

# «Elevens oppfattelse av religiøs kunst i undervisningen»

*En empirisk studie av responser fra vg3-elever på et hinduistisk kunstbilde, sett i lys av bildeteori og religionsdidaktisk teori*

Lars Rolland



Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk  
30 studiepoeng  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016



«Elevers opplevelse av religiøs kunst i undervisningen»

En empirisk studie av responser fra vg3-elever på et hinduistisk kunstbilde, sett i lys av bildeteori og religionsdidaktisk teori.

Lars Rolland

Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016

© Lars Rolland

2016

Elever opplevelse av religiøs kunst i undervisningen

Lars Rolland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan elever kan oppfatte og respondere på et religiøst kunstbilde. Med utgangspunkt i et hinduistisk bilde av Krishna og Radha undersøker jeg hvordan møtet mellom elev og bilde kan arte seg. Oppgaven er både en beskrivelse og en analyse av skriftlige elevresponser til bildet. Som et fundament for oppgaven ligger en forståelse av religiøs kunst som en fortelling. Målet med oppgaven er i så måte å gi en utvidet forståelse av hvordan møtet mellom elever og et religiøst kunstbilde kan arte seg, og å bidra til religionsdidaktiske refleksjoner rundt bruken av bilder i religionsundervisningen

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er:

*Hvordan responderer et utvalg elever på et gitt religiøst kunstbilde?*

I tillegg kommer jeg inn på spørsmål knyttet til ulike måter elever kan forholde seg til en fortolkningsnøkkel i møtet med bildet.

Analysen av elevresponsene tar utgangspunkt i ulike former for kunnskaper, etter modell fra Brit Paulsen, og Breidlid/Nicolaisens teori om dimensjoner i religiøse fortellinger. Gjennom disse to analysene påviser jeg et enormt mangfold og en stor variasjon i elevtekstene, både med tanke på form og innhold.

I drøftingen blir resultatene av analysen sett opp mot læreplanen for religion og etikk og kriterier for valg av bilder fra Geir Winjes «Guddommelig skjønnhet». Jeg mener da å påvise at bildet av Krishna og Radha passer svært godt opp mot Winjes kriterier og at bildet kan brukes som utgangspunkt for å arbeide med mange av læreplanmålene. Elevenes responser er imidlertid svært ustrukturerte og jeg argumentere for at et mer strukturert arbeid med bilder er å foretrekke.

I tillegg viser jeg ulike måter elevene kan bruke en fortolkningsnøkkel i sine responser og jeg drøfter hvilke implikasjoner dette kan ha for undervisningen. I mitt datamateriale påviser jeg tre måter elevene i hovedsak forholder seg til fortolkningsnøkkelen, enten ved direkte avskrift, utvidelse av nøkkelen eller å avvise den og skape sin egen tolkning. Elevene bruker alle disse tilnærmingene i ulik grad, men med hovedvekt på de to siste. Jeg mener derfor å påvise en stor grad av selvstendig og utforskende lesing av bildet.





# Forord

Å gjennomføre et masterprosjekt er en lang og krevende prosess som til tider kan føles uoverkommelig. Særlig utfordrende er det nok om man har familie og barn. Derfor er det min kone, Teresa, som fortjener den største takken for at dette prosjektet har vært gjennomførbart. Hun har vist en enorm tålmodighet og en støtte uten like gjennom hele dette semesteret, og har vist stor forståelse for at et masterprosjekt krever mye arbeid. Det har vært mange timer jeg har måttet tilbringe borte fra familien, men jeg har hele tiden blitt møtt med positive og oppmuntrende ord. Så takk til Teresa og våre to herlige gutter.

Jeg må også takke min fabelaktige veileder, Tove Nicolaisen, for god faglig støtte og en stor positivitet. Du har hele tiden besvart mine henvendelser på en god måte og satt deg godt inn i hele oppgaven. Takk for at du hele tiden har vist en genuin interesse for mitt prosjekt og at du har hatt så stor tro på meg. Ditt engasjement har vært en uvurderlig motivasjon gjennom hele denne prosessen.

Dette prosjektet hadde heller ikke blitt til om det ikke hadde vært for lærerne og informantene som sa ja til å bidra med datamaterialet. Jeg vil særlig takke elevene som tok prosjektet seriøst og skrev gode responser til bildet. Dere har bidratt til å gjøre dette prosjektet spennende og interessant, og det har vært utrolig lærerikt å få lov til å lese deres tanker og refleksjoner. I tillegg må jeg få takke elevene som droppet diktanalyse for å bidra i pilotundersøkelsen. Dere ga meg svært nyttige tilbakemeldinger og har således påvirket hele dette prosjektet.

Takk også til Geir Winje for din store interesse for religiøs kunst og dine bidrag på dette feltet, med både bøker og artikler. Du har også tatt alle mine henvendelser seriøst og besvart dem på en god måte. Det har vært til stor hjelp.

Helt til slutt vil jeg også takke mine medstudenter som har bidratt faglig og sosialt til at dette siste semesteret, og den lange prosessen, har vært til å holde ut. Jeg ønsker dere alle lykke til videre når vi nå skal gå over til arbeidslivet.

Ski, juni 2016

Lars Rolland







# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2	Oppgavens disposisjon .....	3
2	Relevant litteratur .....	5
2.1	Utgangspunkt.....	5
2.2	Tidligere forskning .....	6
2.2.1	«Lillebror får det som han vil».....	6
2.2.2	Elevens lesing av bilder i RLE.....	7
2.3	Paulsens kunnskapskategorier .....	9
2.3.1	Bilder og kulturhistorisk kunnskap .....	10
2.3.2	Bilder og ferdighetskunnskap.....	10
2.3.3	Bilder og personlig kunnskap.....	11
2.3.4	Kunnskapskategoriene i analysen .....	11
2.4	Dimensjoner i religiøse fortellinger.....	12
2.4.1	Almennmenneskelig dimensjon .....	13
2.4.2	Den religiøse dimensjonen .....	13
2.4.3	Religionsspesifikk dimensjon .....	13
2.5	Fra fortelling til bilde.....	14
2.6	Læreplan og valg av bilder .....	15
2.6.1	Kriterier for valg av bilder .....	16
3	Metode.....	17
3.1	Kvalitativ metode .....	17
3.2	Datainnsamling .....	17
3.2.1	Anonymitet.....	19
3.2.2	Utvalg .....	20
3.2.3	Kontekst .....	21
3.2.4	Pilotundersøkelse .....	21
3.2.5	Valg av bilde .....	22
3.2.6	Fortolkningsnøkkelen.....	22
3.3	Analyseprosessen.....	23
3.4	Forskerrollen, pålitelighet, troverdighet og overførbarhet .....	23

4	Analyse.....	25
4.1.1	Sjangermessige trekk i materialet .....	27
4.2	Paulsens kunnskapskategorier .....	29
4.2.1	Kulturhistorisk kunnskap .....	30
4.2.2	Ferdighetskunnskap.....	34
4.2.3	Personlighetskunnskap .....	46
4.3	Breidlid/Nicolaisens dimensjoner: .....	48
4.4	Oppsummering .....	60
5	Drøfting .....	61
5.1	Tidligere forskning .....	61
5.2	Kunnskap, dimensjoner og sjanger.....	62
5.2.1	Eksotifisering .....	63
5.3	Valg av bilder til undervisningen .....	65
5.4	Bilder og læreplanen.....	67
5.5	Fortolkningsnøkkelen .....	69
5.5.1	Avskrift fra fortolkningsnøkkelen.....	70
5.5.2	Utvidelse av fortolkningsnøkkelen.....	70
5.5.3	Avstand fra fortolkningsnøkkelen.....	71
5.6	Å lære om eller av religion .....	73
5.7	Implikasjoner for undervisningen.....	74
5.7.1	Skriftlige responser til bilder.....	75
5.7.2	Dialog med utgangspunkt i bilder .....	76
5.8	Avsluttende refleksjoner.....	77
	Litteraturliste .....	79
	Vedlegg 1 – Instruks .....	80
	Vedlegg 2 – Fortolkningsnøkkel.....	81
	Vedlegg 3 – Spørreskjema .....	82

# 1 Innledning

Dagens unge møter bilder over alt, ikke minst på internett og i sosiale medier, men de færreste er nok vant til å se på kunstbilder, noe som gir dem dårlige forutsetninger for å gå inn i bildene og la dem snakke. Samtidig viser studier at norske ungdommer leser mindre og mindre bøker, og bruker stadig mer tid på visuelle uttrykksformer (Vaage, 2000, ss. 15-17). Ifølge Geir Winje betyr dette at bilder bør tas i bruk som selvstendige læremidler i skolen, som et supplement til skriftlige og muntlige læremidler (Winje, 2012, s. 275).

Kunst og estetiske uttrykk er en viktig del av religion- og etikkfaget og mange elever har lettere for, og lærer mer, av å lese et bilde enn å lese det samme i en tekst. Bilder er i så måte en god måte å bryte opp undervisningen og skape variasjon i uttrykksformene, samt at de gir mye informasjon over kort tid. Det gir elevene noen knagger å henge annen kunnskap på og et visuelt bilde i hukommelsen.

I norsk skole er det lange tradisjoner for å bruke religiøs kunst som illustrasjoner til det lærebøkene og undervisningen ellers handler om (Winje, 2012, s. 275). Det er av den grunn forsket en del på bilder i lærebøker, særlig på hvordan bilder og tekst henger sammen, men det har ikke vært mulig å finne forskning på hvordan elever oppfatter et religiøst bilde *uavhengig* av tekst, eller med en fortolkningsnøkkel som en ytre modalitet. Den forskningen som kommer nærmest, er Miriam Rindal Opsals masteroppgave fra 2010, «Lillebror får det som han vil» (Opsal, 2010). Hennes prosjekt skriver seg inn i en religionsdidaktisk debatt knyttet til bruk av fortellinger i undervisningen, med bidrag fra blant annet Sisdal Lied, Olav Hovdelien, Geir Winje, samt Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen. Debatten handlet om hvorvidt man tar en fortelling ut av sin kontekst og gjør den til noe subjektivt ved å fokusere på den allmennt menneskelige dimensjonen ved fortellingen. Opsals bidrag til debatten var en analyse av elevresponser til en religiøs fortelling, både med og uten en fortolkningsnøkkel som en ytre modalitet. I litteraturkapittelet blir Opsals prosjekt nærmere belyst. Da religiøse kunstbilder, som jeg skal vise senere, har mange likhetstrekk med fortellinger, må også mitt prosjekt sies å være en del av denne debatten.

Jeg ønsker å bidra til refleksjon rundt bruken av bilder i undervisningen, hvilke premisser som gjelder og hva som er formålet med bruk av bilder. For å gjøre det har jeg undersøkt hvordan elever kan respondere på et religiøst kunstbilde, uavhengig av lærebøker og undervisning, og

hvordan de bruker en religiøs fortolkning av bildet i sine responser. Med det ønsker jeg å gi en utvidet forståelse av hvordan møtet mellom elever og et religiøst kunstbilde kan arte seg.

Det norske religionsfaget er i stor grad preget av å være et kunnskapsfag, men i formålsparagrafen for faget står det at det også skal være et dannelsesfag (Utdanningsdirektoratet, 2006).

*Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.*

Dette betyr at elevene i tillegg til å lære *om* religioner også kan lære *av* religioner. Mitt masterprosjekt vil havne i spenningsfeltet mellom disse to ytterpunktene, i det at det vil handle om hva elever ser og tolker om og av den aktuelle religionen. Jeg vil nedenfor skrive mer om hvordan ulike teorier passer inn i debatten om å lære *om* eller *av* religion.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgaven tar sikte på å beskrive og analysere elevenes møte med det religiøse kunstbildet gjennom skriftlige elevresponser til bildet. Målet med oppgaven er å gi økt forståelse av hvordan møtet mellom elev og bilde kan arte seg, samt å bidra til refleksjon rundt bruk av bilder i religionsundervisningen. Min hovedproblemstilling er derfor:

*Hvordan responderer et utvalg elever på et gitt religiøst kunstbilde?*

Ordet respons henspiller her på elevenes reaksjon eller tilsvarende til bildet. Det vil si *hva* de velger å skrive om bildet og *hvordan* de velger å uttrykke seg. Jeg søker altså å gi en deskriptiv analyse av både innhold og form på elevenes skriftlige responser til bildet.

### **Forskingsspørsmål/underproblemstilling**

Som underordnet problemstilling ønsker jeg også å belyse følgende spørsmål:

*Hvordan responderer elevene på bildet dersom en fortolkningsnøkkel introduseres?*

Dersom elevene i tillegg til bildet også får utdelt en fortolkningsnøkkel som plasserer bildet innenfor en religiøs kontekst, kan de velge å forholde seg til denne på ulike måter. Jeg ønsket

derfor å undersøke hvordan elevene brukte fortolkningsnøkkelen i sine responser og hvordan de posisjonerer seg i forhold til denne. I tillegg vil jeg drøfte mine funn opp mot formål og kompetansemål i læreplanen for RE vg3, samt hvilke implikasjoner resultatet kan ha for undervisningen i faget.

## 1.2 Oppgavens disposisjon

I litteraturdelen av oppgaven vil jeg først presentere bildet som er utgangspunktet for elevenes respons. Deretter vil jeg belyse tidligere forskning på feltet, med bidrag fra Miriam Rindal Opsal og Geir Winje, samt deres betydning for dette prosjektet. Hovedtyngden av litteraturkapittelet er imidlertid lagt på Brit Paulsens teori om ulike former for kunnskaper i arbeid med bilder, og Breidlid/Nicolaisens dimensjoner i religiøse fortellinger. Disse to teoriene vil utgjøre fundamentet i analysen av elevresponsene og er derfor svært sentrale for prosjektet. I tillegg presenteres også sentrale læreplanmål fra Kunnskapsløftet 06, og noen religionsdidaktiske tanker fra Geir Winje, knyttet til kriterier for valg av bilder til undervisningen. Læreplanen og Winjes kriterier for valg av bilder vil utgjøre en sentral del av drøftingen.

I metodekapittelet vil jeg gå i detaljer på mitt forskningsprosjekt, fra planlegging til datainnsamling, analyse og drøfting. Da vil jeg også belyse mine refleksjoner omkring enkelte av valgene jeg har måttet ta underveis i denne prosessen. Det er svært mange valg som må gjøres i planleggingen og gjennomføringen av et slikt prosjekt, og en god del av disse valgene har vært svært viktige for oppgaven som helhet.

Etter metodekapittelet vil jeg først gi en oversikt over det empiriske datamaterialet som danner utgangspunkt for den videre analysen. Deretter vil mine resultater fra analysen bli presentert, med fokus på Paulsens kunnskapskategorier og Breidlid/Nicolaisens dimensjoner fra litteraturkapittelet. I den første delen av analysen tar jeg utgangspunkt i Paulsens kunnskapskategorier for å sortere utdrag fra elevtekstene. I analysen av elevenes dimensjonsfokus har jeg derimot strukturert kapittelet ut i fra elevenes fokusområder i responsene. Underveis i analysen vil også elevenes bruk av fortolkningsnøkkelen bli kommentert.

I drøftingen vil jeg først se det empiriske materialet i lys av den tidligere forskningen fra Opsal og Winje, før jeg drøfter elevenes bruk av ulike former for kunnskaper og deres

dimensjonsfokus. Som nevnt tidligere vil da også læreplanen og Winjes kriterier for valg av bilder utgjøre utgangspunktet for en drøfting omkring bruken av det aktuelle bildet i undervisningen. Mot slutten av drøftingen vil jeg løfte blikket og se på hvilke implikasjoner jeg mener at mitt prosjekt har for bruk av bilder i undervisningen.



## 2 Relevant litteratur

### 2.1 Utgangspunkt



*Figur 1 Krishna og Radha «The all-attractive couple» av Vishnudas (ISKCON 1990)*

Maleriet over har vært utgangspunktet for elevresponsene og er derfor et viktig utgangspunkt for masterprosjektet som helhet. Bildet er malt av en kanadisk kunstner som kaller seg Vishnudas, og ble publisert av Hare Krishna-bevegelsen ISKCON i 1990. Grunnen til at jeg velger å presentere bildet her er fordi jeg mener det har stor verdi for leseren av denne oppgaven å ha bildet i bakhodet i den videre lesingen.

I det videre arbeidet tar jeg opp enkelte momenter som er verdt å merke seg. For det første inneholder bildet enkelte elementer, som Krishnas hudfarge og den besmykkede kua, som kan virke fremmede og eksotiske for elevene. Knut A. Jacobsen beskriver blant annet hvordan kuer fremdeles er en gjenganger i folks forestilling om hinduismen og hvor skjevt bilde det

gir (Jacobsen, 2009, s. 8). Samtidig har kuer en spesielt høy status innenfor hinduismen og knyttes også særlig til Krishna (Jacobsen, 2002, s. 23). Som gjetergutt, som i bildet over, fremstilles han ofte sammen med en hvit ku (Winje, 2012, s. 23). I analysen viser jeg hvordan Krishnas blåfarge og kua er et stort tema hos mange av elevene, før jeg diskuterer hvilke konsekvenser dette har for bruken av bildet i drøftingskapittelet.

Radha kan også tolkes på mange ulike måter, enten som mennesket som tilber Krishna eller som Krishnas feminine utstråling, hans *shakti*. I tillegg kan hun forstås som Lakshmi, hans hustru, eller som et aspekt ved Devi, gudinnen (Winje, 2012, s. 47). I delkapittel 3.2.5 utdyper jeg hvorfor dette bildet ble valgt. Ellers kan det leses mer om bildet i fortolkningsnøkkelen som er vedlagt eller i Geir Winjes «Guddommelig skjønnhet» (2012, ss. 47-50).

## 2.2 Tidligere forskning

Det har ikke vært mulig å finne tidligere forskning på hvordan elever responderer på et bilde uavhengig av andre modaliteter, eller med en fortolkningsnøkkel som en ytre autoritet. Den forskningen som er gjort handler om elevers responser på en fortelling (Opsal, 2010), eller hvordan elever forholder seg til bilder i lærebøker (Winje, Elevers lesing av bilder i RLE, 2014). Selv om disse to prosjektene skiller seg fra mitt forskningsprosjekt, har de så mange likhetstrekk at jeg anser det som relevant å presentere dem her og diskutere mine resultater opp mot dem i drøftingsdelen.

### 2.2.1 «Lillebror får det som han vil»

I 2010 skrev Miriam Rindal Opsal en masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk som fikk navnet «Lillebror får det som han vil». Hennes prosjekt var en empirisk studie av responser fra vg3-elever på fortellingen fra Lukas 15, 11-32. Tittelen på masteroppgaven stammer fra en av disse responsene. Målet med Opsals prosjekt var å gi en utvidet forståelse av hvordan møtet mellom elever og en religiøs fortelling kan arte seg, og å bidra til en religionsdidaktisk refleksjon omkring bruken av fortellinger i religionsundervisningen. For å gjøre dette introduserte hun to klasser for fortellingen om den hjemvendte sønnen, fra Lukas 15. Den ene klassen fikk i tillegg en fortolkningsnøkkel som plasserte fortellingen innenfor en kristen kontekst.

Grunnen til at jeg trekker frem Opsals masteroppgave er at mitt prosjekt er metodisk svært likt hennes prosjekt. Begge er empiriske studier av skriftlige responser på henholdsvis en fortelling og et bilde, og mitt mål samsvarer i stor grad med hennes. Jeg valgte også å inkludere en fortolkningsnøkkel som en faktor på samme måte som Opsal, for på den måten å kunne diskutere mine resultater opp mot resultatene fra hennes studie. Jeg har imidlertid ikke analysert og drøftet elevresponsene i lys av Mikhail Bakhtins språkfilosofi slik Opsal gjorde, men har valgt å legge mer vekt på teori knyttet til bruk av bilder i undervisningen. Analysen og drøftingen er derfor svært forskjellig fra Opsals selv om oppgavene er metodisk like.

Opsal bruker Bakhtins begrep om et flerstemmig møte med fortellingen for å beskrive hvordan elevene responderer på denne. Hennes studie viser at elevene identifiserer seg med, og sympatiserer med ulike karakterer i fortellingen og at det er stor variasjon i det som trekkes frem som fortellingens hovedtematikk. En stor variasjon i formmessige uttrykk bidrar også til å understreke mangfoldigheten i hennes materiale.

Fortolkningsnøkkelene hun har brukt er en normativ fortolkning som plasserer fortellingen innenfor en kristen kontekst. Opsal mener å kunne påvise at fortolkningen ikke innsnevrer tolkningsrommet elevene opererer innenfor, men at den heller fungerer som en av flere stemmer i møtet med fortellingen. Hun påviser da at fortolkningsnøkkelene bidrar til et utvidet begrepsapparat som elevene kan bruke i sitt arbeid med fortellingen. Hun mener derfor at en introduksjon av religiøse fortellinger innenfor religionens fortolkningsrammer er å foretrekke, da dette gir rom både for å lære om og å lære av religion.

I drøftingen vil jeg diskutere hvorvidt mine resultater samsvarer med Opsals konklusjoner og eventuelt hvilke likhetstrekk som kan finnes i våre materialer.

## **2.2.2 Elevers lesing av bilder i RLE**

I artikkelen «Elevers lesing av bilder i RLE», publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 5/2014, har Geir Winje undersøkt hvordan elever leser og posisjonerer seg i forhold til bilder i RLE. Målsettingen med artikkelen er å redegjøre for hvordan et utvalg elever forholder seg til bilder, samt å synliggjøre sammenhengen mellom elevenes bildelesing og et spenningsforhold mellom førmoderne lærestoff og moderne pedagogikk. Gjennom observert undervisning og elevintervjuer har han funnet få eksempler på en selvstendig og utforskende lesing av religiøs

kunst. Han ser dette som et uttrykk for et spenningsforhold mellom religionenes førmoderne opphav og en moderne elevrolle.

I sitt arbeid med elevenes lesing av bilder har Winje brukt to analysemodeller, en med fokus på eleven og ulike leserposisjoner, og en med fokus på modalitetene i sammensatte tekster. Modellen som skjelner mellom ulike leserposisjoner, har hovedkategoriene: *den konfronterte/konfronterende leser, den bekreftede/bekreftende leser og den utforskende leser.*

Den andre modellen handler om at bilder ikke står alene i lærebøkene, men må leses i sammenheng med teksten. Derfor kan bilder ha en *utdypende* eller *utvidende* funksjon i forhold til verbalteksten. I tillegg til disse to funksjonene oppdaget Winje at lærebøkene noen ganger la opp til at bilder skulle leses *uavhengig* av andre modaliteter. I mitt prosjekt vil jeg også undersøke hvordan elevene forholder seg til en fortolkningsnøkkel, noe som ikke er så ulikt forholdet mellom bilde og tekst i en lærebok. Samtidig er en uavhengig lesing av bilder i tråd med mitt prosjekt, da deler av informantene kun vil få et bilde å forholde seg til.

Det viktigste funnet fra Winjes prosjekt var at elevene nærmet seg sammensatte tekster på en mindre reflekterende og analytisk måte enn den lesemåten som beskrives i læreplanen. De leste dem kun som utdypende, gjentakende eller bekreftende vedlegg til verbalteksten (Winje, 2014, s. 348). Når læreren eller læreboka åpnet for personlig kunnskap var det likevel enkelte elever som gjennomførte en utvidende bildelesing og leste bildene uavhengig av andre modaliteter.

Den ene klassen i mitt prosjekt vil lese bildet uavhengig av andre modaliteter, mens den andre klassen i tillegg vil ha en verbaltekst å forholde seg til. Modellene Winje bruker kunne ha vært nyttige også for mitt prosjekt, men jeg ønsker å legge mer vekt på ulike former for kunnskap og dimensjonsfokus hos elevene (mer om dette nedenfor), og kommer derfor ikke til å benytte meg av den samme analysemodellen. I drøftingen vil jeg likevel se mine resultater opp mot hans artikkel og drøfte om det er noen likhetstrekk eller forskjeller i måten å lese bilder på.

## 2.3 Paulsens kunnskapskategorier

Brit Paulsen beskriver i boka «Billedkunst og kunnskap» fra 1996 ulike former for kunnskap i møte med bilder. Før jeg går inn på de ulike kunnskapskategoriene er det nødvendig med ytterligere informasjon om Paulsens bok og hennes formål med boka. Hun skriver at:

*«Utgangspunktet for denne boka er altså å oppfatte bilder som språk, som fortellinger, som vi tolker på ulike måter. Fortellingene vi «leser» ut av bildene, blir gjenstand for refleksjoner og selvstendige uttrykk omkring eget liv, egne følelser, tanker, ønsker og ideer, de sosiale normene vi har, og den objektive verdenen slik vi betrakter den og lever i den.» (Paulsen, 1996, s. 14).*

Paulsens bok er skrevet for de som ønsker å inspirere barn og unge til å virkelig se og oppleve kunst. Hennes fokus er å appellere til følelser og fantasi hos barn mellom 5-10 år, men hun skriver også at det er ingenting i veien for å tilpasse metodene til også å passe til både mindre og større barn (Paulsen, 1996, s. 16). Med utgangspunkt i de tre norske kunstnerne Munch, Krogh og Kittelsen, har hun som mål med sin metode først og fremst å bidra til å gi elevene større selvforståelse og større innsikt i den tiden bildene ble til i, og det temaet maleren behandlet. Som en innvending mot å bruke bilder på denne måten nevner hun at man gjør kunsten til et middel for å nå bestemte personlige og sosiale forandringer, og dermed fratar kunsten sin egenart (Paulsen, 1996, s. 17). Kunsten blir da noe annet enn en umiddelbar opplevelse eller en nytelse, den blir et middel for å nå et mål, noe mange mener at kunst ikke skal være. Men Paulsen påpeker at før man kan se kunst som en opplevelse, en nytelse, er det en forutsetning at elevene har fått øvelse i å virkelig se bildekunst, og at de forstår at kunst har noe med deres liv å gjøre (Paulsen, 1996, s. 17). For å oppnå dette mener hun at det finnes to veier en kan og bør følge: Gjennom å lære kunstens språk ved å selv være formende og få veiledning i billeduttrykkets muligheter eller ved å studere bildets innhold og uttrykke sine assosiasjoner og impulser i forhold til bildet (Paulsen, 1996, s. 17).

Her poengterer Paulsen noe som er viktig i mitt prosjekt, nemlig om elevene er opptatt av det formelle ved bildet eller om de legger vekt på sine egne assosiasjoner. Dette tilsvarer forskjellen mellom å se bildet på egne premisser eller på kunstneren eller formidlerens premisser.

Brit Paulsen beskriver en metode for helhetlig arbeid med kunst. I mitt prosjekt er det særlig det Paulsen skriver om ulike former for kunnskaper i møtet med bildet som er relevant. Jeg

har altså ikke tatt utgangspunkt i hennes metode, men har heller brukt deler av den i min analyse av elevtekstene.

Paulsen deler de ulike formene for kunnskap hun mener man bør utvikle gjennom arbeid med bilder i tre kategorier:

- kulturhistorisk kunnskap
- ferdighetskunnskap
- personlig kunnskap

Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har forstått disse kunnskapskategoriene og forklare hvordan jeg har brukt hennes kategorier i min analyse.

### **2.3.1 Bilder og kulturhistorisk kunnskap**

Med kulturhistorisk kunnskap mener Paulsen områder som faktakunnskap, begreper, biografiske data og plassering i samfunnsmessig og historisk sammenheng. I arbeid med religiøs kunst vil også kunnskap om religioner være kulturhistorisk kunnskap (Winje, 2012, s. 279). Det vil si at et religiøst kunstbilde vil kunne gi verdifull innsikt, ikke bare om kunsten og bildet i seg selv, men også om det religionsspesifikke ved religionen det representerer.

### **2.3.2 Bilder og ferdighetskunnskap**

#### **Ferdighet i å beskrive et bilde**

Denne formen for ferdighetskunnskap kan kort og godt oppsummeres med spørsmålet: «hva ser vi i bildet?» - Det innebærer å kunne se og oppfatte hva som befinner seg på bildeflaten. Ifølge Paulsen bør en slik beskrivelse bygge på nøyaktig iakttagelse, og bør være så objektiv og eksakt som mulig (Paulsen, 1996, s. 25).

#### **Ferdighet i å analysere form**

Dette er den mer formale formen for ferdighetskunnskap, med vekt på formmessige trekk ved bildet fremfor innhold eller budskap. Ifølge Paulsen har fargeflatene, formene, strekene en verdi i seg selv som gjør at kunstverket tiltaler og fascinerer oss selv om vi ikke umiddelbart

får assosiasjoner til innholdet. Hun mener at ethvert maleri har en viss rett til å bli vurdert helt på premissene til bildets form og ikke bare ut fra dets innhold (Paulsen, 1996, s. 26). De formale sidene ved bildet er bruken av farger, linjer og flater. Dette handler om å se hvordan kunstneren har malt bildet.

### **Ferdighet i å analysere innhold**

Der formanalysen la vekt på de formale sidene ved bildet, handler innholdsanalysen om selve motivet og de assosiasjonene man får ved å studere elementene i bildet.

### **Ferdighet i å uttrykke seg**

Den fjerde ferdighetskunnskapen handler om å selv kunne skape et produkt som uttrykker det en mener, tenker eller føler. For Paulsen handler dette om å lære seg maleteknikker slik at en selv kan male et bilde slik en ønsker, mens jeg i mitt prosjekt har lagt vekt på elevenes skriftlige produkt som en ferdighet i å uttrykke seg.

## **2.3.3 Bilder og personlig kunnskap**

Ikke alle former for kunnskap er like allmenne og åpne for alle. Gjennom bildekunst mener Paulsen (1996, s. 30) at man kan erfare noe om seg selv som menneske. Ethvert bilde vil ha muligheten til å kunne skape tanker, følelser, ønsker og visjoner som er sterkt personlige. Med det mener hun at en kan bli følelsesmessig engasjert i sitt forhold til bildet. Nettopp fordi denne formen for kunnskap er så personlig mener Winje at den vanskelig kan formaliseres i undervisningen (Winje, Guddommelig Skjønnhet. Kunst i Religionene. 2. utgave, 2012, s. 279). En slik kunnskap kan være vanskelig å presisere og uttrykke med ord, mener Paulsen. Winje og Paulsen er imidlertid enig om at denne formen for kunnskap er viktig og at læreren må legge til rette for at personlighetskunnskapen kan utvikles i arbeidet med religiøs kunst. Ikke-faglige reaksjoner i møtet med religiøs kunst bør derfor behandles på lik linje med faglige reaksjoner slik at elevenes sympati eller antipati for bildene ikke sensureres.

## **2.3.4 Kunnskapskategoriene i analysen**

Paulsen mener at de ulike formene for kunnskap er noe man bør søke å utvikle gjennom arbeid med bilder. Hennes fokus er i så måte på undervisningen og hvordan læreren kan legge

til rette for at elevene skal lære seg å se bilder på en god måte. Mitt fokus skiller seg fra Paulsens i det at jeg undersøker hvordan elevene henviser til og bruker disse ulike formene for kunnskap i sine responser. I så måte ønsker jeg å finne ut hvorvidt de allerede innehar disse kunnskapene, og hvordan de eventuelt bruker dem på det aktuelle bildet. For å gjøre dette har jeg tolket elevenes tekster og kategorisere hva de har skrevet.

I en styrt undervisningssituasjon kan det kanskje være mulig å holde kategoriene avgrensede, men i elevenes tekster flyter de ulike formene for kunnskap over i hverandre. Det vil si at elevene i mange tilfeller starter en setning i en kunnskapskategori, men avslutter setningen i en annen. For eksempel kunne de starte med å beskrive hva de så, før de gikk over til å tolke dette i den samme setningen. Dette har til tider gjort analysearbeidet svært vanskelig. I analysekapittelet vil jeg stedvis skrive mer om utfordringene med å tolke og kategorisere elevenes tekster.

## **2.4 Dimensjoner i religiøse fortellinger**

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen tar i boka «I begynnelsen var fortellingen» (2011) for seg tre ulike dimensjoner i religiøse fortellinger. Deres modell handler om hvordan personer med ulikt ståsted kan nærme seg fortellingene. Modellen blir derfor et forsøk på å strukturere tolkningsmangfoldet i fortellingen. Ifølge dem følger meningsaspektene i religionenes fortellinger i hovedsak tre dimensjoner – en allmennmenneskelig dimensjon, en religiøs dimensjon og en religionsspesifikk dimensjon (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 63). Geir Winje bruker bildet av Krishna og Radha som et eksempel på hvordan et bilde kan tolkes innenfor de tre dimensjonene (Winje, 2012, s. 280). For det første mener han at motivet kan forstås som et allmennmenneskelig uttrykk for kjærlighet mellom to mennesker og harmonien mellom menneske og natur. Samtidig kan det tolkes religiøst, som et uttrykk for harmoni mellom gud, menneske og natur. Til sist kan det forstås som et religionsspesifikt hinduistisk uttrykk for Krishnas kjærlighet til menneskene.

Breidlid og Nicolaisen presiserer at dimensjonene er ment å være retningsgivende og en metode for å forstå fortellingenes mange tolkningsmuligheter. Formålet med dimensjonene er at alle elevene i et flerkulturelt klasserom skal kunne ha utbytte av religiøse fortellinger ut fra sitt eget ståsted. Det betyr at også elever som ikke tilhører den aktuelle religionen skal kunne se, kjenne igjen og lære av elementer i fortellingen. Dimensjonene er heller ikke tenkt på som



endimensjonale og eksklusive kategorier, men er i stor grad overlappende (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 63). Det betyr at de ofte vil flyte over i hverandre og at noe som blir sett på som religiøs for noen vil alltid kunne være religionsspesifikt eller allmennmenneskelig for andre. Jeg vil videre gå inn på hva som ligger i disse tre dimensjonene og forklare hvordan de er blitt brukt i analysearbeidet. I analysekapittelet vil jeg skrive mer om hvilke utfordringer jeg har hatt i kategoriseringen og analysen av elevenes responser.

### **2.4.1 Allmennmenneskelig dimensjon**

Den allmennmenneskelige dimensjonen refererer til at religionenes fortellinger har trekk og motiver som angår alle mennesker fordi de også handler om eksistensielle spørsmål: relasjoner mellom mennesker, meningen med livet og forholdet mellom godt og ondt. Ethiske spørsmål er ofte i fokus. Hva den enkelte får ut av fortellingen på det allmennmenneskelige området, avhenger i stor grad av tidligere opplevelser, kunnskap og erfaringer.

### **2.4.2 Den religiøse dimensjonen**

Fortellinger fra ulike religioner kan inneholde sammenfallende eller korresponderende religiøse motiver. En slik religiøs dimensjon kan dermed gjenkjennes og oppleves av mennesker som tilhører en annen religion enn den fortellingen har utgangspunkt i. Breidlid/Nicolaisen ser for seg at en «religiøs person», i tillegg til å erkjenne fortellingens allmennmenneskelige dimensjon, også opererer med en type «religiøs linse». Denne linsen gjør han eller henne sensitiv for opplevelsen av en religiøs dimensjon, også i fortellinger fra andre religiøse tradisjoner enn sin egen. Også ikke-religiøse personer med kunnskap om religionene kan selvsagt kognitivt erkjenne denne dimensjonen, men ikke på samme måte som en med religiøs tilhørighet.

### **2.4.3 Religionsspesifikk dimensjon**

Den religionsspesifikke dimensjonen refererer til de aspektene i en religiøs fortelling som er særegne, eller spesifikke, for en bestemt religion. De elevene som tilkjenner seg denne religionen vil da kunne oppfatte aspekter ved bildet som ikke er tydelig for andre. Han eller hun har derfor en mulighet til å oppfatte og oppleve alle de tre dimensjonene i møtet med bildet. En som ikke tilhører den samme tradisjonen vil kunne inneha den nødvendige kunnskapen for å kunne se den religionsspesifikke dimensjonen, men bare på et kognitivt

plan. Det spesifikt religiøse vil ikke få eksistensiell betydning hos på samme måte som hos en som tilhører denne religionen. De vil heller ikke kunne identifisere seg med aktørene i fortellingen fullt ut.

Breidlid/Nicolaisens modell er en måte å strukturere meningsmangfoldet i fortellingsuniverset og må ikke forveksles med «virkeligheten». Det betyr at om en elev leser en fortelling fra sin egen religion, vil ikke nødvendigvis alle de tre dimensjonene bli oppfattet. Alt for mange faktorer spiller inn når det gjelder elevens oppfattelse av fortellingen. Erfaringer, behov og interesser, og den situasjonen man befinner seg i, er alle faktorer Breidlid og Nicolaisen mener påvirker hvilke dimensjoner som belyses for elevene (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 67). En kristen leser ser derfor ikke nødvendigvis alle dimensjonene i en kristen fortelling, men en kristen leser vil ha *potensialet* til å gjøre det i langt større grad enn en ikke-kristen leser.

## 2.5 Fra fortelling til bilde

Dimensjonsmodellen til Breidlid og Nicolaisen som er presentert ovenfor, handler om dimensjoner i religiøse *fortellinger*. Mitt prosjekt handler om elevers responser på et religiøst *bilde*, men jeg mener at modellen allikevel kan benyttes for å analysere elevtekstene. Grunnen til at jeg mener det vil jeg forklare nærmere i denne delen av kapittelet.

Ifølge Brit Paulsen (1996, s. 20) hadde kunst i middelalderen den samme funksjonen som en bildebok har for barn i dag. Fordi de færreste kunne lese eller skrive ble bilder brukt til å formidle historier, og da særlig religiøse historier fra kristendommen. Bilder fikk da den samme funksjonen som bøker og tekst har i dag, og på samme måte som med språket mener Paulsen at også bilder har sin egen grammatikk.

Det er denne grammatikken Jon Bing beskriver i forordet til Gunnar Danbolts «Blikk for bilder» (2002). Der forteller han om hvordan han opplevde seg selv som analfabet da han ikke forsto beretningene ikonene under Aleksandr Nevskij-katedralen fortalte. Han så ikke annet enn vakre bilder og forsto først senere at han hadde kunnet se et budskap om han hadde forstått tegnene. Han forsto ikke bildenes grammatikk og kunne derfor ikke lese deres fortelling.

På samme måte vil en som ikke kan lese kun se tegn på et papir og ikke forstå budskapet i fortellingen. Å lese og forstå en tekst krever at man ikke bare kjenner tegnene som står der, men at man også forstår hvordan tekster skapes, bygges opp, hvordan forfatteren forsøker å fortelle deg noe. Noen tekster er selvfølgelig enklere å forstå enn andre, de sier ting rett ut, mens andre har skjulte budskap og dypere mening. Sånn er det også med bilder, man må forstå hva det er kunstneren forsøker å fortelle oss, og hvilke virkemidler kunstneren har til rådighet for å oppnå den ønskede effekten. Og på samme måte som med tekst, er noen bilder enklere å forstå enn andre, men har man de nødvendige kunnskapene og ferdighetene vil både tekst og bilder åpne seg for deg og fortelle en historie.

Denne likheten mellom bilder og fortellinger gjør at jeg mener at Opsals masteroppgave fra 2010 og mitt prosjekt i stor grad handler om det samme, da vi studerer elevenes responser på henholdsvis fortelling og bilde. Det er også grunnen til at jeg mener at det er helt legitimt å bruke Breidlid og Nicolaisens dimensjonsmodell til å analysere elevenes respons på et bilde, på tross av at den ble utviklet til å gjelde fortellinger. Jeg er heller ikke den første til å gjøre dette, da Geir Winje også hevder at et religiøst kunstbilde, på samme måte som religiøse fortellinger, vil kunne bli fortolket allmennmenneskelig, religiøst eller religionsspesifikk (Winje, Guddommelig Skjønnhet. Kunst i Religionene. 2. utgave, 2012, s. 280).

## **2.6 Læreplan og valg av bilder**

Da dette er en religionsdidaktisk masteroppgave er læreplanen for religion og etikk et viktig dokument for drøftingen av mine funn. I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem de delene av læreplanen jeg mener er viktig for mitt prosjekt, før jeg i drøftingsdelen går dypere inn på om og hvordan mine funn stemmer overens med læreplanen. Da vil jeg også drøfte hvilke implikasjoner mine funn kan ha for undervisningen i faget.

En del av formålet med faget er at elevene skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger. I tillegg er religion og etikk et holdningsdannende fag som skal gi elevene rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. I formålsparagrafen for faget står det blant annet at opplæringen skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål.

Under «Religionskunnskap og religionskritikk» står det at elevene skal kunne presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene. I tillegg til lære, myter og fortellinger, ritualer,

opplevelser, etikk og sosial organisering, er også kunst og materielle uttrykk nevnt. Dette innebærer blant annet bilder, statuer, figurer og arkitektur.

Under «Islam og en valgfri religion» står det at man skal «gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk», man skal også kunne beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen. I tillegg skal man drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller, samt religionens syn på andre religioner, og man skal kunne sammenligne religionen med andre religioner og livssyn.

### **2.6.1 Kriterier for valg av bilder**

Bilder man velger å bruke i undervisningen bør kunne illustrere sentrale ideer, verdier, guder og forestillinger i religionene i tråd med læreplanen. I «Guddommelig skjønnhet» (2012, s. 278) presenterer Geir Winje i tillegg tre punkter han mener at bildene bør innfri. Jeg ønsker å drøfte resultatene fra analysen opp mot disse kriteriene, for å se om elevene oppfatter disse sidene ved det aktuelle bildet. Winjes kriterier er: 1. Representativitet: Bildet bør ha en viss status innenfor tradisjonen det hentes fra. Det betyr at det kan fungere som et estetisk uttrykk for grunntanker eller fortellinger, eller det kan være i bruk i rituelle eller andre sammenhenger. 2. Tilgjengelighet: Når en velger religiøs kunst til undervisningen bør en ta hensyn til at den skal formidles i en norsk, vestlig kontekst. Deler av kunstutvalget bør derfor ha visse fellestrekk med tradisjonell vestlig kunst slik at elevene har mulighet til å forstå den. 3. Analytiske muligheter: Kunstverkene i religionsundervisningen må kunne analyseres med bruk av religionskunnskap, i tillegg til formale virkemidler. I tillegg bør bildene egne seg for analyse på ulike nivåer.

# 3 Metode

## 3.1 Kvalitativ metode

Målet med min oppgave er å beskrive og analysere hvordan møtet mellom elever og et religiøst bilde kan arte seg. For å gjøre det ønsket jeg et relativt lite datamateriale slik at jeg kunne fokusere på små detaljer i materialet. I tillegg er dette et prosjekt som strekker seg over ett semester (30 studiepoeng) og er derfor svært begrenset i tid. Til sammen gjorde dette at jeg mente at en kvalitativ metode var å foretrekke fremfor en kvantitativ. På den måten ville jeg få et begrenset materiale som kunne la seg analysere over relativt kort tid. Jeg ville også få mulighet til å gå i dybden og få oversikt over mangfold og fellestrekk i elevenes møte med bildet. For å gjennomføre prosjektet har jeg brukt et interaktivt design (Maxwell, 2013), der alle delene har vært under stadig utvikling. Det vil si at jeg har sett mål, rammeverk, metode og forskningsspørsmål som tett sammenbundet og endret på alle underveis i prosessen.

## 3.2 Datainnsamling

For å få et datamateriale som kunne si noe om mangfold og fellestrekk i elevenes møte med bildet, ønsket jeg å samle inn elevtekster som kunne la seg analysere ut ifra gitte kriterier. Tidlig i planleggingsprosessen ble det også vurdert å gjøre intervju med elevene, men jeg kom frem til at skriftlige responser ville gi et tydeligere og mer helhetlig datamateriale. Fordi prosjektet er så begrenset i tid anså jeg det ikke som mulig å både samle elevtekster og gjøre intervju med elevene. Det ville muligens kunne generert et enda tydeligere datamateriale, men ville også sprengt rammene til dette prosjektet. Derfor anså jeg at skriftlige responser ville være det beste mulige datamaterialet for å undersøke min problemstilling.

Datamaterialet ble generert ved at jeg gikk inn i to klasser på vg3 og skapte en situasjon der elevene skulle produsere tekster. Elevene fikk da utdelt et ark med instruksjoner før bildet ble presentert på prosjektor. Deretter fikk elevene en skoletime til å produsere en skriftlig respons til bildet, i henhold til instruksjonen de hadde fått utdelt (se vedlegg 1). For å ikke skape en unaturlig situasjon for elevene var en klasse en hensiktsmessig størrelse på en informantgruppe. De kunne da sitte i klasserommet og gjennomføre oppgaven i en vanlig religion og etikk-time, noe jeg mente at ville skape en kjent ramme for elevene.

Skolen datainnsamlingen ble gjennomført på er en relativt stor videregående skole på Østlandet, utenfor Oslo. Gjennom samtaler med to lærere i religion og etikk ved skolen ble det funnet en dag det passet å gjennomføre datainnsamlingen i begge klassene. Det mente jeg at ville minske risikoen for at elevene snakket sammen om opplegget i mellom det to datainnsamlingene. Jeg anså det som metodisk vanskelig å dele klassene inn i mindre informantgrupper og valgte derfor å gi instruksen uten fortolkningsnøkkelen til den ene klassen og med fortolkningsnøkkelen til den andre. Dette ble gjort fordi det på forhånd ble vurdert at klassene var svært like, både karaktermessig og når det kom til interesse for faget (mer om dette under «utvalg»). På den måten ville det være mulig å undersøke hvordan fortolkningsnøkkelen påvirket elevenes møte med bildet. I etterkant av datainnsamlingen ble det imidlertid klart at klassene var mer forskjellige enn det som i utgangspunktet var ønskelig, noe som har påvirket hvilke muligheter jeg har hatt til å analysere elevtekstene (mer om dette under analysekapittelet). Denne forskjellen gjorde at fokuset på fortolkningsnøkkelen gikk fra forskjellene mellom klassene til å legge mer vekt på hvordan klassen med fortolkningsnøkkelen valgte å forholde seg til denne. I ettertid mener jeg at dette er en bedre tilnærming, både metodisk og for analysemulighetene, da forskjellene i elevresponsene kan skyldes mange andre faktorer enn fortolkningsnøkkelen.

Da dagen for datainnsamlingen kom, møtte jeg opp i god tid og fikk snakket med læreren som skulle ha klassene i de aktuelle timene. Det var ønskelig at både jeg og klassens lærere var tilstede under datainnsamlingen, både for å skape en naturlig situasjon og for at jeg skulle kunne ha fullt fokus på mine oppgaver. Den ene av lærerne skulle imidlertid være borte den dagen, men den andre stilte opp som vikar og var dermed med i begge klassene.

Videre vil jeg kalle klassene for klasse 1 og 2, med henvisning til hvilken klasse som gjennomførte datainnsamlingen først. Klasse 2 er da den klassen som i tillegg hadde en fortolkningsnøkkel å forholde seg til.

Instruksene klassene fikk utdelt gikk på at de skulle skrive en tekst med utgangspunkt i bildet. De kunne selv velge hvordan de ønsket å løse oppgaven, hvilken sjanger de ville benytte og hva de ønsket å fokusere på. Det ble også spesifisert at dette ikke var en oppgave med riktige eller gale svar, og at besvarelsene heller ikke ville bli vurdert (se vedlegg 1 for fullstendig instruks).

Klasse 1 gjennomførte datainnsamlingen i første time den dagen og skulle ha en time til med religion og etikk etterpå. De fikk noen muntlige beskjeder fra meg før de fikk utdelt ark til å skrive på, spørreskjema og instruks. Deretter ble bildet presentert med prosjektor. Elevene fikk så en skoletime (45 min) til å skrive en respons til bildet, men det var veldig varierende hvor lenge elevene satt. I tillegg skulle de fylle ut et spørreskjema som ga meg innblikk i elevenes kjønn, kjennskap til bildet og religiøs tilhørighet (se vedlegg 3).

Mellom datainnsamlingen i klasse 1 og klasse 2 hadde jeg en time til å puste ut og forberede meg. Klasse 2 fikk, i tillegg til instruks og spørreskjema, også en fortolkningsnøkkel (se vedlegg 2) som plasserte bildet innenfor en hinduistisk kontekst og forklarte hvordan noen av elementene i bildet kunne tolkes. Bildet, instruks og spørreskjemaet var ellers det samme som i klasse 1. De fikk også en skoletime til å skrive sine responser, men måtte også lese fortolkningsnøkkelen innenfor den tidsrammen.

Klasse 2 hadde bare en time religion og etikk den dagen og gjennomførte datainnsamlingen i den siste timen før en lengre pause. I samtale med læreren i ettertid var vi begge enige om at dette kan ha vært med på å påvirke hvor lenge elevene satt og jobbet med sine responser, da denne klassen satt vesentlig kortere enn klasse 1, noe jeg vil skrive mer om under analysekapittelet.

### **3.2.1 Anonymitet**

Elevene skrev sine responser anonymt, men spørreskjemaene og arkene elevene skrev på var på forhånd nummererte for senere å kunne koble dem sammen, slik også Opsal (2010) gjorde i sin masteroppgave. På den måten ble elevenes anonymitet opprettholdt, samtidig som jeg kunne lese respons og spørreskjema sammen. Jeg anså det som helt nødvendig at elevene skrev sine tekster anonymt for at de skulle kunne skrive fritt uten frykt for at noe kunne kobles tilbake til dem senere. En fare ved anonymisering er imidlertid at elevene ikke tar oppgaven seriøst og at de kan skrive tekster de ellers ikke ville ha gjort. Jeg anså allikevel fordelene ved anonymisering som større enn de mulige ulempene. Det var også et viktig poeng for meg å kunne lese elevresponsene uten å vite hvilken klasse elevene tilhørte og om de hadde lest fortolkningsnøkkelen eller ikke. Da kunne jeg redusere risikoen for at de antagelsene jeg hadde på forhånd skulle bli lest inn i elevtekstene. Nummereringen gjorde at jeg etter noen gjennomlesninger kunne sortere tekstene etter klasse og koble spørreskjema og respons sammen. Anonymiseringen handlet derfor både om å bevare elevenes rettigheter,

sikre at elevene kunne skrive fritt og det var en metode i analysearbeidet for å redusere min innvirkning på materialet.

### 3.2.2 Utvalg

Valget av respondenter kan være svært avgjørende for en kvalitativ så vel som en kvantitativ undersøkelse. Jeg ønsket et utvalg som kunne si meg noe om hvordan elevene responderte på et bilde, samt hvordan en fortolkningsnøkkel påvirket responsene. Derfor var det ønskelig med to klasser på samme skole og innenfor samme studieprogram for å oppnå tilnærmet lik sosiokulturell og geografisk bakgrunn på informantene. Elevenes faglige styrke og interesse for religion og etikk-faget burde også være tilnærmet lik i de to klassene. I tillegg var det viktig at ikke den ene av klassene hadde arbeidet med hinduismen, og ikke den andre. Det ville kunne påvirke datamaterialet i stor grad. Fordi elevene er valgt ut i fra disse kriteriene kan man kalle mitt utvalg for et strategisk utvalg. I samtale med lærerne til de aktuelle klassene kom det frem at de karaktermessig var svært like, men at den ene klassen var en formgivningsklasse og derfor hadde fordypning i kunst og kultur. Dette var ikke noe som hadde blitt informert om på forhånd, men jeg valgte å allikevel gjennomføre datainnsamlingen som planlagt. At den ene klassen hadde fordypning i kunst og kultur kan ha påvirket materialet på ulike måter, noe som kommer frem både i analysen og i drøftingen. Når jeg senere skriver om de store forskjellene mellom klassene er det i hovedsak en større grad av kreativitet og kunnskaper om kunst i klasse 1 jeg henviser til.

Fordi bildet elevene skulle respondere på, er relativt ukjent anså jeg det som lite sannsynlig at elevene hadde noen særlig kjennskap til bildet på forhånd. Jeg valgte allikevel å inkludere et spørsmål om dette i spørreskjemaet elevene fikk utdelt. På den måten kunne jeg vite om det var noe i elevresponsene som kunne tilkjennes tidligere kunnskap om bildet.

Rekrutteringen av informanter foregikk ved at klassens lærer ga meg innpass i timen, men elevene måtte også skrive under på et samtykkeskjema de hadde fått utdelt på forhånd. Det var kun en elev som var tilstede som ikke ønsket å delta på studien. Denne eleven arbeidet da med en annen oppgave mens de andre responderte på bildet.



### 3.2.3 Kontekst

Enhver datainnsamling av en slik karakter skjer i en gitt kontekst, noe som vil kunne være med på å påvirke datamaterialet og resultatene av studien. Det var derfor ønskelig at min inngripen i klasserommet ikke skapte en fullstendig fremmed situasjon for elevene. Det er allikevel rimelig å anta at elevresponsene bærer noe preg av at elevene visste at de skulle være med på et masterprosjekt og at de derfor løste oppgaven med utgangspunkt i det. På tross av det mener jeg at det ikke har så mye å si for resultatene av analysen, da mitt masterprosjekt handler om hvordan elevene *kan* respondere på et bilde. En respons skapt i en gitt kontekst er like gyldig som en respons fra en annen kontekst, men det var allikevel ønskelig å skape en situasjon som var så lik skolehverdagen som mulig da dette er en religionsdidaktisk masteroppgave og jeg ønsket å kunne si noe om implikasjoner mine funn kan ha for undervisningen.

At datainnsamlingen fant sted i en skoletime, nærmere bestemt en religion og etikk-time, er også en faktor som kan ha vært med på å påvirke elevenes responser. Elevene kan ha hatt en viss oppfatning av hvordan man skal respondere på et bilde i en skolekontekst ut ifra hvordan de har arbeidet med bilder eller lignende tidligere. At undersøkelsen fant sted i en religion og etikk-time, med religionslæreren tilstede, kan ha gjort at de lettere la merke til, og la større vekt på, det religiøse ved bildet. Om datainnsamlingen hadde blitt gjennomført i en norsktime (eller en annen time) kan det tenkes at de ville respondert annerledes.

### 3.2.4 Pilotundersøkelse

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført en pilotundersøkelse med fem elever ved en annen skole enn informantskolen. Denne skolen har elever med lignende bakgrunn og var derfor ideell som pilotskole. Elevene i pilotundersøkelsen var, i likhet med mine informanter, vg3 elever fra et studiespesialiserende utdanningsprogram og hadde ikke hatt om hinduismen på videregående. De ble rekruttert ved at jeg kontaktet en bekjent som jobbet på den aktuelle skolen, som igjen spurte sine elever om noen ønsket å være med på en pilotundersøkelse. Det var altså de som meldte seg frivillig (og som dermed slapp diktanalyse) som ble med på pilotundersøkelsen.

Formålet med pilotundersøkelsen var å finne ut om instruksjer og beskjeder var tydelige og forståelige for elevene, samt om elevene skrev helt andre tekster enn jeg hadde forventet.

Pilotundersøkelsen ble gjennomført så likt den planlagte datainnsamlingen som mulig, men disse elevene fikk bare 15 minutter til å skrive en respons til bildet. Deretter brukte vi en del tid på å snakke om hvordan de hadde forstått instruksene. Disse elevene fikk også lese fortolkningsnøkkelen og ga tilbakemeldinger på hvordan de forsto den og eventuelt ville ha brukt den i sine responser.

Det var særlig instruksene til elevene som ble endret etter pilotundersøkelsen, da elevene ga uttrykk for at enkelte ting i denne var uklart. I tillegg ble det gjort noen mindre endringer i fortolkningsnøkkelen. Pilotundersøkelsen var også viktig fordi den ga meg en mye større trygghet når den virkelige datainnsamlingen skulle gjennomføres.

Det var interessant å se i ettertid at elevene i pilotundersøkelsen hadde skrevet like lange tekster som gjennomsnittet i datainnsamlingen. Det kan tyde på at mer enn 15 minutter er for lang tid å arbeide med bilder på denne måten for mange av elevene og at det er liten sammenheng mellom hvor lenge de sitter og hvor mye de skriver. Dette er imidlertid ikke noe jeg har lagt vekt på i det videre arbeidet, men jeg nevner det her som en liten notis.

### 3.2.5 Valg av bilde

Valg av bilde som utgangspunkt for elevenes responser var helt avgjørende for datamaterialet. Mange bilder ble vurdert før det endelige valget falt på «The all-attractive couple», malt av en kanadisk kunstner som kaller seg Vishnudas i 1990. Bildet er publisert av Hare Krishna-bevegelsen ISKCON<sup>1</sup> i boka *Krishna Art* og er også gjengitt i Geir Winjes *Guddommelig skjønnhet* (2012, s. 48). Grunnen til at det endelige valget falt på dette bildet er fordi det er et figurativt bilde som er relativt komplisert. Det inneholder svært mange elementer og har et motiv som er relativt åpent for tolkning. Fordi kunstneren har kombinert elementer og estetiske konvensjoner fra både indisk og vestlig kunst, var det forventet at elevene ville finne både fremmede og kjente elementer i bildet. Tanken bak valget var at alle elevene ville kunne skrive noe med utgangspunkt i bildet og at jeg derfor ville få et rikt datamateriale.

### 3.2.6 Fortolkningsnøkkelen

Fortolkningsnøkkelen den ene klassen fikk utdelt tok utgangspunkt i det Geir Winje hadde skrevet om bildet i *Guddommelig skjønnhet* (2012, ss. 47-50). Denne må ikke misforstås som

---

<sup>1</sup> The International Society for Krishna Consciousness

en normativ fortolkning av bildet, slik den ville blitt presentert av ISKCON (innenfor Hare Krishna-bevegelsen) men er snarere Winjes egne tolkninger og meninger. Samtidig er Geir Winje å anse som en autoritet på dette området, som en av landets fremste forskere på religiøs kunst. Tolkningen han har skrevet bygger på store kunnskaper om hinduistisk kunst, Hare Krishna-bevegelsen og hinduismen generelt. Denne tolkningen har igjen blitt kortet ned og endret av meg for å passe til mitt forskningsprosjekt.

Ideelt sett burde fortolkningsnøkkelen tatt utgangspunkt i en fortolkning fra innsiden av ISKCON, men da dette viste seg vanskelig å få tak i var Geir Winjes tolkning et godt alternativ. Fortolkningsnøkkelen var uansett en ytre autoritet elevene kunne velge å forholde seg til på ulike måter.

### **3.3 Analyseprosessen**

Analysen har tatt utgangspunkt både i form og innhold i datamaterialet. Jeg har brukt en blanding av «grounded» og «concept oriented» tilnærming (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 590). Det vil si at jeg både har latt datamaterialet snakke selv og at jeg samtidig har hatt forhåndsdefinerte kategorier.

Som nevnt tidligere leste jeg først elevtekstene uten å vite om elevene hadde hatt fortolkningsnøkkelen eller ikke. I denne delen av analysearbeidet handlet det om å få en oversikt over materialet og se etter trekk og temaer som gikk igjen. Etter å ha lest gjennom et par ganger lagde jeg noen kategorier med utgangspunkt i hva elevene hadde skrevet. Disse kategoriene, sammen med Paulsens kunnskapskategorier og Breidlid/Nicolaisens dimensjoner, ble utgangspunktet for analysen. I det videre arbeidet ble elevtekstene lest mer grundig og utdrag fra tekstene ble plassert innenfor de ulike kategoriene. Dette ble igjen sortert ut i fra tema, slik det fremkommer i analysekapittelet.

### **3.4 Forskerrollen, pålitelighet, troverdighet og overførbarhet**

I en kvalitativ studie er de to største validitetstruslene forskerskjevhet og reaktivitet (Maxwell, 2013, s. 124). Forskerskjevhet vil, enkelt forklart, si at jeg som forsker ser har visse oppfatninger av hvilke resultater jeg skal få og at jeg dermed styrer resultatene i den

retningen. Det kan ofte få det resultatet at elevene tilskrives holdninger og meninger de ikke har. Reaktivitet handler derimot om hvordan jeg som forsker, og forskningen i seg selv, påvirker informantene og de svarene de gir. Det kan handle om at de forventer at noen svar er mer «riktige» enn andre, eller at de ikke svarer ærlig på konkrete spørsmål. I min studie forsøkte jeg å minske denne påvirkningen ved å skape en kontekst som var tilnærmet lik en normal klasseromsituasjon.

Slik jeg ser det handler pålitelighet om å kunne følge de valgene som har blitt gjort og ta stilling til de konklusjoner jeg har trukket. I mitt prosjekt har jeg forsøkt å være så åpen som mulig rundt mine valg og refleksjoner. Det innebærer både åpenhet og en grundig beskrivelse av forskningsprosessen som ligger bak, og en åpenhet knyttet til refleksjonene i analyseprosessen. Jeg har valgt å inkludere et stort antall utdrag fra elevtekstene i analysen, for på den måten å la materialet tale selv og ikke la mine egne tolkninger av elevenes tekster være det styrende.

Pilotundersøkelsen som ble gjennomført i forkant av datainnsamlingen bidrar til å styrke studiens troverdighet. Den ga meg god innsikt i elevenes oppfatning av begreper og deres forståelse av instruksjonen. I tillegg var jeg tilstede i klasserommet under hele datainnsamlingen, for på den måten å minske sannsynligheten for misforståelser.

Selv om mitt utvalg kan sies å tilsvare en ordinær elevgruppe i norsk skole, har det aldri vært noe mål for denne studien å kunne generalisere ut over de umiddelbare opplysningene som er samlet inn. Elevene representerer kun et gitt utvalg på et gitt tidspunkt og er derfor en enkelthendelse som ikke kan eller skal kunne bli gjentatt. Snarere søker jeg å studere det som finnes og på den måten utvide kunnskapen om dette feltet. De elevresponsene jeg har samlet inn må derfor ses på som en del av en sannhet, men ikke hele sannheten.

## 4 Analyse

Aller først i dette kapittelet vil jeg presentere mine informanter og resultatene fra spørreskjemaet. Hoveddelen av kapittelet er en analyse av elevenes responser, med utgangspunkt i Paulsens kunnskapskategorier og Breidlid/Nicolaisens dimensjoner. I den delen av kapittelet vil jeg analysere materialet samlet, men kommenterer underveis der jeg mener fortolkningsnøkkelen kan ha spilt en rolle i elevtekstene. Før jeg går nærmere inn i responsen er det imidlertid nødvendig å skrive noe om hovedtendenser i datamaterialet. Da vil jeg også trekke frem de sjangermessige trekkene i materialet.

### 4.1. Elevene

Datamaterialet fra spørreskjemaet har bare blitt brukt enkelte steder i den videre analysen, da en mer detaljert analyse ville gått ut over rammene til dette prosjektet. Jeg velger allikevel å presentere dataene her, da jeg mener det er av interesse for leseren å få kjennskap til elevenes bakgrunn. Empirien stammer fra to klasser med til sammen 44 elever (18 elever i klasse 1 og 26 i klasse 2). Det var 32 jenter og 12 gutter, med noe større overvekt av jenter i den minste klassen. I spørreskjemaet var det ingen som kjente bildet godt fra før, mens fire elever mente at de hadde sett det før, men ikke hadde noen kjennskap ut over det. De resterende 40 mente at de aldri hadde sett bildet før. Elevenes religiøse tilhørighet blir presentert i tabellen under, med en del tilhørende kommentarer.

<b>Religiøs tilhørighet:</b>	<b>Antall elever:</b>
<b>Kristen</b>	<b>9*</b>
<b>Muslim</b>	<b>1</b>
<b>Hindu</b>	<b>2</b>
<b>Agnostiker</b>	<b>8**</b>
<b>Ikke-troende</b>	<b>22***</b>
<b>Annet</b>	<b>2****</b>

\*En krysset av på både «Kristen» og «Annet» og skrev at vedkommende var «usikker, men nærmest kristen». Denne eleven ble plassert under «Kristen» i statistikken.

\*\*To elever var usikre på om de var agnostikere eller ikke-troende, men er plassert under «Agnostiker» i statistikken

\*\*\*En elev presiserte at vedkommende var ikke-troende og «imot all religion».

\*\*\*\*Av de som krysset av på «Annet» var det en elev som regnet seg som «spirituell» og en som skrev: «tror på jorda/naturen som en kraft i seg selv».

Jeg har tidligere nevnt at det var ønskelig med to klasser som var tilnærmet like, både med tanke på faglig styrke og interesse for faget. Etter datainnsamlingen ble det imidlertid klart at responsene fra de to klassene var forskjellige i langt større grad enn det som kan tilkjennes fortolkningsnøkkelen. Klasse 1 hadde skrevet langt flere fortellinger og poetiske tekster, og skrev også lengre tekster enn klasse 2, med nesten en hel side mer i gjennomsnitt.

Sjangermessige trekk i materialet utdypes mer i delkapittel 4.1.1. Selv om klassene var faglig like sterke mener jeg at mye av forskjellen kan tilskrives en større kreativitet i den ene klassen, noe som nok har vært utslagsgivende både i formen på tekstene og i antall ord. Både klassens kreativitet og det faktum at klasse 1 hadde en time til med religion etter å ha levert, mener jeg at har påvirket hvor mye elevene skrev i sine responser. Samtidig viser jeg senere i analysen at det var små forskjeller mellom klassene med tanke på kunnskapskategoriene og dimensjonsfokus.

#### **4.1 Hovedtendenser i det samlede datamaterialet**

Ved første gjennomlesning fikk jeg inntrykk av at datamaterialet inneholdt lite variasjon og at det kun var et lite fåtall av tekster som skilte seg ut. Ved nærmere gjennomgang av materialet ble det imidlertid klart at det var en stor grad av mangfold, selv innenfor de tekstene som lignet på hverandre. Det store mangfoldet og variasjonen i elevtekstene var mellom elevene i begge klassene og ikke mellom klassene i seg selv. Det er altså snakk om både store forskjeller mellom elevene, men samtidig små forskjeller mellom klassene med tanke på kunnskapskategoriene og dimensjonsfokus.

Så å si alle tekstene inneholder elementer fra flere av Paulsens kunnskapskategorier. Det var kun noen få av responsene som hadde et ensrettet fokus på *en* av kategoriene, enten det var kulturhistorisk kunnskap eller en av ferdighetskunnskapene. Samtidig var det også få av tekstene som var helhetlige analyser med fokus på *alle* kategoriene. Den første delen av analysen handler derfor om de små delene i tekstene, enkle setninger og fraser som er plukket

ut for å illustrere hvordan elevene henviste til og brukte ulike former for kunnskap i sine responser.

På samme måte var det noen tekster med større fokus på en av Breidlid/Nicolaisens dimensjoner, men det var få som hadde et enhetlig fokus gjennom hele sin respons. De fleste inneholdt elementer fra flere av dimensjonene og vekslet mellom allmenne, religiøse eller religionsspesifikke momenter. Jeg vil allikevel påstå at det er enklere å si at en respons har et «religiøst» fokus eller et «allmennmenneskelig» fokus, enn å gjøre tilsvarende med Paulsens kunnskapskategorier. Den andre delen av analysen handler derfor om helheten i elevresponsene i langt større grad enn i den første delen, men flere steder er det allikevel mindre deler som er trukket ut fordi eleven vekslet mellom ulike dimensjoner.

Jeg har nevnt tidligere at det var større forskjeller mellom klassene enn det som var ønskelig og at det derfor er lite hensiktsmessig å legge for stor vekt på hvordan elevtekstene i de to klassene skiller seg fra hverandre. Det er allikevel mulig å si noe om hvordan klassen med fortolkningsnøkkelen har brukt denne i sine tekster, enten de har gått inn på de samme temaene eller unngått å skrive om det som står i fortolkningsnøkkelen. Underveis i analysen vil jeg derfor kommentere der hvor jeg mener at fortolkningsnøkkelen kan ha påvirket elevtekstene.

#### **4.1.1 Sjangermessige trekk i materialet**

Et viktig aspekt ved instruksene elevene fikk, var at de sto helt fritt til å velge sjanger og uttrykk selv. Dette var fordi jeg ønsket at elevene skulle uttrykke seg fritt og ikke føle at de ble styrt av instruksene til å gjøre en analyse eller tolkning av bildet. Om bildet inspirerte elevene til å dikte eller skrive en fortelling mener jeg at dette ville vært viktige responser til bildet som ville forsvunnet om elevene ikke hadde kunnet velge sjanger selv. Før jeg skriver noe om hvilke kunnskapskategorier og dimensjoner de har skrevet i vil jeg derfor si noe om hvilken sjanger og uttryksmåte elevene har valgt å benytte i sine responser.

Den sjangermessige inndelingen som blir presentert nedenfor (tabell 4.1) er hvordan jeg valgte å sortere tekstene. Sjangerkategoriene er valgt med utgangspunkt i hva jeg mente passet best for mitt datamateriale, en annen undersøkelse og et annet datamateriale ville derfor kunne generert andre kategorier.

Enkelte av tekstene var vanskelige å plassere fordi de inneholdt kompliserte og mangfoldige uttrykk, men jeg har allikevel plassert dem der jeg mener at det er mest hensiktsmessig. Et eksempel på et slikt mangfoldig uttrykk er en elev som har skrevet en analyse av bildet, men gjort det som en fortelling der hovedpersonen står og betrakter bildet. Det er da vanskelig å si om responsen er en analyse eller en fortelling, men akkurat denne teksten ble plassert under analyse/refleksjon fordi det meningsbærende i teksten helt klart var en analyse av bildet. På samme måte har også andre tekster blitt plassert ut fra hva jeg mener er det dominerende aspektet i elevresponsen. Nedenfor er elevenes valg av sjanger og uttrykk presentert i en tabell.

**Tabell 4.1: Elevenes valg av sjanger**

<b>SJANGER:</b>	<b>ANTALL:</b>
Poetiske tekster	4
Fortelling/fiksjon	7
Analyse/refleksjon	31
Blank besvarelse	1
Annet	1

Som det kommer frem av tabellen ovenfor har langt de fleste skrevet resonerende og analytiske tekster. Det vil si at de har forsøkt seg på en bildeanalyse der hensikten har vært å beskrive, analysere, tolke, reflektere eller resonere over innholdet i bildet. Det er imidlertid stor forskjell mellom klassene, da hele syv av 18 elever i klasse 1 skrev fortellinger eller poetiske tekster, mens bare tre av 26 elever i klasse 2 gjorde det samme. Denne forskjellen mener jeg at i liten grad kan tilskrives fortolkningsnøkkelen, men er nok heller et resultat av forskjeller som allerede fantes mellom klassene.

Den store overvekten av analytiske og reflekterende tekster kan få det til å virke som om det er liten variasjon i datamaterialet, men jeg mener at valg av sjanger er en dårlig indikasjon på mangfoldet som finnes i tekstene. For det første er de øvrige 12 tekstene med på å skape et mye større mangfold enn det ellers ville vært, og for det andre er det veldig store variasjoner blant de analytiske tekstene, både når det kommer til innhold og form. Til sammen gjør dette at jeg mener at helheten i materialet svært mangfoldig, noe også senere analyser vil vise.



En elev valgte å levere en blank besvarelse. Vedkommende hadde mulighet til å trekke seg fra studien, men valgte heller å levere blankt. Dette kan ses på som en boikott av studien, men er ikke noe jeg vil legge veldig stor vekt på. Årsaker til en slik boikott kan være mange og jeg ønsker ikke å spekulere rundt dette. Det er imidlertid verdt å merke at den samme eleven spurte om å få skrive på PC, noe som ikke var en mulighet. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at vedkommende ikke skrev noen respons til bildet, men det er usikkert om dette stemmer.

En tekst er også plassert under «Annet». Årsaken til dette er at teksten var så vanskelig å plassere at jeg ikke ønsket å presse den inn i en av de eksisterende kategoriene. I utgangspunktet er denne teksten en analyse av bildet, men den skiller seg så mye fra de andre analysene at jeg ikke kunne rettferdiggjøre å plassere den sammen med dem. For det første inneholdt denne elevens analyse langt mer personlige refleksjoner enn noen andre tekster og eleven gikk i dialog med både bildet og fortolkningsnøkkelen på en måte som ingen andre gjorde.

Valg av sjanger kan si oss mye om hvordan elevene forventer at et bilde skal møtes i en skolekontekst. Det vil si at de fleste regnet med at en analyse av bildet var den «riktige» måten å respondere på et bilde i klasserommet. I drøftingsdelen vil jeg komme nærmere inn på hvilke implikasjoner dette kan ha for undervisningen.

## **4.2 Paulsens kunnskapskategorier**

I denne delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i Paulsens kunnskapskategorier. Jeg har da studert tekstene og plassert hver setning eller frase inn i de ulike kunnskapskategoriene. Noen fraser har vært enklere å kategorisere enn andre, men denne prosessen innebærer uansett mye tolkning fra min side fordi det kan være uklart både hva eleven forsøker å formidle og hvilken form for kunnskap eleven henviser til. Denne måten å sortere innholdet i tekstene passer bedre til de resonerende og analytiske tekstene da disse tydeligere henviser til en form for kunnskap i sine responser. Fortellingene og de poetiske tekstene havner først og fremst under «ferdighet i å uttrykke seg» eller «personlighetskunnskap», men også noen av fortellingene inneholder enkeltelementer som har blitt plassert innenfor analysekategoriene.

## 4.2.1 Kulturhistorisk kunnskap

Den kulturhistoriske kunnskapen elevene viser i responsene sine, handler først og fremst om kunnskaper om hinduismen som religion. Som jeg vil vise nedenfor er det imidlertid enkelte tekster som skiller seg ut og i større grad viser til kunnskaper om indisk kultur og malerkunst.

### Hellig ku

At kuer er hellige var noe svært mange av elevene trakk frem som en kunnskap om hinduismen. Hele 19 av responsene nevner den hvite kua i bildet på en eller annen måte som kan knyttes opp mot kulturhistorisk kunnskap. De fleste nøyer seg helt enkelt med å skrive at kuer er hellige i hinduismen eller i India, eller at et flertall av hinduistene ser på kuer som hellige, slik som i eksemplene under. Med tanke på fortolkningsnøkkelen var det her kun små forskjeller mellom klassene både i antall tekster som nevnte hellige kuer og hvordan elevene skrev om dette. Teksten under er bare ett eksempel blant mange som skrev at kuer er hellige i hinduismen.

*162: «Den hvite kuen på Krishna sin side symboliserer helligdom (fordi kuer er hellige i hinduismen).»*

Det var også en del elever som la vekt på at kua bar pynt, slik som Krishna og Radha, og/eller er plassert annerledes i bildet enn de andre dyra. Flere som la vekt på dette kom frem til at kuer har en spesiell posisjon, slik som i eksempelet under.

*131: «Dyret har også pynt på hodet liknende det menneskene har, kanskje fordi dyret er verdsatt og sett på som hellig.»*

Det siste eksempelet jeg vil trekke frem er de elevene som skrev om kua som et viktig element for å understreke at bildet handlet om noe hellig eller guddommelig, eller at kua styrker det guddommelige ved bildet.

*149: «Kua er vel hellig i hinduismen og styrker det guddommelige over bildet.»*

### Blå Krishna

Selv om det helt klart var den hellige kua elevene trakk frem som kulturhistorisk kunnskap, var det også andre elementer i bildet som gikk igjen i flere av responsene. Særlig var det

Krishnas blåfarge elevene knyttet til hinduismen og noe religiøst. Heller ikke her var det nevneverdige forskjeller mellom de to klassene. Sitatene under viser at elevene fra begge klasser trekker frem både kunnskaper om indisk eller hinduistisk kunsttradisjon og om hinduistiske guder. For det første er det flere som har kunnskaper om at det finnes en eller flere guder med blå hudfarge i hinduismen.

*150: «Denne konklusjonen tar jeg pga mine forkunnskaper om hinduismen, der det er flere guder og jeg husker at hvertfall en av dem har blå hud.»*

Det er også flere som trekker frem at blåfargen gir assosiasjoner til noe guddommelig, uten å trekke direkte paralleller til hinduismen. Eksempelene under er fra elever i begge klasser. Det første viser hvordan en elev uten fortolkningsnøkkelen tolker hudfargen som noe guddommelig, mens det neste viser hvordan en elev med fortolkningsnøkkelen allerede har denne kunnskapen. Eleven er da mer sikker i sin påstand, han bruker navnet på Krishna og dropper den språklige dempingen i ordet «kan». En tredje elev, uten fortolkningsnøkkelen, bruker mange språklige dempere, men viser samtidig kunnskaper både om Krishna og om hva blåfargen symboliserer. For alle tre er budskapet det samme, at blå hud får Krishna til å virke som noe annet enn et menneske.

*154: «Mannen i motivet har blå hud, som kan bety at han er en gud.»*

*130: «Den blåe huden til Krishna får frem at han ikke er et menneske.»*

*122: «Sentralpunktet i bildet er kona i midten. Kona (jeg vil si Krishna men er ikke helt sikker), har en lys blå tone på seg som kan representere at denne konen ikke er et vanlig menneske.»*

Ikke alle trekker frem hudfargen som tegn på noe guddommelig. Særlig en elev trekker frem Krishnas hudfarge som noe som kjennetegner hinduistisk billedkunst:

*152: «Bildet ser ut til å være indisk, kanskje fra hinduismen. Jeg får det inntrykket først på grunn av mannen/mennesket som er i hovedfokus i bildet har en unaturlig hudfarge.*

*Hudfargen er kald med blå og lilla toner, og hinduismen er den eneste religionen som faller inn som har brukt disse fargene i billedkunsten sin.»*

Dette er et interessant sitat fordi eleven i sin respons ikke nevner at Krishna kan være en gud, selv om vedkommende både skriver at hun gjenkjenner hudfargen som noe hinduistisk og at

kuer er hellige i hinduismen. Krishna refereres til som mannen/mennesket gjennom hele responsen. Eleven skriver også en del om Krishna som midtpunkt i bildet og at hun ser på Radha som et sub-midtpunkt, uten å nevne at det kan være en spesiell grunn til det.

En annen elev trakk frem hudfargen på både Krishna og Radha og skjønnte raskt at det var en gud og et menneske i bildet.

*150: «Grunnen til at jeg knytter bildet til noe religiøst er pga «mennesket» som sitter i midten, som jeg vil knytte til en religion i Asia. Dette er pga klesvalget til begge personene. Jeg velger å si at bildet tilhører Hinduismen pga hudfargen som er på «personen» i midten. Den er litt blåaktig, og virker unaturlig i forhold til damen ved siden av som har en gylden brunfarge. Grunnet dette vil jeg si at det er én gud og et menneske i bildet.»*

Også her refereres Krishna til som «mennesket», men denne gangen i anførselstegn. Etter at den blå hudfargen er fortolket som et tegn på noe guddommelig blir Krishna referert til som en guddom gjennom resten av teksten. Ingen av disse to elevene har hatt fortolkningsnøkkelen så begge har observert noe av det samme, men har ikke kommet til de samme konklusjonene.

### **Annen kulturhistorisk kunnskap**

En av elevresponsene inneholdt en interessant fortolkning av fossen i bildet. Selv om det var flere som skrev om fossen og tolket symbolikken på ulike måter, var det bare denne ene eleven som koblet fossen sammen med kunnskaper om hinduismen. Denne eleven hadde fortolkningsnøkkelen og kunne derfor koble sine fortolkninger til det som allerede var kjent.

*143: «Naturen rundt Krishna og Radha viser til det menneskelige. En Natur som legger vekt på samholdet mellom Vishnu, dyrene og den menneskelige formen til Vishnu; Krishna. Fossen til høyre i bakgrunnen symboliserer trolig «verdenssjelen». Mulig er dette også et symbol på kastesystemets uendelige syklus som ved «oppvåkningen» et menneske vil bli ett med verdenssjelen.»*

Flere av elevene sammenlignet det de så i bildet med hva de visste om andre religioner. Fordi dette kommer under en egen overskrift senere vil jeg nøye meg med å trekke frem et par eksempler der elevene i sine responser tydelig trekker på kulturhistorisk kunnskap for å gjøre disse sammenligningene. I det første sitatet viser eleven tydelig at hun har kunnskaper om gudsforståelsen i hinduismen og sammenligner den med gudsbildet i Kristendommen og

Islam. Også denne eleven hadde fortolkningsnøkkelen og har valgt å gjøre mesteparten av sin respons til en sammenligning mellom hinduismen og andre religioner.

*141: «Man kan derfor lese utifra bildet at hinduismen er en religion der gudenes kraft er ankret i naturen, dyrene og menneskenes kraft, i motsetning til Kristendommen og Islam der guds kraft er usynlig og allmektig.»*

I det andre sitatet jeg ønsker å trekke frem er det synet på frelse som står sentralt. Dette er også en elev som har lagt mye vekt på å sammenligne, men i motsetning til informanten over hadde ikke denne eleven fortolkningsnøkkelen.

*129: «Målet til hinduister er å bli ett med alt i naturen, i motsetning til Kristne, hvor deres mål er å komme til en bedre verden. Begge religioner reiser et ønske om frelse, men ikke på samme måte.»*

En annen elev gjorde et poeng ut av alt han ikke visste, men klarte samtidig å vise at han hadde noen kulturhistoriske kunnskaper om hinduismen. Dette var en elev som hadde fortolkningsnøkkelen så en god del av det eleven skriver har en parallell der, men denne eleven var også den eneste som trakk frem gudebilder og idoler som en viktig del av hinduistisk religiøs tradisjon, noe som ikke sto i fortolkningsnøkkelen

*160: «Jeg vet ekstremt lite om hinduismen, da jeg ikke har lært om hinduismen på tre år, men jeg har den oppfatningen at hinduismen er svært opptatt av gudebilder eller idoler.»*

Den samme eleven viser også at han har kjennskap til Hare Krishna-bevegelsen, men det er usikkert hvor mye kunnskap det egentlig er snakk om, eller om eleven bare gjetter.

*160: «Det er fler guder i religionen enn jeg har styring på, og jeg vet så å si ingenting om Krishna utenom Hare Krishna bevegelsen som jeg heller ikke vet noe særlig om utover at de danser, spiller og synger i gatene.»*

En av de mest interessante tekstene med tanke på kulturhistorisk kunnskap var en som gjorde to koblinger som ingen andre gjorde. Grunnen til at jeg mener at dette er interessant er at eleven var alene om å gjøre disse koblingene mellom bildet og kulturhistorisk kunnskap, og at eleven viser svært god forståelse av hinduistisk kunst ved å gjøre disse koblingene. De to neste sitatene vil vise hva jeg mener. I det første sitatet går eleven ut over bildet og trekker paralleller til en naturlig fremstilling av guder og mennesker i hinduistisk kunst.

150: *"Ut i fra kompetansen min om Hinduismen, vil jeg si at bakgrunnen (naturen) og «menneskene» står i harmoni med hverandre, og jeg vil forbinde det med en naturlig fremstilling av guder i hinduismen avbildet sammen med mennesker.»*

I det andre sitatet viser eleven tydelig kunnskap om hinduistisk gudstilbedelse, både i tempelet og i hjemmet. Dette sitatet er ekstra interessant fordi dette også er nevnt i fortolkningsnøkkelen, men denne eleven hadde ikke den og er allikevel alene om å nevne dette.

150: *«Blomstene vil jeg trekke til deres templer (hvis det er det det kalles i hinduismen) og pynting rundt gudestatuer f.eks i hjemmene.»*

Denne eleven er hele tiden veldig opptatt av å lese bildet på hinduismens premisser og forsøker hele tiden å forstå hvordan hinduister ville sett bildet og fortolket elementene.

## 4.2.2 Ferdighetskunnskap

### Ferdighet i å beskrive et bilde

Når det kommer til elevenes ferdighet til å beskrive et bilde er det svært små forskjeller mellom klassene, både i antall og i form på beskrivelsene. Det er ikke så mange som har skrevet setninger som er rene beskrivelser av bildet. De aller fleste elevene hadde med en eller annen form for beskrivelse i sine responser, men de kombinerte gjerne disse med en form for tolkning. Samtidig innebærer enhver beskrivelse en viss grad av fortolkning fordi man velger ut noe å fokusere på og beskriver dette på en eller annen måte. Våre private assosiasjoner vil alltid virke inn, både når vi skal tolke og når vi skal beskrive.

### Farger, dyr og natur

Det er allikevel mulig å trekke frem noen sitater som viser hvordan enkelte av elevene holdt beskrivelser og fortolkning til en viss grad adskilt. De enkleste sitatene å plukke ut er de som er direkte forsøk på å beskrive hva eleven ser i bildet. Disse kjennetegnes av ord som «det er» eller «bildet er», eller av ord som: «jeg/vi/man ser». Det er særlig farger, dyr og natur som går igjen i disse beskrivelsene, slik som i sitatene under. Jeg har også trukket frem et sitat som viser utfordringene ved å skulle kategorisere elevenes utsagn.

121: «De forskjellige typene dyr i bildet er: Rådyr, papegøyer, (apekatter?), svaner, påfugl, småfugl, ku og sommerfugl.»

152: «Det er også svaner ved kuen. Ved kvinnens side (jeg har glemt det norske ordet) er det en «peacock». Mennesket ved siden av henne med den kalde hudfargen har på seg en fjær på toppen av hodet fra denne fuglen.»

I utgangspunktet tolket jeg at eleven i dette siste sitatet mente at fjæren på hodet til Krishna stammer fra påfuglen i bildet, noe som er en fortolkning fra elevens side. Men eleven kan også ha ment «denne fuglen» som *arten* påfugl og ikke den spesifikke påfuglen. Dette viser noen av utfordringene med å tolke elevenes responser fordi det ofte kan være uklart hva elevene har ment, noe som også gjør det vanskelig å plassere utsagnene sikkert. Uansett er det en interessant observasjon fra elevens side at det er både en påfugl og en påfuglfjær i bildet. Det er flere andre som nevner både påfuglen og fjæren på hodet til Krishna, men det er bare en annen som påpeker at de kan ha en sammenheng. I fortolkningsnøkkelen er påfuglfjæren på hodet til Krishna beskrevet som en viktig attributt, som tilsvarer et smykke eller en kongekrone, men ingen av elevene som gjør en kobling mellom påfuglen og fjæren på hodet hadde fortolkningsnøkkelen.

150: «Jeg vil også trekke inn påfuglen som kan ha hatt en sentral rolle pga fjæren på hodet.»

Flere av elevene beskrev naturen med utgangspunkt i Krishna og Radha, og deres posisjon i bildet. De beskrev da naturen som en hage eller en jungel der paret sitter i midten.

154: "Mennesker eller personer sitter i en fantastisk hage med masse blomster, fugler og ville dyr. Bildet er fargerikt.»

141: «I bildet sitter Krishna i en hage som er rik på både planter og dyr.»

144: «På bildet ser man en mann og en kvinne. De sitter i en jungel og er omgitt av dyr.»

160: «Krishna og Radha sitter i en hage eller et skogsområde som er svært frodig, med utallige blomster og trær.»

Det er også en del som skriver om «menneskene» i midten av bildet. Disse sitatene går i flere tilfeller over i analyser, men jeg har inkludert to her som jeg mener er mer beskrivende en

analyserende. Begge disse er fra elever som ikke hadde fortolkningsnøkkelen, noe som kommer tydelig frem da elevene beskriver Krishna og Radha som to mennesker.

*154: «På bildet ser jeg to mennesker, som ligner på et par av en mann og en kvinne.»*

Den samme eleven nevner senere at «mannen» kan være en gud, men i sin beskrivelse av dem legges det vekt på at de ser ut som mennesker. Eleven som har skrevet det andre sitatet jeg ønsket å trekke frem, har gjort noe av det samme, men er enda tydeligere på at det er to mennesker i bildet.

*127: «- Det er to mennesker som sitter fredfullt midt i bildet, en mann og en kvinne. – Mannen har et litt kvinne ansikt. – Bak kvinnen og mannen dukker det frem en sau.»*

At de «ligner på et par» og «sitter fredfullt» er tolkninger fra elevenes side, men sitatene i sin helhet mener jeg at er enkle beskrivelser av hva eleven ser i bildet og kan derfor ikke kalles hverken innholds- eller formanalyse.

En del beskrev også hvordan «menneskene» og dyrene er plassert i bildet, ikke bare hvor de er i bildet, men også hvilken vei de ser og hvordan de plasserer hode og hender. Disse sitatene har vært litt vanskeligere å plassere fordi de i flere tilfeller har kunnet bli satt under «Ferdighet i å analysere form». Jeg har allikevel plukket ut noen sitater som jeg mener er mer beskrivelse enn formanalyse, slik som i sitatene under.

*130: «Krishna sitter med rakt hode oppover i motsetning til den mer menneskelige skikkelsen som lener hodet på Krishnas skulder.»*

*131: «Det er også mange andre dyr i bildet som alle har ansiktet vendt mot menneskene og «kua». Ingen av de andre dyrene rundt har smykker eller hodepynt og de er alle plassert i bakgrunnen og jeg la ikke merke til alle ved første øyekast.»*

Særlig dette siste sitatet kunne vært plassert under formanalyse-delen av kapittelet, men fordi eleven ikke skriver noe om hvilken funksjon dette har i bildet, har jeg plassert det under beskrivelser. Dette sitatet er også interessant fordi dette var en elev som hadde fortolkningsnøkkelen, men som ganske tydelig ikke bruker den i sin respons. Krishna og Radha blir beskrevet som to personer, mens kua er «et dyr som kan ligne på en ku».



Sitatene over er hovedsakelig fra forskjellige responser. Noen av elevene hadde flere beskrivelser enn andre, men de fleste hadde bare en eller to setninger som var rent beskrivende. Grunnen til dette var at de fleste koblet sammen beskrivelser, tolkning og analyse, og at mye av det de skrev som beskrev bildet derfor er plassert under «Ferdighet i å analysere innhold» eller «Ferdighet i å beskrive form». Til slutt i denne delen av kapittelet vil jeg imidlertid trekke frem en respons som skiller seg ut i så henseende. Det som gjør denne responsen spesiell er at eleven i langt større grad enn andre beskriver hva hun ser i bildet uavhengig av analyse.

*151: «På bildet kan man se to mennesker som sitter ved siden av hverandre.»*

*151: «Gutten sitter med det ene benet i bakken og det andre benet på fanget mens han holder benet oppe med begge hendene.»*

*151: «Jenta lener hodet og den ene hånden på guttens skulder. De har begge en blomsterkrans rundt halsen og har også på seg andre smykker og pyntegenstander.»*

*151: «Bak menneskene er det flere dyr. Nærmest ser vi en ku eller en kalv. Denne har også blitt pyntet med smykker.»*

*151: «Litt lenger bak kan vi se en påfugl som er blå, mannen har også en påfuglfjær i håret. Oppi trærne kan vi se blå og gule papegøyer og i vannet svømmer det to svaner. Litt lenger bak kan vi se flere rådyr, disse kan se litt skurrete ut, men det er nok bare fordi det står flere ved siden av hverandre. Helt bakerst kan vi se et idyllisk landskap med fjell og en foss. Helt i forgrunnen er det en del blomster i lyse farger og vi kan også se en lyseblå sommerfugl.»*

Alle sitatene over er fra de responsene jeg har plassert under kategorien:

«resonerende/analytisk». Men jeg vil også trekke frem noen sitater fra en av fortellingene fordi de viser en annen måte å beskrive et bilde. Denne eleven har valgt å beskrive det hun ser i bildet fra en fortellerposisjon inne i bildet, men ellers skiller ikke beskrivelsene seg nevneverdig fra andre beskrivelser.

*165: «Blomster i alle mulige vakre farger, hengende i klaser fra høye vekster, voksende fra bakken og til og med blomster som bryter opp fra vannflaten.»*

*165: «Flere av de vakre grenene huser mange vakre fugler i alle slag, fassonger og farger.»*

## Ferdighet i å analysere form

Som nevnt tidligere har mange av elevene kombinert beskrivelse og analyse i sine responser. Flere av sitatene nedenfor kan man derfor argumentere for at er mer beskrivelser enn analyse, men jeg har valgt å plassere dem her fordi de uttrykker noe mer enn bare en beskrivelse. De legger til en personlig mening eller en analyse til beskrivelsen og går derfor ut over det rent beskrivende.

Antallet elever som hadde en eller annen form for formanalyse i sine tekster var størst i den klassen som hadde fortolkningsnøkkelen, men det er mest nærliggende å anta at dette har en sammenheng med at det var langt flere elever som skrev fortellinger i klassen 1 enn i klasse 2. En formanalyse av bildet passet nok dårlig inn i en fortelling. Den største forskjellen er at elevene i klasse 1 skrev mye lengre og grundigere analyser av bildets form enn de elevene i klasse 2, så om man heller regner antall fraser med formanalyse er tallet langt høyere i klasse 1. Årsaken til dette kan nok i liten grad tillegges fortolkningsnøkkelen, men skyldes nok heller at klasse 1 var en formgivningsklasse og at de i utgangspunktet hadde større kunnskaper om formmessige virkemidler i bilder.

Det er først og fremst fargebruk og fokus/blikkfang elevene legger vekt på i sin formanalyse, men jeg vil også trekke frem et par eksempler som skiller seg ut mot slutten av denne delen. Aller først vil jeg skrive noe om hvordan elevene så på bruken av farger i bildet.

### Bruk av farger

En del av elevene beskrev hvilken effekt de mente bruken av farger hadde for bildet. Det var da særlig mangfoldet i farger, at disse passet godt sammen og hvilken effekt de hadde på bildet eller betrakteren, som sto i fokus hos elevene. Eksempelet under er bare ett av mange som skrev om fargebruken i bildet.

*136: «Det er mange farger i bildet, noe som gjør det veldig levende.»*

Andre la mer vekt på hvordan bruken av farger fremhevet en del av bildet fremfor en annen og hvordan fargebruken skaper en form for dybde i bildet. Eksemplene under er fra en elev som la mye vekt på de formale sidene ved bildet, men som også trakk frem mye kulturhistorisk kunnskap.

150: *"Det er "menneskene» er plassert i forgrunnen og står i sentrum av bildet. Blikkfanget faller da naturlig på dem. Andre virkemidler som hjelper øyet å se på dem er lyset, da det er brukt lysere farger enn på omgivelsene rundt.»*

150: *«Det er et vakkert bilde, med mye farger. Fargebruken vil jeg si også gir samsvar til følelsen av dybde i bildet (at det ikke virker flatt). Det er lyse farger i forgrunnen og mørker i bakgrunnen som gjør at det virker lengre unna. Klærne ser også realistiske ut, da det er brukt draperi.»*

Noen la også vekt på hvordan fargene skapte kontraster i bildet.

128: *«Menneskene står i kontrast med hverandre. Fargene gult og lilla, er komplimentærfarger noe som gir oss ett blikkfang, noe å se og fokusere på.»*

I de poetiske tekstene var det også enkelte elever som skrev om fargene og hvilken effekt disse skapte. Det kan argumenteres for at de poetiske beskrivelsene av fargene kunne vært plassert under «ferdighet i å beskrive et bilde» eller «personlighetskunnskap», men fordi farger er et formalt trekk ved bildet, og elevene godt kan være personlige i sine tolkninger av det formale, har jeg plassert disse utdragene her.

128: *«Man finner nesten alle verdens farger i bilde, utenom sort. Kun skyggen fra de frodige trærne skimter man sort.»*

Det var kun en elev som la vekt på hvordan fargene kunne representere noe religiøst og hellig.

136: *«Guden selv, har ingen farge, og heller ikke kuen. Det kan være for å vise at de er hellige og skiller seg på den måten ut fra alt annet på jorda.»*

Det var en elev som la større vekt på form og farge enn de andre. Dette er den samme responsen som ble fremhevet under «Ferdighet i å beskrive bilder». Det er ikke tilfeldig at jeg velger å fremheve denne teksten. For det først skrev denne eleven en av de lengste responsene, noe som gjør det naturlig at det er mange sitater å trekke ut, men også strukturen i teksten er spesiell. Som nevnt tidligere holder hun beskrivelse og analyse adskilt, og hun legger større vekt på hvordan form og farger er virkemidler for å skape en effekt i bildet enn det andre elever gjør. Jeg har trukket ut tre sitater fra hennes respons for å vise hvordan hun fremhever kunstnerens bruk av farger for å skape kontraster og linjer i bildet.

151: «Gutten sitter helt i sentrum av bildet og han står i kontrast til resten av bildet. Dette er både på grunn av fargen han har på klærne, men også på grunn av måten han sitter på. Han sitter som en vertikal linje gjennom bildet, noe som fører til at bildet blir litt delt i to.»

151: «Buksen eller skjørtet hans står også i kontrast til resten av bildet siden disse er sennepsgule og det ikke er noe annet på bildet som har akkurat denne fargen (bortsett fra to små blader helt i forgrunnen).»

151: «Siden jenten ligger lent på gutten passer denne formen bedre inn i resten av bildet og siden hun har på en mørk blå/lilla kjole passer dette også mer inn. Dette gjør at kvinnen ikke er en like stor kontrast til resten av bildet som det gutten er.»

## **Fokus**

Mange av elevene skrev også om hva de mente var i fokus i bildet, eller hva de mente var midtpunktet eller blikkfanget. De la vekt på ulike ting som gjorde at noe var i fokus fremfor noe annet. Noen bemerket at det som var sentralt var malt tydeligere og med flere detaljer, som i eksemplene under.

163: «Bildet er nøye malt/tegnet som gjør at alle detaljer kommer tydelig frem.»

161: «Jeg ser bildet litt uklart, noe som kan vise til det ikke er i fokus. Det blå mennesket (guden Krishna) og en kvinne (Radha) er i fokus på dette bildet samt den ene påfuglen.»

En elev tolket dette et skritt videre og la til en mening med hvorfor det kunne være slik.

139: «Krishna og hans menneskelige hustru er i fokus. Dette er kanskje for å fremstille at menneske, og gud lever om hverandre, og at dette er i fokus.»

Andre la mer vekt på plassering og fargebruk for å beskrive hva som var i fokus.

132: «Blikkfanget i bildet er den «blåfargede» personen, både på grunn av den sentrale plasseringen og på grunn av fargene.»

Ikke alle skrev hvorfor eller hvordan noe havnet i fokus eller ble blikkpunktet i bildet, men de skrev allikevel noe om hva de mente var sentralt.

127: «- Blikkpunktet på dette bildet er han hvite mannen. – Etter det går blikket mot dama som sitter ved siden av. – Også legger man merke til kua bak mannen. – Tilslutt legger man merke til alle smådetaljene rundt i bildet.»

152: «Det er åpenbart at mennesket med den merkelige hudtonen er midtpunktet i bildet, og kvinnen kanskje et sub-midtpunkt.»

En elev la vekt på hvordan alle dyrene rettet seg mot menneskene og at dette kunne være med på å gjøre dem til det sentrale i bildet.

150: «Hvilken vei dyrene er rettet (mot «menneskene») kan også oppleves som en pekepin på hva som er det sentrale i bildet. Det kan virke som om dyrene ser på «menneskene.»

Det var også en annen elev som la merke til det samme, at dyrene ser på Krishna, men denne eleven bare nevner dette uten å tillegge det noe mer.

127: «Alle dyrene ser mot mannen, untatt kua, som ser samme vei som menneskene.»

Noen av elevene beskrev også blomstene og naturen rundt paret som en form for ramme rundt dem, og at det var derfor de ble et naturlig midtpunkt i bildet, slik som i eksempelet under.

121: «Hovedøyenfallet i bildet støttes opp og rammes pent inn av planter i for og bakgrunnen.»

En annen elev trakk inn «forsvinningspunktet» som et begrep for å forklare hvorfor Krishna og Radha ble et naturlig sentrum i bildet.

120: "De blir også sentrum av bildet ved at de sitter midt i forsvinningspunktet og alt blir på en måte dratt mot dem.»

En annen elev hadde også en teori om det sentrale i bildet. Hennes tekst skiller seg en del fra de andre ved at hun gjør observasjoner og stiller spørsmål knyttet til det hun observerer, slik som i frasen under. På den måten går hun i dialog med bildet, men uten å få noen konkrete svar.

148: «Menneskene er i midten, men det er kua som er plassert i det gyldne snitt. Har det noe å si eller er det bare tilfeldighet.»

## **Annen formanalyse**

Jeg har tidligere skrevet om flere responser der elevene nevner hvilken vei dyrene ser, men det er bare en som har skrevet om hvordan Krishna og Radha retter blikket rett på betrakteren av bildet, og hvilken effekt dette har.

*134: «Det at de ser direkte på mottakeren er et virkemiddel som bidrar til å fange oppmerksomhet og vekke nysgjerrighet.»*

Det er mange som har skrevet at Krishna og Radha ser ut til å være et par, men det er bare noen få som har inkludert måten de sitter på som et tegn på kjærlighet. En elev skrev imidlertid om hvordan de sitter og ansiktsuttrykket til Radha som et tydelig tegn på kjærligheten mellom de to.

*132: «Ut fra måten kvinnen til høyre lener hode og hender på den andres skulder, i tillegg til hennes milde smil og uttrykk, kan forholdet mellom dem tolkes som nært og kjært.»*

På samme måte er det også flere som har en tolkning av bekken eller fossen i bildet, noe jeg vil skrive mer om under «ferdighet i å analysere innhold», men det er bare en som knytter den til et formmessig grep fra kunstneren for å skape en effekt.

*121: «Vannet/elva/fossen går igjen både foran og bak, noe som knytter forgrunnen og bakgrunnen sammen på effektivt vis.»*

En annen respons jeg ønsker å trekke frem er fra en elev som er veldig opptatt av det religiøse i bildet, men som samtidig refererer direkte til fortolkningsnøkkelen i sin tekst. Hun skriver at hun ved første øyekast ikke forsto at det var en gud, men at hun etter å ha lest teksten forstår mye mer. Deretter gir hun sine egne tolkninger av elementene i bildet, uten å skrive av fortolkningsnøkkelen.

*147: «Krishna har en fot i sanda/på jorda og en fot løftet opp, det kan tolkes som at han er Gud på jorda blant mennesker. Det er en del blått, det gir assosiasjoner til himmelen, og kan tolkes som at han er tilstede ikke bare på jorda, men også i himmelen.»*

Den samme eleven gjør også en interessant kobling mellom Krishna og sola, selv om det ikke er noen sol i bildet. Dette gjøres både ved å tolke plasseringen hans i bildet og fargen på klærne hans.

147: «De gule klærne hans kan knyttes til sola, sola er gul, sola er sentrum i universet, sola er største stjerna i vårt system, og det er også sola som bidrar til liv. Det at guden Krishna har på seg gule klær kan derfor tolkes som at han er den største blant gudene og at han er gir liv akkurat som sola.»

147: «Hodet hans/påfuglfjæren er plassert der det ville vært naturlig å ha malt sola dersom ikke Krishna og jenta var malt inn.»

## **Ferdighet i å analysere innhold**

Når det kommer til antallet elever som hadde en form for innholdsanalyse i sine responser var det heller ikke her noen nevneverdige forskjeller mellom klassene. Men på samme måte som med formanalysene var det totale antallet innholdsanalyser større i klasse 1 (uten fortolkningsnøkkelen). Det vil si at de elevene i klasse 1 som hadde en eller annen form for innholdsanalyse kom med flere tolkninger av elementene i bildet enn de som gjorde det samme i klasse 2.

Jeg har delt inn denne delen av kapittelet i ulike kategorier ut i fra hva det var elevene fokuserte mest på. Svært mange av tolkningene som ellers ville blitt plassert her kommer imidlertid under Breidlid/Nicolaisens dimensjoner da jeg mener at det er mer relevant å skrive om dem der og ikke ønsket å gjenta meg selv. Derfor står de fleste av elevenes tolkninger av Krishna og Radha, og forholdet mellom dem, i den delen av kapittelet som omhandler elevenes dimensjonsfokus. Ut over Krishna og Radha var det i hovedsak to ting elevene la vekt på i sine responser: naturen og omgivelsene, og motivet som et paradis.

### **Natur og dyreliv**

Det var mange ulike måter elevene tolket naturen og dyrelivet i bildet. En del analyserte dyrenes forhold til Krishna og Radha og tolket dem deretter, mens andre så dyrene som symboler i seg selv. Jeg har trukket frem noen eksempler på begge deler under.

I de første sitatene har elevene tolket naturen og dyrenes forhold til Krishna og Radha, enten som et tegn på deres kjærlighet eller som noe overnaturlig.

137: «Dyrene i bildet ser opp på menneskene og forguder deres kjærlighet»

*132: «Man kan imidlertid merke seg dyrenes nærvær og hvordan ulike arter omringer de to. Dette fenomenet kan sees på som noe overnaturlig – som om dyrene kjenner på en ytre kraft som gjør dem ekstra oppmerksomme.»*

Det var en del elever som beskrev Krishna og Radhas forhold til naturen, men med ulikt utgangspunkt. Sitatene under viser hvordan det er usikkert om Krishna og Radha har skapt naturen, og således står utenfor den, eller om de er en del av naturen. Begge disse elevene hadde fortolkningsnøkkelen, hvor det blant annet står at det frodige landskapet viser at Krishna er kilden til alt liv.

*134: «Kombinasjonen av menneskene i midten og det yrende dyr- og plantelivet rundt kan indikere at menneskene på bildet har skapt alt det, eller at de er kilden til alt det.»*

*162: «Alt rundt dem er natur, jeg tror at det betyr at gud og mennesket er begge viktige for naturen og er en del av den.»*

Det var flere elever som fikk noen assosiasjoner av bekken eller fossen i bildet. Tidligere har jeg trukket frem en som så bekken som et formmessig grep for å knytte bakgrunnen sammen med forgrunnen, mens sitatene jeg har trukket frem her er de som tolket bekken/fossen som noe symbolsk. Det er interessant hvordan elevene tolker dette på så ulike måter, enten med fokus på vann som rensende, eller en bekk som bevegelse som fører noe bort eller gjennom oss.

*129: «Det er fremstilt dådyr for uskyld, påfugler og svaner for skjønnhet, blomster for fruktbarhet og vann for renhet.»*

*120: «Det er mye symbolikk i bildet, som lotusblomsten som symboliserer skjønnhet og visdom, svaner og fossen som går over i en bekk. Vann er ofte forbundet med renhet og rensing, også i en religiøs betydning.»*

*140: «De åpne blomstene kan også forestille lotuser og fossen i bakgrunnen kan forestille at gråt og tristhet renner bort i paradiset.»*

*137: «Den rennende fossen viser oss hvordan kjærligheten for menneske og Gud strømmer gjennom kroppen.»*



## Paradis

Flere av elevene sammenlignet naturen Krishna og Radha sitter i, med et paradis. Den første beskriver et «paradis» (i anførselstegn) og det er usikkert om eleven med dette mener at det kan være et paradis i verdslig eller allmennmenneskelig, forstand, eller om det er snakk om et religiøst paradis. De tre siste nevner paradis, eller utopisk verden, i en tydelig religiøs forståelse av dette. I tillegg til de jeg har trukket frem her, var det også enkelte elever som beskrev motivet som «livet etter døden

*146: «Jeg synes det ser ut som de sitter i et slags «paradis» siden det ser veldig fint og eksotisk ut.»*

*150: «Ved første øyeblikk opplever jeg bildet som fargerikt og jeg knytter det til noe religiøst. Dette er på grunn av spesielt «menneskene» og omgivelsene rundt som jeg vil tolke som et paradis. Grunnen til at jeg trekker assosiasjoner til et paradis er på grunn av vakre dyr og blomster i en fargerik natur.»*

*140: «Bildet ville; om jeg ikke hadde lest teksten, symbolisert hvor vakkert paradis er, det vil si en verden i harmoni, eller det perfekte liv etter døden der det frodige og levende står sentralt.»*

I sitatet over viser tar eleven tydelig avstand fra fortolkningsnøkkelen og forklarer hvordan hun hadde forstått bildet om hun ikke hadde lest teksten. Til tross for at hun kjenner til bildets hinduistiske opphav beskriver hun motivet som det perfekte liv etter døden. Hennes tolkning er ikke nødvendigvis feil, da mange Hare Krishna-tilhengere ser for seg et liv med Krishna i hans paradis, ikke så ulikt den kristne forestillingen om himmelen.

Det siste sitatet skiller seg ut fra de andre ved at eleven tidligere i sin tekst har beskrevet hvordan menneskene levde i Edens hage i begynnelsen av bibelen, før han så sammenligner hagen i bildet med Eden. Eleven er da tydelig innenfor den religiøse dimensjonen og beskriver forhold som er felles for flere religioner. Som i det forrige sitatet er ikke denne eleven heller helt på villspor da han gjør en slik sammenligning.

*129: "På bildet ser vi den hinduistiske guden Shiva og hans kone som sitter i en hage, som kan ligne veldig på en fremstilling av en utopisk verden, slik som det var i begynnelsen av bibelen.»*

Det var også flere elever som beskrev motivet som «livet etter døden». De er da tydelig innenfor en religiøs dimensjon med klare paralleller til den kristne forestillingen om himmelen.

### **Ferdighet i å uttrykke seg**

For Paulsen handler denne kategorien om ferdigheten til å selv male et maleri, men jeg mener at også elevenes fortellinger og poetiske tekster er å regne som en ferdighet til å uttrykke seg. Det er mye som kunne blitt skrevet om disse responsene, men på grunn av plassmangel har jeg valgt å kun trekke frem et par momenter som jeg mener at er viktige. En god del av fortellingene og de poetiske tekstene har elementer som har blitt belyst andre steder i oppgaven.

Det viktigste trekket jeg ønsker å trekke frem er at i de analytiske tekstene var det svært mange som skrev med utgangspunkt i Krishna som det sentrale i bildet, men det er ingen som identifiserer seg med han. I fortellingene derimot er det flere som identifiserer seg med Radha og skriver med utgangspunkt i henne som det sentrale i bildet. Dette var kun jenter og de hadde til felles at alle omhandlet en eller annen form for kjærlighet. Måten de gjorde dette på var enten ved å lage en fortelling, eller poetisk tekst, der jeg-personen tydelig henspiller på Radha, eller de skrev eksplisitt at de identifiserte seg med Radha.

### **4.2.3 Personlighetskunnskap**

Brit Paulsen skriver i sin bok at den personlige kunnskapen er en form for kunnskap som vanskelig kan uttrykkes med ord, mens Geir Winje skriver at den ikke kan eller bør formaliseres i undervisningen. Jeg har allikevel tatt med dette som et punkt her fordi jeg mener at elevenes uttrykk for følelser eller meninger knyttet til bildet er en form for personlighetskunnskap. Det var ikke veldig mange slike uttrykk for følelser eller personlige meninger i elevenes responser, men det var noen.

Først og fremst var det en del elever som ga uttrykk for at bildet ga dem en form for ro eller harmoni, slik som i eksempelet under.

*130: «Bildet gir en følelse av harmoni; kombinasjonen av frodig natur, dyr, mennesket (som smiler) og Krishna.»*

En elev ga også et poetisk uttrykk for at harmonien i bildet er slik det bør være. Hos denne eleven gikk beskrivelser og analyser i ett, samtidig som personlige meninger også ble flettet inn i teksten.

*128: «To frodige personer dekket med diverse form for blomster, sitter så lunt oppå det hvite fine dyret. Smilende og tankefullt ser de på oss fra den lille elven fylt med farger. Blomster hengende ned fra himmelen og fugler som tar livet helt med ro. Akuratt sånn det bør være, fredfullt og vakker.»*

En av elevene som skrev om kjærligheten mellom Krishna og Radha som kjærligheten mellom to søstre, trakk denne parallellen videre til sitt eget liv og forholdet hun har med sin søster.

*155: «Da denne følelsen kom frem fikk jeg en annen følelse av at jeg sto og så på meg og min egen søster. Vi har alltid klikket godt sammen og det virker det som at disse gjør og. I mine øyne er jenta til høyre meg, hun ser ut som en lillesøster som elsker sin storesøster og som virkelig ser opp til henne.»*

Det var også to elever som la vekt på øynene og blikket til Krishna og Radha. Jeg har tidligere skrevet om andre som også har kommentert hvilken vei Krishna og Radha ser, men eksemplene her skiller seg fra disse ved at de inkluderer en mer personlig følelse elevene får ved å møte blikket.

*134: «For min del er blikkene deres nærmest lokkende og de kan virke som de sier: «se så fint vi har det, kom å bli en del av det du også.»»*

*121: «Dette er et flott bilde, høyst detaljert og dekorert, med masse blomster og dyr og vann. Alle tre hovedfigurene virker som om de stirrer deg rett inn i øynene, (kua, gudinnen, jenta) rett inn i sjela.»*

Det var særlig en elev som la større vekt på personlige meninger enn andre. Jeg har plukket ut noen eksempler på hvordan hun kommenterer både bildet og fortolkningsnøkkelen, og kommer med sine egne meninger om disse. For det først mener hun at bilder kanskje ikke trenger å fortolkes så voldsomt, som i sitatet under.

*148: «Til tider lurer jeg på om bilder, slike som dette, overtolkes. Kanskje det ikke var noen særlig annen mening enn for synets skyld? Det skal liksom være en mening bak alt, men trenger det å være det?»*

Dette samsvarer med det Brit Paulsen kaller «å bevare kunstens egenart». Hun mener at om en bruker kunst til å oppnå større selvforståelse og kulturhistorisk innsikt bruker en kunsten som et middel for å nå et mål. Mange kan innvende mot dette at kunstens egenart er at den skal være en umiddelbar opplevelse og en nytelse. Denne eleven ønsker akkurat dette og stiller seg kritisk til fortolkningsnøkkelenes tolkninger av bildet, før hun også uttrykker sine egne følelser for bildet og sitt syn på gud og religion:

*148: «Bildet gir meg en behagelig følelse, de mange detaljene gjør det interessant å se på.»*

*148: «Hvorfor omtales Gud som ham? Må det være en mannlig kraft?»*

*148: «For meg som ikke er troende (dog jeg tror på at det finnes noe mer enn hva vitenskapen kan påvise) virker bildet litt kvinneundertrykkende. Hun trenger han, men dette er nok bare noen feministiske tanker som dukket opp tilfeldig, for jeg liker egentlig bildet.»*

### **4.3 Breidlid/Nicolaisens dimensjoner:**

Elevenes fokus på de ulike dimensjonene skiller seg lite mellom de to klassene. Det er en liten tendens til at flere av elevene i klasse 1 skriver noe som kan plasseres innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen, mens noen flere av elevene i klasse 2 har inkludert elementer fra en religiøs dimensjon. Disse forskjellene er imidlertid svært små og kan skyldes mange andre forhold enn fortolkningsnøkkelen. På samme måte som med kunnskapskategoriene vil jeg allikevel kommentere underveis der jeg mener at det er nødvendig å nevne fortolkningsnøkkelen.

Denne delen av analysen har vært svært utfordrende da jeg vil hevde at skillet mellom de ulike dimensjonene er enda mer flytende enn mellom de ulike kunnskapskategoriene. Det er først og fremst bildets *motiv* som kan fortolkes innenfor de ulike dimensjonene, men de færreste av elevene har kommet med en konkret fortolkning av motivet i bildet. Samtidig har de fleste gjort fortolkninger av enkeltelementer som kan plasseres innenfor en dimensjon. Kombinasjonen av flytende skille mellom dimensjonene og mangel på helhetlig fortolkning

har gjort at mange av elevenes utsagn har kunnet bli plassert i flere kategorier. Der jeg har møtt på slike utfordringer har jeg stort sett kommentert mine valg underveis og drøftet om noe kunne vært plassert annerledes.

På samme måte som med kunnskapskategoriene er det få elever som har hatt et ensidig fokus på en av dimensjonene. De fleste har kombinert elementer fra flere dimensjoner og tolket elementer i bildet innenfor ulike dimensjoner. Det vil si at en del elever har tolket noen elementer innenfor en religiøs dimensjon, mens andre elementer i den samme responsen har blitt tolket allmennmenneskelig eller religionsspesifikt.

Denne delen av analysen skiller seg fra den første da jeg anså det som lite hensiktsmessig å sortere tekstene etter de ulike dimensjonene på samme måte som jeg har gjort det med kunnskapskategoriene. Jeg har derfor valgt noen temaer som gikk igjen hos flere av elevene, sortert utdrag fra tekster etter disse temaene og kommentert underveis hvilket dimensjonsfokus jeg mener at elevene har i de forskjellige utdragene.

### **Menneske, Gud, Krishna**

Det var en god del elever som skrev om Krishna som en mann eller en person (eller som kvinne), også blant elevene med fortolkningsnøkkelen. De tolker da innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen.

*144: «På bildet ser vi en mann og en kvinne»*

*127: «Det er to mennesker som sitter fredfullt midt i bildet, en mann og en kvinne.»*

Blant de som ikke forholdt seg til Krishna som en guddom var det også enkelte elever som beskrev bildet som et klassisk bryllupsbilde.

*151: «Siden begge har på seg fine klær og mye pynt kan det minne om et bryllupsbilde.»*

En annen elev beskrev også bildet som et portrett av et ektepar. Denne eleven var gjennom hele sin respons veldig opptatt av det religiøse ved bildet, før hun avsluttet med en tydelig allmennmenneskelig fortolkning.

*129: «Eller så kan det hende at det er et portrett gjort av et ektepar i likhet med dem man ser har blitt gjort i tidene før fotoapparatet ble oppfunnet.»*

Det var også en del som tolket de pene klærne og smykkene innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen. En elev så dette som et tegn på rikdom, fråtsing og overdådighet. Det er usikkert om eleven da tolker innenfor en religionsspesifikk eller allmennmenneskelig dimensjon. At gudene kan oppføre seg som mennesker er et viktig aspekt i mange hindufortellinger og er derfor religionsspesifikt, men helheten i elevens respons peker mer mot den allmennmenneskelige dimensjonen.

*160: «Både Krishna og Radha er sterkt utsmykket. For meg er dette et tegn på rikdom, fråtsing og overdådighet.»*

Samtidig med at mange tolket Krishna som et menneske var det også en del elever som tolket han som en guddom. Som jeg har nevnt tidligere gjorde hudfargen at flere kom til denne konklusjonen. Eksempelet under viser hvordan de fleste dro paralleller mellom hudfargen og guddommelighet.

*151: «Det kan se ut som en gutt og en jente, gutten har en blåaktig hud, og kan kanskje se litt guddommelig ut.»*

En elev som tolket hudfargen som noe religiøst hadde en annen tolkning enn de andre. Vedkommende så Krishna som hvit og dro en parallell til hvordan hvitfarge kan symbolisere renhet og makt i en religiøs forstand.

*160: «Krishna er i likhet med kua også hvit, som kan vise hvordan gudene er overlegent menneskene, da hvit kan symbolisere renhet.»*

Det var ikke bare hudfargen som gjorde at elevene tolket Krishna som en guddom, også andre elementer i bildet gjorde at enkelte elever kom til denne konklusjonen.

*127: «Det ser nesten ut som om mannen i bildet er hellig, eller en slags gud. Alt i bildet skjer rundt han. Kua i bildet ser egentlig også hellig ut, han lener seg rundt mannen, som om kua er hans hellige beskytter.»*

En del av elevene kombinerte også flere elementer i bildet for å identifisere Krishna som en guddom. Det første eksempelet jeg trekker frem her viser hvordan enkelte av elevene ikke holdt seg tydelig innenfor en dimensjon, men vekslet fra en dimensjon til en annen. Denne eleven hadde ikke fortolkningsnøkkelen og viser en usikkerhet i sine tolkninger. Eleven her bruker navnet på Krishna, men er usikker på om dette er riktig, før Krishna tolkes innenfor en

allmennmenneskelig dimensjon og deretter i en religiøs eller religionsspesifikk dimensjon. Den samme eleven viser også sin usikkerhet da hun senere blander Krishna med gudinnen Kali.

*122: «Kona (jeg vil si Krishna men er ikke helt sikker), har en lys blå tone på seg som kan representere at denne konen ikke er et vanlig menneske. Ornamentet på hodet hennes og de gyldene klærne kan representere et viktig/rikt menneske som konge eller dronning, eller kan representere en guddommelig figur.»*

En annen elev gjorde noe av det samme og trakk inn både klærne og hudfargen, og viste til tidligere kunnskaper om hinduismen, for å forsvare sin konklusjon om at det var en gud og et menneske i bildet. Selv om heller ikke denne eleven hadde fortolkningsnøkkelen var hun mye sikrere i sine konklusjoner og vekslet ikke i like stor grad mellom dimensjonene.

Selv om det i hovedsak var Krishna som ble fortolket som en guddom, var det også en del elever som beskrev Radha innenfor den religiøse dimensjonen, som i eksempelet under. Dette er en helt legitim tolkning, da mange hinduer ser på Radha som et uttrykk for *shakti*, den kvinnelige guddomskraften, eller en gudinne i seg selv.

*133: "Begge gudene virker mektige pga de fargede klærne og sitt elegante utseende. Samtidig virker de gode og snille pga bakgrunnen.»*

Naturen og plantelivet rundt Krishna og Radha kan også tolkes som at de er skaperne av livet man ser i bildet. En elev som tolket det slik har gjort det på en interessant måte. Det ville være naturlig å tolke en «skaper» innenfor en religiøs eller religionsspesifikk dimensjon, men eleven beskriver samtidig Krishna og Radha som mennesker. Tolkningen blir da innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen, med mennesker som skaper eller er kilden til det yrende dyr- og plantelivet.

*134: "Kombinasjonen av menneskene i midten og det yrende dyr- og plantelivet rundt kan indikere at menneskene på bildet har skapt alt det, eller at de er kilden til alt det.»*

En annen elev tolket Krishna som skaperen av naturen og livet, men denne eleven gjorde det innenfor en religiøs dimensjon. Eleven gjorde da også en sammenligning av Krishna som gud på samme måte som Jesus representerer Gud.

*142: «Motivet tolker jeg på den måten at Krishna er representert som en Gud, i menneskelig form. På samme måte som Jesus. Naturen og livet i bakgrunnen er noe Krishna har skapt.»*

Noen elever la vekt på hvordan Krishna, gjennom sin positur, berørte de ulike elementene i bildet. Den ene la vekt på hvordan han har en fot på bakken og en løftet opp, noe eleven tolket som at han er en gud, men samtidig på jorda og blant mennesker. Denne tolkningen passer godt med en hindu-spesifikk forståelse av Krishna som en avatar av Vishnu. Samtidig er det et element tilhengere av andre religioner kan kjenne seg igjen i, som for eksempel kristendommens forståelse av Jesus som guds sønn.

*147: «Krishna har én fot i sanda/på jorda og én fot løftet opp, det kan tolkes som at han er Gud på jorda blant menneskene.»*

Den andre eleven som la vekt på berøringen av elementene har bare beskrevet en observasjon og ikke lagt til noen ytterligere tolkning av dette. Allikevel vil jeg beskrive utdraget under som religionsspesifikt fordi mange hinduer legger stor vekt på de ulike elementene.

*120: «Hvis vi ser på perspektivet er det helt klart de to kvinnene som er i sentrum, de sitter på en stein med føttene i bakken og rører dermed alle elementene i bildet, vann, luft jord, og blomstene foran og trærne bak lager en slags krans rundt dem som får dem til å nesten lyse litt opp.»*

En elev gjorde en interessant sammenligning mellom Krishna og sola. Jeg er noe usikker på hvorvidt dette er en legitim sammenligning og tenker nok heller at fargen er valgt fordi gult eller oransje er veldig vanlige farger i hinduismen og i hinduistisk kunst, og er et symbol på lykke. Samtidig er elevens tolkning en et forsøk på å knytte bildet til noe religionsspesifikt for hinduismen, og hun har nok helt rett i at fargen ikke er valgt tilfeldig.

*147: "De gule klærne hans kan knyttes til sola, sola er gul, sola er sentrum i universet, sola er største stjerna i vårt system, og det er også sola som bidrar til liv. Det at guden Krishna har på seg gule klær kan derfor tolkes som at han er den største blant gudene og at han gir liv, akkurat som sola.»*



## Begrep: Kjærlighet

Kjærlighet var et viktig tema for mange av elevene. I denne delen av analysen har jeg først trukket ut de sitatene der elevene beskriver *hva* det er i bildet som gjør at Krishna og Radha ser ut til å elske hverandre. Disse første sitatene handler om kjærlighet mellom en mann og en kvinne, senere vil jeg også trekke frem noen som beskriver kjærligheten mellom to kvinner, enten som søstre eller homofil kjærlighet, og kjærlighet mellom en gud og en troende.

*132: «Ut fra måten kvinnen til høyre lener hode og hender på den andres skulder, i tillegg til hennes milde smil og uttrykk, kan forholdet mellom dem tolkes som nært og kjært.»*

*154: «Det er sansynlig at kvinne forelsket i den andre personen, på grunn av kroppsspråket. Hun virker glad i tillegg.»*

*149: "Jeg synes også at bildet virker veldig romantisk, etter som naturen og dyrene er ganske overfløydige.»*

Det er altså særlig kroppsspråk og ansiktsuttrykk som gir elevene assosiasjoner til kjærlighet, men også naturen skaper en slik effekt. I sitatet over vil jeg anta at eleven mener at det er «overflod», ikke at naturen er overfløydig, men det er rom for tolkning av dette. Disse beskrivelsene av kjærlighet er allmennmenneskelige og kunne like gjerne handlet om to vanlige personer.

Som nevnt tidligere er det ikke bare kjærlighet mellom mann og kvinne elevene ser i bildet, noen tolket det også som homofil kjærlighet mellom to kvinner. De fleste tolkningene kunne like gjerne omhandlet en mann og en kvinne, men elevene beskriver dem begge som kvinner. Sitatet jeg har valgt å trekke frem er litt annerledes, både fordi det kommer fra en av fortellingene, og fordi eleven beskriver en problematikk knyttet til arrangerte ekteskap. Jeg-personen i fortellingen er Radha, som rømmer ut i skogen for å være med Krishna, tolket som en kvinne av eleven. Dermed handler elevens fortelling både om utfordringer knyttet til arrangerte ekteskap, og om utfordringer knyttet til homofili. Jeg tolker begge disse utfordringene innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen, men det er også mulig å knytte dette opp mot både den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen, eller begge deler samtidig.

*153: «Jeg løp ut i skogen med tårer, vennen min trøstet meg, og det var da jeg innså at jeg trengte hun. Jeg kunne ikke gifte meg med en mann. Det var hun jeg elsket.»*

Det var flere andre som også så to kvinner i bildet, men som tolket kjærligheten som en kjærlighet mellom to søstre. Disse tekstene var alle fortellinger, men med ulikt fortellerperspektiv. I den første står fortellerstemmen og betrakter bildet, mens i den andre er fortelleren skrevet inn i bildet, som en jeg-fortelling. Den siste er skrevet fra et utenfor-perspektiv, men med utgangspunkt i Radha (som eleven kaller Zaja). De to første omhandler en allmennmenneskelig kjærlighet, mens det siste er litt mer komplisert. For det først omhandler eleven de to kvinnene som gudinner som sitter i et paradys gjennom evigheten. For det andre er kjærligheten mellom dem beskrevet som en sjalusi fra den yngste, før den siste setningen der kjærligheten overvinner alt. Om eleven skriver om seg selv og sin søster kan denne teksten plasseres som allmennmenneskelig personlighetskunnskap, men den kan også beskrive en religiøs form for kjærlighet.

*155: «Midt i det sitter to jenter, som jeg vil si er søstre. I starten var jeg usikker på om den bleke var en mann eller kvinne, men når jeg så på maleriet lengre var det ikke kjærligheten mellom en mann og en kvinne som strålte fra bilde, men heller kjærligheten mellom to søstre.»*

*124: "Jeg sitter nå ved siden av min søster. Jeg klarte det. Det tok lang tid og det var lerevende (?), men det var helt klart verdt det. Livet mitt har aldri vært bedre. Jeg har et trygt sted å bo og en familie som jeg vet er min og de vil meg bare godt. Jeg er lykkelig!»*

*123: "Gjennom hele evigheten så så Zaja ingen ting om det, hun visste at det eneste som telte var om hennes søster hadde nok, og hadde hun, det var Zaja glad for..."*

Flere så også kjærligheten mellom de to som en kjærlighet mellom en gud og et menneske, noe som også var et viktig tema i fortolkningsnøkkelene den ene klassen fikk utdelt. Også her er perspektivet ulikt, enten ved at mennesket eller den troende viser kjærlighet til Gud, eller ved at Guden viser sin kjærlighet til menneskene. Alle disse perspektivene kan man argumentere for å plassere innenfor den religiøse eller den religionsspesifikke dimensjonen. Selv om elevene skriver eksplisitt om hinduismen og Krishna har deres beskrivelser av forholdet mellom gud og menneske klare paralleller til kristendommen, noe som gjør dem mer religiøse enn religionsspesifikke.

*133: «Bildet kan fremstille hinduismen. Religionen kommer frem som fredelig, harmonisk og god. Guden har makt, men troerne viser kjærlighet til han.»*

*137: «i utgangspunktet til bildet kan man knytte det til kjærlighet. Hvordan Radha er plasert på skulderen til Krishna uttrykker følelsene hennes for han. Ved at Krishna er en gud fremstilt i menneske form, viser det også en kjærlighet ovenfor Gud.»*

Eleven som skrev utdraget over la all vekt på kjærligheten mellom de to og knyttet alle elementene i bildet til dette begrepet.

En av elevene la vekt på gudens kjærlighet og nærhet til menneskene. Dette sitatet passer godt for å illustrere en religionsspesifikk tolkning av Krishna som avatar. Han er nær menneskene, ikke bare metaforisk, men også fysisk som en gud i menneskeskikkelse.

*142: "Jeg lurere litt på hvorfor Gud er ved siden av et annet menneske. Det er det jeg ser, og dette mener jeg symboliserer at Gud er nær alle menneskene, at Han har kjærlighet for alt av liv.»*

Det neste sitatet er interessant fordi det både viser hvordan elevene kunne bruke fortolkningsnøkkelen i sine responser, og hvordan en elev uten den aktuelle religiøse tilhørigheten kan beskrive et element innenfor den religionsspesifikke dimensjonen. Der de andre har beskrevet et mer generelt forhold mellom menneske og gud, har denne eleven holdt seg til det eksplisitte i forholdet mellom Krishna og Radha, og hva det symboliserer.

*140: «Siden jeg leste teksten vet jeg at det er Krishna som er avbildet. Videre vil jeg si at bildet symboliserer Gudens kjærlighet til mennesket (siden Krishna valgte en menneskelig make istedenfor en guddommelig) og verden menneskene bor i.»*

Det var også en del tekster der kjærligheten ble fremstilt svært poetisk, da særlig i de tekstene som i utgangspunktet kunne plasseres under fortellinger eller poetiske tekster. På tross av det poetiske språket må disse utdragene sies å falle innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen. Samtidig er det mulig at elevenes bakgrunn gjør at det er religiøse dimensjonen som blir synlig. Særlig i det siste utdraget, der eleven skriver om en overnaturlig verden som kan sies å være et religiøst fenomen, men kjærligheten som beskrives mener jeg at er en allmennmenneskelig beskrivelse av kjærligheten mellom en mann og en kvinne.

*156: "Når vi satt slik i hagen, du og jeg og bare var så var det lite annet som spilte noen rolle.»*

126: «Bekymringene er bort. Her er det lite å konsentrere seg om. Det er bare å nyte den fredfulle hagen. Ikke noe mas. Ikke noe stress. Ikke noe press. Bare du og meg uten urovekkende tanker. Fra dette ståsted er vi midtpunktet. Øyne retter seg i denne retningen.»

165: «Mens jeg puster stille men intenst inn alle inntrykkene av det vakre som er rundt meg, setter jeg meg rolig ned på bakken, ved siden av den vakre hvite og praktfulle kua mi, og ser opp på mannen min. Han sitter på ryggen til den vakre hvite kua og spiller svakt på en fløyte som lager de mest vakre lydene du kan forestille deg. Jeg lener meg inntil min kjære og lukker øynene, mens jeg flyter inn i de vakre drømmene mine.»

135: «I livets hage og universets paradys, sitter et par. Omringt av dyr og livets goder, er det et landskap av liv, frihet og trygghet. En isolert hage. Isolert fra jordens hat og mørke sider. Hvor kjærligheten til livet og paret blomtrer.»

Helt til slutt i denne delen av kapittelet vil jeg også nevne to tekster der kjærligheten fikk et helt annet uttrykk enn i noen av de andre tekstene. I den første lager eleven en moderne fortolkning av bildet, der han, med en god dose sarkasme, tar avstand fra både det religiøse og det kunstneriske ved bildet. Han lager et poeng ut av Krishnas hudfarge og beskriver Radhas kjærlighet som en «fetish». Denne eleven hadde fortolkningsnøkkelen, men velger å ta avstand fra den og lager sin egen tolkning. Dette er et svært tydelig eksempel på hvordan en elev kan ta avstand fra fortolkningsnøkkelen og tolke bildet innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen.

144: "Kvinnen har tydelig en fetish for blå menn, hvorvidt det er maling eller en hudsykdom er ikke lett å si.»

En annen elev gjør noe lignende og lager en modernisert fortelling. Også denne eleven hadde fortolkningsnøkkelen, men skaper sin helt egen historie. I hans fortelling er kjærligheten mellom dem beskrevet som et tilfeldig møte i skogen, der Krishna har lokket til seg Radha med fløyta. Denne eleven har lagt fortellingen til skogsområdet rundt Sognsvann og kaller Radha for Berit. Krishna blir beskrevet som en del av et «cruiser»-miljø som, ifølge eleven, holder til rundt Sognsvann.<sup>2</sup> Dermed blir Krishna og Radha til et møte mellom to voksne mennesker som er ute etter tilfeldig sex, men fortellingen har også noen mystiske elementer blant annet fordi naturen rundt dem blir fylt opp av dyr når Krishna spiller på fløyta.

---

<sup>2</sup> Cruzere er normalt en betegnelse på to homofile menn som møtes i skogen for tilfeldig sex, men i denne fortellingen er det en mann og en kvinne som møtes.

## Tema: Likestilling og makt

Likestilling og makt var, noe overraskende, et viktig tema for flere av elevene. Det var særlig sittestillingen, med Radha som lener hode på skulderen til Krishna uten at han rører henne, som gjorde at flere av elevene skrev om dette. Der noen bare så kroppsspråk og sittestilling som et tegn på kjærlighet var det flere som beskrev måten de satt på som et tegn på at den ene var underlegen den andre. Det de skrev om dette gikk imidlertid i to svært forskjellige retninger, både religiøst og allmennmenneskelig. For det første var det en del som så det som et uttrykk for at guder er overlegne mennesker, som i sitatene under.

*150: «Posituren til guden og mennesket vil jeg også si kan vise hvem som blir sett på som «den store og viktige» og at det da er guden som har denne rollen, mens mennesket sitter på siden og virker ikke direkte smålig, men «mindre hvert» enn guden.»*

*132: «Omgivelsene gir assosiasjoner med naturromantikk, mens personene og det som foregår i sentrum, gir assosiasjoner til noe guddommelig eller overmenneskelig. Den ene står over den andre, på ett eller annet vis.»*

Samtidig var det flere som tok et skritt ut av bildet og beskrev maktforholdet mellom de to som en generell holdning til maktforholdet mellom menn og kvinner.

*160: «Radha lener seg på Krishna og har et elskende uttrykk i ansiktet, mens Krishna ikke rører henne. Dette kan være et tegn på at kunstneren av bildet tenker at mannen er overordnet kvinnen.»*

*148: «For meg, som ikke er troende (dog jeg tror på at det finnes noe mer enn hva vitenskapen kan påvise) virker bildet litt kvinneundertrykkende. Hun trenger han, men dette er nok bare noen feministiske tanker som dukket opp tilfeldig, for jeg liker egentlig bildet.»*

Det var også en elev som gjorde begge deler på en gang og både beskrev forholdet mellom gud/menneske og hvordan dette ofte gjenspeiles i forholdet mellom menn og kvinner i ulike religioner.

*161: «vi ser også at kvinnen lener seg over guden. Dette kan vise underkastelse over ham. Og igjen som de fleste religioner har mannen mer makt enn kvinnen.»*

En elev beskrev også hvordan bildet både understreker maktbalansen mellom menneske og guddom, samtidig som forholdet mellom dem er nært og en kilde til trygghet for den troende. I sin beskrivelse er eleven godt inne i den religionsspesifikke dimensjonen, med et spesifikt fokus på forholdet mellom Krishna og Radha. Samtidig har maktbalansen og det nære forholdet klare paralleller til andre religioner og er noe tilhengere av både islam og kristendom ville kunne kjenne seg igjen i.

*130: «Krishna sitter med rakt hode åpover i motsetning til den mer menneskelige skikkelsen som lener hodet på Krishnas skulder. Dette kan understreke maktbalansen mellom mennesket og Gud. Likevel opplever jeg en kjærlig og nær relasjon dem i mellom. «Mennesket» smiler og virker trygg.»*

En annen elev gjorde noe av det samme, men tok et skritt ut av bildet og beskrev en tiltenkt effekt bildet kan ha på tilhengere av hinduismen. Etter å ha beskrevet Krishna og Radha og hvordan bildet virker veldig romantisk, kommer eleven til denne konklusjonen:

*149: «Dette skaper en viss ro i bildet, noe som kanskje gjør at tilhengere av hinduismen kanskje får mer tiltro og en viss glede av egen tro, spesielt bundet til disse to gudene.»*

### **Harmoni og fruktbarhet**

Som jeg har skrevet tidligere bruker Geir Winje bildet av Krishna og Radha som et eksempel på hvordan et bilde kan tolkes innenfor Breidlid/Nicolaisens tre dimensjoner. Et eksempel han trekker frem da er hvordan bildet kan symbolisere en form for harmoni som kan forstås både innenfor den allmennmenneskelige og den religiøse dimensjonen. En del av elevene brukte begrepet harmoni for å beskrive en stemning eller en tolkning av forholdet mellom elementene i bildet. Som i Winjes eksempel tok disse tolkningene ulike retninger, enten i en religiøs eller en allmennmenneskelig

Det første eksempelet er tydelig allmennmenneskelig, da eleven beskriver Krishna som en person og legger vekt på hans nakne føtter som et tegn på harmoni med naturen.

*154: «I tillegg har ikke personen noen sko på seg, som kan symbolisere harmonien med naturen.»*

En annen elev kom med en lignende tolkning av en allmennmenneskelig harmoni, men denne eleven la også til «... eller det viser himmelen.» i slutten av setningen. Det viser en usikkerhet i egne tolkninger som gikk igjen hos mange av elevene og hvordan elevene blander inn tolkninger fra ulike dimensjoner.

En elev la vekt på elva i bildet som et symbol på harmoni. Den samme eleven beskrev også Radha som «moder jord», noe som indikerer en spesiell kontakt mellom henne og naturen. Dette mener jeg at kan tolkes innenfor både den religiøse og den allmennmenneskelige dimensjonen, da en det kan være snakk om en guddommelig kontakt eller et menneskelig forhold til naturen.

*133: «Jenta ser veldig avslappet ut og kan nesten virke som «moder jord» i og med at naturen omringer henne. Jeg ser rådyr, blomster, blader og en elv som kan symbolisere harmoni.»*

En elev var svært tydelig innenfor den religiøse dimensjonen og gjorde hele tiden sammenligninger mellom ulike religioner. Denne eleven tolket naturen og dyrelivet som et tegn på at man skal leve i harmoni med naturen. Eleven kunne holdt seg til den religionsspesifikke dimensjonen ved å skrive om hva dette symboliserer i hinduismen, men velger å heller skrive om hvordan dette går igjen også i andre religioner.

*141: «Bildet av Krishna og hans make, viser et aspekt i religion som går igjen i de fleste religioner. I Bildet sitter Krishna i en hage som er rik på både planter og dyr. Dette representerer ofte i religioner verdens mangfold og hvordan mennesket skal leve i harmoni med flora og fauna. I Kristendommen, for eksempel, er dette representert med Edens hage.»*

Jeg har tidligere skrevet en del om de elevene som beskrev motivet som et paradiset, men det var særlig en elev som trakk frem harmoni som et begrep for å beskrive dette paradiset. Denne gjør det innenfor en tydelig religiøs dimensjon og tar også en viss avstand fra fortolkningsnøkkelen da hun tydelig ønsker å komme med sin egen tolkning.

*140: «Bildet ville; om jeg ikke hadde lest teksten, symbolisert hvor vakkert paradiset er, det vil si en verden i harmoni, eller det perfekte liv etter døden der det frodige og levende står sentralt.»*

Fruktbarhet var også et tema som gikk igjen hos flere av elevene, men som ble tolket svært ulikt. Hvorvidt fruktbarhet er et religiøst eller allmennmenneskelig begrep er usikkert og det

er heller ikke klart hva elevene legger i dette begrepet. Jeg vil påstå at det kan være begge deler. For det første var det en del elever som beskrev den frodige naturen som et tegn på fruktbarhet, slik som i eksempelet under.

*149: «Naturen er veldig frodig og det kryr av andre dyr; disse er ikke like sentrert som kua og menneskene». Frodig natur er vel på en måte et tegn på fruktbarhet.»*

Andre som la vekt på den frodige naturen trakk også inn andre elementer de mente var symboler på fruktbarhet. En elev trakk inn hvordan sollyset kan forbindes med liv, mens en annen trakk frem påfuglen og dens fjær som et tegn på fruktbarhet. Samtidig var det bare en elev som trakk inn Krishnas assosiasjoner til det fruktbare. Også denne eleven viste da til den frodige naturen, men tolket ikke bare denne som et symbol på fruktbarhet i seg selv, men som et tegn på Krishnas fruktbarhet og det guddommelige. Da blir tolkningen religionsspesifikk.

*130: «Omgivelsene er frodige. Mange blomster og planteliv. Dette er med på å gjøre bildet mer estetisk vakkert og kan understreke Krishnas assosiasjoner til det fruktbare.*

*Utsmykningen av de to karakterene er også med på underbygge noe guddommelig & vakkert – kanskje også noe fruktbart.»*

## 4.4 Oppsummering

I den første delen av analysen brukte jeg Paulsens kunnskapskategorier til å sortere utdrag fra elevenes tekster. Den delen av analysen viser at elevene bruker svært ulike former for kunnskaper i sine responser, og at de i liten grad skiller mellom ulike former for kunnskap. I den andre delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i eleveneres responser og lagd noen kategorier ut i fra hva hvilke temaer elevene la vekt på. Deretter har jeg undersøkt hvilke dimensjoner elevene bruker i sine tolkninger av disse temaene. Den delen av analysen viser at elevene, som med kunnskapskategoriene, i stor grad veksler mellom ulike dimensjoner, selv innenfor samme setning.



## 5 Drøfting

Hovedproblemstillingen for dette prosjektet har vært:

*Hvordan responderer et utvalg elever på et gitt religiøst kunstbilde?*

For å besvare dette spørsmålet har jeg analysert elevtekstene med utgangspunkt i ulike former for kunnskap (Jf. Paulsen) og dimensjonsfokus (Jf. Breidlid/Nicolaisen). Det korte svaret når det kommer til begge disse analysene er at elevene responderer med et stort mangfold og mye variasjon. I den første delen av drøftingen vil jeg utdype hva jeg legger i dette, samt drøfte elevenes valg av sjanger. Deretter vil jeg trekke inn læreplanen og hva Geir Winje skriver om valg av bilder til undervisningen og se resultatene av analysen opp mot disse. Mot slutten av drøftingen har jeg sett på den ene klassens bruk av fortolkningsnøkkelen, før jeg avslutter med hvilke implikasjoner mine funn kan ha for undervisningen i religion- og etikk-faget.

### 5.1 Tidligere forskning

I Opsals masteroppgave “Lillebror får det som han vil” (Opsal, 2010) var ett av hovedfunnene at fortolkningsnøkkelen ikke innsnevrer tolkningsrommet elevene opererer innenfor. Hun påviste at nøkkelen bidro til et utvidet begrepsapparat elevene kunne bruke i sine responser til fortellingen. Jeg har i langt mindre grad sammenlignet tekstene fra de to klassene, da klassene var for forskjellige til å gjøre en slik sammenligning. Allikevel mener jeg at det kan være nyttig å se mine resultater opp mot Opsals da det er visse trekk i materialet som peker mot en lignende konklusjon. Jeg har ikke kunnet påvise forskjeller i begrepsbruk, men har kun kunnet påvise svært små forskjeller både når det kommer til kunnskapskategorier og dimensjonsfokus. Det kan tyde på at fortolkningsnøkkelen hverken bidrar til å «åpne» eller «lukke» elevenes møte med bildet, men snarere er en autoritet elevene kan velge å forholde seg til på ulike måter (mer om dette i 5.5 Fortolkningsnøkkelen). Den største forskjellen mellom de to klassene var bruken av navnet Krishna, der det var langt flere i klassen med fortolkningsnøkkelen som tok i bruk det konkrete navnet. Bare å bruke navnet på Krishna mener jeg at ikke er nok til å anbefale at man introduserer bilder innenfor en religionsspesifikk fortolkningsramme, men de små forskjellene mellom klassene er heller ikke nok til å anbefale at man ikke gjør det. Men man er nødt til å tenke gjennom hva man ønsker å oppnå ved bruk av bildet og fortolkningsnøkkelen i undervisningen.

I Geir Winjes prosjekt «Elevens lesing av bilder i RLE» (2014), var det viktigste funnet at elevene nærmet seg sammensatte tekster på en mindre reflekterende og analytisk måte enn den lese måten som beskrives i læreplanen. For min del har ikke fokuset vært på evne til refleksjon og analyse, men jeg mener allikevel å kunne påvise en større grad av utforskende og selvstendig lesing enn i Winjes studie. Dette kan skyldes mange forhold, blant annet at mine informanter var langt eldre enn Winjes og at de i større grad ble utfordret til å skrive egne tolkninger av bildet. I delkapittel 5.5 drøfter jeg hvordan elevene i klassen med fortolkningsnøkkelen bruker denne i sine responser. Der kommer det blant annet frem at mange av elevene har brukt fortolkningsnøkkelen til det Winje kaller en «utvidende bildelesing», både med og uten bruk av personlig kunnskap. Dette kan virke som om det går på tvers av Winjes resultater, men mitt prosjekt skiller seg imidlertid så mye fra hans prosjekt, både med tanke på metode og utvalg, at det blir feil å si at mine resultater er i konflikt med hans konklusjoner. Det er heller riktig å si at forskningsfeltet har blitt utvidet, for med et annet utvalg og en annerledes metode ble også konklusjonene annerledes.

## **5.2 Kunnskap, dimensjoner og sjanger**

Som det kommer frem av analysen har de fleste av elevene valgt å skrive analytiske og reflekterende tekster. Dette kan tyde på at elevene oppfatter dette som den «korrekte» måten å respondere til et bilde på. Det kan skyldes en skolekontekst der elevene er vant til å skulle analysere både tekst og bilder. Samtidig er det en del elever som har valgt å skrive innenfor andre sjangre, som fortelling eller poesi. Det viser at det også er mulig å bruke bildet som en inspirasjon til å produsere egne tekster, noe som samsvarer med Paulsens «ferdighet i å uttrykke seg». De poetiske tekstene inneholder også en stor grad av personlighetskunnskap, noe jeg vil skrive mer om senere. Både Paulsen og Winje mener at det er viktig å ivareta den personlige opplevelsen og erfaringen elevene får gjennom møtet med bildet. En poetisk tilnærming til bildet av Krishna og Radha kan være en god måte å få elevene til å reflektere over sine egne tanker og følelser knyttet til bildet, enten det er religiøse eller allmennmenneskelige refleksjoner. Slik kan også religionsfagets holdnings og identitetsutviklende formål ivaretas. Dette samsvarer med å lære av religion som jeg vil skrive mer om senere. Samtidig mener jeg at det er viktig å ivareta bildets hinduistiske opphav og ikke la personlig synsing og meninger fullstendig overta undervisningen. Religion og etikk er først og fremst et kunnskapsfag og det er viktig at elevene utvikler både den kulturhistoriske

kunnskapen og personlighetskunnskapene. For meg samsvarer dette i stor grad med å se både den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen.

Som jeg allerede har nevnt var elevenes responser preget av en stor grad av mangfold og mye variasjon. I min analyse har jeg kommet frem til at elevene har brukt alle de ulike formene for kunnskap Paulsen skiller mellom i sin modell. I hvor stor grad elevene har lagt vekt på en form for kunnskap fremfor en annen skiller seg fra elev til elev, men de alle har brukt flere former for kunnskaper i sine responser. Enkelte la imidlertid større vekt på en kunnskapsform, da gjerne en av ferdighetskunnskapene i å analysere form eller innhold. Samtidig var det andre som i stor grad skrev tekster basert nesten utelukkende på personlighetskunnskap. Det tyder på at bildet kan være godt egnet til å utvikle alle de formene for kunnskap Paulsen skiller mellom.

Elevene som skrev analytiske tekster skilte i liten grad mellom de ulike formene for kunnskaper og blandet beskrivelser av bildet med form- og innholdsanalyser. Det var kun enkeltelever som holdt beskrivelser adskilt fra analyse og skrev strukturerte analyser. Jeg mener imidlertid at det ikke er noe mål at elevene skal strukturere sine analyser fullstendig og skille helt mellom ulike former for kunnskap, men et mer systematisk arbeid med bildet ville nok ha vært en fordel for mange av elevene. I det legger jeg at læreren godt kan være tydelig på hvordan en analyse av et bilde bør struktureres slik at de lærer seg å gjøre mer helhetlige analyser. En fare med å legge for mange føringer på elevene er at det kan kvele kreativiteten og gjøre bildeanalyse mindre interessant for elevene. Det kan også bidra til at elevene i mindre grad er åpne for den allmennmenneskelige dimensjonen, da det på mange måter blir en «riktig» måte å analysere bildet. Da vil også personlighetskunnskapen bli utelatt, om ikke læreren klarer å legge til rette for at både allmennmenneskelige og personlige meninger inkluderes.

### **5.2.1 Eksotifisering**

En levende religion, som hinduismen, bør presenteres på en slik måte at tilhengerne kan kjenne seg igjen. Det vil si at undervisningen bør handle om det som blir regnet som det sentrale i religionen og ikke det mest spesielle ved religionen. I vår søken etter å gjøre faget spennende og interessant for elevene er det lett å ty til de mer eksotiske fremstillingene av religionene vi omhandler. En slik eksotifisering vil bidra til å gjøre religionene mer fremmede for elevene og det vil gjøre at tilhengerne av religionen ikke vil kjenne seg igjen i

fremstillingen. I analysen av elevtekstene gikk det igjen en del kulturhistoriske kunnskaper jeg vil kalle for en eksotifisering av hinduismen.

Svært mange har lagt vekt på kua i sine beskrivelser av bildet. I analysen har jeg lagt de utdragene der elevene vinkler kua i bildet opp mot kunnskaper om hinduismen under «kulturhistorisk kunnskap». At kuer er hellige i hinduismen var tydeligvis noe mange av elevene hadde kjennskap til. Hvorvidt dette har vært fokusert på i elevenes tidligere undervisning, eller om dette er noe de har lært gjennom andre kilder, er uklart. I fortolkningsnøkkelen sto det at «Den hvite kua representerer livets hellighet og er også noe Krishna tradisjonelt fremstilles sammen med.» Livets hellighet er det imidlertid ingen av elevene som har skrevet noe om og det er ingen forskjeller mellom de to klassene når det kommer til tematiseringer av kua. Knut A. Jacobsen skriver i boka «Hva er hinduisme?» (2009, s. 8) at hellige kuer fortsatt er en gjenganger i nordmenns forestillinger om hinduismen. Da kua er relativt sentral i bildet var det heller ingen stor overraskelse at mange av elevene skrev om dette, men da dette var et så stort tema hos elevene mener jeg at det er viktig at undervisningen bidrar til å nyansere bildet elevene har av hinduismen. At mange hinduister ser på kuer som hellige er i seg selv ikke feil, men det må ikke forstås som et hovedaspekt ved religionen. Om man ønsker å legge vekt på kua i bildet ville Krishnas tilknytning til kuer vært en mer nyansert fremstilling. Dette var det imidlertid ingen som trakk frem i sine responser.

Der enkelte elever skrev svært bastant at kuer er hellige i hinduismen, var det flere andre elever som var mer nyanserte i sin beskrivelse og tolkning av kua. De skrev da at «mange ser på kuer som hellige», eller at «kua kan understreke helligdommen ved bildet». Dette viser at kua kan tematiseres og tolkes uten at man legger alt for stor vekt på den, og uten påstander som at «kuer er hellige i hinduismen». Da kunne også assosiasjonen mellom Krishna og kuer vært et interessant tema.

Krishnas blåfarge var også et tema for mange av elevene. I fortolkningsnøkkelen ble denne forklart som himmelens farge og et uttrykk for at Gud opprettholder livet på jorda. For elevene ble blåfargen forstått som et tegn på at Krishna ikke var menneske eller elevene viste til kunnskaper om at noen guder i hinduismen er blå. Det var ingen av elevene som brukte formuleringen i fortolkningsnøkkelen, men det var enkelte forskjeller mellom de to klassene. Den største og viktigste forskjellen var kanskje at enkelte elever i klasse 1 brukte Krishnas blåfarge til å identifisere bildets hinduistiske opphav. Da de ikke hadde en fortolkningsnøkkel

til å fortelle dem dette, var det flere elever som søkte etter elementer i bildet som kunne bidra til å identifisere bildets kulturhistoriske opphav. Det var da særlig kua og blåfargens om gikk igjen, selv om enkelte også trakk frem andre elementer som ga assosiasjoner til hinduismen. Det store fokuset på Krishnas blå hudfarge hos elevene kan skyldes at dette er noe som er fremmed for elevene og at de derfor ser på det som noe spesielt. Nettopp av den grunn var det ikke uventet at mange av elevene kom til å skrive om hudfargen, men det var noe overraskende at dette var det eneste fokuset hos flere av elevene. Det mener jeg at viser en fare ved å bruke et slikt bilde i undervisningen, for som med kua, er det en fare for at elevene legger vekt på det de synes er merkelig ved bildet. Om elevene sitter igjen med hellige kuer og blå guder som den eneste kunnskapen, mener jeg at undervisningen har feilet.

### **5.3 Valg av bilder til undervisningen**

I litteraturkapittelet har jeg skrevet om hvilke kriterier Geir Winje mener at bør være tilstede når man skal velge bilder til religionsundervisningen. I denne delen av kapittelet vil jeg drøfte mine funn fra analysen opp mot disse kriteriene.

De tre hovedkriteriene Winje (2012, s. 278) nevner er: representativitet, tilgjengelighet og analytiske muligheter. I tillegg nevner han at bildene bør illustrere sentrale ideer, verdier, guder og fortellinger i religionene. Jeg vil forholde meg til de tre hovedkriteriene i denne delen av drøftingen og ta for meg de ytterligere kriteriene under delkapittelet om læreplanen, da disse ligger tettere opp mot denne. Winje poengterer at ikke alle bilder en bruker i undervisningen må oppfylle alle kriterier, men han mener at man over en periode bør bruke bilder både som illustrasjoner til lærestoff og som selvstendig lærestoff. Jeg ønsker å drøfte hvordan bildet av Krishna og Radha, og analysen av elevtekstene korresponderer med disse kriteriene.

Winjes første kriterium er altså representativitet. Som jeg har skrevet i litteraturkapittelet betyr dette at bildet bør være allment akseptert blant religionens tilhengere, enten som et estetisk uttrykk for grunntanker eller fortellinger, eller det kan være i bruk i rituelle eller andre sammenhenger. Bildet av Krishna og Radha er publisert av ISCKON og er i så måte representativ for Hare Krishna-bevegelsen, som praktiserer en form for bhakti-yoga, hengivelse til en personlig guddom. Dette er en av de tre veiene til frelse innenfor hinduismen også den vanligste formen for folk flest (Nicolaisen, 2004, ss. 210,211), noe som gjør at bildet

kan sies å være representativt for en stor andel av hinduistene i verden. Krishna er også en avatar av Vishnu, noe som gjør at man kan argumentere for at bildet er representativt for en større del av hinduismen enn bare Hare Krishna bevegelsen. Det representerer både grunntanken innenfor bhakti-bevegelsen, med Radhas hengivelse til Krishna, og fortellinger om Krishna og gjeterjentene, som er sentrale innenfor store deler av hinduismen.

Det andre kriteriet er tilgjengelighet. Med det mener Winje at man bør ta hensyn til at kunsten skal formidles i en norsk, vestlig kontekst og at den derfor bør ha visse fellestrekk med tradisjonell vestlig kunst for ikke å bli for fremmed for elevene. I bildet av Krishna og Radha kombineres elementer fra både indisk og vestlig kunst, noe som var en medvirkende årsak til at dette bildet ble valgt som utgangspunkt for masteroppgaven. Tanken da var at alle elevene ville ha mulighet til å kjenne igjen noe i bilde, samtidig som det ville være fremmede elementer tilstede. I Winjes beskrivelse av bildet (Winje, Guddommelig Skjønnhet. Kunst i Religionene. 2. utgave, 2012, s. 49) skriver han at den symmetriske komposisjonen, attributter og symboler stammer fra hinduistisk estetikk, mens ansiktsformer og dybdeperspektiv er preget av vestlig kunst. I min analyse kommer det frem at bildets figurative elementer appellerte til elevene. Samtidig var det fremmede elementer i bildet, noe elevene løste på ulike måter. Noen valgte å ikke å skrive om det som var fremmed, mens andre forsøkte seg på egne tolkninger av disse elementene. De som forsøkte seg på egne tolkninger gjorde også dette på forskjellige måter, noen ved tydelige «jeg»-tolkninger, mens andre så etter den «rette» tolkningen. Dette samsvarer med å se bildet på egne eller kunstnerens premisser, slik Paulsen (1996, s. 17) har beskrevet det. Noe overraskende var det små forskjeller mellom klassen med og uten fortolkningsnøkkelen på dette området. Det var forventet at elevene som hadde fortolkningsnøkkelen ville se på den som en autoritet og i mindre grad komme med egne tolkninger, men det stemte ikke. I begge klassene skrev flere av elevene egne tolkninger, ofte med sikre påstander som «det er» eller «dette representerer». Andre var mer diplomatiske og la vekt på at de ikke kunne vite sikkert hvordan noe «egentlig» skulle tolkes. De brukte da ord som «dette kan tolkes som» eller «dette representerer ofte» og de kom ofte med ulike, alternative, tolkninger av de samme elementene. Forskjellen mellom klassene var minimal på dette området, selv om den ene klassen hadde en fortolkningsnøkkel å forholde seg til. Det kan nok tenkes at forskjellene ville vært større dersom begge klassene hadde respondert uten en fortolkningsnøkkel, men det blir bare spekulasjoner. Hvordan klassen med fortolkningsnøkkelen forholdt seg til denne er noe jeg vil skrive mer om i et eget delkapittel.

Det tredje, og siste, kriteriet Winje skriver om er analytiske muligheter. Kodene i bildene som brukes i undervisningen bør kunne knekkes og de bør kunne analyseres av elever på ulikt nivå. Når det kommer til analytiske muligheter mener jeg at bildet av Krishna og Radha er helt ideelt, noe også mangfoldet i elevtekstene viser. Responsene er fulle av formale analyser, innholdsanalyser, budskapstolkninger, personlige meninger og både religiøs- og religionsspesifikk kunnskap. Det tyder på at bildet derfor har store analytiske muligheter og at elevene har klart å knekke mange av kodene. Samtidig er det tydelig at elever på alle nivåer vil kunne ta del i analysene. Det vil si at bildet både passer godt i et differensiert undervisningsopplegg og at det fint kan presenteres for elever på lavere klassetrinn.

## 5.4 Bilder og læreplanen

Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Jeg mener at min analyse av elevenes responser viser at arbeid med bilder kan bidra til å øke elevenes kompetanse innenfor begge disse områdene. Jeg vil videre gå nærmere inn på de ulike kompetansemålene i faget og drøfte hvorvidt mine funn passer opp mot disse. Det er nødvendig å påpeke at elevenes responser er til ett bestemt bilde av Krishna og Radha. Denne delen av drøftingen handler derfor om hvordan elevenes responser til akkurat dette bildet korresponderer med læreplanen. Senere i kapittelet, under «Implikasjoner for undervisningen», vil jeg løfte blikket og drøfte hvordan bilder generelt kan brukes i religionsundervisningen.

Som nevnt i litteraturkapittelet står det under hovedområdet: «Religionskunnskap og religionskritikk» at elevene skal kunne presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene. Dimensjonene som er presentert i læreplanen samsvarer med Ninian Smarts dimensjoner. Den mest åpenbare dimensjonen er selvfølgelig kunst og materielle uttrykk, som innebærer bilder, statuer, figurer og arkitektur. Gjennom å studere bildet kan selvfølgelig elevene både presentere og drøfte kunstneriske uttrykk innenfor hinduismen generelt, og Hare Krishna-bevegelsen spesielt, men jeg vil argumentere for at elevene også kan presentere og drøfte flere av de andre dimensjonene gjennom å studere bilder. I responsene fra elevene er både lære, myter og fortellinger, ritualer og sosial organisering et tema. Det betyr at et mer strukturert og lærerstyrt arbeid med bildet ville kunne komme inn på alle disse temaene. Fortellingen om Krishna og gjeterjentene, gopiene, er den mest aktuelle å trekke frem. Flere av elevene var inne på sentrale temaer fra denne fortellingen, som for eksempel Krishnas

nærhet og kjærlighet til alle menneskene. I fortellingen om Krishna og gopiene danser alle jentene rundt han og han deler seg i mange deler for å være med alle jentene. På den måten opplever hver jente at han er fullt og helt med henne, og alle får sitt personlige forhold til han.

Kompetansemålene for hinduismen kommer under hovedområdet: «Islam og en valgfri religion». Der står det blant annet at elevene skal kunne gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen. Dette er noe flere elever har gjort i sine responser til bildet. De har da tolket bildet innenfor den religionsspesifikke dimensjonen og brukt sine kulturhistoriske kunnskaper til å tolke elementene i bildet. I et strukturert arbeid med bildet ville læreren kunne lede alle elevene inn på disse temaene, eller elevene kunne ha delt dette med de andre slik at alle utviklet sin kulturhistoriske kunnskap om hinduismen. Synet på frelse i hinduismen er et av aspektene som kommer frem i elevenes responser. Enkelte elever har skrevet om det sykliske verdensbildet i hinduismen, og hvordan dette skiller seg fra verdensbildet i kristendommen og islam, mens andre har skrevet om hvordan bildet minner om et paradys eller Eden, slik det fremstår i Bibelen. Begge disse aspektene må sies å være riktige, da hinduismen har et syklisk verdensbilde, men også en forestilling om et paradys når man trer ut av syklusen. For Hare Krishna-tilhengere kan bildet godt forestille det paradys de ser for seg en gang å komme til. Gudsyndyrkelsen og hengivelsen til en guddom innenfor bakhti-bevegelsen er en sentral del av dette synet på frelse, dermed kunne bildet blitt brukt både til å illustrere en form for gudsforståelse og et syn på frelse innenfor hinduismen. Det kunne også vært et godt utgangspunkt for noen interessante sammenligninger med de Abrahamsittiske religionene. Samtidig er det viktig å være bevisst på hva man ønsker å formidle med bildet. For enkelte elever kan det nok være for komplisert og forvirrende å legge vekt på denne motsetningen, men for elever i ungdomsskolen og videregående kan man forvente at de skal kjenne til ulike retninger, gudsyndyrkelse og syn på frelse innenfor hinduismen.

Et kompetansemål handler også om å kunne beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen. Det er flere elever som har beskrevet estetikken i bildet med fokus på hinduistisk kunsttradisjon og som dermed kommer inn på den første delen av dette kompetansemålet. En elev tolket også blomstene og smykkene med en parallell til pyntingen rundt gudestatuer i templene og i hjemmene. Offergaver er et rituell uttrykk som gjenspeiles i bildet og som kunne blitt tatt opp i en undervisningssituasjon. Dette er noe som går igjen i hinduistiske gudeplakater, der guddommen ofte blir presentert med offergaver som blomster og røkelse ved føttene.



Flere elever skrev også om kjønn og kjønnsroller, noe læreplanen sier at elevene skal kunne drøfte etter vg3. Dette var for min del et noe uventet tema, men det viser hvordan bildet kunne ha blitt som utgangspunkt for en drøfting rundt spørsmålet om hinduismens syn på kjønn og kjønnsroller. Da jeg ikke selv hadde sett dette aspektet ved bildet på forhånd, viser det også hvordan en åpen runde med elevenes tanker om bildet kan være lurt, da dette kan bidra til nye perspektiver både for elever og lærere. Å begynne med en slik åpen runde, uten å spesifisere tema eller religion bildet tilhører, vil skape mer rom for den allmenmenneskelige dimensjonen for elevene og kan få frem ukjente perspektiver som igjen kan være utgangspunkt for dialog. I dette tilfellet var det interessant å se hvor forskjellig elevene så på maktforholdet mellom Krishna og Radha. Enkelte beskrev forholdet som kvinneundertrykkende og overførte dette til samfunnet generelt, mens andre beskrev forholdet mellom menneske og det guddommelige, og hvordan guden har mer makt enn mennesket. Mange la også vekt på det nære og personlige forholdet mellom de to. Dermed kunne man hatt en interessant diskusjon eller dialog rundt kjønn, kjønnsroller og forholdet mellom gud og menneske, både i hinduismen generelt og innenfor bhakti-bevegelsen. Dette kunne også vært utgangspunktet for en sammenligning mellom ulike religioner, både når det kommer til kjønnsroller og når det kommer til menneskets forhold til det guddommelige.

I tillegg til det tidligere nevnte, sier læreplanen også at elevene skal kunne drøfte religionens syn på andre religioner, og man skal kunne sammenligne religionen med andre religioner og livssyn. Særlig denne siste delen kom tydelig frem i flere av elevtekstene, da disse elevene brukte bildet til å sammenligne hinduismen med kristendommen og islam. Som jeg allerede har skrevet mener jeg at bildet kunne vært et godt utgangspunkt for en sammenligning mellom verdensbildet i de ulike religionene. I tillegg til verdensbildet mener jeg at bildet også kunne bidratt til en sammenligning mellom synet på det guddommelige og hellige innenfor de ulike religionene. Det er flere av elevene som har skrevet om Krishna på samme måte som de ville ha skrevet om Gud eller Allah. Dermed kunne man brukt bilde både til å snakke om gudsforståelsen innenfor de ulike religionene og gjort flere sammenligninger.

## 5.5 Fortolkningsnøkkelen

Jeg har kommentert underveis i analysekapittelet der jeg mener at det har vært nødvendig å trekke inn fortolkningsnøkkelen. Som nevnt tidligere var det større forskjeller mellom klassene enn det som var ønskelig. Dette har gjort at jeg ikke har kunnet legge så stor vekt på

hvordan responsene til de to klassene skiller seg fra hverandre. Jeg har imidlertid ikke sett fullstendig bort ifra fortolkningsnøkkelen, hverken i analysen eller i drøftingen, fordi jeg mener at den fortsatt kan gi verdifull innsikt i hvordan elevene kan velge å forholde seg til en slik tekst. I denne delen av drøftingen vil jeg komme nærmere inn på hvordan elevene i klasse 2 har brukt teksten de fikk utdelt i sine responser. Under «Implikasjoner for undervisningen» vil jeg også komme inn på hvilke utfordringer man må tenke på før man eventuelt kan inkludere en fortolkningsnøkkel i undervisningen.

I utgangspunktet er det tre måter elevene kan bruke fortolkningsnøkkelen, de kan skrive om det samme som nøkkelen, utvide den, eller ta avstand fra den. I min analyse har jeg funnet et klart flertall som enten utvider tolkningen av bildet, eller som tar avstand fra fortolkningsnøkkelen og lager sin egen tolkning. Noe overraskende har det også vært en del elever som virker å ikke ha brukt fortolkningsnøkkelen på noen måte, enkelte virker som om de ikke har lest den i det hele tatt. Det er for eksempel enkelte som skriver at bildet «kan stamme fra hinduismen», mens det står tydelig i fortolkningsnøkkelen at bildet har et hinduistisk opphav.

### **5.5.1 Avskrift fra fortolkningsnøkkelen**

Enkelte elever skrev mye som kan sies å være nærmest direkte avskrift fra fortolkningsnøkkelen. Det var imidlertid bare en elev som skrev en tekst som utelukkende handlet om hva som sto i fortolkningsnøkkelen, de aller fleste trakk bare ut enkeltelementer. Flere brukte allikevel tolkningen som en mal og skrev om de samme elementene som sto i den, eller de tolket elementene likt, uten å skrive direkte av fortolkningsnøkkelen.

Slik jeg anser det så kan dette resultatet ha blitt påvirket av det faktum at det var et forskningsprosjekt som fant sted og at elevene derfor anså avskrift fra fortolkningsnøkkelen som «feil» måte å løse oppgaven på. I en normal skolesituasjon kan det tenkes at flere ville respondert med en avskrift fra fortolkningsnøkkelen.

### **5.5.2 Utvidelse av fortolkningsnøkkelen**

En god del av elevene som hadde fortolkningsnøkkelen brukte det som sto der til å utvide tolkningen av bildet. Måten elevene gjorde dette på gikk hovedsakelig to veier: enten tolket de andre elementer enn det som var nevnt i fortolkningsnøkkelen, eller de kommenterte det

som sto i nøkkelen og utvidet tolkningen av denne. Fortolkningsnøkkelen la liten vekt på det formmessige ved bildet, så de elevene som har skrevet om dette har i stor grad utvidet forståelsen til noe mer enn det som sto der. Et eksempel er de som har skrevet om hvordan fargene skaper kontraster, eller hvordan blikket til Krishna og Radha skaper en effekt i bildet. Elevene har da lagt vekt på egenskaper ved bildet som ikke er nevnt i fortolkningsnøkkelen.

Enkelte elever gjorde noe av det samme i sin innholdsanalyse og fortolket elementer som ikke ble lagt vekt på i fortolkningsnøkkelen. Et eksempel på dette er de som har tolket bekken eller fossen i bildet på en eller annen måte. Dette var ikke noe som var nevnt i fortolkningsnøkkelen, men flere av elevene la merke til den og kom med sin egen tolkning av bekken.

Andre la også vekt på det som sto i fortolkningsnøkkelen, men utvidet dette og kom med sine egne tilleggsfortolkninger. Eksempel på dette er de som har skrevet om hvordan bildet viser både kjærligheten og maktforholdet mellom gud og menneske. De har da tatt det lille som står om kjærligheten mellom Krishna og Radha i fortolkningsnøkkelen og lagt til en tolkning om maktforholdet mellom dem. Enkelte gjorde dette med en direkte henvisning til fortolkningsnøkkelen og gikk i så måte inn i en dialog med teksten.

De fleste elevene har både tolket elementer som ikke var nevnt i fortolkningsnøkkelen og utvidet tolkninger som var nevnt. Det er ikke slik at noen har gjort bare det ene eller det andre. Det er også uklart hvordan de som har utvidet fortolkningene har brukt nøkkelen i sine responser. Hos enkelte elever virker det som om de utvidede fortolkningene er elevenes egne fortolkninger. Med det mener jeg at de ikke ser ut til å bruke det som står i fortolkningsnøkkelen, men at det heller er mer eller mindre tilfeldig at de skriver om det samme som står der. Det virker da ikke som om de ikke har lest fortolkningsnøkkelen, som hos enkelte andre elever, men heller som om de bare har lest den raskt og så kommer med sin egen tolkning av bildet.

Ingen av elevene gjorde utvidede fortolkninger av alle elementene som var nevnt i fortolkningsnøkkelen. De valgte seg heller ut noen enkeltelementer og la vekt på disse.

### **5.5.3 Avstand fra fortolkningsnøkkelen**

Enkelte elever tok avstand fra fortolkningsnøkkelen, enten direkte eller indirekte. Det var særlig en elev som tok direkte avstand ved å kommentere tolkninger i fortolkningsnøkkelen og stille seg skeptisk til disse. Hun var da kritisk til å «overtolke» bildet og mente at det måtte være mulig å se bildet som bare noe estetisk vakkert uten å tillegge det for mye mening. Den samme eleven gikk i direkte dialog med fortolkningsnøkkelen og skrev blant annet at «I teksten omtales Krishna som en mann, men for meg viser Krishna ut som en kvinnelig figur». Da viser hun tydelig at hun ønsker å tolke bildet på sine egne premisser og ikke la seg styre av fortolkningsnøkkelen.

Med indirekte avstand fra fortolkningsnøkkelen mener jeg at en del elever tydelig ønsket å gjøre som eleven jeg nevnte over, men de gjorde det uten å direkte kritisere fortolkningsnøkkelen. De lagde da sine egne fortolknninger av elementer som også ble tolket i fortolkningsnøkkelen. Dette må sies å være en helt legitim måte å bruke en slik fortolkningsnøkkel, for den vil uansett være noens fortolkning og ikke en normativ tolkning av bildet. Det var særlig en elev som gjennomgående tok en slik indirekte avstand. Denne eleven gjorde det ved å skrive en analytisk tekst som både tok avstand fra det religiøse og det kunstneriske ved bildet. En slik bruk av fortolkningsnøkkelen mener jeg at læreren må være åpen for. På den måten får elevene mulighet til å utvikle sine personlige kunnskaper, de blir tydeligere på sitt eget ståsted og de får utvikle sine kritiske evner. Samtidig er det viktig at dette foregår innenfor rammene av faget, med en respektfull holdning. Som Winje (2012, s. 280) skriver, er det viktig at elevenes holdninger til bildet ikke sensureres. Jeg mener at det samme også må gjelde for fortolkningsnøkkelen, slik at elevene kan velge å være kritiske og ta avstand fra den, så lenge de gjør det på en faglig god måte.

De elevene som skrev fortellinger kan også sies å ha tatt indirekte avstand fra fortolkningsnøkkelen fordi de har modernisert historien og ikke inkludert noen av elementene fra nøkkelen i sine fortellinger. Dette var noe som gikk igjen i alle tekstene jeg har kategorisert som fortellinger fra klasse 2. Det kan tenkes at elevene også kunne brukt fortolkningsnøkkelen som grunnlag for en fortelling, men ingen av elevene har gjort dette på noen som helst måte.

## 5.6 Å lære om eller av religion

Når en religionslærer skal bestemme seg for hva som skal være formålet med bruk av et bilde i undervisningen, er et av spørsmålene som må stilles om elevene skal lære *av* eller *om* religion ved å studere bildet. Som jeg har skrevet innledningsvis åpner læreplanen for begge perspektivene og gir rom for at elevene både skal lære om religioner og av religioner. Slik jeg ser det er dette tett knyttet sammen med både kunnskapskategoriene og dimensjonene, der personlig kunnskap og den allmennmenneskelige dimensjonen ligger nærmest det å lære *av* en religion, mens kulturhistorisk kunnskap og den religionsspesifikke dimensjonen ligger nærmest det å lære *om* en religion. Dette er også i tråd med Geir Winjes synspunkter i *Guddommelig skjønnhet* (2012, s. 283). Dette skillet er imidlertid ikke så klart som det kan virke, fordi jeg mener at de elevene i mitt materiale som har tatt avstand fra fortolkningsnøkkelen bruker den kulturhistoriske og religionsspesifikke kunnskapen til å lære om seg selv, og dermed lærer *av* religionen. De blir tydeligere og klarere i sitt eget ståsted ved å ta avstand fra noen andres ståsted. Samtidig er det også klart at elevene kan lære *av* sin egen religion samtidig med at de lærer *om* den.

I Opsals masteroppgave skriver hun at dersom den religionsspesifikke dimensjonen nedtones eller ekskluderes, lærer man ikke lenger av religionen, da lærer man bare av en fortelling (Opsal, 2010, s. 81). Hun påpeker at elevene ser momenter de ellers ikke ville sett når de bruker fortolkningsnøkkelen som et redskap. En del trekk i mitt materiale peker i samme retning som Opsal, nemlig at fortolkningsnøkkelen ikke nødvendigvis «lukker» elevenes møte med bildet, og at de ikke alltid forholder seg til den som en autoritet de må følge. Samtidig er jeg ikke enig i at å nedtone den religionsspesifikke dimensjonen gjør at man ikke lenger lærer av religionen. Det finnes aldri en enkelt religionsspesifikk tolkning, men et mangfold av religionsspesifikke tolkninger. Bildet eller fortellingen er alltid en del av en religiøs tradisjon og et tolkningsmangfold der de enkelte tilhengerne ofte har sine egne tolkninger av budskapet. Derfor mener jeg at den religionsspesifikke dimensjonen ikke trenger å stå som den «riktige» tolkningen av bildet, men som en alternativ tolkning blant mange. En fortolkningsnøkkel er heller ikke eneste måten elevene kan lære om en religion på. Som jeg har vist tidligere i drøftingen er det svært mange religionsspesifikke momenter ved et bilde som kan drøftes med utgangspunkt i elevenes egne tolkninger, enten de er allmennmenneskelige, religiøse eller religionsspesifikke.

For å oppsummere så mener jeg at det ikke er et skarpt skille mellom å lære *om* eller *av* en religion. Elevene har mulighet til å lære både om og av hinduismen ved å studere bildet av Krishna og Radha uten en fortolkningsnøkkel, men fordi elevene flere steder har valgt å ta avstand fra fortolkningsnøkkelen, mener jeg at de også kan lære om og av religion ved å bruke en fortolkningsnøkkel. Det vil si at spørsmålet om å lære «om eller av religion?» ikke nødvendigvis samsvarer med spørsmålet om «med eller uten fortolkningsnøkkel?», men blir heller et spørsmål om hvilken retning læreren styrer arbeidet.

## 5.7 Implikasjoner for undervisningen

Metoden som har vært utgangspunktet for denne oppgaven må ikke misforstås som en modell for arbeid med bilder. Jeg mener at et mer styrt arbeid er å foretrekke, men da blir spørsmålet: hvordan bør arbeidet bli styrt? Mitt prosjekt kan bidra i de didaktiske refleksjonene rundt bruken av religiøs kunst og i planleggingen av undervisningen.

Som Winje (2012, s. 279), mener også jeg at et kunstbilde kan gi verdifull innsikt i den religionen bildet tilhører. Men bilder kan ikke brukes ukritisk og det er viktig at man er klar over en del ting før man setter i gang. I denne delen av kapitlet vil jeg drøfte hvilke implikasjoner mine funn kan ha for undervisningen i religionsfaget og hva det er viktig at man tenker over når man planlegger å bruke et bilde i undervisningen. Da vil jeg også komme inn på implikasjoner for bruk av en fortolkningsnøkkel i arbeid med bilder.

Det store mangfoldet og mengden variasjon i elevenes responser til bildet av Krishna og Radha mener jeg at viser bilders potensiale i undervisningen. Bilder kan studeres med veldig forskjellige innfallsvinkler og har muligheten til å gi elevene store kunnskaper både om religion og om sin egen identitet. Hva er det man må tenke på og ta hensyn til når man vurderer å bruke et bilde og/eller en fortolkningsnøkkel i en undervisningssituasjon?

De fleste elevene skrev analyse, noe som tyder på at i skolekonteksten forventer elevene at dette er den rette måten å møte et bilde. Om man ønsker at elevene skal møte bildet på en annen måte er dette kanskje noe man må trene på? Det gjør at dersom man ønsker å bruke et bilde til å utvikle personlig kunnskap eller få elevene til å dikte selv kan dette virke fremmed og de kan trenge tydelige instruksjoner og mye øving for å mestre dette.

Selv om de fleste skrev analytiske og reflekterende tekster var det kun noen få som hadde en tydelig og helhetlig struktur i sine responser. Det betyr at man som lærer nok bør ha en tydelig modell for analysearbeidet som elevene kan trene på å bruke i flere sammenhenger. På den måten kan de utvikle ferdighetene til å gjennomføre helhetlige analyser av bilder

Som jeg har skrevet tidligere var det en stor del av elevene som la mye vekt på Krishnas blåfarge og kua i bildet. Det mener jeg at viser hvordan bilder kan bygge opp under eksotifiseringer og fremmedgjøring, og taler for at et mer systematisk arbeid med bilder er å foretrekke. Med det mener jeg ikke at man skal utelate den åpne runden i begynnelsen eller ikke ta hensyn til elevenes personlige opplevelser, snarere mener jeg at bruken av bildet må inngå i et opplegg der læreren er klar over hvilken funksjon bildet skal ha i undervisningen og kunnskapene eller ferdighetene som skal komme ut av bruken.

### **5.7.1 Skriftlige responser til bilder**

I denne delen vil jeg drøfte noen implikasjoner som gjelder spesielt ved bruk av skriftlige responser til bilder i undervisningen. I den neste delen går jeg over til å drøfte implikasjoner knyttet til dialog rundt bilder.

For det første mener jeg at resultatene fra min analyse viser at skriftlig arbeid med bilder kan være nyttig for å få frem personlighetskunnskap. Paulsen skriver at personlig kunnskap vanskelig kan uttrykkes med ord (1996, s. 30), mens Winje mener at den hverken kan eller bør formaliseres i undervisningen (Winje, 2012, s. 279). Den personlige opplevelsen i møtet med bildet bør i liten grad være utgangspunkt for samtale i klasserommet da dette kan være både vanskelig og problematisk for flere av elevene. Samtidig er personlighetskunnskapen viktig og man bør legge til rette for at også den kan utvikles i undervisningen. Jeg mener at det er nettopp gjennom å lære seg å sette ord på de følelsene og stemningene man får i møtet med bildet at elevene kan lære noe om seg selv. Da ivaretar man også det holdningsdannende og identitetsutviklende aspektet ved faget. Måten å gjøre dette, uten å tvinge elevene til å åpne seg om personlige temaer, kan være gjennom skriftlige responser. De mange poetiske tekstene, samt deler av de analytiske tekstene, viser hvordan elevene brukte de personlige opplevelsene de fikk til å reflektere over innholdet i bildet. Ved å formulere dette i ord og setninger mener jeg at den personlige dimensjonen vil bli klarere for elevene, noe som vil bidra til å utvikle deres identitet.

Skriftlige responser åpner for mer personlige refleksjoner i møtet med bildet, men disse blir ikke delt med medelevene. Dermed mister man muligheten til å dele kunnskaper og elevene får ikke mulighet til å ta stilling til andres ståsteder. Derfor mener jeg at man også bør være åpen for muntlig deling av personlig kunnskap i klasserommet, men uten å presse dette inn i en formalisert undervisning. Det skal ikke være læreren som styrer den personlige kunnskapen, det er elevenes egne tanker, følelser og holdninger til bildet som må være styrende. Samtidig mener jeg at det er viktig at elevene også får kjennskap til andres ståsted, for på den måten å utvikle sitt eget. Derfor mener jeg at det er viktig at læreren fremstår som en veiviser i arbeidet med den personlige kunnskapen. På den måten kan elevene utvikle sin identitet innenfor trygge rammer. I det neste avsnittet vil jeg drøfte videre den muntlige dialogen rundet bilder i undervisningen.

### **5.7.2 Dialog med utgangspunkt i bilder**

Geir Winje skriver blant annet om ferdighetsmålet som handler om evne til samtale eller dialog (2012, s. 276). Han mener at religioners syn på virkeligheten kan utfordre den enkelte elev, men både de som tilhører den aktuelle religionen, de som tilhører en annen religion og de som er likegyldige til religioner bør kunne utveksle tanker, erfaringer og spørsmål omkring de budskapene de opplever at bildene formidler.

Målet med en slik dialog er å sette ord på egne tanker, samtidig som en forsøker å forstå de andres tanker. På den måten utvikler man sin egen identitet og får større forståelse av sitt eget ståsted.

Dersom dialogen tar utgangspunkt i fantasifulle forestillinger eller fordommer basert på manglende kunnskap, blir den karikert. Uten en lærer som styrer dialogen ville fort samtalen rundt bildet av Krishna og Radha kunnet dreie seg om synet på kuer i hinduismen eller om blåfargen til Krishna. På samme måte kan en dialog rundt andre bilder fort vendes til å handle om hva elevene opplever som fremmed, rart og eksotisk. En dialog på faglige premisser er en forutsetning for forståelse og respekt mellom mennesker med ulikt livssyn, og er derfor et av religionsfagernes viktigste mål. Derfor er det viktig at man som lærer er klar på hvilke faglige premisser som skal ligge til grunn for dialogen.

Dialog rundt bilder åpner for at elevene kan dele sine tanker og refleksjoner, men de mest personlige erfaringene vil vanskeligere komme frem. Det bør heller ikke være formålet med



dialogen. Snarere bør beskrivelser av bildet, hva elevene ser og hvordan de tolker dette, være utgangspunktet. Som Winje skriver, bør ikke den personlige kunnskapen formaliseres, men det betyr ikke at det ikke skal være rom for den i klasserommet. Det er viktig å la elevenes holdninger, tanker og følelser komme frem, om elevene ønsker å dele dette.

## 5.8 Avsluttende refleksjoner

Det finnes mange ulike måter å bruke bilder i undervisningen. Mitt utgangspunkt har vært å se bilder som et selvstendig element i undervisningen, uavhengig av tema eller skrift. Det gjør ikke at mitt prosjekt ikke er relevant for andre undervisningsmetoder, der bilder kan brukes som motivasjon eller illustrasjoner til et tema. Analysen og drøftingen har vist at bildet av Krishna og Radha kan illustrere mange ulike temaer innenfor både hinduismen og religionskunnskap generelt. Det som er viktig er at læreren har klart for seg hvilken funksjon bildet skal ha i undervisningen.

Det finnes svært mange tilnæringer som kunne vært nyttige i videreutviklingen av dette feltet. Mest nærliggende ville være en gjentakelse av studien med et annet utvalg eller med elever i ungdomskolen. Men mest interessant mener jeg at det ville være å gjøre en lignende studie med et annet bilde som utgangspunkt. Kanskje får man et helt annet resultat om elevene får se et bilde fra en religiøs tradisjon de har mer kjennskap til, eller med et bilde som er fullstendig fremmed for dem. Samtidig mener jeg at det hadde vært spennende å se hvordan en og samme klasse hadde forholdt seg til en fortolkningsnøkkel dersom de hadde gjennomført det samme responsopplegget to ganger (en med og en uten fortolkningsnøkkel). Det ville også vært svært interessant å se hvordan elevene hadde besvart oppgaven dersom den hadde vært mer styrt mot en analytisk tilnærming. Med det mener jeg at elevene kunne fått konkrete spørsmål knyttet til de ulike kunnskapskategoriene. På den måten kunne elevenes kunnskaper blitt sett opp mot det den religiøse tradisjonen ser på som den «rette» kunnskapen om et bilde.



# Litteraturliste

- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7.ed.)*. New York: Routledge.
- Danbolt, G. (2002). *Blikk for bilder*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Jacobsen, K. A. (2002). Dyr i hinduismen. *Religion og livssyn 1/02*, ss. 20-24. Hentet fra Religion.no: <http://www.religion.no/wp-content/uploads/tidsskrift/kaj02u.html>
- Jacobsen, K. A. (2009). *Hva er hinduisme*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Nicolaisen, T. (2004). Hinduismen. I L. G. Eidhamar (red.), *Religioner og livssyn* (ss. 194-254). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opsal, M. R. (2010). "Lillebror får det som han vil".
- Paulsen, B. (1996). *Billedkunst og Kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, August 1). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01>
- Vaage, O. F. (2000). Barn og unge leser mindre. *Språknytt 2000/3*, ss. 15-17. Hentet fra [sprakradet.no](http://sprakradet.no).
- Winje, G. (2012). *Guddommelig Skjønnhet. Kunst i Religionene. 2. utgave*. Oslo : Universitetsforlaget AS.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift, årg. 98, nr. 5*, ss. 341-351.

# Vedlegg 1 – Instruks

## Oppgave til bildet

**Oppgaven går ut på at du skal skrive en tekst knyttet til bildet. Du velger helt selv hvordan du velger å løse oppgaven, hvilken sjanger du vil bruke og hva du ønsker å fokusere på. Dette er ikke en oppgave med riktige eller gale svar, og den vil heller ikke bli vurdert.**

**Skriv din egen tekst med utgangspunkt i bildet, og husk at du kan velge sjanger og form selv.**

**Lykke til!**

## Vedlegg 2 – Fortolkningsnøkkel

### Krishna og Radha «The All-Attractive Couple»

Krishna er en av de mest sentrale gudene innenfor Hinduismen. Han blir av mange regnet som en av Vishnus avatarer, det vil si at han er Vishnu som opptrer i en annen form. Bildet dere ser forestiller Krishna og hans menneskelige make, Radha. Det ble publisert i 1990 av ISKCON, en Hare Krishna-bevegelse som dyrker Krishna som den mest sentrale guden.

Motivet kan tolkes på mange måter, men en tolkning er at det uttrykker menneskers kjærlighet til Gud, så vel som Guds kjærlighet til mennesket. Det er i så fall et kunstnerisk uttrykk for hengivelse til en personlig gud.

Fløyten i Krishnas høyre hånd er hans viktigste attributt. Det vil si at det er en karakteristisk gjenstand Krishna nesten alltid fremstilles sammen med. Fløyta bruker han til å behage de uskyldige, noe som tyder på at bildet skal behage den som ser det. Den hvite kua representerer livets hellighet og er også noe Krishna tradisjonelt fremstilles sammen med. Påfuglfjæren som smykker hodet hans, er et av Vishnus attributter, og tilsvarer et smykke eller en kongekrone. Blåfargen har vært assosiert med Vishnu og hans avatarer i flere hundre år. Den forstås tradisjonelt som himmelens farge og er et uttrykk for at Gud opprettholder livet på jorda. Smykkene, blomsterkransene og de kostbare klærne gir assosiasjoner til «gudebilder» i templene fordi de ofte smykkes på denne måten.

Det frodige landskapet viser at Krishna er kilden til alt liv. Dyrene kan assosieres med andre hinduiske guder. Påfuglen er Skandas dyr, svanen representerer Brahma og Sarasvati, og papegøyen kan vise til kjærlighetsguden Madana, som er Vishnus og Lakshmis sønn. Hjortedyrene er knyttet til mange guder, blant annet Shiva. De kan også referere til Buddha, som på denne måten innordnes i et univers som styres og besjeles av Krishna. Om dyrene tolkes på denne måten, tematiserer bildet at Krishna er overordnet alle andre guder.

Innenfor Hare Krishna-bevegelsen blir ikke Krishna fremstilt som en av Vishnus avatarer, og underordnet ham, men som Gud selv. Som et uttrykk for denne retningen tematiserer bildet hvordan Gud møter mennesket som et menneske. Slik Radha elsker Krishna og lar seg elske av ham, kan det enkelte mennesket tre inn i et personlig og nært kjærlighetsforhold til Gud.

# Vedlegg 3 – Spørreskjema

## Spørreskjema

Kryss av for det som passer

**Jeg er:**

**Gutt**

**Jente**

**Jeg:**

**Kjenner bildet godt fra før**

**Har sett bildet før, men har ingen kjennskap ut over det**

**Jeg har aldri sett bildet før**

**Jeg regner meg selv som:**

**Kristen**

**Muslim**

**Hindu**

**Jøde**

**Buddhist**

**Sikh**

**Agnostiker**

**Ikke-troende**

**Annet**            **Om annet, spesifiser: .....**

