersom materialet i denne studien er elevtekster skrevet i religions- og livssynsfaget, er det i disse tekstene jeg skal lete etter identiteter. I arbeidet med å identifisere identiteter i tekstene, vil jeg i stor grad støtte meg til Ivanic (1998). Skeies (1998) arbeid med identitet knyttet til religions- og livssynsfaget i et pluralt samfunn vil danne rammen om analysene av identiteter i tekstene.

Prosjektet legger, som sagt, til grunn at skrivning er en identitetshandling (Ivanic 1998: 32), og at de som skriver ofte vil komme til å synliggjøre flere ulike identiteter i tekster. Ivanic (1998: 11) legger vekt på at identitet både er sosialt konstruert og begrenset, samtidig som individet har et mangfold av valg- og endringsmuligheter, gjennom identifisering med ulike grupper i ulike kontekster. Tekstene Ivanic har valgt å analysere i sin studie (1998) er skrevet av voksne studenter (mature students) i en situasjon der det blir uvanlig tydelig at mange ulike aspekt ved skriverens identitet settes i spill; autobiografiske selv, diskursivt selv og selv som forfatter (autobiographical self, discorsal self, self as author) og abstrakte, prototypiske identiteter tilgjengelig for skriveren i skrivesituasjonen (muligheter for selv-het; possibilities for self-hood) (Ivanic 1998: 23ff). Det eneste aspektet ved en skriverens identitet som viser seg i en tekst, vil imidlertid være det diskursive selvet (Ivanic 1998: 29ff). I tråd med denne forståelsen er det altså diskursive selv jeg kan finne i elevtekstene.

I forbindelse med identitet i tekster støtter Ivanic seg til Besnier (1989, 1990, 1991, 1995 i: Ivanic 1998: 71-72) når hun peker på at deltagelse i ulike literacy-praksiser i bestemte kulturer både posisjonerer skrivere og dikterer deres språklige valg. Hun viser også til at Besnier påpeker hvordan kulturer gir folk både sosiale roller (person-hood – person-het) og et sett høyt verdsatte personlige kvaliteter (self-hood – selv-het), som de kan (bør) vise frem i bestemte sammenhenger. Ulike former for literacy-praksiser fremhever ulike aspekt ved en persons identitet; noen praksiser bidrar til å synliggjøre sosiale roller (person-hood), andre inviterer til eksponering av personlige kvaliteter (self-hood) (Ivanic 1998: 69-71) Jeg bør altså søke å avklare hvilke aspekt ved identitet som fremmes av de sjangrene og tekstnormene som preger religions- og livssynsfaget.

I diskusjonen om identitet knyttet til tekstene i sitt materiale, drar imidlertid Ivanic også nytte av intervjuer med og observasjoner av skriverne og lærerne deres. På samme måte tenker jeg meg å nytte mine observasjonsnotater og intervjuer til å finne frem til passasjer i tekstene der ulike diskursive selv kommer til syne.

Som ramme for analysen av elevtekstene, vil jeg støtte meg til Skeies arbeid med identitet i tilknytning til religions- og livssynsundervisning i norsk offentlig skole (Skeie, 1998). Skeie karakteriserer dagens norske samfunn som et moderne pluralt samfunn, fordi han mener å se at ulike kulturelle grupper (grupper med egne verdssystem, tro eller livsoppfatning) er flyktige og situasjonsbetinget (Skeie, 1998: 24). Menneskers forhold til religion og livssynsposisjoner preges av individualisering, relativisering og kontekstavhengighet. På samme måte som kulturelle grupper er flyktige og situasjonsbetinget,

er moderne identitet ifølge Skeie ”mer kontekst-refleksiv og mer kontekst-intensiv enn tradisjonell identitet.” (Skeie, 1998: 37). Hvert menneske må selv velge sin identitet; mens individets livsløp tidligere var forventet å følge bestemte mønstre, er selvrefleksivitet nå institusjonalisert, og ”kulturell frisetting” (jf T Ziehe – hos Skeie) gjelder også på religionens område. (Skeie, 1998: 38) Skeie mener derfor at moderne identitet best kan beskrives som transversal identitet (Skeie, 1998: 138), noe som innebærer at den enkeltes identitet både omfatter en tolkende instans og en identifiserende instans. Skeie bygger her på Ricoeurs forståelse av identitet både som sammehet (ipse) og selvhet (idem) (1999: 183ff). På denne måten forklarer Skeie både hvordan individet kan oppfatte seg selv som seg selv til tross for endringer i tid og sted, og samtidig identifisere seg selv med ulike grupper, avhengig av konteksten. Denne forståelsen av identitet stemmer godt overens med Ivanic’s, for selv om hun ikke refererer til Ricoeur er hun opptatt av skillet mellom identitet som noe avgrenset og det å identifisere seg med ulike grupper, samfunn og/eller interesser, verdssystem, tro og praksis (Ivanic 1998: 11). Både Skeie og Ivanic legger dessuten vekt på betydningen av valg og selvrefleksivitet. I analysene av elevtekstene vil jeg derfor også rette oppmerksomhet mot hvilke diskursive selv elevene velger å benytte i de ulike skrivesituasjonene der tekstene er skrevet. Om det er nødvendig å forholde seg til Bakhtins begrep om stemmer i tekstene (Bachtin & Slaattelid, 1998: 70) eller om Ivanic (som refererer til Bakhtin) har utviklet analyseredskap som er vel så anvendelige, tør jeg ikke si sikkert enda. At det er aktuelt å se nærmere på hvilke ”stemmer” elevene slipper til i tekstene sine, er jeg derimot sikker på. Dessuten vil det være interessant – med tanke på identitet – å undersøke om dette er stemmer elevene identifiserer seg med, eller stemmer de tar avstand fra?

Materiale og metode

Materiale

Det primære materialet i dette prosjektet er elevtekster skrevet av et utvalg elever i tilknytning til undervisning i religions- og livssynsfaget (KRL/RLE) i løpet av elevenes 8., 9. og 10. trinn.

Elevene i utvalget går på to forskjellige skoler, og har tre forskjellige lærere i faget; ved den ene skolen har alle elevene på samme trinn samme lærer, mens de på den andre skolen er delt inn i klasser, som har hver sin lærer i religions- og livssynsfaget.

I tillegg til elevtekstene vil materialet omfatte oppgaveformuleringene som ligger til grunn for elevenes tekster (hentet fra ukeplaner, oppgaveark, lærebøker og muntlig), mine observasjonsnotater fra undervisningssekvenser i de ulike elevgruppene og ikke minst intervjuer med elevene og lærerne.

Elevtekstene vil omfatte både tekster elevene leverer til lærer for vurdering og som grunnlag for karakter (innleveringer, prøver mv) og andre tekster elevene skriver i tilknytning til faget (tekster skrevet i forbindelse med undervisning, tekster skrevet under forberedelse til prøve, sammendrag, svar på oppgaver, stikkord osv).

Intervjuene av elever vil bli tatt opp som lydfiler, samtidig som jeg vil notere. Notatene vil fungere som kilde for å finne sekvenser av intervjuer som jeg vil transkribere; jeg anser dét i denne sammenhengen som mer rasjonelt enn å transkribere alle intervjuer i sin fulle lengde, ettersom det er tekstene som utgjør det primære materialet, og intervjuene skal være en hjelp under nærlesing og analyse av tekstene.

Utvalg

Valg av skoler for å samle materiale er i praksis foretatt med utgangspunkt i skoler der lærere (og elever) på ungdomstrinn er knyttet til prosjektet ”Skriving som grunnleggende

ferdighet...". Utvalget av skoler er derfor forholdsvis tilfeldig, men altså knyttet til at ledelse og/eller noen lærer (men ikke nødvendigvis de jeg følger) har betraktet prosjekt knyttet til skriveforskning som noe det er/var interessant for skolen å delta i. Som en del av prosjektet "Skriving som grunnleggende kompetanse..." samlet jeg materiale ved den ene skolen allerede skoleåret 06/07. Den andre skolen var også med i prosjektet det året, men det ble ikke samlet materiale fra religions- og livssynsfaget før jeg begynte med det skoleåret 07/08.

Når det gjelder utvalget av elever, er det i første omgang avgrenset til de som sa seg villige til å delta i prosjektet. For øvrig ba jeg elevenes lærere om å hjelpe meg til å velge ut faglig sterke og svake elever av begge kjønn, gjerne med ulik religiøs/livssynsmessig bakgrunn og ulik sosial status i elevgruppen. Jeg ønsket meg altså maksimal variasjon blant elevene i utvalget, og la tradisjonelle kategorier som kjønn og religion til grunn. På den ene skolen har jeg samlet tekster fra 13 elever på et trinn med 57. På den andre skolen har jeg samlet tekster fra 9 elever i en klasse med 24 og 10 elever i en klasse med 26. Lærerne hadde ikke problemer med å finne elever av begge kjønn som representerer variasjon i faglig nivå og sosial status. Men ingen av skolene har mange minoritetsspråklige elever og lærerne hadde i liten grad kjennskap til elevenes religiøse/livssynsmessige tilhørighet. Gjennom fokus på kulturelt mangfold i norsk skole, initiert med utgangspunkt i det kulturelle mangfoldet som er skapt på grunn av innvandring etter 1970, er det imidlertid blitt klart at alle klasser/trinn (med mer enn én elev) omfatter elever med ulik kulturell bakgrunn – også dersom alle er etnisk norske (jf klasse, yrke, utdanning etc). Kriteriet om maksimal variasjon mellom elevene i utvalget åpner for variasjoner i forhold til hvilke identiteter jeg kan vente å finne i tekstene deres. (Gjennom intervjuene har det også vist seg at elevene i utvalget, både muslimene, de med kristen, kristenkulturell, humanetisk eller humanistisk bakgrunn, i ulik grad er knyttet til/involvert i religiøse/livssynsmessige aktiviteter.)

Med hensyn til utvalg av tekster til nærmere analyse, vil jeg velge de tekstene jeg mener har størst potensial til å belyse forskningsspørsmålene mine, og ikke (lenger legge vekt på) maksimal variasjon mellom elevene som har skrevet dem.

Metode

Innenfor kvalitativ metode er det mange ulike skoler/retninger, som egner seg for undersøkelser av ulike sider av virkeligheten. Jeg skal undersøke tekster for å si noe om skrivekompetanser, fagkunnskaper og identiteter som vises i dem. Det er altså tekstenes virkelighet jeg søker å avdekke – ikke hva de som har skrevet tekstene besitter av kompetanser og kunnskaper, eller hvilken identitet de har. (Jeg regner riktig nok med at det sannsynligvis er en form for sammenheng der, men jeg tror ikke den er åpenbar/direkte/én til én.) På denne måten unngår jeg noe av den problematikken postmodernismen pekte på, med hensyn til representasjon; det primære materialet mitt er de faktiske tekstene, slik de foreligger på papir eller som digitale filer. Jeg er ikke avhengig av selv å produsere en representasjon av materialet som kan legges til grunn for analyse (slik jeg måtte dersom for eksempel skriveprosessen sto i fokus for problemstillingen min).

Jeg kunne tatt utgangspunkt i tekstene, gjort en åpen koding, for så langsomt å etablere relevante analysekategorier med utgangspunkt i materialet (Clarke, 2005; Gubrium & Holstein, 1997). Men siden utgangspunktet for denne studien er innføring av skrijving som grunnleggende kompetanse i alle fag/også i KRL/RLE, har jeg valgt å fastsette analysefokus med utgangspunkt i læreplanen (LK06) og grunnlagsdokumenter for faget (Pettersen & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1995: 9). Dette har selvfølgelig betydning for hva jeg vil kunne få øye på i materialet – hvilken virkelighet som vil vise seg. En tilnærming med åpen koding (inspirert av/basert på Grounded theory) ville sannsynligvis synliggjort andre forhold (andre virkeligheter), men det ville forutsatt en annen problemstilling og et annet fokus.

Som deltagende observatør er jeg klar over at jeg påvirker lærings situasjonen der materialet jeg skal undersøke blir til. I kvalitativ forskning er det utviklet en bevissthet om at data aldri er nøytrale; det er en utvalgt del av virkeligheten som gjøres til gjenstand for studier. Med utgangspunkt i denne erkjennelsen, vil jeg derfor synliggjøre hva ved lærings situasjonene jeg, gjennom min deltagende observasjon, har bidratt til å påvirke, og hvordan.

Analysemetode

For å sette de tekstene jeg skal analysere i perspektiv, vil jeg undersøke konteksten de er skrevet i. Dette vil innebære en kartlegging av hva skriving brukes til i KRL på de trinnene jeg følger: Hvor hyppig og systematisk arbeides det med skriving? Hva slags tekster arbeides det med? I hvilken grad gis det eksplisitt skriveundervisning i tilknytning til arbeidet med tekstene? Jeg vil også forsøke å beskrive de situasjonskontekstene (Martin et al., 1998) eller skrivesituasjonene tekstene er skrevet i, og hvilke kontekstuelle rammer (Vagle, Sandvik, Svennevig, & Fjernord, 1993) som aktualiseres i forbindelse med de ulike oppgavene.

For å beskrive situasjonskontekstene vil jeg benytte elevenes arbeidsbøker, lærebøker og øvrige kilder de benytter som bakgrunn/utgangspunkt for å skrive; ukeplaner/arbeidsplaner; oppgaveformuleringer/prøvespørsmål; lærerens skriftlige tilbakemeldinger og mine observasjonsnotater fra undervisning i den aktuelle elevgruppa; intervjuer med de aktuelle elever og lærere, og våre logger skrevet i etterkant av intervjuene.

I de tilfellene der de kontekstuelle rammene som aktualiseres for ulike elever, er andre enn de som kan knyttes til situasjonskonteksten (for eksempel når tekstene presenterer meninger/erfaringer/synspunkt), vil jeg stort sett være henvist til intervjuene med disse elevene for å beskrive hvilke kontekstuelle rammer de har oppfattet som relevante i forbindelse med de enkelte tekster.

For å besvare problemstillingen med hensyn til skrivekompetanser, vil jeg drøfte det bildet/inntrykket det samlede materialet gir av skrivekompetanser som vises i disse tekstene. Men jeg vil også gå nærmere inn på enkelttekster som jeg mener egner seg særlig godt til å belyse bestemte skrivekompetanser (bestemte deler av/sider ved religionsfaglig skrivekompetanse). På samme måte vil jeg drøfte både helhetsbildet/inntrykket materialet gir, og benytte enkelttekster for å belyse delaspækt knyttet til de fagkunnskaper og identiteter som vises i tekstene.

Arbeidet med problemstillinger og analyser vil skje i samarbeid med elevenes KRL-lærere. Jeg vil også dra nytte av samarbeid med andre stipendiater som arbeider med prosjekter knyttet til skriving, og forskerne knyttet til prosjektet "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer", og deres arbeid med skriving i ulike fag, og på ulike trinn.

Med utgangspunkt i denne drøftingen vil jeg diskutere hvilke tekstnormer som preger de ulike elevtekstene. Jeg vil drøfte i hvilken grad elevtekstene i materialet dekker de skrivekompetansene som ligger i LK06's beskrivelse. Det vil også være mulig å si noe om hvilke tekstnormer og tekstverdener elevene i mitt utvalg har fått mest øvelse i, hvilke de behersker godt og hvilke som ser ut til å være mer krevende for dem. Med støtte i intervjuer og observasjoner av undervisning, vil jeg også kunne si noe om hvordan elevene oppfatter lærerens undervisning og relatere det til deres mestring av ulike normer.

Formidling

I tilknytning til prosjektet "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer" vil jeg – sammen med andre, og alene

– skrive artikler og delta på konferanser (FoU i praksis/praksisorienterte konferanser, KRL/religions-faglige konferanser og tekst/skrivefaglige konferanser). Jeg er foreløpig ikke sikker på om jeg vil skrive avhandlingen som monografi eller som artikler. Dersom valget faller på monografi, vil jeg skrive artikler i etterkant, for å nå ut til et bredere publikum. Underveis i arbeidet, men særlig mot slutten/etter ferdigstilling vil jeg utvikle kurs for lærere og/eller inngå avtaler om utviklingsarbeid med skoler/lærere. Kunnskapen jeg utvikler og erfaringene jeg høster gjennom arbeidet, vil jeg kontinuerlig innarbeide i min undervisning for lærerstudenter.

Fremdriftsplan

1. år:

Vår 2008: Samle materiale: tekster, observasjoner og intervjuer. Litteraturstudier. Følge og gjennomføre forskerutdanningskurs: ”Forskning og samfunn” og ”Tale, tekst, tolkning” (Bestått 10 studiepoeng i hvert kurs). (50% undervisning)

Høst 2008 og vår 2009: Barselpermisjon

Høst 2009: Bearbeiding av materiale: systematisering av tekster, transkripsjon og systematisering av intervjuer og observasjonsnotater. Arbeide med analyse av materiale. Følge/gjennomføre doktorgradskurs. Skrive på innledning, teorikapittel og metodekapittel. (50% undervisning)

2. år:

Vår 2010: Arbeide med analyse av materiale. Følge/gjennomføre doktorgradskurs. Ferdigstille utkast til innledning, teorikapittel og metodekapittel. (25% undervisning)

Høst 2010: Arbeide med analyse og skrive utkast til drøftingskapittel. (25% undervisning)

3. år:

Vår 2011: Kortere utenlandsopphold/miljøskifte, presentere arbeid i nytt miljø. Arbeide med analyse og utkast til drøftingskapittel, bearbeide teorikapittel. (25% undervisning.)

Høst 2011: Arbeide med analyse og drøftingskapittel, bearbeide metodekapittel (25% undervisning)

4. år:

Vår 2012: Arbeid med analyse og bearbeide drøftingskapittel. (Ikke undervisning)

Høst 2012: Bearbeide utkast og slutføre avhandlingen. (Ikke undervisning.)

Andre opplysninger

Jeg er knyttet til prosjektet ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer”. Dette prosjektet omfatter 22 forskere som ser på skriving i ulike fag, fra barnehage til videregående skole. Tilknytning til dette miljøet er en styrke for mitt prosjekt, fordi det gir faglige innspill knyttet til skriving fra mange ulike perspektiv, og bidrar til en bred utforskning av skriveteorier, analyseredskap og gir et stort forum for metodiske refleksjoner. Dette prosjektet er i sin tur knyttet til andre tekstfokuserede prosjekter ulike steder i landet, noe som gir innblikk i enda flere teoretiske og metodiske perspektiv.

Jeg deltar også i et forum for stipendiater ved NTNU, HiNT og HiST som arbeider med skriving. I dette forumet deltar både stipendiatene Hanne Rustad (NTNU), Anne Kathrine Hundal (HiNT), Sture Nome (HiST) og Torunn Klemp (NTNU) sammen med veilederne Lars S. Evensen, Synnøve Matre og Jon Smidt. Her har vi presentert og drøftet

prosjekter, diskutert aktuell litteratur, metodiske og analytiske innfallsvinkler, og vil også drøfte analyser og tolkninger av eget materiale.

Professor Geir Karlsen har sagt seg villig til å være hovedveileder mens førsteamanuensis Sidsel Lied ved Høgskolen i Hedmark har sagt seg villig til å være biveileder.

Referanser

- Afdal, G. (2007). Participative research in Religious Education. An Argument for a Dialectical Understanding of Theor and Practice. In C. B. o. H.-G. Heimbrock (Ed.), *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*. (pp. 93-107). Münster: Waxman.
- Afdal, G., Haakedal, E., & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon : innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Bachtin, M., & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forl.
- Berge, K. L., Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (Ed.). (2005). *Norskeksamen som tekst* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis : grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Claxton, G., & Wells, G. (2002). *Learning for life in the 21st century : sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv - hvor står vi i dag? In S. Matre & T. L. Hoel (Eds.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (Vol. 1, pp. 10-28). Trondheim: Tapir.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Hodne, H. (2006). KRL-05 - mål og utfordringer. In H. K. Sødal (Ed.), *Religions og livssynsdidaktikk* (3 ed., pp. 79-96). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity : the discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring : læreplaner for grunnskolen*. (2005). Retrieved. from.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: mellomtrinnslever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark, Elverum. - 12 -

- Martin, J. R., Hasan, R., Halliday, M. A. K., Berge, K. L., Maagerø, E., & Coppock, P. J. (1998). *Å skape mening med språk : en samling artikler*. Oslo: Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk forl.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Pettersen, E. J., & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Identitet og dialog : kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning : utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994 ; avgitt 3. mai 1995 elektronisk ressurs*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.
- Ricoeur, P., Ystad, H. H., Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek, & Det Norske akademi for sprog og litteratur. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet / kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J., & Fjernord. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. [Oslo]: Landslaget for norskundervisning : Cappelen.
- Vestøl, J. M. (2005). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken: moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vedlegg 4: Eksempler på intervjuguider til intervju med elever og lærere

Spørsmål til intervju med elever på 8. trinn

Liker du/dere å skrive?

Skriver dere i KRL? I så fall hva?

Er det noe som er typisk for det dere skriver i KRL/KRL-skrivinga?

Da dere skrev om Hans Nielsen Hauge Hvordan fant dere ut hva dere skulle skrive?

Husker dere noe om ham nå?

Hva gjør Hans Nielsen Hauge viktig?

Hvordan bestemte dere dere for hvem dere skulle skrive om fra GT?

Hvordan fant dere ut hva dere skulle skrive om denne personen?

Hva husker dere om ham nå?

Hva gjør denne personen viktig?

Hva har dere lyst til å jobbe med i livet? Hva tror dere at dere kommer til å jobbe med?

Har du noen religiøs/livssynsmessig tilhørighet?

Spørsmål til intervju med lærer på 8. trinn

Er det noe innhold du ønsker å legge mer eller mindre vekt på i KRL?

Er det noen arbeidsformer du ønsker å legge mer eller mindre vekt på?

Hva skriver elevene i KRL? (Hva slags tekster/oppgaver)

Hva tenker du om mengden og typen skriveoppgaver elevene gjør i KRL?

Hva tenker du om skriving i KRL?

Er det noe du tenker kjennetegner en KRL-tekst?/ det elevene skriver i KRL?

Er det noe du mener bør kjennetegne en KRL-tekst?

Hvilke kriterier for tekster prøver du å formidle til elevene i (forbindelse med skriving i) KRL?

Har du noen religiøs/livssynsmessig tilhørighet?

Religiøse/livssynsmessige forhold knyttet til elevene

Elevenes sosiale status i klassen

Elevenes faglige nivå og muntlig aktivitet

Spørsmål til intervju med elever på 9. trinn

Liker du/dere å skrive?

Skriver dere i KRL? I så fall hva?

Er det noe som er typisk for det dere skriver i KRL/KRL-skrivinga?

Da dere skrev om hasidismen, hvordan fant dere ut hva dere skulle skrive?

Hvordan fant dere ut hva som skulle stå i presentasjonen?

Husker dere noe om hasidismen nå?

Hva tenker dere om hasidiske jøder? Om det å leve som hasidisk jøde?

Hvorfor tror dere at dere skal lære om hasidismen?

Hva vet dere om neste tema i KRL?

Hva har dere lyst til å jobbe med i livet? Hva tror dere at dere kommer til å jobbe med?

Har dere noen religiøs/livssynsmessig tilhørighet?