

# Utforskende skriving i skolens religions- og livssynsfag

Av Anne Kathrine Hundal, Ingvild Mestad og  
Heidi Kristin Holmen

## Innledning

Jeg kjenner jeg blir helt rød i ansiktet. Det koker innvendig som om jeg har satt ovnene på full styrke, og alt vannet fosser over. Høye aggressive stemmer roper mot meg. Jeg kan kjenne spyttet til en av de treffe meg i øyet. Hjernen min får lyst til å slå de folkene rett ned i bakken, men hjertet mitt holder meg tilbake. Kan de ikke bare holde kjeft og stikke av, tenker jeg. Men det gjør de ikke. De bare står der og hisser seg opp enda mer.

Tekstutdraget over er hentet fra en elevtekst som er skrevet med utgangspunkt i en bestemt scene i TV-serien *Skam*<sup>17</sup>. Teksten er skrevet som en jeg-fortelling, og eleven som har skrevet, har prøvd å forestille seg hvordan karakteren William kan ha tenkt i den korte stunda rett før og rett etter at han slår ned en annen person med ei flaske. Utdraget viser hvordan karakteren står i et etisk dilemma, og gjennom å gå inn i en rolle prøver eleven som har skrevet elevteksten, ut et standpunkt som bryter med det som kan forventes å være det sosialt aksepterte.

I dette kapitlet vil vi vise hvordan *utforskende skriving* kan brukes som et verktøy for å utvikle elevenes *egne stemmer*, særlig i tilknytning til

---

17 Skam er en norsk, nettbasert dramaserie for ungdom produsert av NRK P3.

KRLE-faget i skolen. I den forbindelse er vi opptatt av hvordan læreren kan legge til rette for at elevene får prøvd ut standpunkt og posisjoner i undervisningssituasjonen. I drøftingen introduserer vi begrepene *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014) og *safe space* (Jackson, 2014) for å vise hvilke rammer denne type aktivitet krever. I vårt kapittel har vi valgt temaer hentet fra etikkdelen av KRLE-faget. Vi ser derimot ingen hinder for å bruke en lignende inngang til andre deler av faget.

Skam-teksten er skrevet i norskfaget på skolen, men vår påstand er at den like gjerne kunne vært skrevet innenfor rammen av KRLE-faget. Under fagets hovedområde *etikk og filosofi* er en av målformuleringene etter 10. trinn at elevene skal «reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). De skal dessuten «reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Begge målformuleringene har handlingsverbet *å reflektere* til felles. Refleksjon betyr ifølge Bø og Helle (2008) *saksrettet tenkning*, for eksempel ved at et tema «blir gjenstand for inngående ettertanke» (s. 257). Skriveoppgaver som tar utgangspunkt i tekster fra ulike medium, for eksempel en TV-serie som i eksemplet over, skaper etter vår mening en god arena for nettopp refleksjon. Slike oppgaver er en utforskende form for skriving som ikke bare gjør elevene mer aktive i sin egen læring, men de kan også bidra til dypere forståelse. Noe som er sentralt i utforskende skriving, er imidlertid at det finnes noe å utforske. Dersom læreren stiller *autentiske spørsmål*, det vil si spørsmål han selv ikke vet svaret på (Dysthe, 1995), åpnes det for at elevenes egne stemmer får komme fram. Et spørsmål som «Hva tror du hovedpersonen kan ha tenkt?» er i så måte et autentisk spørsmål.

I Læreplanverket for kunnskapsløftet gis KRLE et dobbelt formål. På den ene siden skal faget gi kunnskap om religion, livssyn, etikk og filosofi. Denne kunnskapen skal ifølge læreplanen gi elevene felles referanserammer og gi grunnlag for dialog på tvers av religion og livssyn. På den andre siden skal KRLE bidra til elevenes personlige utvikling og dannelse gjennom dialog, undring og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det betyr at det uttrykkes eksplisitt i fagplanen at faget har et personlig og subjektivt element som knyttes opp mot den enkelte elevs utvikling og danning (Haslund, 2014). Et slikt formål legger føringer for den didaktiske praksisen i skolen. Slik vi ser det, må det bety at KRLE-faget skal gi plass til elevenes egne stemmer. Det kan for eksempel bety at det skal legges til rette for at elevene får prøve ut egne tanker og trening i å ta ulike posisjoner både alene og i dialog med andre elever. Olga Dysthe (1995) bruker, med henvisning til Mikhail Bakhtin, begrepet *det flerstemmige* eller *det dialogiske klasserommet* om læringsmiljø som vektlegger interaksjon mellom elever og lærer og mellom elevene. Både skriving og samtale blir sentrale verktøy i en slik sammenheng. Jon Smidt beskriver det flerstemmige klasserommet som et sted der «de ulike stemmene som elever og lærer bærer med seg, kan møtes og brytes og sammen danne ny innsikt» (Smidt, 2004, s. 25). Vi hevder at en utforskende inngang til KRLE-faget kan gi plass til elevenes egne stemmer og ivaretas av ulike arbeidsmåter. I dette kapitlet vil vi særlig se på potensialet som ligger i elevenes skriving i KRLE.

## Metodisk tilnærming

Med Læreplanverket for kunnskapsløftet ble skriving innført som en av fem grunnleggende ferdigheter, noe som innebærer at det skal skrives i alle fag på fagets premisser (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hva det betyr å skrive på fagets premisser, er derimot ikke åpenbart. Norskfaget har tradisjonelt vært det faget som har drevet skriveopplæring. Men å overføre norskfagets skriving til de andre fagene ivaretar ikke nødvendigvis fagenes egenart. Det kan likevel være fruktbart å tenke tverrfaglig om skriveopplegg, og i dette kapitlet er det nettopp skriving som gjerne betraktes som fagspesifikk for morsmålsfaget, vi vil belyse fra et KRLE-faglig ståsted.

Elevtekster og observasjoner fra konkrete undervisningsopplegg som er prøvd ut i ungdomsskolen og i lærerutdanningen, utgjør materialet som vil støtte opp under diskusjonen. Fra hvert vårt ståsted har vi prøvd ut og gjort erfaringer i fagene vi underviser i på lærerutdanningen: norsk, RLE og pedagogikk. Her har vi fungert som *deltakende observatører*

(Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). I tillegg har vi prøvd ut spesifikke, tverrfaglige undervisningsopplegg i en ungdomsskoleklasse. Da har vi fungert enten som deltakende observatører ved å gjennomføre selve undervisningsøkta, eller som *tilstedeværende observatører* som ikke deltok i samhandlinga (Johannessen mfl., 2016). Tekster som er samlet inn, samt observasjonsnotater, har i neste omgang blitt analysert med det målet å kunne si noe om utforskende skrivning som et verktøy for å utvikle elevenes egne stemmer i KRLE-faget.

Et begrep som benyttes når man kombinerer ulike metoder for å besvare ett og samme forskningsspørsmål, er *triangulering*. Metodetriangulering er et forsøk på å sikre en grundig forståelse av det aktuelle fenomenet (Denzin & Lincoln, 2000). Ifølge Denzin (1989) er det fire grunnleggende typer triangulering: 1) *Datatriangulering* innebærer bruk av flere ulike kilder til data i en studie. 2) *Forskertriangulering* betyr at flere ulike forskere deltar i studien med hvert sitt forskerblikk. 3) *Teoritriangulering* går ut på at flere teoretiske perspektiver danner utgangspunkt for tolkning av ett sett med data. 4) *Metodetriangulering* innebærer at flere ulike metoder benyttes for å studere et enkelt fenomen. I vår studie har vi i et begrenset omfang benyttet datatriangulering. Den viktigste innsikten har derimot kommet gjennom forskertriangulering ved at vi har bidratt med hvert vårt forskerblikk.

## Sosiokulturelt perspektiv på læring

Tanken om det flerstemmige klasserommet kan knyttes til et sosiokulturelt syn på læring. Denne læringsteorien, og særlig den rollen språket spiller for barns læring, er en sentral teoretisk forankring for vårt prosjekt. Den russiske psykologen Lev Vygotskij, som regnes som opphavsmannen til sosiokulturell læringsteori, viste hvordan språket spiller en sentral rolle i et barns sosialiseringprosesser. Barnet utvikler identitet, interesser, kompetanse og egne synspunkter i samspill med andre, og i disse prosessene er språket avgjørende (Säljö, 2016). I vår sammenheng er Vygotskijs forståelse av forholdet mellom talespråk og skriftspråk særlig relevant. Vygotskij var opptatt av talespråket, men mente samtidig at skriftspråket står i en særstilling fordi det er forskjellig fra både

indre tale og muntlig språk. Skrivning er tale uten samtalepartner rettet til en fraværende eller tenkt person, eller ingen spesiell (Vygotskij, 2014, s. 161). Skrivning krever dobbel abstraksjon; abstraksjon fra talens språklyder og abstraksjon fra samtalepartneren. Skrevet tale må forklare situasjonen fullt ut for å være forståelig og er derfor langt mer bevisst enn muntlig tale (Vygotskij, 2014). Det har imidlertid vært en lang debatt knyttet til hvorvidt talespråket er overlegent i forhold til tenkning, eller om det tvert imot er skriftspråket som er det beste verktøyet til å klargjøre og skjerpe tanken (Dysthe, 1995). I den vestlige verden har skriftkulturen høy status, og det er den som har påvirket talen. I tillegg gjør skrivning det mulig å skape avstand til innholdet, og dermed muligheter for refleksjon. Diskusjonen om skriftspråkets overlegenhet eller underlegenhet i forhold til tale er blitt betegnet som «the great divide» (Dysthe, 1995).

Vygotskij var opptatt av språk, men hadde ikke begreper knyttet til hva det er i språket som utgjør et bindeledd mellom selvet og andre. En som har bidratt med begreper som kan være tjenlige når vi skal forstå dialoger og uttrykksformer, er Mikhail Bakhtin (Dysthe & Igland, 2001). Bakhtin kaller språklig aktivitet en *ytring*, og denne kan være både skriftlig og muntlig og må forstås både i forhold til personen som avgir den og i forhold til konteksten hvor den finner sted (Wertsch, 1991, i Imsen, 2014). Et annet sentralt begrep hos Bakhtin er *voice* (stemme), altså den snakkende bevisstheten bakom ytringen. Det er noen som vil formidle noe ut fra et bestemt perspektiv. Stemmen blir både den plattformen vi snakker ut fra, og den vi lytter med. Når vi henvender oss til andre, forholder vi oss ikke bare til vår egen stemme, men tar også hensyn til den vi snakker til. Det sentrale i Bakhtins teori er at når vi «lytter» til en ytring, blir det viktig å lytte til alle «stemmene» som gjør seg gjeldende i den. Hvem er det som snakker, og hvem er ytringen adressert til? Både Bakhtin og Vygotskij legger vekt på språkets betydning, Vygotskij som grunnlag for intellektuell utvikling og Bakhtin som element i en kulturell dialog (Imsen, 2014). I så måte kan vi si at teoriene deres utfyller hverandre.

I et sosiokulturelt perspektiv er ikke læring begrenset til skolen, men del av mange aktiviteter. Like fullt har skolen en sentral rolle og er en vei inn i samfunnets kollektive kunnskaper og innsikter. Undervisningen

kan risikere å bli abstrakt og innholdet vanskelig å koble til det eleven kjenner igjen fra sin hverdag. Dette innebærer at læreren får en avgjørende posisjon i forbindelsen mellom elevenes referanseramme og erfaringer, og de måtene å forstå verden på som er relevante i institusjonelle og mer akademiske sammenhenger (Säljö, 2016). Vi skal ta med oss det sosiokulturelle perspektivet videre når vi nå dreier diskusjonen mer spesifikt over til skriving.

## Utforskende skriving

I skolens fagskriving har det etter hvert blitt vanlig å skille mellom «skrive for å lære» og «lære å skrive». Uttrykkene stammer fra *Writing across the curriculum* (WAC) og *Writing in the Disciplines* (WID), som er etablerte trender i internasjonal skrivepedagogikk. I Writing Across the Curriculum forstås skriving først og fremst som en måte å forstå og tilegne seg faget på, altså skrive for å lære. I Writing in the Disciplines ligger fokuset på det enkelte fagets skrivekultur og fagterminologi (Hertzberg, 2006).

Det som er kjernen i WAC-trenden, blir i Hertzberg (2006) omtalt som *eksplorerende skriving*. Skrivninga skal først og fremst støtte elevenes læring. Motsatsen, «å lære å skrive», benevnes som *fagspesifikk skriving*, som igjen kan sies å være kjernen i WID-trenden. Denne todelingen mellom eksplorerende skriving og fagspesifikk skriving tilsvarer langt på vei skillet mellom *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving* (Dysthe, Hoel & Hertzberg, 2010; Hoel, 2008). Tenkeskriving innebærer skriveoppgaver som primært har funksjon som støtte for tanken, og slik skriving har som regel ikke noen andre mottakere enn skriveren selv (Hoel, 2008). Presentasjonsskriving har til hensikt at noen skal lese teksten, og skriveren må ta hensyn til blant annet rettskriving, sjanger og kontekst. Slik skriving vil gjerne være noe ulik fra fag til fag ettersom hvert fag har ulike tekst-kulturer (Hoel, 2008).

For å lære et fag er vi avhengig av de språklige ressursene vi har tilgang til gjennom å snakke, skrive og lese, jamfør det sosiokulturelle synet på læring. Læring forsterkes når man må reformulere det som skal læres, og skriving er i denne sammenhengen en viktig vei til kunnskap. Skriving kan brukes til å reformulere lærestoff, men også til å lagre kunnskap og

bekreftede at læring har skjedd. Skrivning kan dessuten være et redskap for refleksjon, for eksempel ved at elevene reflekterer over egen læring.

Hertzberg (2006) lister opp ulike oppgaver som kan regnes som enten eksplorerende/utforskende skrivning eller fagspesifikk skrivning. Oppgaver der elevene skriver for en tenkt mottaker, er i så måte en form for eksplorerende skrivning, mens såkalte *empathioppaver* i historie eller KRLE nevnes av Hertzberg som eksempel på fagspesifikk skrivning. Forskjellen på disse to er ikke nødvendigvis veldig stor. I den førstnevnte simulerer eleven leserrollen gjennom å se for seg en tenkt mottaker av teksten. I den andre må eleven simulere både leser- og skriverrollen ved å tenke seg inn i situasjonen til en annen person (Hertzberg, 2006). Oppgaven som resulterte i elevteksten det ble referert til i starten av dette kapitlet, kan betraktes som en *empathi*oppgave. Elevteksten er også en fiktiv, skjønnlitterær jeg-fortelling. Skjønnlitterær skrivning og personlig orientert skriving (f.eks. i form av dagboktekster) har tradisjonelt hatt en stor plass i morsmålsfaget, både i Norge og i andre land (Berge mfl., 2005; Smidt, 2006; Igland, 2007; Solheim & Matre, 2014). Det er nærliggende å tenke at skjønnlitterær skrivning og personlig orientert skriving også kan ha en sentral plass i skolens religions- og livssynsfag, KRLE, men da først og fremst som en utforskende form for skriving. Med andre ord kan skriving som normalt regnes som fagspesifikk skrivning i norskfaget, også ha en framtrædende plass i KRLE.

De siste årene har vi fått en sterkere bevissthet om at faglærere i alle fag i skolen er språklærere (Berge, 2005; Brevik & Gunnulfsen, 2012; Mestad, 2014). Dette har sammenheng med en økt forståelse for at evnen til å beherske språket på ulike områder i samfunnet er en forutsetning for å kunne delta som aktiv samfunnsborger. For den brasilianske pedagogen Paulo Freire er *literacy*, eller skriftkyndighet<sup>18</sup>, en forutsetning for å kunne ta del i samfunnsforandringer. For ham er det et viktig poeng at han med skriftkyndighet ikke først og fremst tenker på den tekniske og mekaniske dimensjonen av lese- og skriveferdigheten, men lesing og skriving som en kreativ og kritisk prosess. Hans egne erfaringer viste at denne ferdigheten

---

18 Skriftkyndighet som norsk oversettelse av literacy ble først tatt i bruk av Kulbrandstad (2003).

ga mennesker større makt over sin egen situasjon og en bredere tilgang til verden (Freire & Macedo, 1987).

## Utforskende skriving i KRLE

Nå som vi har gjort rede for skriving generelt og utforskende skriving spesielt, skal vi gå videre med å knytte utforskende skriving særlig til religion, livssyn- og etikkfaget. I KRLE-fagets læreplan stilles det høye krav til elevenes evne til å gjøre selvstendige vurderinger knyttet til fagets innhold. Dette kommer til uttrykk i læreplanens beskrivelse av de språklige ferdighetene det forventes at elevene tilegner seg. Når det brukes verb som «tolke», «drøfte», «reflektere over» og kunne «diskutere», kreves det elever som klarer å se faget utenfra og forholde seg selvstendig og vurderende til det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2015). I beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten «å uttrykke seg skriftlig i KRLE» står det blant annet: «Skriving klargjør tanker, erfaringer og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Skriving i KRLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av disse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er interessant at skriving i KRLE her knyttes direkte til det vi forstår med utforskende skriving. Dette betyr at det forutsettes i læreplanen at elevene får utviklet sin språklighet innenfor KRLE, og at de gjennom undervisningen får mulighet til å utforske egne posisjoner og å trene på å gjøre egne vurderinger, både når det gjelder spørsmål knyttet til religion og livssyn og etiske spørsmål (Mestad, 2014).

Camilla Stabel Jørgensen har i sin avhandling undersøkt hvordan og hva elever skriver i RLE<sup>19</sup>, og hvordan skriving bidrar til elevenes danning (Jørgensen, 2014). Hun finner i sitt materiale forholdsvis få skriveoppgaver som har som utgangspunkt at elevene skal tenke selv eller gjøre selvstendige vurderinger. I hoveddelen av oppgavene som elevene får i skolen, blir de bedt om å hente ut informasjon fra bestemte kilder, som oftest læreboka. En av konklusjonene i avhandlingen er at tekster basert på slike oppgaver i liten grad gir rom for den danninga av eleven som læreplanen forutsetter. For at elevene skal gå inn i en dannelsingsprosess gjennom

---

<sup>19</sup> Navnet ble endret til KRLE i 2015.

skrivning i KRLE, er det tre forhold som synes avgjørende: Elevene må skrive med utgangspunkt i et mangfold av kilder, for eksempel tekster, ekskursjoner, filmer o.l., de må være følelsesmessig engasjert i det de skriver om, og de må ha god kunnskap om potensialet i ulike skrivesjangre (Jørgensen, 2014, s. 348).

Læreplanen har altså høye ambisjoner for elevenes skrivning innenfor faget KRLE. Samtidig kan det synes som om skrivning av utforskende og vurderende tekster får forholdsvis liten plass i den faktiske praksisen i klasserommet (Jørgensen, 2014). Dette kan handle om en uklar forståelse av fagets formål. Kunnskap om religion, livssyn og etikk er et viktig mål med faget, men det er også viktig at elevene i møtet med dette fagstoffet får mulighet til å utforske egne posisjoner.

I norsk kontekst har Lars Laird Iversen vært opptatt av at det ligger en særlig mulighet i KRLE-faget for denne typen utforskning. Han ser skolen, og da spesielt KRLE-faget, som en treningsarena for demokratisk praksis (Iversen, 2014). Ifølge Iversen er ikke, slik en lett kan tro, demokratiet bygd på enighet om verdier, det Iversen kaller et *verdifellesskap*. Det som kjennetegner et godt fungerende demokrati, er tvert om at en klarer å skape samfunn der en lever sammen med uenighet. Iversen kaller dette *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014). Et uenighetsfellesskap finnes mellom mennesker som arbeider sammen innenfor bestemte rammer, uten at de nødvendigvis deler verdier. Det vil si at de gjerne er uenige i sentrale verdispørsmål. Iversen poengterer at for at noe skal kunne kalles uenighetsfellesskap, med trykk på både 'uenighet' og 'fellesskap', må dette fellesskapet være preget av rom for flerstemmighet, jamfør Dysthe (1995). En kan innvende at dette betyr at fellesskapet tross alt må dele noen grunnleggende verdier om hvordan vi som deltakere skal opptre overfor hverandre. Her skiller Iversen mellom prosessverdier og substansielle verdier (Iversen, 2008). Uenigheten Iversen er opptatt av, vil være om de substansielle verdiene, mens et uenighetsfellesskap forutsetter at deltakerne er enige om hvordan en snakker sammen på tvers av ulike posisjoner.

Når Iversen trekker inn skolen og KRLE-faget, er det fordi den norske skolen nettopp er et slikt uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Den er en av få arenaer i vårt samfunn der mennesker samles, med ulik

bakgrunn, ulike verdier og forskjellige meninger, om et felles prosjekt. Elevene utgjør uten tvil et fellesskap, men i dette fellesskapet finnes det mange ulike stemmer og ulike posisjoner. Dette gjør skolen godt egnet som demokratisk øvingsarena. I skolen er det også mulig å prøve ut posisjoner uten at det får direkte følger for livet utenfor (Iversen, 2014). Denne tanken om elevfellesskapet som et uenighetsfellesskap utfordrer den tradisjonelle KRLE-undervisningen. Er det mulig å gi plass til flerstemmigheten i religions- og etikkundervisningen og utfordre den tradisjonelle enstemmigheten?

Et slikt ideal om klasserommet som uenighetsfellesskap krever at det sosiale klimaet i klasserommet er slik at elevene tør å prøve ut og åpne opp om sine verdier. I Europarådets dokument *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* trekkes klasserommet som *safe space* fram som et nøkkeltema (Jackson, 2014). Her defineres et trygt klasserom som et rom der elevene uttrykker sine synspunkter og posisjoner åpent, selv om disse kan stå i konflikt med det læreren eller medelevene står for (Jackson, 2014). Det betyr at klimaet i klasserommet er preget av respekt, toleranse og anerkjennelse. Konseptet klasserommet som *safe space* kan synes som et ideal som er vakkert, men helt umulig å realisere. Mange elever vil oppleve det som risikofylt å være åpne om egne verdier og standpunkt, særlig dersom de opplever seg som en minoritet (Von der Lippe, 2012; Schihalejev, 2009). Det er derfor vanskelig å forestille seg klasserom helt uten maktstrukturer som setter grenser for åpenheten. Tross denne innvendingen tror vi tanken om klasserommet som *safe space* kan fungere som et ideal å arbeide mot. Idealet gir oss også noen redskaper som kan hjelpe oss når vi skal tilrettelegge for arbeidsmåter som utfordrer elevene til å utforske egne tanker og meninger.

I arbeidet som er gjort gjennom Europarådet, trekkes det fram noen sentrale forhold som må være på plass for å få til trygge klasserom i religions- og etikkfaget. Det er særlig tre forhold som nevnes. For det første forutsetter selve ideen at elevene er aktive i undervisningen, og at undervisningen utfordrer elevene til å ta standpunkt eller utforske egne meninger og verdier. Tryggheten trengs nettopp fordi dette er aktiviteter som kan oppleves som risikofylte, og mange vil vegre seg for å være åpne når

tema knyttet til religion og verdier kommer opp. For det andre stiller arbeidsmåten krav til læreren. Hun må ha et gjennomtenkt forhold både til sine egne verdier og sitt livssyn, og til hvordan hun gjennom sin posisjon påvirker undervisningen og elevene. Når læreren er tilrettelegger, slik det forutsettes ved bruk av de metoder vi er opptatt av, kan en fortro at læreren er tilbaketrukket og nøytral. Slik er det ofte ikke. Læreren er avgjørende for om et klasserom blir opplevd som enstemmig eller flerstemmig. Bevisst eller ubevisst legger læreren føringer for hva som er akseptabelt å hevde. Det er også viktig å understreke at selv om læreren er tilrettelegger, betyr det ikke at vi ikke trenger å stille faglige krav til henne. Forskning viser at nettopp denne måten å arbeide på krever at læreren har et sterkt faglig fundament (Jackson, 2014).

For det tredje krever denne type arbeidsmåter klare rammer for aktiviteten. I *Signposts* trekkes det fram at klare regler for hvordan elevene samhandler, gjør klasserommet tryggere og bidrar derfor til åpnere samtaler mellom elevene (Jackson, 2014). Strukturerede settinger kan gi større frihet til å prøve ut standpunkt og perspektiver. Dette har vi særlig sett i systematiske utprøvinger av filosofisk samtale. Tydelige regler for hvordan samtalen skal gjennomføres, gir elevene trygghet og større frimodighet til å hevde meninger som ikke nødvendigvis deles av de andre elevene.

Det er mange måter å arbeide på i klasserommet som kan bidra til at elevene utvikler evnen til å leve i et uenighetsfellesskap. Åpenbare arbeidsmåter er klassediskusjonen og ulike typer samtaler, men også skriving kan ha en sentral plass i dette arbeidet. Iversen skriver følgende i sin bok *Uenighetsfellesskap*:

*Særlig det å uttrykke seg skriftlig åpner for å kunne arbeide i spenningen mellom flerstemmighet og endelig retningsvalg. Å skriftliggjøre deler av diskusjonsprosessen kan være en teknikk for midlertidig å skille våre roller fra ensrettende autentisitetidealene og åpne for friere ideutveksling (Iversen, 2014, s. 113).*

Skriving har nettopp sin styrke i at den gir god plass til utprøving. I en tekst er det rom for å prøve ut ulike roller og ulike posisjoner. Tekster kan være resultat av spontan tenkeskriving, eller de kan være gjennomarbeidede tekster der en virkelig anstrenger seg for å gjøre sine argumenter

klare og overbevisende. I KRLE bør det være stort rom for slik skriving. Mye tyder på at skolen ikke utnytter de mulighetene som ligger i å la elevene trene på å finne sin egen stemme gjennom skriving. Vi vil derfor presentere noen mulige måter å arbeide med utforskende skriving i KRLE på. Vi tror dette kan gjøres både i arbeid med religioner og etikk og verdier. I dette kapitlet har vi likevel lagt vekten på det siste.

## Tekstbasert skriving

Eksemplet vi viste til i starten av kapitlet, er i tillegg til å være en empatioppgave også en form for *tekstbasert skriving*, som vanligvis knyttes til undervisning i skjønnlitteratur. «Tekstbasert skriving skjer når elevene blir utfordret til å gå inn i den litterære teksten og i sin «responsskriving» beskrive ved å leve seg inn i hendelsene og i følelsene og tankene til en eller flere av tekstens figurer» (Skarðhamar, 2011, s. 88). Målet med slik skriving vil i en norskfaglig kontekst først og fremst være å komme dypere inn i den litterære teksten. Skarðhamar (2011, s. 88) framhever også tekstbasert skriving som en intellektuell og kreativ øvelse som gir rom for følelser og fantasi, og som stimulerer empati.

Skriving gir i tillegg alle elevene mulighet til å sette ord på tankene sine. I et klasserom vil det ofte være enkelte elever som tar ordet hyppig i klassesamtaler, mens andre forblir tause. Når elevene får mulighet til å skrive, gjerne som en del av et undervisningsopplegg som innebærer både lesing, skriving og muntlighet gjennom samtaler i grupper eller hel klasse, kan de i større grad oppleve klasserommet som *safe space*. Dysthe (1995) hevder at elevdeltaking og diskusjon ikke nødvendigvis innebærer at så mange stemmer blir hørt. «Den potensielle flerstemmigheten i klasserommet blir ikke utnyttet, den er ofte taus» (Dysthe, 1995, s. 211). Videre peker hun på tre sentrale kjennetegn på det hun kaller *dialogisk undervisning*, som er en forutsetning for å oppnå det flerstemmige klasserommet. Disse tre er *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting*. *Autentiske spørsmål* er, som vi allerede har nevnt, spørsmål som læreren ikke har svaret på, for eksempel «Hva mener du om dette?». Dysthe hevder at «autentiske muntlige spørsmål og skriveoppgaver understreker at elevene er viktige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv

prosess» (Dysthe, 1995, s. 214). *Opptak* innebærer å inkorporere elevens svar i neste spørsmål og er kanskje mest knyttet til samtale. Opptak får eleven til å reflektere videre over det han selv har sagt. Man kan tenke seg opptak praktisert også i skriftlige sammenhenger, for eksempel ved at elevene skriver logg som læreren stiller nye spørsmål til. Dagens nettbaserte dialoger i form av chat gir også gode muligheter til å praktisere opptak. Det tredje kjennetegnet er *høy verdsetting*. «Når læreren understreker betydningen av det en elev sier, ved å la det inngå i den videre samtalen, signaliserer hun meget sterkt at elevens ideer og tanker er verdifulle» (Dysthe, 1995, s. 215). Dysthe hevder dessuten at læringspotensialet kan øke ved å binde sammen skriving og samtale. Vi hevder at man ved å knytte skriving til samtale samtidig bygger opp klasserommet som *safe space*. Det kan oppleves som tryggere å ta ordet muntlig når man har formulert tankene skriftlig først.

Det Dysthe (1995) kaller det dialogiske klasserommet, i motsetning til det monologiske, er et ideal som mange lærere prøver å oppnå, og i den forstand ingen ny innsikt. Likevel viser ny forskning, jamfør Jørgensen (2014), at KRLE-faget ikke nødvendigvis utnytter potensialet som ligger i elevenes skriving. Spørsmålet da er om elevene får tilstrekkelig mulighet til å utvikle sin egen stemme. I siste del av dette kapitlet skal vi presentere et konkret, tverrfaglig undervisningsopplegg vi har gjennomført med studenter i lærerutdanningen samt ei elevgruppe i ungdomsskolen. Det er utprøvinga fra ungdomstrinnet det først og fremst refereres fra. Opplegget kjennetegnes av skriveoppgaver formulert som autentiske spørsmål.

## Utforskende skriving med utgangspunkt i novella «Den korte sommaren» av Ray Bradbury

Novella «Den korte sommaren» («All summer in a day») av Ray Bradbury er en skjønnlitterær tekst vi har brukt som utgangspunkt for utforskende skriving på ungdomstrinnet. Tematikken i novella dreier seg blant annet om annerledeshet, utestenging, mobbing og relasjoner, og er slik sett ideell for å «treffe» elevene der de er. Handlinga i novella foregår i en

underjordisk by på planeten Venus, og Margot og de andre barna vi møter i teksten, er ni år gamle. Slik sett skapes en viss distanse fra elevenes egen hverdag selv om hendelsesforløpet likevel vil være gjenkjennbart. «Når skriveoppgaver knyttes til en litterær tekst, kan elevene utfolde seg i en forhåndsdefinert rolle der de ikke selv er i sentrum. Poenget er ikke elevenes selvutlevering, men deres innlevelse og tekstforståelse» (Skarðhamar, 2011, s. 88ff.).

Skriveoppgaver som kan gis til novella, kan være knyttet til overskrifta (Hva tror du teksten kommer til å handle om?) eller bildet som illustrerer teksten<sup>20</sup> (Hvem er jenta på bildet?), begge som førlesingsstrategier som skal foregripe lesinga. Underveis i (høyt)lesinga kan man legge inn lesestopp og la elevene gjette hva som skal skje videre. Det er også mulig å stille refleksjonsspørsmål (Hvorfor er Margot så mye alene, tror du?) eller identifikasjonsspørsmål (Hvordan ville du følt det om du måtte flytte til en annen planet?).

Teksten nedenfor er en elevs gjetting på hva novella kommer til å handle om, med utgangspunkt i tittelen (Den korte sommaren) og et bilde som viser konturene av ei jente med ei svær sol i bakgrunnen. Jentas hode er bøyd, og den ene hånda holdes mot hodet.

Jeg tror novellen kommer til å handle om en jente som kanskje ikke har det så bra. Siden hun henger litt med hodet ser hun veldig trist ut. Det virker som hun bare går og tenker.

Eleven tolker bildet og overskrifta og prøver å forestille seg hva situasjonen er. Så langt er det lite ved dette opplegget som kan knyttes direkte til KRLE, selv om novellas tema er relevant nok i faget. I novella blir Margot, som er annerledes fordi hun har bodd på jorda, stengt inne i et skap rett før sola skal komme fram for første gang på sju år. Novella slutter åpent ved at det siste vi får høre, er at barna åpner døra til skapet der de har stengt Margot inne. En åpen slutt kan stimulere elevene til å dikte videre. Hva tror du skjer når barna slipper Margot ut? Det er også mulig å

20 Teksten kan finnes i læreverket *Saga*. På Lesesenterets nettsider ligger et ferdig utarbeidet undervisningsopplegg som er knyttet til novella, se <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NyGIV/Novella%20Kort%20Sommer%20om%20strategier.pdf>

la elevene prøve ut rollen som en av hovedpersonene, enten Margot eller William, som er den gutten som leder an i utestenginga av Margot. Elevteksten nedenfor er svar på spørsmålet «Forestill deg at du er Margot. Hva tenker du i det øyeblikket du skjønner at du har gått glipp av sola?»:

Jeg blir trist og tenker at det er 7 år til neste gang jeg får muligheten til å se sola som jeg har ventet så lenge på å få se. Sint blir jeg også, på de som stengte meg inn i skapet. Jeg tenker på hvor heldige de var de som fikk se sola. De som ikke hadde ventet forgjeves i 7 år. Dette var alt jeg ville.

Elevene som deltok i dette undervisningsopplegget, kunne velge om de ville gå inn i rollen som enten Margot eller William. En annen elev har gått inn i rollen som William:

Margot, hører jeg noen sier. Ja, hvor er Margot? tenker jeg. Så sier noen andre at hun er inne i det skapet som vi låste henne inn i. Jeg får dårlig samvittighet. Hun hadde jo rett, mens vi tok feil. Nå skjønner jeg godt hvorfor hun lyser opp hver gang noen nevner sola. Jeg skylder henne en unnskyldning. Jeg angrer veldig på hvordan jeg behandlet henne, jeg var kanskje bare sjalu på at hun husket sola så mye bedre enn det jeg selv gjorde. Hun var den som virkelig trengte å se sola. Bare på grunn av oss og vår teite idé om å stenge henne inne, fikk hun ikke sett sola.

Novella «Den korte sommaren» er filmatisert, og filmen, en kortfilm på under en halvtime, ligger åpent tilgjengelig på YouTube og kan lett søkes opp om man bruker originaltittelen *All summer in a day*. Filmen er ganske tro mot handlinga i novella, men skiller seg klart fra teksten på ett punkt. Filmen slutter ikke der novella slutter, men fortsetter etter at Margot er sluppet ut. De avsluttende scenene i filmen vil av de fleste oppleves som sterke, og en ny tematikk blir tydelig idet Margot blir inkludert og omsluttet av de andre, mens William et øyeblikk er den som er alene. Til slutt aksepterer Margot Williams bønn om tilgivelse. I vårt opplegg fikk elevene se filmen etter at de hadde jobbet med teksten. Skriveoppgaven de fikk i etterkant, var: «Velg en scene du la spesielt merke til. Skriv ned dine tanker om denne scenen.» Teksten nedenfor er ett av svara:

Da jenta tok blomsterbuketten fra gutten. Jeg synes det var rart at hun tok den. Det var akkurat som om hun syntes hun fortjente den buketten. Litt rar akkurat den scenen.

Opplegget som er skissert, har blitt prøvd ut på studenter på lærerutdanningen og elever i ungdomsskolen. En vesentlig forskjell mellom disse to gruppene er at mens studentene kjente oss, kom vi utenfra og var fremmede for elevene. Med studentene la vi i tillegg til skriving opp til samtale i grupper og hel klasse, mens vi i elevgruppa kun la opp til skriving og noe samtale to og to. Å skrive kan oppleves som tryggere enn samtale, jamfør det vi tidligere har omtalt som *safe space*. Utforskende skriving er likevel en aktivitet som krever øvelse. Elevene vil i starten gjerne være på leting etter det rette svaret, og de vil kanskje ha problemer med å stenge av «sensuren» og skrive fritt. Når elevene har blitt trygge i situasjonen, kan man la skrivinga inngå som en av flere aktiviteter i et opplegg slik at det dannes «en kommunikativ kjede av handlinger» (Liberg, 2008). I et undervisningsforløp gjennomfører man gjerne en rekke ulike handlinger som står i dialog med hverandre. En innledende leseaktivitet etterfølges kanskje av en skriveaktivitet, som deretter går over i en diskusjon, altså ulike aktiviteter, men om samme tema. På denne måten forsterkes læring.

Vi observerte i ungdomsskoleklassen at samtlige elever var aktive når de fikk muligheten til å skrive. Tekstene tyder likevel på at situasjonen nok var noe uvant og utrygg i og med at vi ikke var lærerne de var vant til å ha. Likevel bærer tekstene i seg kimer til egne stemmer, stemmer som ville vært «tause» dersom samtale hadde vært eneste form for interaksjon.

## Oppsummering

Vi skal gå tilbake til tekstutdraget vi innledet med. Læreren som gjennomførte opplegget, viste en scene fra Skam og ga en skriveoppgave i etterkant. Oppgaven var formulert som et autentisk spørsmål. Etter vår mening er Skam en serie som kan fungere som en utmerket inngang til en rekke tema som er svært relevante i et fag som KRLE. Alle sesongene handler om mellommenneskelige relasjoner. Klippet som ble vist i det

omtalte opplegget, er hentet fra sesong 2. I sesong 3 er psykisk sykdom og homofili to tema som peker seg klart ut, mens sesong 4 blant annet har religion som et stort og viktig tema. Å bruke Skam eller andre serier og filmer som utgangspunkt for utforskende skriving i KRLE kan være et svar på det Iversen (2014) etterlyser som et uenighetsfellesskap og elevenes utprøving av egne stemmer. Det kan også være svar på det Jørgensen (2014) hevder er avgjørende for at elevene skal gå inn i en dannelsingsprosess gjennom skriving i KRLE: at elevene må skrive med utgangspunkt i et mangfold av kilder, de må være følelsesmessig engasjert i det de skriver om, og de må ha god kunnskap om potensialet i ulike skrivesjangre (Jørgensen, 2014, s. 348).

Sist, men ikke minst, tror vi at man ved å stille autentiske spørsmål, også i skriftlig form, i større grad oppnår et klasserom som er kjennetegnet av flerstemmighet.

## Referanser

- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J.N. Aasen og S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3. utg.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. og Igland, M. (2001.) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, O., Hoel, T.L. og Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer: Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoel, T.L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: For lærer og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Igland, M.-A. (2007). «Svinaktig vanskelig?» Om skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre og T.L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid 2: Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. og Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Westport: Bergin & Garvey Publisher.
- Haslund, I. (2014). Danning i RLE – å vise dem det store bildet. I K. Fuglseth (2014), *RLE i klemme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, L.L. (2008). Verdifellesskap eller uenighetsfellesskap? I I. Bostad og Å. Røthing (red.). *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, C.S. (2014). *Som du spør får du svar: en empirisk studie av skrivning i religion- og livssynsfaget*. Trondheim: NTNU.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i olika ämnen – lärares textkompetens. I R.T. Lorentzen og J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lippe, M.S. v.d. (2012). Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13–15. I Jackson (red.), *Religion, Education; dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. London: Routledge.
- Mestad, I. (2014). Å snakke om religion. Elevenes fagspråk i RLE. I K. Fuglseth (red.). *RLE i klemme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schihalejev, O. (2009). Dialogue in Religious Education Lessons – Possibilities and Hindrance in the Estonian Context. *British Journal of Religious Education*, 2009, Vol. 31 (3), s. 277–288.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan i kristendom, livssyn, religion og etikk. Kompetansemål etter 10. trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Kompetansemal/etter-10. arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

Vygotskij, L. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

