

# Hovedoppgave i nordisk språk og litteratur

Fakultet for humanistiske fag  
Høgskolen i Agder - Våren 2006

## Midt under vår himmel

Systemisk funksjonell analyse  
av meningsskaping i to KRL- lærebøker

Tom Flaten

**Tom Flaten**

# **Midt under vår himmel**

Systemisk funksjonell analyse av  
meningsskaping i to KRL-lærebøker

Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur

Høgskolen i Agder

Fakultet for humanistiske fag

Institutt for nordisk og mediefag

2006

## **FORORD**

Det er en veldig god følelse å være ferdig ei omfattende hovedfagsoppgave. Arbeidet har vært krevende, men like fullt givende. Jeg hadde naturligvis ikke klart dette uten hjelp og støtte, så jeg vil takke dem som har bidratt mest.

Jeg vil først få rette en stor takk min veileder Eva Maagerø. Hun har en levende entusiasme for sosialsemiotisk språktilnærming som smitta over på meg flere år tilbake. I mitt hovedfagsarbeid har hun vært en engasjert veileder som har gitt meg tro på at jeg ville lykkes. Hun har alltid gitt konstruktive tilbakemeldinger, og hennes faglige råd har vært avgjørende for arbeidet.

Gunhild, Solbjørg, Berit og mine andre medstudenter fra hovedfagstida takker jeg for å ha gjort studietida så trivelig, og en tilsvarende takk går til den nye mastergjengen som har overtatt på lesesalen. En ekstra takk til Gunhild for gode faglige innspill. Jeg takker Maria og Kenneth for korrekturlesing.

Mi kjære Birgitte er den som har stått meg nærmest. Hun har stelt veldig godt med meg. Jeg er utrolig glad for hennes støtte.

Kristiansand, mars 2006

Tom Flaten

<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Prosjektbeskrivelse .....</b>	<b>7</b>
1.1.1 Teoretisk utgangspunkt .....	8
1.1.2 Didaktisk utgangspunkt .....	9
<b>1.2 Organisering av avhandlinga .....</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORIBASE.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Sosialemiotikken .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Bakgrunn .....	12
2.1.2 Sosialemiotiske særtrekk .....	14
2.1.3 Lingvistisk opposisjon.....	15
<b>2.2 Kontekst.....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Kulturkonteksten .....	17
2.2.2 Situasjonkonteksten .....	18
<b>2.3 Funksjonell grammatikk .....</b>	<b>18</b>
2.3.1 Den mellompersonlige metafunksjonen .....	20
2.3.2 Den ideasjonelle metafunksjonen .....	22
2.3.3 Den tekstuelle metafunksjonen.....	26
<b>2.4 Visuell grammatikk.....</b>	<b>27</b>
2.4.1 Bakgrunn .....	27
2.4.2 Det semiotiske landskapet .....	29
2.4.3 Metafunksjonene .....	29
<b>2.5 Multimodalitet .....</b>	<b>32</b>
2.5.1 Semiotiske ressurser .....	32
2.5.2 Utvida tekstbegrep.....	33
<b>3. KRL-FAGET .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 KRL-fagets historie.....</b>	<b>34</b>
3.1.1 De første hundre år .....	35
3.1.2 Ny retning fra midten av 1800-tallet .....	35
3.1.3 Folkeskolen 1889 - 1969 .....	36
3.1.4 Sekularisering og pluralisme .....	37
3.1.5 Overblikk.....	38
<b>3.2 Fra L-97 til Kunnskapsløftet.....</b>	<b>39</b>
3.2.1 Ny læreplan i emninga .....	39
3.2.2 Det nye fellesfaget på høring.....	41
3.2.3 L97s nye KRL-fag.....	42
3.2.4 Fem år med strid om L97s KRL-fag .....	44
3.2.5 En ny KRL-plan (2002-planen).....	47
3.2.6 Kunnskapsløftets KRL-plan .....	49
<b>3.3 Den katolske kirke i Norge – og i læreplanene .....</b>	<b>52</b>
3.3.1 Katolisismen i Norge.....	52
3.3.2 Læreplanenes mål for kunnskap om katolisismen.....	53

<b>4 LÆREBOKA .....</b>	<b>55</b>
4.1 Bakgrunn .....	55
4.2 KRL-læreboka i dag .....	56
4.2.1 Fortellinga i KRL-lærebøkene .....	56
4.2.2 KRL og illustrasjoner .....	58
4.3 Den gode KRL-læreboka .....	59
4.3.1 Lærebokas bidrag .....	59
4.3.2 En modell for lærebokstudier .....	60
4.4 KRL-lærebøkene for ungdomstrinnet .....	61
4.4.1 Dagens KRL-bøker .....	61
4.5 KRL-lærebøkene kontekst .....	62
4.5.1 Kulturkonteksten .....	62
4.5.2 Situasjonkonteksten .....	63
4.6 Sammenfatning .....	64
<b>5. METODE .....</b>	<b>65</b>
5.1 Språktilnærming .....	65
5.1.1 Undervisningsrelatert .....	65
5.1.2 Språksyn .....	66
5.2 Tekstutvalg .....	66
5.3 Analysene .....	67
<b>6. OVERSIKTSANALYSER .....</b>	<b>69</b>
6.1 Oppbygginga av lærebøkene .....	69
6.1.1 Oppbygginga av <i>Midt i vår tid</i> .....	69
6.1.2 Oppbygginga av <i>Under samme himmel</i> .....	72
6.1.3 Sammenligning av oppbyggingene .....	74
6.2 Kapittelanalyser .....	76
6.2.1 Kapittelanalyse av <i>Midt i vår tid</i> .....	76
6.2.2 Kapittelanalyse av <i>Under samme himmel</i> .....	79
6.2.3 Sammenligning av kapitlene .....	82
<b>7 VERBALE NÆRANALYSER .....</b>	<b>84</b>
7.1 Oppsett av analysene .....	84
7.1.1 Forkortelser i analysene .....	85
7.2 Verbal næranalyse av <i>Midt i vår tid</i> .....	86
7.2.1 Skjematisk oppsatt næranalyse av <i>Midt i vår tid</i> .....	87
7.3 Verbal næranalyse av <i>Under samme himmel</i> .....	97
7.3.1 Skjematisk oppsatt næranalyse av <i>Under samme himmel</i> .....	98
7.4 Den mellompersonlige meninga i <i>Midt i vår tid</i> .....	108
7.4.1 Talefunksjonene .....	108
7.4.2 Modalitet .....	109

<b>7.5 Den ideasjonelle meninga i Midt i vår tid .....</b>	<b>112</b>
7.5.1 Den erfaringsbaserte meninga .....	112
7.5.2 Den logiske meninga .....	119
<b>7.6 Den tekstuelle meninga i Midt i vår tid .....</b>	<b>122</b>
7.6.1 Tema .....	122
7.6.2 Kohesjon .....	123
7.6.3 Nominaliseringer .....	125
<b>7.7 Oppsummering av Midt i vår tid .....</b>	<b>126</b>
<b>7.8 Den mellompersonlige meninga i Under samme himmel .....</b>	<b>128</b>
7.8.1 Talefunksjonene .....	128
7.8.2 Modalitet .....	129
<b>7.9 Den ideasjonelle meninga i Under samme himmel.....</b>	<b>131</b>
7.9.1 Den erfaringsbaserte meninga .....	131
7.9.2 Den logiske meninga .....	138
<b>7.10 Den tekstuelle meninga i Under samme himmel .....</b>	<b>140</b>
7.10.1 Tema .....	140
7.10.2 Kohesjon .....	141
7.10.3 Nominaliseringer .....	142
<b>7.11 Oppsummering av Under samme himmel .....</b>	<b>144</b>
<b>8 VISUELL NÆRANALYSE.....</b>	<b>146</b>
<b>8.1 Den representative meninga i bildene i Midt i vår tid .....</b>	<b>147</b>
8.1.1 Bildet av Peterskirken .....	148
8.1.2 Helgenbildet av St. Hallvard .....	149
8.1.3 Nattverdsbildet .....	150
<b>8.2 Den interaktive meninga i bildene i Midt i vår tid .....</b>	<b>151</b>
8.2.1 Bildet av Peterskirken .....	152
8.2.2 Helgenbildet av St. Hallvard .....	153
8.2.3 Nattverdsbildet .....	154
8.2.4 Modalitet .....	155
<b>8.3 Den kompositoriske meninga i Midt i vår tid .....</b>	<b>156</b>
8.3.1 Oppsettet i oppslag 1 .....	156
8.3.2 Oppsettet i oppslag 2 .....	158
<b>8.4 Den representative meninga i bildene i Under samme himmel.....</b>	<b>160</b>
8.4.1 Maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” .....	160
8.4.2 Bildet av St. Dominicus kirke .....	162
<b>8.5 Den interaktive meninga i bildene i Under samme himmel .....</b>	<b>163</b>
8.5.1 Maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” .....	163
8.5.2 Bildet av St. Dominicus kirke .....	165
<b>8.6 Den kompositoriske meninga i Under samme himmel .....</b>	<b>166</b>
8.6.1 Oppsett i <i>Under samme himmel</i> .....	166
<b>8.7 Illustrasjonenes plass i tekstutdraga.....</b>	<b>169</b>
8.7.1 Valg av illustrasjoner i <i>Midt i vår tid</i> .....	169
8.7.2 Illustrasjon og verbaltekst i <i>Midt i vår tid</i> .....	170
8.7.3 Valg av illustrasjoner i <i>Under samme himmel</i> .....	171
8.7.4 Illustrasjon og verbaltekst i <i>Under samme himmel</i> .....	172

<b>8.8 Oppsummering av de visuelle næranalysene .....</b>	<b>173</b>
<b>9 AVSLUTNING .....</b>	<b>174</b>
<b>9.1 Lærebøkene .....</b>	<b>174</b>
<b>9.2 Tekstutdraga.....</b>	<b>175</b>
9.2.1 Strukturer.....	175
9.2.2 Kohesjon.....	177
9.2.3 Emnet Den katolske kirke .....	178
<b>9.3 Sluttkommentar .....</b>	<b>179</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>180</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>183</b>

# 1 Innledning

Lærebøker har en tydelig og framtrødende plass i den norske grunnskolen, og er dermed en sentral brikke i identitets- og kunnskapsutviklinga blant barn og unge. Nye arbeidsformer og medier har de siste åra fått stadig større innpass i skolen. Likevel er det nok liten tvil om at læreboka ennå står som en av de viktigste kildene til kunnskap i de fleste klasserom. Denne hovedfagsavhandlinga vil forsøke å analysere åssen tekster i lærebøker skaper mening.

## 1.1 Prosjektbeskrivelse

Læreboktekster som i så stor grad er en del av barn og unges hverdag, vil naturligvis være med å forme deres språk, forståing av verden og sjøloppfatning. Målet i denne hovedfagsavhandlinga er derfor å få en innsikt i slike tekster og deres meningsskaping. Dette målet håper jeg å nå ved å gjennomføre diskursanalyser, som vil være forankra i Michael Hallidays systemisk funksjonelle grammatikk.

Moderne lærebøker involverer flere meningsskapende systemer. Verbaltekst, som Halliday særlig har arbeida med, står i et samspill med illustrasjoner og anna grafisk formgiving som alle virker inn på meningsskapinga. Visuelle elementer er en så essensiell del av lærebøker at det vil være unaturlig å ikke ta disse elementene med i analysen.

Tekstutvalget som jeg kommer til å arbeide med, er kapitlene om Den katolske kirke i to lærebøker i grunnskolens KRL-fag. Disse kapitlene er henta fra lærebøkene *Midt i vår tid* og *Under samme himmel* 8. Lærebøkene er for henholdsvis niende- og åttendeklasse på ungdomstrinnet, og er to KRL-verk som er i bruk i dag. KRL-faget, eller Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, er et fag som er interessant i det det ofte bygges rundt tekstlige kilder, helst i lærebøker, sjøl om det etter gammel terminologi går som et muntlig fag.

KRL-faget har relativt ulike, men tydelige didaktiske vinklinger gjennom grunnskoleløpet. De to lærebøkene jeg arbeider med er laga ut fra henholdsvis L-97s KRL-plan og den reviderte fagplanen for KRL som kom i 2002. Det skjedde en god del forandringer i forhold til arbeidsmåter, innhold og struktur i faget mellom de to planene. Likevel uttrykker begge



fagplanene en dobbelhet mellom faglig kunnskap og arbeid med toleranse og forståelse. Avhandlinga vil derfor også se på åssen samspillet mellom læreboktekst og fagplan innvirker på meiningsskapinga.

Ut fra det jeg har presentert ovenfor, vil jeg sette opp følgende problemstilling for mitt hovedfagsarbeid: *Åssen skapes meining i læreboktekstene?* Dette er mitt prosjekt.

### **1.1.1 Teoretisk utgangspunkt**

Lingvistikken har som de fleste vitenskaper mange og til dels svært ulike teoritradisjoner. En distinksjon som er åpenbar og gjerne regnes for en av de mest grunnleggende, er skillet mellom formelle og funksjonelle språkteorier. De formelle teoriene tar utgangspunkt i språklig form og ser på språkssystemet som grunnleggende arbitrært. I opposisjon til denne tankegangen er de funksjonelle teoriene som vektlegger innhold og meining, og her kan en se på språkssystemet som motivert ut fra kommunikasjon.

Mitt ståsted i denne oppgava vil være i den sosialsemiotiske tradisjonen. I den konkrete analysedelen vil Michael Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk være teoribasis. Det betyr at det her vil arbeides ut i fra et funksjonelt syn. Noe anna ville naturligvis vært påfallende og ganske vrient med tanke på at målet er å finne åssen meining skapes og formidles i læreboktekst.

Med dette målet i tankene vil det være rimelig å trekke ut tre elementer som heilt avgjørende å se nærmere på her. Det første en må se på, er at meining alltid og utelukkende kan oppstå i en konkret sammenheng eller situasjon. Det betyr at en ser nærmere på konteksten, og da både for den bestemte situasjonen og den omliggende og mer overordna kulturen. For det andre må en holde fast ved tekstene som det konkrete uttrykket for meiningsskapinga. Det tredje er verbalspråket og de visuelle virkemidlene, med andre ord systemene som ligger bak meiningsskapinga.

Vi ser altså at teorien bygger på å se kontekst, tekst og språk i sammenheng. I sin søken etter å beskrive språket har Halliday kommet fram til at en til enhver tid finner tre fundamentale komponenter med meining i språk. Disse tre kaller Halliday for metafunksjoner, og det vil i

denne avhandlinga bli viktig for meg å analysere åssen disse metafunksjonene realiseres grammatisk i mitt tekstutvalg.

Om jeg skal presentere de tre metafunksjonene kort, vil jeg si at den første metafunksjonen, den ideasjonelle, omhandler den meininga som språket representerer i forhold til virkeligheten. Den andre er den mellompersonlige metafunksjonen, og den speiler det sosiale samspill som opprettes og er tilstede i meiningsskaping. Til sist er det den tekstuelle metafunksjonen som viser åssen setningene er organisert for å bære sitt budskap. Hallidays grammatikk er meget detaljert, men ettersom denne hovedfagsoppgava vil ha et fokus utover det rent verbalspråklige, som også visuell analyse og didaktisk vinkling, vil jeg av praktiske hensyn i språkanalysene ikke benytte heile Hallidays grammatikk. Jeg gjør nærmere rede for dette i kapittel 2.3.

Ovenfor har jeg i stor grad gjort greie for hvilke tanker jeg bygger analysene av det verbaltekstlige innholdet i lærebøkene på. Innledningsvis tilkjennegjorde jeg at også den grafiske utforminga vil bli analysert i denne oppgava. Den teorien jeg vil bygge på her, står i samme tradisjon som den systemisk funksjonelle grammatikken, og er på mange måter en videreføring av mange av de samme tankene, men på andre meiningsskapende systemer enn verbalspråket. Den visuelle grammatikken til Kress og van Leeuwen er min viktigste referanseramme i denne delen av avhandlinga.

### **1.1.2 Didaktisk utgangspunkt**

Jeg har til nå sagt mest om bakgrunnen og det teoretiske bakteppet for oppgava. Mitt yrkesfaglige utgangspunkt er som allmennlærer, og jeg vil videre forsøke å gi en begrunnelse for hvorfor nettopp dette temaet har engasjert meg. Mitt spesifikke hovedmål er å finne typiske språklige trekk ved hjelp av systemisk funksjonell grammatikk i læreboktekster i KRL. I tillegg kommer bifokuset hvor jeg ønsker å se de språklige trekka i en sammenheng med læreplanenes utforming.

Lærebøker skal i hovedsak være en kilde til kunnskap og da vekta på det en vil kalle fakta. Men det er ikke til å komme forbi at lærebøker formidler så mye mer enn bare det. Læreboka vil være en faglig autoritet, men den vil kunne formidle både språklige, sosiale og politiske

holdninger. Det gjelder uten at det trenger å ligge noen bevisste føringer eller baktanker om det fra forfatterens side. Det som er særprega for KRL-lærebøker, er at de skal formidle fakta på et fagfelt hvor mange vil påstå at det egentlig ikke finnes fakta å forholde seg til.

Nå kan en sjølsagt argumentere for at fakta finnes innafor KRL-faget, og det er det i deler av faget, men poenget er at faget handler om kunnskap om tro og overbevisning. Derfor blir også faget og dets lærebøker annerledes enn de andre faga. Det en vil se, er at faget i stor grad dreier seg om å utvikle elevenes egenskaper i toleranse og innsikt i andres tro, like mye som ren faktakunnskap, i alle fall om en skal holde seg til læreplanenes hovedmål.

Det er nettopp dette spennende og særegne aspektet ved faget som har gjort meg nysgjerrig på åssen meining skapes i disse læreboktekstene. Unngår en for eksempel å omtale "fremmede" religiøse tradisjoner som eksotismer? Det er på ingen måte noe mål for meg å konkludere med å si at den læreboka er best, eller at den andre gjør feil. Mitt mål er å finne ut åssen meiningsskapinga skjer, og eventuelt hva som skiller de to læreverka.

## **1.2 Organisering av avhandlinga**

Jeg vil i kapittel 2 presentere teorien som er basisen i arbeidet. Her vil jeg starte med å presentere sosialsemiotikken, før jeg går vidare med å utdype kontekstbegrøpet og den funksjonelle og visuelle grammatikken. I kapittel 3 presenterer jeg KRL-faget, for å gi innsikt i fagtradisjonen lærebøkene har oppstått i. I kapittel 4 gir jeg en introduksjon til ulike læreboktilnærmingar, og gir samtidig en kontekstbeskrivelse i forhold til de to lærebøkene. I metodekapitlet, som er kapittel 5, viser jeg åssen sosialsemiotisk språktilnærming kan gi svar på spørsmål omkring meiningsskaping. Kapitlet presenterer også tekstutvalget og analysene.

Med kapittel 6 starter analysene. Kapitlet gir oversikter over oppbygginga av lærebøkene og kapitlene om Den katolske kirke. I kapittel 7 starter næranalysene, som er avhandlingas kjerne. Kapittel 7 innledes med skjematiske verbalanalyser, før jeg beskriver og fortolker verbalanalysene ut fra de tre metafunksjonene. I kapittel 8 kommer de visuelle næranalysene, også disse tar utgangspunkt i de tre metafunksjonene.

Det avsluttende kapitlet, kapittel 9, er en oppsummering hvor funnene fra de ulike analysene holdes sammen. Underveis i oppgava vil jeg ha et blikk til fagplanene, men dette perspektivet tas også opp igjen i avslutningskapitlet.

Jeg vil avslutningsvis i innledninga gjerne understreke at det har vært viktig for meg at denne avhandlinga skal kunne leses av andre enn nordister med tilhold i sosialesemiotikken. Det er derfor et mål for meg å presentere teorien og analysene på en tydelig måte som gjør at mange kan ha utbytte av å lese arbeidet, blant andre studenter i allmennlærerutdanninga.

## 2 Teoribase

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske bakteppet for denne avhandlingen. Jeg starter med sosialsemiotikken og kontekstbegrepet, før jeg deretter presenterer den funksjonelle og visuelle grammatikken. Avslutningsvis tar jeg opp det multimodale aspektet.

### 2.1 Sosialsemiotikken

Begrepet ”sosialsemiotikk” er ikke en sammensetning som vi heilt uten videre kan forstå innholdet av. Michael Halliday sier: ”The formulation ’language as social semiotic’ says very little by itself; it could mean almost anything, or nothing at all” (Halliday 1978:1). Derfor er det på sin plass å forklare nærmere hvilke ideer denne tradisjonen innafor lingvistikken baserer seg på, og hva vi arbeider med innafor denne tradisjonen.

#### 2.1.1 Bakgrunn

Semiotikken blir gjerne omtalt som tegnteori, eller læren om tegn. Semiotikken ser tradisjonelt på tegnet som todimensjonalt, i den forstand at det har ei uttrykksside og ei innholdsside, og at tegnet først får semiotiske egenskaper når de to dimensjonene samhandler med hverandre. Språket er blitt det tegnsystemet som i størst grad har opptatt semiotikerne, men også andre tegnsystemer som grafikk og musikk utforskes innafor semiotikken. Litt mer generelt sagt er dermed semiotikken studier av menneskelige samhandlingsformer.

Sosialsemiotikken kan kalles en videreføring og utvidelse av den tradisjonelle semiotikken. Det er Michael Halliday som har vært hovedmannen bak denne retninga, og hans bok *Language as social semiotic. The social interpretation of language meaning* fra 1978 er blitt stående som hovedverket innafor sosialsemiotikken. I 1985 kom Halliday med boka *An introduction to functional grammar*, som følger de samme linjene, men som er mer praktisk retta i det den presenterer den systemisk funksjonelle grammatikken.

Hallidays naturlige forløpere finner vi i stor grad innafor semiotikken, og mange av dem har opplagt vært til inspirasjon for Halliday og hans tenking. Ferdinand de Saussure, som regnes som grunnleggeren av den strukturalistiske lingvistikken, var den som satte lingvistikken inn i studiene av tegn, som han videre kalte semiologi. I sosialsemiotikken finner vi blant annet igjen tankene om det todelt tegnet og systembegrepet fra Saussure.

Hos Louis Hjelmslev, som også var en strukturalistisk lingvist, og en betydelig sådan, finner vi de samme tankene om tegnet og systembegrepet. Men det er spesielt tanken om at kombinasjonene av tegn utgjør tekster, som Halliday har bygd videre på fra Hjelmslev. Ut fra det har Halliday vist at en semiotisk-lingvistisk analyse tar til som tekstanalyse.

Hallidays lærer John R Firth har heilt tydelig vært en inspirator for Halliday. Det er særlig Firths kontekstuelle språketeori, hvor han bragte inn begrepene situasjonskontekst og kulturkontekst, som har satt sine spor i sosialsemiotikken. Firths viktigste poeng var at sjøl den minste språklige enhet alltid må beskrives gjennom funksjonen i konteksten. Ideene som Firth her har bygd på, kommer fra Bronislaw Malinowski. Malinowski laga disse kontekstbegrepene for å tydeliggjøre sine nedtegnelser fra sosialantropologiske studier av en Stillehavskultur i mellomkrigstiden.

En annen kilde for Halliday var Prag-strukturalistene, som blant annet Anna Roman Jakobson og Karl Bühler. Fra dem har Halliday henta ideer rundt sitt funksjonelle syn på språk. Prag-strukturalistene la vekt på at språk brukes til å kommunisere med, og at språket varierer etter hvilke funksjoner som vektlegges av brukeren. Nettopp denne funksjonelle tenkinga er et hovedpoeng i Hallidays lingvistik.

Denne korte bakgrunnsversikten viser oss at Halliday har blitt påvirket av mange og relativt ulike språketeorier, men han har et klart feste i europeisk språkbeskrivelse og nærmer seg aldri det mer mentalistiske synet som har dominert i Amerika. Halliday lot seg altså inspirere til å bygge en egen teori, sosialsemiotikken, som seinere er videreført av flere andre lingvister. I den sammenheng bør Ruqaiya Hasan og Jim R. Martin, som begge har vært nære medarbeidere av Halliday, spesielt nevnes.

## 2.1.2 Sosialemiotiske særtrekk

Ovenfor har jeg kort rissa opp noen teoretikere som har influert Halliday på ulike områder. Det finnes sjølsagt også andre, men de nevnte er blant de viktigste. La oss nå vende tilbake å se på det som er særegent ved sosialemiotikken i forhold til tradisjonell, eller kanskje rettere sagt saussureansk semiotikk.

Tegnet ble av Saussure sett på som noe isolert, og noe som dermed først og fremst blir noe tilnærma autonomt. Først derfra kan en gå videre og relatere det til andre tegn. Det er særlig denne atomistiske oppfatninga av tegnet til Saussure at Halliday tar avstand fra. Halliday vil endre innholdet i begrepet semiotikk og sier: ”Heller enn å si at semiotikk er et studium av tegn, vil jeg betrakte den som et studium av tegnsystemer – med andre ord, som et studium av mening i den mest generelle forstand” (Berge m.fl. 1998:68). Dermed snur Halliday fokuset over mot sosiale relasjoner, men aller viktigst, han setter *meningsskaping* i sentrum for sosialemiotikken.

I sitatet i avsnittet ovenfor viser Halliday også tydelig at han meiner at tegnsystemer er meningsskapende, altså som systemer og ikke bare som enkelttegn. Videre ligger dermed veien åpen for å studere andre tegnsystemer enn bare skrift og tale, men alle meningsskapende systemer må trekkes inn i semiotikken. Halliday hevder imidlertid at språket er den viktigste formen for meningsskaping, men at alle tegnsystemene sett sammen er det som definerer kulturen. Derfor føles det påkrevd i en analyse av læreboktekst, hvor både layout og bildevalg er viktige meningsskapende elementer, at disse tas med i analysen, sjøl om Halliday sjøl ikke har arbeida med disse tegnsystemene konkret.

I forlengelse av sosialemiotikken utvikla Halliday den systemisk funksjonelle grammatikken, og i utprøvinga av denne grammatikken brukte han mange ulike tekstsjangre. Seinere har andre overført Hallidays sosialemiotiske teorier til andre tegnsystemer enn verbaltekst. Særlig aktuell for denne avhandlinga er Gunther Kress og Theo van Leeuwen som i 1996 gav ut *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, hvor de forsøker å lage en grammatikk for visuelle elementer. De forsøker å finne strukturer som kan forklare meningsskapinga som det visuelle gir oss i ulike kommunikasjoner. For å eksemplifisere dette sier de i innledninga at ”(...) what is expressed in language through the choice between different word classes and

semantic structures, is, in visual communication, expressed through the choice between, for instance, different uses of colour, or different compositional structures” (Kress & van Leeuwen 1996:2). Det skal jeg beskrive nærmere i kapittel 2.4 om visuell grammatikk.

Det er nok på sin plass å avslutningsvis igjen understreke sosialsemiotikkens grunntanke. Den er nemlig ingen klassisk tegnteori, men dens fokus og utgangspunkt er at den ønsker å være en måte å forstå verden på. Derfor vil jeg i denne avhandlinga, ved hjelp av en sosialsemiotisk tankegang, prøve å undersøke åssen meining skapes.

### **2.1.3 Lingvistisk opposisjon**

Sosialsemiotikk er på ingen måte enerådende, ei heller mest utbredt, innafor lingvistisk tenking. I opposisjon til Hallidays sosialsemiotiske ideer finner vi blant andre amerikaneren Noam Chomsky og hans generative grammatikk. Der finner vi et ganske anna utgangspunkt for språkforståelse. En av de tydeligste forskjellene fra sosialsemiotikken er at en her setter et tydelig skille mellom språksystem og språkbruk. For øvrig er Chomskys hovedfokus at språkevnen er medfødte strukturer i hjernen, noe som betyr at den sosiale aktiviteten rundt språket blir uinteressant.

Imidlertid betyr det at mitt prosjekt, nemlig å lete etter meiningsskaping, er umulig ved å bruke generativ grammatikk, eller andre formelle tilnærminger. Meining er ikke noe tema for studier innafor disse tradisjonene, for det en ønsker, er å definere et språks grammatiske regler.

I de følgende underkapitlene vil av denne grunn sosialsemiotikken ligge som et bakteppe. Underkapitlene vil være presentasjoner av de lingvistiske ressursene jeg arbeider ut fra i mine analyser.

## **2.2 Kontekst**

Begrepet kontekst blir brukt i mange ulike sammenhenger. Opprinnelig kommer ordet fra det latinske contextus, som betyr ”sammenveving”, hvilket er et godt utgangspunkt for innholdet



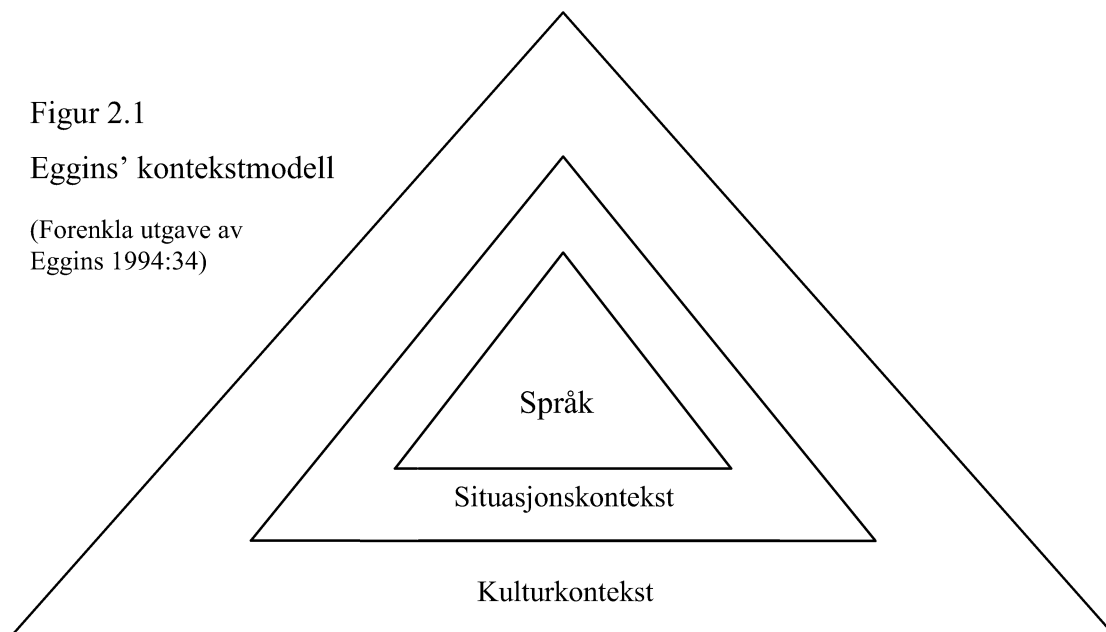
begrepet har innafor sosialsemiotikken. I sitt arbeid med kontekst har Halliday, som nevnt ovenfor, henta inspirasjon og begrepsapparat fra sosialantropologen Bronislaw Malinowski. All språkbruk kommer til i en bestemt situasjonskontekst, som igjen er en del av en større kulturkontekst. Språkbruk kan således kun forstås sammen med konteksten, for det er nettopp denne sammenvevinga med de sosiale omgivelsene som gjør at vi kan skape mening med språk.

Susanne Eggins har arbeida innafor sosialsemiotikken, og hun har blant anna presentert den funksjonelle grammatikken til Michael Halliday i boka *An introduction to systemic functional linguistics* fra 1994. Der gir hun en modell over åssen en visuelt kan tenke seg de to kontekstbegrepa i forhold til språket.

Figur 2.1

Eggins' kontekstmodell

(Forenkla utgave av  
Eggins 1994:34)



Hvis vi går litt tilbake, kan vi oppsummere følgende: Michael Halliday vektlegger at forståelsen av språk går gjennom studier av tekst. Men for å forstå åssen mennesker gjennom tekst forsøker å skape mening, må vi ta tak i noe mer enn bare teksten. Alle tekster står i et avhengighetsforhold til det som er rundt den, nemlig konteksten, for ingen tekster oppstår i vakuum. Det betyr at den som vil formidle noe, men også den som skal fortolke mening, alltid vil påvirkes av konteksten. Samtidig kan det være nyttig å minne om at forholdet mellom kontekst og språk er en vekselvirkning, ettersom språkbruk naturligvis også kan være med å endre på konteksten.

Tekst og kontekst henger naturlig sammen, og på samme måte kan en se på alle tegn. Det vil si at tegn er avhengig av andre tegn for å skape mening, fordi det nettopp er deres relasjoner til andre tegn som gir det enkelte tegn sin mening. Dersom en ser på alle tegn og deres relasjoner har vi de semiotiske systemene, som igjen utgjør alt hva vi vil kalle kulturen. Nettopp kulturen er det ytterste rammen i Hallidays kontekstuelle tenking, og den skal jeg presentere nå.

### **2.2.1 Kulturkonteksten**

Figur 2.1 viste at kulturkonteksten er det som omslutter situasjonskonteksten. Det betyr at kulturkonteksten legger premissene for hva som er vanlig å uttrykke eller gjøre i konkrete situasjoner. Kulturen er den brede bakgrunnen og er samfunnets rammer i enhver situasjon.

Halliday gir ingen lingvistisk modell for kulturkonteksten. Han går i liten grad inn på kulturkonteksten, og overlater det til andre fagfelt som sosiologi og sosialantropologi å gi en nærmere beskrivelse. Det en ser, er at Hallidays fokus blir på situasjonskonteksten. I denne avhandlinga vil jeg imidlertid forsøke å ha kulturkonteksten present i analysene, og da særlig med vekt på at jeg arbeider med tekster som ligger svært sentralt i vårt offentlige oppdrags- og utdanningsprosjekt, noe som gir en interessant kulturkontekst.

Innafor kulturkonteksten er det ulike rammer vi kan uttrykke oss i, og det er sjanger. Jim R. Martin sier det på følgende måte: "A genre is a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture" (Martin 1984:25). Sjanger er de normene vi søker etter å gjenkjenne når vi forsøker å skape mening i kommunikasjon. Som sitatet viser, kan sjanger like gjerne som å være et skriftlig uttrykk, være muntlige aktiviteter som for eksempel forelesing, småprat eller debatt. Innholdet og begrensningene til ulike sjangre vil være bestemt gjennom en uformell overenskomst deltakerne i mellom innafor de enkelte kulturer.

## 2.2.2 Situasjonsteksten

Situasjonsteksten er en aktualisering av kulturteksten. Situasjonsteksten er dermed en teksts nære omgivelser, hvor meninga skapes. En bestemt kulturtekst vil være et atferdspotensial som legger rammene for hvilke situasjonstyper som er mulige. Det vil være en forutsetning å kunne koble en tekst til situasjonsteksten for å skape mening.

For at en leser skal kunne skape mening i en tekst, må en kunne knytte teksten til situasjonsteksten. Innafor alle situasjonstekster finner vi tre ulike menings-skapingsdimensjoner<sup>1</sup>. Dimensjonene vil i alle situasjoner være konstituerende for språkbruken. De tre dimensjonene er *felt*, *relasjon* og *mediering*. Disse tre aspektene ved situasjonsteksten brukes til å tolke tekstens sosiale kontekst.

Felt viser til hva slags aktivitet som foregår eller hvilke temaer som tas opp. En sentral del ved feltet er om språkbruken er faglig eller dagligdags. Relasjon viser til deltakerne og deres innbyrdes sosiale forbindelser. Med sosiale forbindelser tenker en på maktforholdet, det følelsesmessige engasjementet og kontakten mellom deltakerne. Mediering viser til hva slags rolle språket spiller og mediet som brukes. En ser på om kommunikasjonen er skriftlig eller muntlig og på muligheten for tilbakemelding. De tre dimensjonene vil jeg komme tilbake til når jeg i kapittel 4.5.2 ser mer på den konkrete situasjonsteksten i mine tekster.

Ruqaiya Hasan meiner at felt, relasjon og mediering er tre variabler som representerer verdier. Som en overbygning til de tre dimensjonene presenterer ho kontekstuell konfigurasjon. Det er verdien som realiserer felt, relasjon og mediering samla. Det betyr at om en ønsker å se på teksters strukturelle trekk må en se på dimensjonene sammen, altså gjennom den kontekstuelle konfigurasjonen.

## 2.3 Funksjonell grammatikk

Den funksjonelle grammatikken var Michael Hallidays bidrag til en ny engelsk grammatikk. Grammatikken viderefører sosialsemiotikkens ideer over til praktisk bruk i diskursanalyser.

---

<sup>1</sup> Dimensjonene blir også kalt for strata. I denne avhandlinga brukes ”dimensjon” gjennomført.

Halliday gir likevel ingen fullstendig grammatikk, til det har han en heilt anna innfallsvinkel enn for eksempel formell grammatikk. Det grunnleggende språksystemet har nemlig et uendelig antall realiseringer. Halliday understreker derfor sjøl at hans grammatikk kun er ei kort innføring.

Halliday sier at han har en systemisk og funksjonell tilnærming til språket. Systemisk idet språket realiserer mening gjennom valg på ulike nivå i språket, ved at valg en gjør på et nivå utløser nye valg på neste nivå i språket, og funksjonell idet han har språkets funksjon, nemlig å skape mening, som fokus. Hovedverket til Halliday er som tidligere nevnt *An introduction to functional grammar*<sup>2</sup> fra 1985. Seinere utkom grammatikken i ei andreutgave i 1994 og i ei tredjeutgave i 2004 (revidert sammen med Matthiessen). I denne avhandlinga er andreutgava brukt som basis.

Halliday sier som nevnt at han bare har gitt ei kort innføring i funksjonell grammatikk. Den er allikevel svært grundig når det gjelder detaljer i beskrivelsen, noe som innebærer at jeg ikke har mulighet til å arbeide med alt. Blant anna presenterer Halliday arbeid rundt fraser, metaforer og intonasjon, som jeg ikke kommer til å komme nærmere inn på i denne avhandlinga. Jeg kommer til å konsentrere meg om de tre metafunksjonene, som i følge Halliday er grunnleggende i hans grammatiske tenking. Metafunksjonene er meningskomponenter, det vil si det som til sammen konstituerer mening i språket. Dermed blir arbeid med disse tre metafunksjonene det viktigste i en diskursanalyse ved hjelp av funksjonell grammatikk.

Ovenfor har jeg sagt at Halliday har henta ideen om at språk har ei innholdsside og uttrykksside fra Saussure, imidlertid må det gjøres ei avveining her. For Halliday meiner at språket står i ei særstilling i forhold til andre semiotiske systemer. Mens disse andre er rent todimensjonale, sier Halliday at en må dele opp innholdssida til språk i to, i et semantisk og et leksikogrammatisk lag. Dette ettersom meninga først oppstår i det semantiske laget, før det ordlegges gjennom det leksikogrammatiske. Slik ser vi at leksikogrammatikken innvirker på meninga som presenteres gjennom lyd eller skrift i språkets uttrykksside.

---

<sup>2</sup> Jeg synes ikke Halliday overbevisende gjør distinksjonen mellom å bruke funksjonell kontra systemisk funksjonell grammatikk (Halliday 1994:xv), ettersom det systemiske er et avgjørende forståelselement. Jeg følger i presentasjonen her likevel Hallidays terminologi, siden det er den innarbeida termen.

I *An Introduction to systemic functional linguistics* setter Suzanne Eggins opp følgende fire påstander om språk som utgangspunkt for arbeid innafør funksjonell grammatikk: "that language is functional; that its function is to make meanings; that these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; and that the process of using language is a *semiotic* process, a process of making meanings by choosing." Med de rammene fastsatt skal vi nå se på de tre metafunksjonene.

### **2.3.1 Den mellompersonlige metafunksjonen**

Mellompersonlig mening knyttes til sosiale forhold som skapes av taleren og publikummet. Den mellompersonlige metafunksjonen har nettopp derfor fokus på "setninga som utveksling". Den meningsutveksling som foregår, er svært sentral for at vi skal forstå kommunikasjonen. Det er gjennom modus og modalitet at denne meninga hovedsakelig realiseres, og hva det betyr, skal jeg forklare nedenfor. Vi kjenner for øvrig igjen fokuset på forholdet mellom deltakerne i kommunikasjonen fra situasjonskontekstens relasjonsbegrep, og slik ser vi at mellompersonlig mening og relasjon er nært beslekta.

#### **2.3.1.1 Talefunksjoner**

For å beskrive rollene i kommunikasjon har Halliday systematisert de roller, ytelser og reaksjoner som danner grunnlaget for språklig samhandling. Den som tar på seg en talerolle kan velge mellom to roller, gi eller kreve, og fra disse kan det gis eller kreves varer og tjenester eller informasjon. Den som er mottaker, kan respondere med enten en positiv eller negativ reaksjon. Figur 2.2 nedenfor viser skjematisk forenkla dette.

Figur 2.2

Talefunksjon (etter Maagerø i Berge m.fl. 1998:49)

Roller og reaksjoner		
Gi varer og tjenester	- tilbud	< akseptere avslå
Gi informasjon	- konstatering	< godta motsi
Kreve varer og tjenester	- ordre	< utføre nekte
Kreve informasjon	- spørsmål	< svare avvise

Ut fra dette presenterer Halliday *tilbud*, *konstatering*, *ordre* og *spørsmål* som de fire primære talefunksjonene. Videre sier han at *konstatering* og *spørsmål* er språklige størrelser som han kaller proposisjoner. *Tilbud* og *ordre* er ikke-språklige størrelser som han kaller forslag. Halliday har også vist at forslag læres tidligere i barns språkutvikling, dette fordi disse forholder seg konkret til verden rundt dem, mens proposisjonene er rent språklige og dermed abstrakter.

### 2.3.1.2 Modus

Det er modussystemet som realiserer de ulike talerollene. Vi skal primært se på konstateringer i denne hovedfagsavhandlinga, og til disse hører modustypen indikativ til. Det er primært to modustyper<sup>3</sup> i norsk, og det er indikativ og imperativ. Imperativ, kjent som bydeform, vil være forslag, og realiseres som ordrer eller påbud. Nedenfor vil jeg ta for meg indikativ.

<sup>3</sup> Som en tredje modustype i norsk har vi også konjunktiv, men denne er svært lite brukt i moderne norsk.

Modus er det grunnleggende elementet i indikativ og det består av to deler, som er subjektet og det finitte elementet. Subjektet blir realisert gjennom en nominalgruppe, mens det finitte elementet vil være en del av verbalgruppa. Indikativ kan deles opp i fortellende setninger og spørresetninger, hvor forskjellen stort sett vil være rekkefølgen på subjektet og det finitte elementet.

Ei setning inneholder som oftest mer enn modus, og det som er igjen kalles for rest. Resten kan bestå av tre typer funksjonelle elementer. De er predikat, komplement og adjunkt.

Predikatet realiseres av setningas verbalgruppe utenom den temporale og modale operatøren, altså det finitte elementet. Komplement er de elementene i ei setning som sjøl har potensiale til å bli subjekt, men ikke er det i den gitte setninga. De er ofte realisert som nominalgrupper. Adjunktene er elementer som ikke kan bli subjekter i nye setninger. De kan være ganske ulike og derfor deles de inn i fire typer:

Modusadjunkter henger sammen modussystemet ettersom disse adjunktene fremmer polaritet, modalitet, temporalitet og modus. Det er denne typen adjunkter som hovedsakelig uttrykker mellompersonlig mening. Jeg vil i de verbale næranalysene særlig fokusere på modalitet, altså åssen taleren avveier og legger inn egne tolkinger i setningene.

De tre siste adjunkttypene virker mindre inn på modussystemet. Kommentaradjunkter tilkjenner talerens holdninger til proposisjonen som heilhet. Dermed har de også mindre tilknytning enn modusadjunktene til modussystemet, men kan innvirke på den tekstuelle meninga. Diskursadjunkter brukes til å lage sammenheng i teksten, altså kohesjonsmekanismer. Dette betyr at de ikke er en del av modussystemet, men uttrykker tekstuell mening. Omstendighetsadjunkter er knytta til prosessen i ei setning, det betyr at de for eksempel sier noe om temporale, spatiale eller kausale faktorer. Dette vil vi nå i kapittel 2.3.2 se igjen som faktorer som bidrar til ideasjonell mening.

### **2.3.2 Den ideasjonelle metafunksjonen**

Den ideasjonelle metafunksjonen er meninga som går på innholdet i setninga. Den ideasjonelle meninga har nemlig fokus på ”setninga som representasjon”, det vil si hva ei

setning representerer i forhold til virkeligheten. Den ideasjonelle metafunksjonen er det som gjør oss i stand til å organisere våre erfaringer av verden rundt oss slik at vi klarer å skape oss oversikt og forståelse.

Åssen mennesker konstruerer sine erfaringer, er gjennom å forstå verden som oppbygd av prosesser og gjennomført av deltakere i bestemte omstendigheter. Videre ser en for seg at disse erfaringsbaserte meningsenhetene blir strukturert logisk i en større sammenheng. Prosessene, deltakerne og omstendighetene er semantiske kategorier som kan deles opp i underkategorier. Disse utgjør til sammen transitivitetssystemet i språket, systemet som viser oss åssen virkeligheten er uttrykt gjennom lingvistisk struktur.

### 2.3.2.1 Prosesser og deltakere

Prosessene er det som er kjernen i setningene, noe vi ser igjen i de fleste språk. Det er seks ulike typer prosesser i Hallidays grammatikk. De er naturlig nok semantisk inndelt, men det viser seg også at det følger med bestemte språklige realiseringer til hver prosessstype.

Deltakerne er de som er delaktige i prosessen, det vil si at de vil være de som utfører eller er en del av prosessene. Men de står i et avhengighetsforhold til prosessene som styrer dem, og det er ut fra de konkrete prosessene at de vil få sin deltakerrolle definert i ei setning. De seks prosessstypene og deres tilhørende deltakere forklarer og viser jeg eksempler på nedenfor:

Materielle prosesser er handlinger av en aktiv, fysisk eller konkret art. De representerer den fysiske verden. Imidlertid kan det også være mer abstrakte handlinger. Noen typiske eksempler er *gjøre*, *skrive*, *danse* og *vedta*. Den viktigste deltakeren er aktøren som utfører prosessen. Målobjektet er den som prosessen gjør noe med, mens benefisienten er deltakeren som får noe ut av prosessen.

Postbudet	leverte	brevet	til gutten.
Aktør	Materiell prosess	Målobjekt	Benefisient

Atferdsprosesser er fysiologiske eller psykologiske handlinger. De er prosesser som viser til menneskers atferd. Det kan for eksempel være *lytte*, *blunke*, *drømme* og *smile*. Den handlende vil alltid være tilstede som deltaker i en atferdsmessig prosess. I tillegg kan et omfang gis den atferdsmessige prosessen, men som regel er det bare en deltaker.



Mannen	stønna	et oppgitt stønn.
Den handlende	Atferdsmessig prosess	Omfang

Mentale prosesser er sansende handlinger, altså indre prosesser. De representerer dermed vår bevissthetsverden. De deles opp i affektive, kognitive og perseptive prosesser, og eksempler på de respektive kan være *elske*, *tenke* og *se*. Den sansende er personen som sanser i prosessen, mens fenomen er hva som blir sansa.

Hun	liker	grønnsaker.
Den sansende	Mental prosess	Fenomen

Verbale prosesser er prosesser hvor vi uttrykker oss med språk. Disse er symbolske prosesser hvor det utveksles et innhold. Eksempler på denne kategorien er *fortelle*, *si*, *spørre* og *kommentere*. Den som uttrykker noe kalles den talende, mens de tre andre mulige deltakerne er den mottakende, mål og det utsagte. Den mottakende er den som blir fortalt noe, mål er den det blir handla i forhold til, mens det utsagte er når det som sies er gitt et navn.

Vikaren	fortalte	elevene	alt.
Den talende	Verbal prosess	Den mottakende	Det utsagte

Relasjonelle prosesser realiserer sammenhenger, de kan dermed ordne og skape relasjon mellom ulike deler. Disse prosessene representerer slik de abstrakte relasjonene. En relasjonell prosess vil for eksempel kunne være *være* (i forhold til noe), *inkludere* og *bety*. De relasjonelle prosessene deles i identifiserende eller attributive prosesser. De relasjonelle prosessene har dermed to sett av deltakere, enten gis den utpekte en verdi i de identifiserende prosessene, eller så gis bæreren et attributt i de attributive prosessene.

Fredrik	er	en del av gjengen.
Den utpekte	Relasjonell prosess (identifiserende)	Verdi

Eksistensielle prosesser uttrykker det som finnes eller eksisterer. Disse prosessene viser at noe er eller blir skapt. Noen vanlige eksempler er *være* (til), *oppstå* og *finnes*. Den eneste deltakeren i eksistensielle prosesser er det som fins, som kalles for den eksisterende.

Det	finnes	ondskap	overalt
	Eksistensiell prosess	Den eksisterende	

En bør også nevne at de verbale og mentale prosessene kan realiseres gjennom to setninger, ved at hovedsetninga, der den verbale eller mentale prosessen er, utvides for eksempel med ei at-setning. Slike setninger kalles projiseringer, og er en konkretisering av hva som blir sagt eller tenkt. Vi ser at navna på de seks ulike prosesstypene gir presise og gode bilder av hva prosesstypene innebærer. I følge Halliday er det i tillegg liten tvil om at de materielle, mentale og relasjonelle prosessene er de mest grunnleggende og dermed de viktigste.

### **2.3.2.3 Omstendigheter**

Omstendighetene gir oss opplysninger omkring prosessen. De deles inn i ulike typer omstendigheter. De ulike typene omstendigheter beholder sin funksjon uavhengig hvilken type prosess de står sammen med. Nedenfor bruker jeg samme inndeling av omstendighetene som Maagerø i *Å skape mening med språk* (Berge m.fl. 1998:39).

Omstendighetene er naturligvis her semantisk inndelt. Det er sju typer omstendigheter, og de er: temporal, spatial, måtes-, kausal, ledsagende, saks- og rolleomstendighet. De temporale omstendighetene uttrykker tidsforhold. Spatial omstendighet uttrykker stedsforhold. Måtesomstendigheter uttrykker middel, kvalitet eller sammenlikning. Kausale omstendigheter uttrykker årsak, hensikt eller hensyn. Ledsagende omstendigheter uttrykker om noe følger med eller ikke. Saksomstendigheter uttrykker hva en verbal prosess forteller om. Rolleomstendigheter uttrykker hvilken rolle noen har i forhold til prosessen.

Hvilken realisering de ulike omstendighetene kan få, vil vi se nærmere på i analysene.

### **2.3.2.4 Takse**

I innledninga om den ideasjonelle metafunksjonen ovenfor sa jeg at erfaringsbaserte meningsenheter blir strukturert logisk i en større sammenheng. Takse er denne logiske bindinga mellom meningsenheter.

I kompleks, enten på gruppe- eller setningsnivå, kan vi enten ha paratakse eller hypotakse. Paratakse er når elementene i komplekset har samme status. Dette kan vi påvise dersom den logiske meninga ikke endrer seg når rekkefølgen på elementene endres. Hypotakse er når det

ene elementet er avhengig av et annet element for å skape ei sjølstendig mening. De ulike elementene er altså da ikke likeverdige.

### **2.3.3 Den tekstuelle metafunksjonen**

I forbindelse med de to første metafunksjonene har vi sett på setninga som representasjon og utveksling, men for å skape heilhetlig mening må det samtidig være et element som setter innholdet i setninga i sammenheng med foregående eller kommende tekst og omgivelsene, det vil si kotekst og kontekst. Tekstuell mening viser åssen ”setninga som budskap” er et avgjørende element i meningskaping. Samtidig forstår en dermed at tekstuell mening vil være nært knytta til medieringa i situasjonskonteksten. Den tekstuelle meninga realiseres gjennom to primære faktorer som er tema og rema-systemet og kohesjon.

#### **2.3.3.1 Tema og rema**

Det er en sentral forståelse at hvor en plasserer elementer i setninga gir elementene ulik status. Halliday (1994:37) sier det slik: ”(...) the clause is organized as a message by having a special status assigned to one part of it. One element in the clause is enunciated as the theme; this then combines the remainder so that the two parts together constitute a message.” Denne spesielle statusen er i norsk lagt til begynnelsen av setninga, og blir kalt for tema. Resten av setninga utgjør rema, som sammen med tema gjør setninga til et budskap.

Tema er, som nevnt, det elementet som står først i ei setning og som regel er tema det setninga handler om. Rema blir dermed det som utbroderer temaet, og kan samtidig gi ny informasjon. Tema blir delt opp i tre ulike typer, som kan opptre sammen eller alene. De tre typene temaer korresponderer med metafunksjonene, ettersom de deles inn etter hva slags mening de realiserer. Derfor kalles de tre for ideasjonelt tema, mellompersonlig tema og tekstuel tema.

### 2.3.3.2 Kohesjon

Tekstuell mening kan også komme til uttrykk gjennom kohesjon. Men som en forstår vil en nå bevege seg noe over setningsnivå, siden kohesjon brukes til å skape forbindelse mellom setninger og således heilhet i teksten.

Tre av hovedtypene for kohesjon er referanse, leksikalsk kohesjon og relasjonskopling. Referanse er systemet for informasjonsstruktur. Dette systemet ser på åssen informasjon presenteres gjennom teksten, og her brukes blant anna begrepene *kjent* og *ny* informasjon. Dette begrepsparet viser til at det er vanlig at setninga tar utgangspunkt i kjent informasjon og føyer til ny informasjon mot slutten. Leksikalsk kohesjon går på det innbyrdes forholdet mellom ordene i en tekst, som for eksempel hyponymi, synonymi eller ekvivalens. Relasjonskopling viser til åssen setninger bindes sammen gjennom temporale forhold, kausalitet, komparasjon eller addisjon. Disse bindeleddene kalles for konjunksjoner.

## 2.4 Visuell grammatikk

Gjennom arbeidet til blant andre Gunther Kress og Theo van Leeuwen, som holder til innfor teoriparadigmet sosialsemiotikk, har det oppstått en ny grammatikk, visuell grammatikk. De bygger videre på tankene fra Michael Halliday, og overfører dette til studier av visuelle uttrykksformer.

### 2.4.1 Bakgrunn

Den grunnleggende boka er *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, skrevet av de to ovenfor nevnte: Kress og van Leeuwen. Boka var ei av de første i sitt slag, og gir en systematisk og heilhetlig framstilling av grammatikken for visuell design basert på Hallidays lingvistiske beskrivelse. Fokuset deres er som hos alle andre sosialsemiotikere, meningsskapning, men det nye var at de retta seg mot andre elementer enn det rent verbalspråklige, de så på elementer som bilder, illustrasjoner og layout, altså det visuelle i kommunikasjon.

I lærebøker er nettopp det visuelle et av de viktigste momentene i forståelsen av meningssskaping. Dagens lærebøker preges av ulike visuelle virkemidler, og derfor blir analyser av de visuelle elementene viktige i ei avhandling som denne. Blant anna vil det være naturlig å arbeide med bilder, farger, design og kanskje særlig prøve å se de visuelle strukturene.

Struktur er et mye brukt begrep i lingvistikk, men en vil raskt oppdage at visuelle strukturer er forskjellige fra lingvistiske strukturer. Kress og van Leeuwen anfekter at den likheten som finnes mellom disse strukturene rimeligvis bunner i at både visuelle og lingvistiske strukturer realiserer mening. Videre sier de at mening som realiseres gjennom språklig og visuell kommunikasjon, tidvis kan overlape eller utfylle hverandre. Likevel er det viktig å holde fast ved at enkelte ganger er det bare gjennom det verbale at noe kan uttrykkes, mens andre ganger bare gjennom det visuelle.

Hva er så visuell grammatikk? Kress og van Leeuwen sier at det er en grammatikk for all visuell design, og de ønsker å dekke alt fra oljemalerier og ukebladlayout til vitenskaplige diagrammer. Samtidig er de bevisste på å understreke at dette er en grammatikk som gjelder for dagens samfunn, og ikke alle samfunn, men de vestlige. Med det sier de også at visuell kommunikasjon er kulturspesifikk.

I *Reading Images* er det samtidig viktig for Kress og van Leeuwen å presentere noe mer enn bare en teoretisk framstilling av den visuelle grammatikken. "We seek to develop a descriptive framework that can be used as a tool for visual analysis" (Kress og van Leeuwen 1996:12). De ønska å utvikle et verktøy som kunne brukes i praktisk og kritisk analyse av visuell kommunikasjon.

Den visuelle grammatikken har seinere blitt videreført av andre sosialsemiotikere, som Carey Jewitt og Rumiko Oyama i deres bidrag til *Handbook of visual analysis* fra 2001. I innledninga av sitt bidrag i den nevnte boka sier de: "Social semiotics of visual communication involves the description of semiotic resources, what can be said and done with images (and other visual means of communication) and how things people say and do with images can be interpreted." Her blir det tydeliggjort at den beskrivende delen sammenholdes med det sosiale fokuset, den menneskelige meningssskapinga, og at dette

sammen danner grunnlaget for tenkinga innafor sosialsemiotikkens forståelse av visuell kommunikasjon.

## **2.4.2 Det semiotiske landskapet**

Det semiotiske landskapet er et viktig begrep som Kress og van Leeuwen bruker for å vise åssen vi bedre kan forstå de ulike komponentene som spiller inn i visuell kommunikasjon. Bildet "det semiotiske landskapet" er en metafor som i stor grad vektlegger kontekstens avgjørende betydning for kommunikasjon, som vi kjenner igjen som en essensiell del av heile sosialsemiotikken.

Visuell kommunikasjon vil som all anna kommunikasjon alltid måtte forstås ut fra de sosiale omgivelsene, altså konteksten. Konkret sier derfor Kress og van Leeuwen: "The place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society, and, on the other hand, their uses and valuations." (Kress og van Leeuwen 1996:33). Slik understreker de at vi må være bevisst på hva som er tilgjengelig i den konkrete konteksten og hva som konkret brukes.

Det semiotiske landskapet er naturligvis i en stadig utvikling, og forandringene er som regel forårsaka av sosiale og kulturelle faktorer. Her i Norge opplever vi større kulturelt mangfold og økende påvirkning fra resten av verden gjennom blant anna globalisering og nye elektroniske medier. Dette er med på å endre det semiotiske landskapet, og det krever nye tanker om åssen vi skal forstå verden. I dag er verbalspråket bare et av mange utbredte semiotiske system. I denne voksende jungelen av semiotiske systemer vil nettopp visuell grammatikk være et svært nyttig verktøy for å beskrive og forstå menneskers kommunikasjon.

## **2.4.3 Metafunksjonene**

I likhet med den funksjonelle grammatikken til Michael Halliday tar også den visuelle grammatikken utgangspunkt i de tre metafunksjonene. Metafunksjonene avdekker de kommunikative krav som ethvert semiotisk system oppfyller om det skal fungere. De tre er,

som tidligere nevnt og da nærmere beskrevet: den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen.

I Hallidays grammatikk er disse metafunksjonene knytta opp til lingvistisk arbeid. I arbeidet til Kress og van Leeuwen har de forsøkt å gjøre de tre metafunksjonene mer semiotisk allmenngyldige. Derfor har de i den visuelle grammatikken endra litt på terminologien. Den ideasjonelle kalles dermed for den representative, den mellompersonlige kalles den interaktive, og den tekstuelle kalles for den kompositoriske. De tre metafunksjonene brukes i stor grad som innafor funksjonell grammatikk, men ettersom det er noe ulike begrep som benyttes på et anna semiotisk materiale vil jeg kort gjøre rede for de tre.

#### **2.4.3.1 Den representative metafunksjonen**

Representativ mening har fokus på det som blir avbilda, enten konkret eller abstrakt, som for eksempel kan være personer, ting eller steder. Disse kategoriseres under fellesbetegnelsen *deltakere*, noe som kan sammenlignes med et vokabular i lingvistisk sammenheng. I tillegg knytter Kress og van Leeuwen opp et viktig (og delvis nytt) aspekt, nemlig visuell syntaks. Den visuelle syntaksen viser åssen de ulike deltakerne kobles til hverandre for å skape mening, som gjennom farger, form eller linjer.

Den visuelle syntaksen kan realiseres gjennom to typer mønstre, i narrative og konseptuelle strukturer. Den narrative strukturen gjenkjennes ved at ei linje, en vektor, skaper sammenheng i det visuelle uttrykket og får fram det som skjer, enten gjennom konkrete handlinger eller gjennom visuelle virkemidler. Den konseptuelle strukturen tar tak i det mer generelle, hva de ulike deltakerne symboliserer eller karakteriserer. Ut fra dette deler Kress og van Leeuwen de konseptuelle strukturene inn i tre underkategorier<sup>4</sup>: klassifiserende struktur som sier noe om ordning i klasser, analytisk struktur som viser til forholdet mellom del-heilhet og symbolsk struktur som etablerer identitet.

---

<sup>4</sup> Kress og van Leeuwen deler inn de konseptuelle strukturene i ytterligere undergrupper, men på grunn av oppgavas omfang gjør jeg ikke de videre distinksjonene.

### 2.4.3.2 Den interaktive metafunksjonen

Interaktiv mening ser på forholdet som skapes mellom visuelle uttrykk og seerne. Måten uttrykket og seeren samhandler vil være med på å forme seernes holdning til det som blir presentert. En ser gjerne på tre faktorer som vesentlige i denne sammenheng. De tre faktorene er *distanse, kontakt og perspektiv*.

Distanse er den avstand deltakerne i et bilde har til seeren, noe som kan uttrykkes i forskjeller som nærbilde eller oversiktsbilde. Dette kan knyttes videre opp til for eksempel intimitet eller reservasjon. Kontakt går på hvilken måte deltakerne i et bilde forsøker å oppnå kontakt med seeren på, det gjelder ved blikk, som kan være direkte eller unnvikende, og som får sin effekt deretter. Til slutt har vi perspektiv som ser på hvilken synsvinkel seeren har til de ulike deltakerne i et bilde. Det kan gå på posisjoner, som om deltakerne er frontale eller i profil og om de ses ovenfra kontra nedenfra. En kan blant annet underbygge maktforhold ved slike visuelle valg.

### 2.4.3.3 Den kompositoriske metafunksjonen

Kompositorisk mening forsøker å belyse strukturer i tekster sammensatt med mange ulike visuelle elementer, og er derfor kanskje særlig interessant i forbindelse med lærebøker. Som vi forstår er det altså komposisjonen som står i fokus, åssen de ulike elementene sammen skaper ei mening.

Det er tre faktorer som danner grunnlaget for den kompositoriske meninga, og de er: *informasjonsverdi, rammer og iøynefallighet*. Informasjonsverdien vises gjennom plasseringa av de ulike elementene i en komposisjon. Det er plasseringer som høyre, venstre, midtstilt, topp og bunn, noe som opplagt spiller inn på verdien de ulike elementene gis. Rammer vil enten separere eller inkludere elementer i en komposisjon. Slik kan disse for eksempel gjøre at elementer virker inkludert eller ekskludert. Noen elementer kan virke mer iøynefallende, som sterke farger eller kontraster. De virkemidler som framhever enkeltelementer fra omgivelsene regnes inn i faktoren iøynefallighet.



## 2.5 Multimodalitet

Arbeid med multimodalitet er arbeid med ulike former for semiotiske systemer som sammen skaper ei heilhetlig mening. Paul Thibault, som er kjent for multimodale analyser, sier det på følgende måte: "Multimodal texts are texts which combine and integrate the meaning-making resources of more than one semiotic modality – for example, language, gesture, movement, visual images, sound, and so on – in order to produce a text-specific meaning."(Thibault 2000:311)

### 2.5.1 Semiotiske ressurser

I boka *Multimodal discourse* fra 2001 sier Kress og van Leeuwen at strukturen i ulike semiotiske ressurser er bygd opp etter et felles semiotisk prinsipp. Det betyr imidlertid ikke at ulike semiotiske ressurser realiserer mening likt, men om en sammenholder grammatikker som ser på alle semiotiske ressurser vil en nettopp avdekke disse strukturelle likhetene. Derfor ville Kress og van Leeuwen å lage en terminologi som kan brukes til grammatisk analyse av ulike semiotiske systemer. Dermed vil en kunne arbeide med multimodale tekster i lys av alle de meningsskapende systemene som virker innpå den heilhetlige meningsskapinga.

Som nevnt ovenfor i underkapitlet om den visuelle grammatikken, er den og alle andre grammatikker kulturspesifikke. Sosiosemiotikkens fokus på at kommunikasjon vil være tufta på sosiale og kulturelle verdier understreker at alle semiotiske analyser må bygge på en bakgrunnsforståelse av samfunnet og kulturen. Et anna viktig utgangspunkt er at alle de semiotiske systemene er en ressurs i meningsskapinga, og ikke bare en appendiks.

Verbalspråket har tradisjonelt vært det tegnsystemet som innafor tekstvitenskapen er blitt viet mest oppmerksomhet, og sjøl om verbalspråket vil være dominerende i en del tekster, vil en i arbeid med multimodale tekster ha som utgangspunkt at alle tegnsystemer er likeverdige som semiotiske ressurser.

I denne hovedfagsavhandlinga er det altså Hallidays funksjonelle grammatikk og Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk som sammen skal danne bakteppet for de multimodale analysene som gjøres. Å vise at en tekst alltid er mer enn bare det rent verbalspråklige vil

forhåpentlig tydeliggjøres seinere i analysene. Enkle ting som ulike skriftstørrelser, overskrifter og uthevninger, er med på å gjøre enhver tekst til mer enn monomodal.

### **2.5.2 Utvida tekstbegrep**

Ut fra det jeg har sagt om multimodalitet, og for øvrig gjennom heile dette teorikapitlet, vil en forstå at den lingvistiske tradisjonen jeg arbeider med, har et utvida tekstbegrep. Tekst er ikke bare skriftspråkets grafemer, men alle tegnsystemer som er med på å skape mening. En tekst kan dermed være mediert muntlig, skriftlig eller visuelt, og vil naturligvis bestå av ulike semiotiske ressurser.

Et slikt tekstbegrep tillater at en like gjerne kan studere tekster fra fjernsyn, reklame eller internettets hypertekst, men sjølsagt også mer ordinære tekster som lærebøker. Forskjellen fra mer tradisjonell grammatisk tilnærming er at en har fokus utover verbalspråket, til alle de meningsskapende elementene i læreboka.

Arbeid bygd på det utvida tekstbegrepet vil ha multimodalitet som sin viktigste forståelsesramme. Paul Thibault understreker hva multimodal tilnærming til tekst innebærer med å trekke fram to aspekt. For det første vil det være nødvendig å skille mellom de ulike meningsskapende systemene. Dette for å få en oversikt de ulike systemene i teksten, dermed vil en i en analyse måtte se på systemene enkeltvis. Men for det andre vet vi at de meningsskapende systemene til sammen er det som skaper den heilhetlige meninga. Derfor må en tilslutt i en multimodal analyse se på meningsskapinga i teksten som den heilhetlige komposisjonen den er.

### **3. KRL-faget**

Å arbeide innafor sosialemiotikken betyr at en har blikket vendt mot mer enn bare språket, enten det gjelder det verbale eller det visuelle. En prøver å gi svar som kan forklare meningskaping, og da må en trekke inn mer som relevant bakgrunn. Jewitt og Oyama (2001:138) sier: "In studies of the use of semiotic resources, visual social semiotics can only ever be one element of an interdisciplinary equation which must also involve relevant theories and histories." De understreker seinere at tekstanalysen vil være den deskriptive ramma, og at særlig visuell analyse vil måtte baseres på sosiologiske tolkninger som bygger på kjennskap til samfunnet.

Disse faktorene utenfor en tekst vil alltid virke inn på den. Vi snakker om forholdet mellom språk og kontekst. I teorikapitlet la jeg en viktig forutsetning for sosialemiotikken da jeg sa at språkbruk kun kan forstås sammen med konteksten, og at sammenvevinga mellom teksten og de sosiale omgivelsene er det som gjør at vi kan skape mening av språk. Jeg presenterte også begrepene kulturkontekst og situasjonskontekst, og jeg kommer i neste kapittel til å definere disse to i forhold til mine tekster. Men før den tid vil jeg i dette kapitlet presentere det jeg anser som viktig kunnskap for å forstå KRL-konteksten.

Fagtradisjonen og debattene omkring faget utgjør en sentral del av konteksten til læremidlene i KRL-faget. Vi vet også at det er en nær sammenheng mellom læremidler og den læreplanen de er skapt ut fra. Dette legger premissene for at jeg her vil gi ei innføring i KRL-fagets historie og den aktuelle samfunnsdebatten rundt faget og læreplanene, sammen med en kort presentasjon av Den katolske kirke.

#### **3.1 KRL-fagets historie**

Kristendomsopplæring var det grunnleggende faget ved innføringa av allmenn skole i 1739. Vi skal her se på åssen kristendomsfaget har utvikla seg fram til dagens KRL-fag. Kristendomsfagets dominerende rolle i skolen fram til godt inn på 1900-tallet, gjør at denne framstillinga samtidig gir et riss av den norske skolehistorien. Jeg støtter meg i denne historiske oppsummeringa hovedsakelig til Hovdelien (2003) og Vassli (2002).

### 3.1.1 De første hundre åra

Motivasjonen for å innføre allmenn skole var at skolegangen skulle danne grunnlaget for den kirkelige konfirmasjonen. Det var *Lov om allmueskoler* fra 1739 som var den første loven som påbød obligatorisk skole for alle. Denne loven fulgte etter og hang sammen med *konfirmasjonsordningen* av 1736. I praksis var kristendom det eneste skolefaget, med *lesning* som et støttefag for at elevene kunne lese kristne tekster. Slik ser en at skolegangen var lagt opp som en forberedelse til konfirmasjonen.

Reformasjonen gjorde det mulig at kristendommen kunne bli mer tilgjengelig for folk flest, ettersom Bibelen ble oversatt til riksspråket dansk, men det fordra imidlertid at leseferdighetene måtte styrkes blant folk. Innføringa av allmenn skole, i en tid med sterk statlig kontroll (kongemakt) over kirken, gav en gunstig vekselvirkning mellom skole og kirke i forhold til opplæring i statens offisielle tro, den evangelisk-lutherske.

Det var framveksten av pietismen som la grunnlaget for innføring av allmenn skolegang. Pietismen var individualistisk bestemt, med fokuset på den enkeltes forhold til troen. Dersom den enkelte skulle lære troen å kjenne, måtte en kunne lese katekismer og Bibelen. Dermed ble behovet for allmenne leseferdigheter viktige i pietistisk tenkning. Skolens første, og lenge eneste lærebok var Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed*. Denne boka var en forklaring til Martin Luthers lille katekisme, og bestod av 759 spørsmål og svar. For å forstå bokas, og dermed også skolens mål kan vi se på undertittelen Pontoppidans bok fikk: *indeholdende alt det som den der vil bli salig trænger at vite og gjøre*. Med dette i tankene ser en at det blir en naturlig konsekvens at skolene er underlagt kirkens kontroll.

### 3.1.2 Ny retning fra midten av 1800-tallet

Pietismens tanker utfordres mot midten av 1800-tallet. Grundtvigianismen fra Danmark med et mer åpent og liberalt menneskesyn skaper debatt om skolens rolle i samfunnet. Blant anna angripes skolens pedagogiske rammer, og da særlig Erik Pontoppidans lærebok og den tenkinga og undervisningsform boka fører med seg.

Men allerede ved *Skoleloven* av 1827 har det skjedd ei klar endring i skoleverket. Med denne loven legges det nemlig til to nye fag: *skrivning* og *regning*. Den største endringa skjer

imidlertid ved *Landsskoleloven* av 1860. De liberale strømningene fører da til at kirken fratras den direkte kontrollen over skolene.

Grundtvigianismen er en del av en større radikal bevegelse som vokser fram utover i andre halvdel av 1800-tallet. Kampen for det nasjonale sjølstyret og målsaka er andre deler av denne bevegelsen, som også danner grunnlaget for det sterkt voksende politiske partiet Venstre. Disse nye kreftene i samfunnet baner vei for et revidert kristendomsfag.

### **3.1.3 Folkeskolen 1889 - 1969**

Med innføringa av den sjuårige folkeskolen i 1889 ble det et markert skille i historien til kristendomsfaget og norsk skole. Skolens utdanningsmål blir ikke lenger konfirmasjonen, men nå settes det egne undervisningsmål. Dette betyr samtidig at flere fag tas inn i skolen. Kristendomsfaget beholder en viktig plass, men det er ikke lenger det altoverskyggende faget. Det blir gjerne sagt at skolen går fra å være "kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole" (Hovdelien 2003:273).

Mens Venstre var den viktigste drivkraften bak innføringa av folkeskolen, bygger et nytt politisk maktsentrum seg opp i arbeiderbevegelsen og Arbeiderpartiet utover på 1900-tallet. Arbeiderpartiet ser det som en viktig oppgave å modernisere skolen, noe som gir seg uttrykk både verdimeslig og pedagogisk. Arbeiderpartiet er kritisk til kristendomsfagets plass i skolen, og i 1918 går de inn for å fjerne kristendomsfaget og la det bli en del av historiefaget. Dette blir imidlertid seinere moderert, og når Arbeiderpartiet får regjeringsmakta i 1935, etter sitt sterke valgresultat i 1933, er det ikke lenger et spørsmål om å fjerne kristendomsfaget, men om å omarbeide det.

I skoleåret 1935/1936 åpnes muligheten for fritak fra kristendomsfaget for elever som ikke er medlemmer av statskirken. Men den store omarbeidinga av kristendomsfaget kommer med *Normalplanen* av 1939. Det mest interessante med den nye planen var at læreren skulle ta hensyn til at elevene kom fra hjem med ulike syn på verdispørsmål og kristendommen. Kravet om opplæring i den kristne tro og moral skal kombineres med toleranse.

Normalplanen av 1939 er i bruk til utpå 60-tallet. Med den nye folkeskoleloven i 1959 innledes gradvis innføringa av en 9-årig folkeskole, som slutføres med *Grunnskoleloven* av 1969. Debatten rundt kristendomsfaget på 60-tallet domineres rundt fagets timetall og kravet om et eget livssynsfag. Faget er med 1959-loven nede i til sammen bare 16,5 uketimer i løpet av de 9 skoleåra. Dette fører til store protester, og timetallet økes seinere til 18 uketimer (2 uketimer på hvert trinn). Stiftelsen av Human-Etisk Forbund i 1956 gjør at kampen for et eget livssynsfag tar til for alvor utover på 60-tallet.

### 3.1.4 Sekularisering og pluralisme

Rammene for kristendomsfaget i den 9-årige grunnskolen, som utgjør perioden fra 1969 til 1997, preges av at sekulariseringa i samfunnet fortsetter, og at samfunnet samtidig blir mer pluralistisk. De to mønsterplanene av henholdsvis 1974 og 1987 legger grunnlaget for at det for første gang blir to parallelle religions- og livssynsfag.

Det gamle faget *kristendomskunnskap* består, men suppleres med faget *livssynsorientering*, som er et alternativ for de elevene som er fritatt fra kristendomsfaget. Et interessant moment er at faget *kristendomskunnskap* forblir et reint kristendomsfag, slik at undervisning om andre religioner og livssyn legges til *samfunnsfag* eller *orienteringsfag*.

I tillegg til innføringa av et alternativt livssynsfag er det ei anna vesentlig endring som finner sted ved overgangen til 9-årig grunnskole. Mens en beholder den lutherske konfesjonelle forankringa, bryter en derimot tradisjonen med at kristendomsfaget skal være en del av dåpsopplæringa. Det betyr at den siste direkte koblinga mellom kirken og skolen brytes, og dermed blir kristendomsfaget fullt ut et ordinært skolefag på linje med de andre faga.

Det nye livssynsfaget fikk en relativt åpen læreplan, noe som sammen med manglende læreboktilgang gjorde at faget ble praktisert ganske forskjellig fra skole til skole. For kristendomsfaget vektla Mønsterplanen av 1974 (M74) et fokus på hva de kristne trossamfunna hadde felles. Men også videreføringa av arbeidet med toleranse og forståelse for uliktenkende fikk en større plass i faget.

Mønsterplanen av 1987 (M87) kjennetegnes særlig for dens framheving av lokale tilpasninger i undervisninga. Slik var det også i fagplanen for *kristendomskunnskap*. Et anna trekk i M87 er at en tar i bruk fellesbegrepet *kristne og humanistiske verdier*. De står på ingen måte som et motsetningspar, men tvert imot som et uttrykk for en felles kulturtradisjon. Det betyr at meningsinnholdet i *humanistisk* hentes fra den klassiske humanismen, eller som det sies i NOU-utredninga om faget (Pettersen 1995:kap.3.6): ”Det er den vide, klassiske humanismetradisjon det her er tale om, ikke en sekulær livssyns-humanisme som i stor grad profilerer seg som motpol til kristendom.” Likevel legger M87, med begrepet *kristne og humanistiske verdier*, premissene for et nytt og omdefinert verdigrunnlag i skolen.

Med M87 endrer livssynsfaget navn fra *livssynsorientering* til *livssynskunnskap*. Innholdsmessig er det ikke så store endringer i faget, med ett unntak. Kristendommen gis nemlig et større omfang i faget, med begrunnelsen at det er naturlig med tanke på kristendommens viktige kulturelle plass i det norske samfunnet. Det betød at livssyns- og kristendomsfaget fikk et større fellespensum med M87, noe som forsterkes ved at det i kristendomsfaget inkluderes et hovedemne om andre religioner og livssyn. Tross denne inkluderinga beholder samfunnsfaget hovedansvaret for undervisninga om andre religioner og livssyn.

Faget *kristendomskunnskap* går for øvrig ikke gjennom noen radikale endringer med M87, men en viss dreining av faget ser en ved at verdiformidling gis økt vektlegging. Derimot var det radikalt at det ble åpna for at elever kunne få et religions- eller livssynsfag basert på den religion eller det livssyn foreldrene tilhørte. Undervisninga i faget kunne enten gis på skolen eller i lokalene til religions- eller livssynssamfunnet. Imidlertid ble denne muligheten til et eget fag med annen religionsbasis enn kristendommen bare i liten utstrekning benytta.

På midten av 90-tallet starter arbeidet med en ny skolereform (L-97), som det skal vise seg at munnar ut i et felles kristendoms- og livssynsfag. Det skal jeg presentere grundig nedenfor.

### **3.1.5 Overblikk**

Vi har sett at kristendomsopplæring var bakgrunnen for innføring av obligatorisk skolegang i Norge, og at kristendomsfaget beholdt sin dominerende stilling i skoleverket i nærmere 200

år. Mens kristendomsfaget de første 100 år var enerådende i skolen (sammen med støttefaget *lesning*), er faget etter den tid blitt gradvis svekka. På begynnelsen av 1900-tallet var kristendomsfagets andel av undervisninga på mellom 20 og 30 % (i følge NOU 1995:9). Ved overgangen til ny læreplan i 1997 hadde KRL-faget fått cirka 8 % av undervisningstimene.

Det største skismaet, for å bruke et kirkelig uttrykk, for kristendomsfagets stilling i skolen kan en si at kommer først med Grunnskoleloven av 1969 og den påfølgende Mønsterplanen av 1974. Etter 1974 er kristendomsfaget ikke lenger det eneste faget innafor skolens religions- og livssynsopplæring. De relativt store samfunnsendringene de seneste 35 år gjenspeiler de markante endringene som kristendoms- og livssynsopplæringa har gått gjennom, samtidig har opplæringa likevel i økende grad gitt grobunn til misnøye og konflikt.

Livssynsfaget ble ikke noen umiddelbar suksess, med bare et fåtall elever de første år. Utover på 1980-tallet øker antallet betydelig, og på midten av 1990-tallet hadde ca 4 % av alle elevene *livssynskunnskap* i stedet for *kristendoms-kunnskap*, hvilket utgjør omkring 20 000 elever. I tillegg var det ytterligere 2 % av elevene som hadde fritak fra *kristendoms-kunnskap*, og disse hadde enten undervisning gjennom sitt trossamfunn (f.eks. koranskole) eller ingen undervisning. Tilbakeføringa til et felles fag med L-97 ble således ingen lett sak, men uansett var det et steg på veien fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning.

## **3.2 Fra L-97 til Kunnskapsløftet**

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 gav den norske skolen et heilt nytt fag: *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL). Faget var ikke sammenlignbart med noe tidligere skolefag i Norge, og reaksjonene var til dels sterke. Her skal jeg derfor se nærmere på veien fram til det nye faget, striden etterpå, den omarbeida læreplanen fra 2002, og videre til den nye læreplanen fra 2005. En 12 år lang og brokete vei.

### **3.2.1 Ny læreplan i emninga**

Grunnsteinen for et nytt læreplanverk ble lagt i 1993 da Stortinget vedtok og med virkning fra september 1993 innførte *Læreplanverkets generelle del*. Den generelle delen la rammene for de overordna måla innafor grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Først



fikk den videregående opplæringa sin nye læreplan, den såkalte Reform 94. Arbeidet med grunnskolen tar deretter til.

Våren 1994 vedtar Stortinget at alderen på førsteklasingene skal senkes fra sju til seks år, og dermed utvides skoleløpet fra ni til ti år. Bakgrunnen er at en ønsker å få skoleverket i takt med den nye tiden, og samtidig gjøre skolen til en oppdatert del av informasjonssamfunnet. Det er enighet om at en slik stor endring av skoleløpet også vil kreve en ny og heilhetlig læreplan.

Prosessen fram til en ny læreplan starter med Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995). Her sier departementet følgende om situasjonen innen kristendoms- og livssynsundervisninga i skolen den gang, og hva departementet tenkte seg videre:

”Undervisning i livssynskunnskap er i dag et tilbud til elever som er fritatt for kristendoms-kunnskap. En elev som er fritatt for kristendoms-kunnskap etter bestemte kriterier (jf grunnskolelovens § 13 nr 9), kan benytte seg av alternativ undervisning som kommunen tilbyr. I de fleste tilfeller er dette snakk om livssynskunnskap, men i prinsippet kan også andre tilbud gis. Departementet vil også sende på høring utkast til rammer for alternativ religions- og livssynsundervisning i skolens regi, tilpasset høringsutkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag. Opplæringstilbudene på dette området vil departementet komme tilbake til når utredningen fra utvalget som har vurdert kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, har vært på høring. Fastsettelse av endelige læreplaner på dette området vil skje etter at Stortinget har behandlet saken.” (St.meld. nr. 29 (1994-1995) - kapittel 4.3.3)

Departementet har altså satt ned et utvalg som skal vurdere innhold i og organisering av kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. I utvalgets mandat sies det innledningsvis at utvalget skal arbeide med utgangspunkt i grunnskolens kristne formålsparagraf og læreplanens generelle del. Utvalget ble ledet av Erling Pettersen og avgav si utredning i mai 1995, kalt *Identitet og dialog*. Utvalget kommer der med en overraskende anbefaling:

”Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra kristendoms-kunnskap, inneholde lærestoff om andre religioner, som i dag tas opp i fagplanene o-fag og samfunnsfag, og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet enn dagens fagplan i M87 gjør.” (NOU nr. 9, 1995 – kapittel 1.2)

Utvalgets anbefaling vekker stor debatt. Faget skal være et felles fag for alle elevene, og derfor ønsker en å kutte alternativ undervisning, samt begrense retten til fritak, noe som

skaper særlig misnøye. Blant de mest kritiske er Human-Etisk Forbund og muslimske miljøer. Men også i kristne miljøer ble det reaksjoner, fordi en frykta at fellesfaget skulle miste det kristne særpreget og bli et tilnærma nøytralt livssynsfag.

### 3.2.2 Det nye fellesfaget på høring

Høringsrunden etter utredninga NOU 1995:9 var omfattende. Steinar Moe (1996) så på trekk ved høringsuttalelsene som kom, og jeg skal her se mer på noen av disse trekka. Utredninga hadde fokus på identitet, noe tittelen *Identitet og dialog* viser, og en ønsker at det nye faget skal være identitetsbyggende. Kritikken rettes imidlertid mot at faget kun er identitetsdannende for barn fra kristne trossamfunn. Buddhistforbundet sa i sin høringsuttalelse at faget virka som ”et kristent identitetsbyggende fag”, mens Human-Etisk Forbund mente at faget ”ikke ivaretar minoritetslevenes rett verken til livssynsfrihet eller identitetsbekreftelse.”

Fra kristent hold ser Det teologiske fakultet tydelige utfordringer for at det nye faget skal klare å bli ”eit ope dialogfag”. De meiner at et viktig punkt er at faget oppleves som et ”kunnskapsfag - ikkje eit kristningsfag”. Det krever ifølge dem at faget ikke blir et ”tørt kunnskapsfag, men eit identitetsgjevande fag der innleving og forteljing er vesentleg - og der andre livssyn enn det kristne skal få plass og møtast med den same innleving som kristendomen”. Flere høringsinstanser meiner likevel at tross fagets dialogaspekt vil en ikke klare å tilnærme seg andre religioner og livssyn troverdig med den evangelisk-lutherske konfesjon som utgangspunkt. I stedet ønsker bl.a. Skolenes Landsforbund, Norsk Studentunion og Landslaget for Norges lærerstudenter et konfesjonsfritt fag, altså i større grad et verdifag.

Nettopp denne tanken har støtte i flere ulike trossamfunn. Det Mosaiske Trossamfund ønsker et ”tilnærmelsesvis obligatorisk, konfesjonsfritt verdi- og holdningsfag der alle religioner og livssyn, filosofi og etikk blir undervist etter religionshistoriske prinsipper.” Nasjonalt Åndelig Råd for Bahá'íer i Norge ønsker et fag som kan være med ”å utvikle etiske holdninger og verdier hos unge.” Islamsk Råd Norge sier at de vil ha et fellesfag som arbeider med ”utgangspunkt i felles normer og verdier.” Representanter for det livssyn denne avhandlingas tekst omhandler, Oslo katolske bispedømme, har samme idé om et verdifag som kan gi

”nødvendige grensesettende normer, dette å skape et felles verdi- og normgrunnlag på tvers av etniske grupperinger og grupper med forskjellig tro og livssyn.”

Det er umulig å gi noe heilhetlig bilde av høringsrunden, men det er liten tvil om at de fleste anså det nye fellesfaget som uheldig. Argumentasjonen bak kunne imidlertid være vidt forskjellig. Et eksempel er Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn som heller ikke ønska det nye faget, men ville bevare et ”spesifikt kristendomsfag”, samtidig som livssynsfaget også skulle bestå som et nøytralt orienteringsfag. En mente at det ville være ”uakseptabelt” at andre livssyn verdimesig skulle likestilles med kristendom i en skole med en kristen formålsparagraf.

Den tydeligste motstanden som stod igjen, var likevel anklagene om at det nye faget ville være et angrep på både foreldreretten og religionsfriheten. I så måte mente en at det nye fellesfaget ville bryte med både FNs menneskerettighetserklæring og den europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Men tross den kritikk som utredninga ble utsatt for, fikk flesteparten av dens ideer gjennomslag, og etter et kompromiss i Stortinget mellom Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti ble det nye faget *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* en realitet i Læreplanverket 97.

Sammen med utredninga sendte departementet ut et forslag til læreplan, en læreplan som gjennomgikk en god del endringer før den endelige versjonen var klar. Oddbjørn Leirvik (1998) sier følgende: ”Når det gjeld innhaldet, er det helt klart at KRL-faget har gått gjennom ein prosess frå det første, kristendomsdominerte utkastet til læreplan som vart lagt fram i 1995, fram til den endelege læreplanen i 1997 og dei første lærebøkene i faget. Andre religionar og livssyn har fått noko meir plass enn dei først var tiltenkt,..” Det betyr at kritikken gav resultater i endringer i læreplanen, mens grunntanken om et fellesfag ble stående.

### **3.2.3 L97s nye KRL-fag**

Det nye faget *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* skal som de andre skolefagene styres av fire ulike rettesnorer. Overordna ligger *Opplæringslovas formålsparagraf*, deretter har en *Læreplanverkets generelle del*, så *Prinsipp og retningslinjer*

*for opplæringa i grunnskulen, som bygger bru mellom den generelle delen og den siste og mest konkrete rettesnora, nemlig læreplanene for faga.*

Fagplanen til KRL presenteres først av fagplanene i L97. KRL-fagplanen starter med å begrunne fagets plass i skolen på følgende måte:

Religion og livssyn har vært en formende kraft i alle samfunn og har en stor plass i alle menneskers liv. De fleste møter et mangfold av religioner og livssyn ved opphold i andre land, og alle møter dette mangfoldet i dagens Norge. Å kunne omgås med åpenhet og samtale med kunnskap og respekt, med tillit og godhet, er egenskaper alle trenger å tilegne seg.

Olav Hovdelien (2003:278) hevder at dette er en viktig videreføring av den fenomenologiske tilnærminga som kom til uttrykk for første gang i Normalplanen av 1939, og seinere styrka i mønsterplanene, og ”er blitt det dominerende religionspedagogiske premisset i L97.” Videre vektlegger fagplanen religionens evne til å gi svar på grunnleggende spørsmål, men samtidig understrekes at svarene kan være svært forskjellige både mellom og innafor de ulike religionene. Kristendommens dominerende rolle i Norge og Europa trekkes deretter fram, og den rolle kjennskap til kristen tro og tradisjon har, presenteres slik:

Uten kjennskap til den kristne tro og tradisjon fratas framtidens unge et viktig grunnlag for å forstå normer og verdier, språk, litteratur og kunst. Uten slik kunnskap får de også vansker med å følge med i og forstå en rekke av skolens øvrige fag, fordi de vil mangle viktige deler av de felles referanserammer.

Dette er dermed argumentet for at kristendommen gis en så framtrædende plass i faget. Det markeres ved at en sier at faget skal gi elevene ”grundig innsikt om kristendom og hva kristen livstolkning innebærer”, mens det er en åpenbar nivåforskjell når en bare sier ”god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn.” Likevel er det konfesjonelle tatt bort, og en betoner at faget *ikke* skal være ”en arena for forkynnelse.” Derfor sies det videre at KRL-faget ”skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro.”

Dersom en ser på andre hovedskiller mellom M87 og L97 kan en trekke fram fem punkter: differensiert undervisning, fortellingsdidaktikk, estetisk dimensjon, tverrfaglighet og obligatorisk stoff. Bruken av fritak fra undervisninga reduseres, og for å bøte på dette ønskes i stedet økt bruk av differensiert undervisning. Dessuten gis fortellinga en betydelig plass i det pedagogiske opplegget, og det er særlig i barneskolen at fortellingstradisjonen brukes. På

ungdomskolen skal fortellingsdidaktikken gradvis erstattes av ”en mer argumenterende og kritisk drøftende tilnærming.”

Den estetiske dimensjonen heves i forhold til M87, og særlig nevnes religiøse uttrykk gjennom ”bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster.” Tverrfaglighet er en arbeidsform som L97 vektlegger, og det gjelder også for KRL-faget. Alle klassetrinna skal ha tema- og prosjektarbeid hvor faga skal brukes sammen. Det siste punktet er læreplan-inndelinga i forhold til mål og bundet stoff. L97 har en økt mengde obligatorisk stoff og den store lokale friheten fra M87 tones noe ned. I tillegg er stoffet i læreplanen nå fordelt etter årstrinn mot treårsbolker i M87.

De overordna måla og hovedmomentene for hvert trinn i ungdomsskolen ble delt inn i 5 målområder. En oversikt over L97s mål og hovedmomenter hvor emnet Den katolske kirke inngår på 9. klassetrinnet, presenterer jeg seinere i kapittel 3.3.2, da sammen med måla i de etterfølgende læreplanene.

### **3.2.4 Fem år med strid om L97s KRL-fag**

Vi vet at innføringa av det nye KRL-faget i 1997 var omdiskutert. Derfor vedtok Stortinget at faget skulle evalueres etter 3 år. En ønska at følgende problemstillinger skulle undersøkes:

- hvordan undervisningen i faget har vært gjennomført
- hvordan fritaksreglene for faget er blitt praktisert
- hvilke vilkår foreldrene har fått for å håndheve foreldreretten innenfor faget

Forskningsrådet ble gitt ansvaret for gjennomføringa av evalueringa. Evalueringa ble gjennomført ved hjelp av spørreskjema og intervjuer med elever, foreldre, lærere og representanter for ulike livssyns- og trossamfunn.

Det tydeligste resultatet av evalueringa var at fagmengden var svært stor, noe som resulterte i at lærerne ble tvunget til å gjøre utvalg i stoffet det skulle undervises i. Dette førte naturligvis til store forskjeller fra skole til skole i hva slags stoff som ble lagt opp i undervisninga. Idar Vassli (2002) peker i den sammenheng på følgende: ”Den store mengden fellesstoff har delvis

gitt faget et akademisk og teoretisk preg [som] er krevende både ut fra tiden lærerne har til rådighet og lærernes kunnskaper. Paradoksalt nok ser dette ut til å ha bidratt til at noen lærere gir opp å følge læreplanen og velger stoff tilfeldig ut fra egne interesser.” Tross denne dystre skildringa fra lærerne er faget blant elevene og foreldrene bedre likt enn det tidligere kristendomsfaget. 86 % av foreldrene sier faget fungerer bra for deres barn. Men, blant den resterende delen av foreldrene er det til dels stor misnøye med faget, og det gjelder særlig spørsmålet om fritak.

Mye av kjernen i kritikken mot det nye KRL-faget har heile tida basert seg på statens forhold til religion. Da tenker en særlig på Grunnlovens § 2 og Opplæringslovens § 1-2, kjent som skolens formålsparagraf. De to inneholder følgende omstridte paragrafer:

### **Grunnlovens § 2.**

Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsøvelse.

Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme.

### **Opplæringslova § 1-2. *Formålet med opplæringa***

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Grunnlovens formulering har ikke vært endra siden 1964, mens paragrafen i opplæringsloven fikk en liten justering i 2000. Det er motsetninga mellom det ikke-konfesjonelle KRL-faget jamført med statskirkeordninga og formålsparagrafens klare ordlyd som har utløst kritikken mot faget. Nettopp dette gjorde at Islamsk Råd Norge og Human-Etisk Forbund gikk til rettssystemet med krav om fritak, med henvisning til brudd på foreldreretten og religionsfriheten i menneskerettighetskonvensjonen. Rettssaka anlagt av Islamsk Råd Norge endte i full frifinnelse for staten i Oslo Byrett. Det samme gjorde Human-Etisk Forbunds sak både i byretten og lagmannsretten. Denne saka ble anka vidare til Høyesterett, og her falt endelig dom i august 2001, som stadfesta statens frifinnelse fra lagmannsretten. Avgjørelsen ble klaga inn for FNs menneskerettighetskomité og for Den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Utfallet herfra kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2.6.

For å klargjøre tolkinga av disse lovene i forhold til et nytt KRL-fag ble lagdommer Erik Møse gitt i oppdrag å lage ei utgreiing om formålsparagrafen og Norges internasjonale forpliktelser etter menneskerettighetskonvensjonene. I Odelstingsproposisjon nr. 38 (1996-1997) omtales Møses utgreiing: ”Utgreiinga tek her utgangspunkt i spørsmålet om korleis opplæringa kan tilfredsstillе «konvensjonenes krav om nøytralitet og objektivitet», når skolen etter formålsparagrafen skal hjelpe til med «kristen .. oppseding» i eit land med statskyrkje.”

Til dette konkluderer Møse: ”Slik jeg ser det, må konklusjonen dermed bli at formuleringen om «kristen og moralsk oppseding», lest i sammenheng med resten av bestemmelsen og hvordan den er tolket i læreplanen, etter sitt innhold neppe i seg selv strider mot menneskerettighetskonvensjonene. En annen sak er at dens formulering kombinert med grunnloven § 2 kan være egnet til å misforstås av utenverdenen, se punkt 6 nedenfor.” Det betyr at Møse meiner at formålsparagrafen alene ikke er i strid med menneskerettighetene.

Så kommer imidlertid spørsmålet om fritak i forhold til det nye KRL-faget. Her vurderer Møse fagets innhold, hvor han sier at konvensjonsorganene kan reagere om en tro får en heilt dominerende rolle i faget sammenligna med de andre. Men derfor meiner Møse at en foreløpig kan fastslå: ”Av lovens ordlyd, forarbeider og den vedtatte fagplan fremgår at det nye faget er ment å være et kunnskapsfag (skolefag), uten forkynnelse, og hvor samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Rettskildematerialet gir støtte for at faget skal praktiseres nøytralt og objektivt, slik konvensjonene krever. (...) På den annen side viser som nevnt § 18 nr. 3 til grunnskolelovens formålsparagraf (§ 1). Dermed blir spørsmålet hvilke krav som følger av den.”

Møses utgreiing har vært sentral i den påfølgende striden rundt KRL-faget, og Møses anbefaling heller mot at den tryggeste løsinga vil være å gi adgang til fullt fritak. Likevel har vi sett i hans utgreiing at det nye faget ligger i et juridisk uoversiktlig terreng. Seinsommeren 2000 uttaler FNs Barnekomité at de er bekymra for at KRL-faget kan virke diskriminerende. De nevner spesielt praktiseringa av fritaksretten, og anbefaler at Norge ser på innføringa av det nye pensumet på nytt. Samtidig venter FNs rasediskrimineringskomité på tilbakemelding fra Norge om KRL-faget. Dette gjør, sammen med de pågående rettssaker og evalueringa av faget, at Stortinget bestemmer seg for å foreta en revisjon av læreplanen i KRL.

### 3.2.5 En ny KRL-plan (2002-planen)

Etter bare drøyt tre år i bruk skal KRL-faget gjennomgå en revisjon. Det betyr ny innstilling fra departementet, høringsrunder og til slutt vedtak i Stortinget. Endringer i fagplanen foreslås så i Stortingsmelding nr. 32 (2000/2001). Målet med den nye fagplanen uttrykkes slik i innledningen på Stortingsmeldinga:

”Departementet ser denne stortingsmeldingen og de tiltakene som blir skissert her, som en konkret oppfølging av KRL-faget og spørsmålet om fritaksrett med det siktemål å bringe faget og praktiseringen av det bedre i samsvar med intensjonene i vårt lov- og regelverk.”

Departementet peker i Stortingsmeldinga på fem punkter hvor det i høringene er kommet ulike synspunkter på åssen en skal legitimere faget bedre blant tros- og livssynsminoritetene, og åssen en i praksis skal kunne innfri intensjonene i faget:

- omfanget av fritaksretten (avgrenset fritak - fullt fritak)
- informasjonen om fritaksretten
- fagets innhold og praktisering
- fagets navn
- opplæringsloven § 1-2 Formålet med opplæringen.

Dette er punkter vi kjenner igjen fra striden som har pågått heilt siden utredninga *Identitet og dialog* presenterte fellesfaget for første gang i 1995, med unntak av navnespørsmålet. Human-Etisk Forbund var i sin høringsuttalelse klar i si vurdering av KRL-faget så langt:

”Erfaringene viser det er en lang vei fram til man kan realisere et fag for alle - jf. uenigheten om hva fellesundervisning skal romme. Så langt har man fått et modernisert kristendomsfag, som til tross for store spenninger og svakheter synes å tilfredsstillende den største delen av statskirkemedlemmene, mens situasjonen er alvorlig forverret for nær sagt alle minoriteter.”

Det ble likevel aldri snakk om radikale endringer i KRL-faget. En interessant uttalelse i høringa kommer fra Den katolske kirke i Norge, som vi kan ta med oss videre. Mens de uttrykker skepsis til KRL-faget, og sier at de fortsatt ønsker to separate fag, har de likevel relativt positive erfaringer med faget så langt, men kommer med et ønske:

”Etter innføringen av KRL-faget har innholdet i kristendomsdelen bedret seg noe i forhold til undervisningen i det gamle kristendomsfaget. Det har bedret seg i den forstand at Den katolske kirkes



trostuttrykk har kommet sterkere frem. Ennå er det en vei å gå før vi kan si oss fornøyd med fremstillingen av hva Den katolske kirke tror og lærer. Vi vil derfor ha tilbake den statlige godkjenning av lærerbøker, slik at de ulike kirker og trossamfunn har mulighet til å uttale seg om innholdet i bøkene.”

Vi skal nå se hva Stortinget gjorde med de fem punktene departementet stilte opp. Fritaksretten skulle bedres med klarere regler slik at den ble praktisert likt over heile landet, og det skulle ikke kreves begrunnelse for fritak. Informasjonen om fritaksretten skulle økes og det skulle utarbeides standard skjema til fritakssøknader.

Fagets innhold skulle fortsatt bygge på at det er et fellesfag som kan gi elevene et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Men fagets stoffmengde måtte reduseres, og derfor skulle den nye fagplanen ha reduserte hovedemner. Departementet foreslo å gi faget navnet *Tro og livssyn*. Stortinget mente dette ville få assosiasjoner til opplæring i tro i stedet for fokus på kunnskap, derfor ble det nye navnet *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. En valgte å beholde formålsparagrafen, og en sa at en vurdering av denne måtte behandles på en bredere basis enn bare ved en revisjon av KRL-faget.

Ut fra vedtaket i Stortinget skulle det foreligge en ny læreplan våren 2002, men arbeidet viste seg å være utfordrende. Blant anna kom Human-Etisk Forbund i et brev til departementet med sterk kritikk av departementets framstilling av deres høringsuttalelse, og manglende bruk av denne. De var også svært kritiske til at det i Stortingsmeldinga hevdes at det er informasjonen om fritaksretten som er det vesentlige ankepunktet mot KRL-faget i høringa, Human-Etisk Forbund meinte det var fritaksretten generelt.

Departementet nedsatte en bredt sammensatt arbeidsgruppe som la fram forslag til ny læreplan. Denne planen fikk i den påfølgende høringsrunden kritikk for å fravike noen av føringene fra Stortingsflertallet. Nok en gang oppstod det stor debatt rundt faget. Det ble så Læringscenteret som fikk i oppgave å bearbeide høringsuttalelsene og utarbeide den endelige fagplanen. Den nye fagplanen i KRL lå klar til skolestart høsten 2002.

I den nye fagplanen er kapitlet *Fagets plass i skolen* omarbeida, men innledninga lyder ikke så ulikt det vi husker fra L97:

”Religion og livssyn har vært formende krefter i alle samfunn og har stor plass i menneskers liv. De fleste møter et mangfold av religioner og livssyn under opphold i andre land, og alle møter dette mangfoldet i dagens Norge.”

Det nye er imidlertid at en nå i sin heilhet tar med paragrafen 2-4 i Opplæringsloven. Det betyr at *Fagets plass i skolen* ikke trenger å gi ei tydelig avklaring på åssen kristendommen skal prioriteres i forhold til andre religioner og livssyn (se kap. 3.2.3), for det gjør utdraget fra Opplæringsloven. Det gjøres konkret med disse tre strekpunktene:

- *gjø grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,*
- *gjø kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,*
- *gjø kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne*

Læreplanens struktur er noe endra ved at det nå er tre målområder for småskole-, mellom- og ungdomstrinnet, mot tidligere fem. I tillegg er det fastsatte stoffet blitt redusert, særlig mye på småskoletrinnet. Deler av det fastsatte stoffet er dessuten blitt plassert på andre årstrinn enn tidligere. Noe som vi skal oppdage at gjelder emnet Den katolske kirke. En kan også se et gjennomgående forsøk på å vise at pedagogisk likeverdig behandling av de ulike delene i faget skal være grunnleggende.

### **3.2.6 Kunnskapsløftets KRL-plan**

2002-planen fikk heller ikke lang levetid. Denne gangen er det også klager på brudd på menneskerettighetene som utløser behovet for revisjon. Den nye fagplanen i KRL er samtidig del av en større reform i grunnskolen kalt *Kunnskapsløftet*. Men mens resten av reformen først innføres fra skoleåret 2006/2007, er KRL-planen framskynda og gjort obligatorisk fra dette skoleåret, 2005/2006.

Bakgrunnen for den nye fagplanen i KRL ble lagt gjennom Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004) *Kultur for læring*, som kan ses som starten på den nye skolereformen, mens de konkrete endringene i KRL-faget kom opp i Odelstingsproposisjon nr. 91 (2004/2005). Grunnen til at KRL-planen ble forsert var for å følge opp rapporten fra FNs menneskerettighetskomité som kom 3. november 2004. Rapporten kom som følge av klagen

etter Høyesteretts frifinnelse av staten i saka anlagt av Human-Etisk Forbund. Rapporten konkluderer med at ramma rundt KRL-faget, som ordninga med delvis fritak, har blitt gjennomført i strid med artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter.

Etter at FN-rapporten ble kjent åpna departementet for ”om nødvendig (..) mellombels fullt fritak for foreldre som ønskjer det, inntil den foreslåtte, varige ordninga trer i kraft.” Det betød fritak fra KRL-faget ut skoleåret 2004/2005. Den nye varige ordninga trådte så i kraft fra skolestart høsten 2005. Videre skal vi se på de endringer som ble gjort for å tilfredsstille FN-rapportens kritikk.

Det ble i Odelstingsproposisjon nr. 91 lagt fram forslag til endringer. I proposisjonen presenterer departementet følgende endringer i opplæringslova:

- Føresegna om at den som skal undervise i KRL-faget, skal ta utgangspunkt i formålet i lova, blir oppheva.
- Omgrepet »evangelisk-luthersk tru» blir erstatta med »evangelisk-luthersk kristendomsforståing».
- Føresegna om fritak blir skild ut som eiga føresegn.
- Omgrepet »religiøse aktivitetar» blir erstatta med »aktivitetar».
- Plikt for skoleeigaren til å gi informasjon om reglane for fritak blir lovfesta.

Det første punktet går på å ta bort den direkte koblinga mellom KRL-faget og formålsparagrafen. Dette er kanskje den viktigste endringa sett i forhold til FN-komiteens kritikk. Endringa på dette punktet i Opplæringsloven § 2-4 kan ses nedenfor:

Gammel versjon	Ny versjon (endring i kursiv)
Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 og presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart.	Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, <i>skal presentere kristendommen, dei ulike verdsreligionar og livssyn ut frå deira eigenart.</i>

I det neste punktet ønska en å ta bort eventuell kobling til trosopplæring, og derfor bytter en *tro* med *kristendomsforståing*. Det opprettes en egen paragraf for fritak i Opplæringsloven, § 2-3a. I tillegg utvides fritaksretten ved at en endrer fritaket fra å gjelde *religiøse aktiviteter* til det mer generelle *aktiviteter*. Skoleeieren blir til sist lovpålagt årlig å informere elever og foreldre med elever under 15 år om reglene for fritak.

Forslaget var sjølsagt først ute på høring, før det så gikk til Stortinget. Jeg skal bare kort se på noen av høringsuttalelsene, ettersom det naturligvis er mye likt fra hva jeg har referert i fra tidligere høringene rundt KRL-faget. Departementet mottok 75 høringsuttalelser og igjen går kritikken særlig på fritaksretten. For eksempel meiner både Human-Etisk Forbund og Kontaktutvalget mellom innvandrere og myndighetene at det ikke er store forskjeller mellom den gamle og den nye fritaksretten. Det er en utbredt oppfatning blant tros- og livssynssamfunna utenfor den kristne kirken at endringene ikke er tilstrekkelig til å etterleve FN-komiteens rapport. Interessant er det å notere at Oslo kommune meiner full fritaksrett må tillates inntil det etableres et heilt nytt verdifag.

På Stortinget er imidlertid enigheten stor, og en vedtar med stort flertall å følge departementets forslag. Deretter utarbeider Utdanningsdirektoratet en ny læreplan i KRL som etter en høringsrunde, kommer i endelig versjon 3. august 2005. Sammen med en læreplanveiledning og informasjon sendes læreplanen ut til alle skoler i *KRL-boka 2005*. Denne boka skal gi lærerne og skolelederne ”all relevant informasjon om faget”.

Til sist skal vi se på organiseringa i den nye læreplanen. Ei tredeling av fagets hovedområder beholdes etter noenlunde samme mønster som i 2002-planen. Det som tidligere ble kalt hovedmomenter og nedfelt for hvert årstrinn, er nå omgjort til kunnskapsmål som skal være nådd etter henholdsvis 4., 7. og 10. klasse.

Det er ikke lenger eget kapittel for *arbeidsmåter i faget og felles mål for faget*. Derimot er begrepet *grunnleggende ferdigheter i faget* tatt inn, og kan nok ses på som en sammensmelting av de to forannevnte kapitla. De grunnleggende ferdighetene sies å være en integrert del i kompetansemålene der de skal bidra til utvikling av og er en del av fagkompetansen. Dette er felles med andre fagene.

Fordelinga av timetallet i faget beholdes som tidligere med 55 % kristendom, 25 % andre religioner og livssyn og 20 % filosofi og etikk. Ettersom denne KRL-læreplanen er en del av *Kunnskapsløftet* er den underlagt både *Generell del* og den nye *Læringsplakaten*. *Læringsplakaten* består av 11 punkter som i følge Utdanningsdirektoratet skal ”være grunnlag for kvalitetsutvikling og vurdering.” Den er også kjent som *Rammeverket for kvalitet*, og vil være en viktig premissleverandør for all undervisning i skolen, inkludert i KRL.

Der slutter foreløpig KRL-fagets utvikling. Striden rundt faget har på ingen måte lagt seg av den grunn. Diskusjonen går videre, særlig i forhold til om Norge oppfyller kravene fra FNs menneskerettskonvensjon. Peder Gravem (2005) hevder at ”endringene i *opplæringsloven* er sakssvarende som svar på kritikken fra menneskerettskomiteen”. Det motsatte meiner Ingvill Thorson Plesner (2005), som sier at tross endringene ”er ikke de vedtatte lovendringene og de foreslåtte endringene av fagplanen tilstrekkelige til å gi et vern mot framtidige krenkelser av menneskerettighetene.” Debatten er på ingen måte avslutta.

### **3.3 Den katolske kirke i Norge – og i læreplanene**

I dette underkapitlet vil jeg gi en ganske kort presentasjon av Den katolske kirke i Norge, i korte trekk dens trosgrunnlag, historie, utbredelse og dens rolle i dagens samfunn. Deretter vil jeg presentere det fagplanene i KRL fra Læreplanverket 97, via 2002-planen, til Kunnskapsløftet sier om Den katolske kirke. Det vil særlig være med vekt på det som er aktuelt i forbindelse med mitt tekstutvalg, som konkret vil si ungdomstrinnet.

#### **3.3.1 Katolisismen i Norge**

Katolisismen har sitt utspring fra Guds Åpenbaring i Jesus Kristus. Bibelen er katolisismens hellige bok som sammen med tradisjonen danner grunnlaget for det religiøse liv som utspiller seg i Den katolske kirke i dag.

Den første kristendommen som kom til Norge, var som kjent romersk-katolsk. Etter tradisjonen sier vi at Norge var kristna etter slaget på Stiklestad i år 1030. Den første ordentlige organiseringa av kirken kom i 1152 da Nidaros ble tildelt erkebiskopsete. Etter reformasjonen i 1536 ble katolisismen forbudt i Norge. Da det igjen ble tillatt å danne menigheter utenfor statskirken i 1845, ble det grunnlagt en katolsk menighet i Oslo. Den katolske kirke har siden den gang danna menigheter over heile landet.

I dag er det 32 menigheter (eller stasjoner) i Norge. Disse er igjen underlagt enten Oslo katolske bispedømme, Trondheim stift eller Tromsø stift. I Norge var det i 2003 drøyt 46.000 registrerte katolikker. Menighetene har ofte mange medlemmer som er født i utlandet. Av

medlemmene i Oslo-menighetene viser tall fra 1995 at ca 20 % er født i Asia, ca 20 % i andre europeiske land, ca 10 % i Amerika, mens ca 40 % er født i Norge.

Den katolske kirke er en aktiv deltaker i samfunnsspørsmål, og har bidratt med innspill i høringsrundene til KRL-faget. Den katolske kirke driver fire skoler i Norge. I Bodø ligger barneskolen St. Eystein skole, mens skolene i Oslo, Bergen og Arendal er 1-10 skoler. Til sammen går det drøyt 1000 elever i disse skolene.

### 3.3.2 Læreplanenes mål for kunnskap om katolisismen

I tabellen på neste side gis en oversikt over de stedene hvor katolisismen inngår i læreplanene for ungdomstrinnet, enten eksplisitt eller som del av arbeid med ulike kristne tradisjoner.

Tabell 3.1 Oversikt over katolisismens plass i læreplanene

Læreplanverket 97	KRL-planen 2002	Kunnskapsløftet 2005
<p>Mål for 8. – 10. kl.</p> <p><b>Nyere kristendomshistorie</b></p> <p>Elevene skal kjenne til noen hovedtrekk i kristendomshistorien etter ca 1600 både i Norge og andre steder i verden og stifte bekjentskap med noen sentrale enkeltmennesker, religiøse uttrykksformer og konflikter i denne historien.</p> <p><b>Ulike kristendomstolkninger i vår egen tid</b></p> <p>Elevene skal kjenne til kristendomstolkning og sentrale uttrykksformer i noen av de viktigste kristne kirkesamfunnene, deres historie, utbredelse, oppbygning og religiøse særpreg.</p>	<p>Mål for 8. – 10. kl.</p> <p><b>Religiøst og livssynsmessig mangfold i nyere tid</b></p> <p>Elevene skal tilegne seg kunnskap om ulike retninger innen nytidens kristendom, andre verdensreligioner og livssyn og om nye religiøse bevegelser. Elevene skal også kunne sammenligne religioner og livssyn, og arbeide med eksempler på konflikter og fredelig sameksistens mellom tros- og livssynstradisjoner i vår tid.</p>	<p>Kompetansemål etter 10. kl.</p> <p><b>Kristendom</b></p> <p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <p>gjøre rede for viktige hendelser i kr.dommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag.</p> <p>forklare hovedtrekk ved romersk-katolsk, ortodoks og protestantisk kristendoms-tradisjon.</p>

<p>Hovedmomenter for 9. klasse</p> <p><b>Ulike kristendomstolkninger i vår egen tid</b></p> <p>I opplæringen skal elevene bli kjent med</p> <p>den katolske kirken, inkludert historien om 2. Vatikankonsil og om pave Johannes Paul 2.</p> <p>liturgisk musikk fra ortodoks og katolsk tradisjon</p>	<p>Hovedmomenter for 8. klasse</p> <p><b>Religiøst og livssynsmessig mangfold i nyere tid</b></p> <p>I opplæringen skal elevene arbeide med og tilegne seg kunnskap om</p> <p>ulike kristne kirkesamfunn, deriblant romersk-katolsk kristendom, ortodoks kristendom, pinsebevegelsen</p>	<p>Ingen mål for hvert enkelt trinn i Kunnskapsløftet</p>
---	--	---

Vi ser av oversikten at organiseringa av læreplanene er ganske ulike. Det første som slår en er at L-97 er mest omfattende. Både under mål og hovedmomenter trekker L-97 fram flere punkter enn de to andre fagplanene. Hvis vi ser på hovedmomentene i L-97 og 2002-planen, som er de mest relevante i forhold til mitt tekstutvalg, ser vi at L-97 har to underpunkter som omhandler ulike sider ved Den katolske kirken. I 2002-planen derimot har en kun et punkt under hovedmomenter hvor Den katolske kirke er nevnt, og der er den i tillegg bare nevnt som et av flere kirkesamfunn. I kapittel 6 skal vi se at dette gir seg utslag i forskjellig oppbygging av de to lærebøkene *Midt i vår tid* og *Under samme himmel 8*.

Ellers må det nevnes at katolisismen naturligvis er en implisitt del flere steder i læreplanene på ungdomstrinnet. Arbeid med kristendommens historie, lokale kirker, bibelforståelse med mer, vil måtte ta opp katolisismen. Men kapitlene om Den katolske kirke som jeg arbeider med, ligger nok primært under de målene som er nevnt i oversikten ovenfor.

Utover det som står i oversikten kan det imidlertid være på sin plass å bemerke at 2002-planen har med et eget punkt i 10. klasse for "kristendommen i Latin-Amerika og det sørlige Afrika i vår tid". Mens L-97 i 10. klasse har et punkt innafor samme emne, om enn litt mer omfattende: "kristendommen utenfor Europa i vår tid, med særlig vekt på Latin-Amerika og det sørlige Afrika, inkludert historien om Dom Hélder Câmara og utviklingen etter 2. Vatikankonsil, og Desmond Tutu, kristendom, apartheid og svart teologi." Disse punktene tar også opp spørsmål vedrørende katolisismen, men dette tas opp i lærebøkene for 10. klasse.

## 4 Læreboka

Jeg vil i dette kapitlet forsøke å vise ulike sider ved læreboka. Mot slutten av kapitlet vil jeg kort presentere aktuelle KRL-bøker for ungdomstrinnet og gi en beskrivelse av konteksten til lærebøkene. Ei lærebok har ulike funksjoner, den skal nemlig tjene både som undervisningshjelp og til sjølstudium, samtidig som den er medspiller i et dannelsingsprosjekt, og nettopp dette gjør læreboka så fasettert. Blikket i dette kapitlet vil naturligvis primært være retta mot den KRL-faglige læreboktradisjonen.

Det som blir presentert i dette kapitlet, skal gi kunnskap om tilnæringsmåter til sjangeren *KRL-lærebok*, i den grad vi kan kalle det en egen sjanger innafor læreboktradisjonen. Sjanger er, som jeg presenterte i kapittel 2.2.1, normer vi søker etter for å skape mening i kommunikasjon. Å forstå åssen mening skapes, krever innsikt både i tradisjonen og fagdebatten, som forrige kapittel tok opp, og dessuten sjangerforståelse.

### 4.1 Bakgrunn

Etter fire års studier innafor lærerutdanning var jeg overraska over hvor lite vekt det ble lagt på å forberede lærerstudentene på kritisk lesing og fornuftig bruk av læremidler. De seinere åra har imidlertid forskningsmiljøer flere steder i landet arbeida med nettopp denne problematikken. Før jeg går vidare, vil jeg igjen presisere at denne avhandlinga ikke er en tradisjonell og normativ lærebokstudie, men en analyse av meningssskaping i lærebøker, hvor det didaktiske perspektivet vil være en naturlig inkorporert del.

Åssen skal vi da nærme oss ei lærebok? I boka *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok* (Johnsen m.fl. 1997) presenteres en interessant tilnærming til læreboktekster: "Vårt utgangspunkt er at bøkene alltid søker å skape mening i kunnskapsstoffet, akkurat som de selv har en meningsbakgrunn. Hvordan søkes i så fall denne mening skapt?" Boka spenner vidt som følge av bidrag fra mange ulike forskere med variert bakgrunn, men forståelsesrammen deres samsvarer godt med hva jeg tidligere har presentert som mitt utgangspunkt.

Det er også interessant å se på ulike tilnærminger til vurdering av læremidler. Prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* leda av Dagrun Skjelbred



og Staffan Selander ved Høgskolen i Vestfold har som prosjektittelen viser, studert læremidler. Et av de fire hovedområdene i prosjektet var vurdering av læremidler, med fokus på læremidlenes lesverdighet, verdiformidling og egnethet i forhold til læreplanene. Dette er momenter som vil være interessant å se nærmere på.

## 4.2 KRL-læreboka i dag

Mange vil si at læreren er det viktigste elementet i en undervisningssituasjon. Det kan og bør imidlertid legges til: ”Samtidig vil få benekte at lærerens viktigste følgesvenn er boken. Lærere har alltid vært teksttro, fra katekismen og frem til vår tids kompakte lærebøker.” (Johnsen m.fl. 1997:12) Dette understrekes ved at en av intensjonene ved innføringa av Reform 94 i den videregående opplæringa var ”å komme bort fra den lærebokstyrte undervisningen”, som blant andre Skjelbred (2003:3) trekker fram. Situasjonen i dag ser likevel ikke ut til å ha endra seg vesentlig etter innføringa av Reform 94 og L-97. Intensjonene fra Kunnskapsløftet følger i samme spor, men det er for tidlig å si noe om åssen de nye læremidlene vil fungere i forhold til dette.

Nettopp læremiddelprosjektet ved Høgskolen i Vestfold avdekka at ”læremidlene styrer langt på veg det som skjer i klasserommet” (Skjelbred 2005). Det er liten grunn til å tro at det er noe annerledes i KRL-faget. En økt bevissthet blant lærerne om åssen en kan gjøre best mulig nytte av læremidlene vil være en styrke for undervisninga. Ei avhandling som ønsker å se på åssen meining skapes i lærebøker kan nettopp være med på å øke denne bevisstheten. Og som Dagrun Skjelbred (2005) konkluderer i en kronikk i *Utdanning*: ”Det er forskjell på en lærebokstyrt lærer og en lærerstyrt lærebok.”

### 4.2.1 Fortellinga i KRL-lærebøkene

Med innføringa av L-97 fikk fortellinga en framtreddende plass i det nye KRL-faget. Sjøl om en fagplan naturlegvis åpner for noe ulike tolkingar, er det likevel ingen tvil om ”at fortelling skal være en sentral innfallsvinkel til alle religioner og livsanskuelser.” (Breidlid & Nicolaisen 2000:426). Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen har som en del av Høgskolen i Vestfolds læremiddelprosjekt arbeida med nettopp fortelling i KRL-lærebøker, eller som

deres prosjektittel sier: *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker*. Deres prosjekt tok utgangspunkt i tre læreverk på barnetrinnet i grunnskolen.

Breidlid og Nicolaisen gir i boka *I begynnelsen var fortellingen* en grundig innføring i fortellingas plass som identitetsbygger, og i fortellingsdidaktiske utfordringer. Her finner vi det teoretiske bakteppet for arbeidet i deres ovenfor nevnte prosjekt. Prosjektrapporten viser hva som kom fram gjennom analyser av fortellingsstoffet og fokusgruppeintervjuer. Sjøl om en i dette prosjektet arbeider med lærebøker for barnetrinnet, kan det belyse momenter som er aktuelle for ungdomstrinnets lærebøker.

Breidlid og Nicolaisen arbeida bredt med fortelling i KRL-lærebøker, det innebar at en har kartlagt, analysert og vurdert utvalg, presentasjon og bruk av fortellinger. Til sine analyser brukte de ti kriterier som utgangspunkt. Disse kriteriene inneholdt blant anna vurdering av om handlingsgangen var tydelig, om det bare ble gitt resymeer og om fortellingene var estetisk gode. I tillegg så en på om fortellingene var i fortolka utgaver, om fakta- og fortellingsstoff ble holdt atskilt, åssen en behandla fortellinger som er felles for flere religioner, og til slutt kjønnsaspektet. Dette er utvilsomt sentrale vurderingskriterier.

Noen av resultatene fra Breidlid og Nicolaisens prosjekt jeg vil trekke fram. Det gjelder åssen en i lærebøkene klarte å skille mellom fortelling og fakta. Breidlid og Nicolaisen (2003:49) konkluderer følgende: ”Vi tror at den utstrakte bruken av faktafortellinger i læreverkene må skyldes manglende innsikt i hva fortelling er og dermed hva bruk av fortelling i KRL innebærer.” En slik konklusjon er en tydelig kritikk av det en meiner er liten bevissthet på å skille teksttypene fra hverandre. På denne måten hevder de at fortellingene blir uroa av faktainnslag, som gjør at den narrative leseropplevelsen ødelegges.

Breidlid og Nicolaisen peker også på at det er viktig å gjøre oppmerksom på fortellerens ståsted og hensikt. Enkelte fortellinger kan være problematiske med hensyn til åssen andre folkeslag og ikke-troende presenteres. Å gjøre elevene oppmerksomme på hvor fortelleren står kan gjøres av læreren eller læreboka. Nå er imidlertid elevene som leser mine analysetekster eldre og i så måte bedre i stand til sjøl å forstå tekstens perspektiv. Likevel kan det å ha et blick mot fortellerens utgangspunkt også være lurt i lærebøker for ungdomstrinnet.

I L-97 ble det for ungdomstrinnet sagt at fortellingsaspektet skulle tones noe ned til fordel for argumenterende og kritisk drøftende tilnærminger, som referert i kapittel 3.2.3. Men det interessante er altså at ungdomstrinnet ikke skal være *uten* fortellinger, men bare at fortellingene gradvis skal reduseres. 2002-planen beholder fokuset på den estetiske dimensjonen og sier følgende under arbeidsmåter i faget:

Det er nærliggende å la dette slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i arbeidet med faget, gjennom bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster. Både når det gjelder kristendommen og når det gjelder andre religioner, er det lagt vekt på presentasjon gjennom fortelling.

En ser fra sitatet at fortellingene har en sentral plass i KRL-faget. Jeg vil i avslutningskapitlet prøve å se de ovenfor nevnte resultatene fra Breidlid og Nicolaisen opp mot mine analyser.

#### **4.2.2 KRL og illustrasjoner**

KRL-læreboka har naturligvis fulgt utviklinga innafor læreboktradisjonen, og er i dag rikt illustrert. Dette gir lærebokskaperen en ekstra utfordring, det gir elevene en ekstra dimensjon å forholde seg til, og det gir ikke minst læreren et nytt redskap å ta hensyn til i undervisninga. En illustrasjon kan være et bilde som står aleine eller sammen med verbaltekst, eller det kan være ei faktarute eller en figur.

Særlig ser en at religiøs kunst ofte er representert i KRL-lærebøker, hvilket er naturlig. Vi skal seinere i oppgava se at også mine tekstutdrag inneholder religiøs kunst. Geir Winje gjorde i forbindelse med Høgskolen i Vestfolds læremiddelprosjekt et stort arbeid med religiøs kunst i KRL-lærebøker. Hans prosjekt hadde navnet *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Prosjektet så på hvilke kunstbilder som var valgt, åssen læreverka legger opp til å ta bildene i bruk i undervisninga, åssen lærerne faktisk bruker religiøs kunst og til sist åssen religiøs kunst kan tas i bruk i KRL. Sjøl om prosjektet bare ser på religiøse kunstbilder, mens KRL-lærebøkene er fylt av også mange andre typer illustrasjoner, er prosjektet interessant fordi det behandler et særtrekk ved KRL-faget, og det mot en tydelig religionsfaglig bakgrunn.

Winje setter i sitt prosjekt opp kriterier for valg av kunstbilder i KRL, hvor han avslutningsvis konkluderer med tre punkter som han meiner gjør et religiøst kunstbilde egna for KRL-faget. Disse er: "1) representativt for den religionen det tilhører, 2) være mulig å "lese" for elevene,

og 3) ha relevans for KRL-planens innhold.” (Winje 2003:10) Videre sier han at ikke alle enkeltbildene vil oppfylle disse kriteriene, men at en må se på bildeutvalget i læreverkene som en heilhet.

Prosjektet arbeider med kunstbildene i religion for religion. Sjøl om kristendommen har størst plass i fagplanene og lærebøkene, har Winje valgt å ikke prioritere arbeidet med kristen kunst. Dette begrunner han ut i fra *prosjektets begrensede omfang*. Likevel har Winje med kristne kunstbilder i sitt prosjekt, men altså ikke forholdsmessig etter den dominerende rolla kristendommen har i lærebøkene. I tillegg må en som Winje, understreke at kristen kunst ikke er enhetlig, men har stor geografisk og konfesjonell variasjon.

Winje meiner at læreboka *Midt i vår tid* skiller seg positivt ut blant lærebøkene for ungdomstrinnet når det gjelder kristen kunst. Dette ettersom den har et stort utvalg, har tidsangivelse og legger til rette for bruk av bildene i undervisninga. Som et generelt trekk vurderer Winje det som at utvalget av kristendommen og jødedommens kunstbilder virker mer moderne enn for de andre verdensreligionene, som heller kan oppfattes som alderdommelige og fremmede.

## **4.3 Den gode KRL-læreboka**

Det er mange som har forsøkt å gi svar på åssen den gode læreboka er. Det er et spørsmål det ikke kan gis et entydig svar på. Men det er verdt å se nærmere på spørsmålet.

### **4.3.1 Lærebokas bidrag**

I Norge så vi gjennom presentasjonen av KRL-faget i forrige kapittel at faget har gått fra å være en konfesjonell kristendomsopplæring til et pluralistisk fellesfag. Et nordisk samarbeidsprosjekt ønska å systematisere kunnskapen om lærebøker innafor religions-, etikk- og filosofifag. Det resulterte i boka *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*, som jeg også nevnte ovenfor. Der trekkes det svenske prosjektet *Undervisningsmetodik – Religionskunskap* fra 1973 fram. Prosjektet viste at kristendomsfaget ikke var særlig interessant for elevene. Derimot viste elevene stor interesse for eksistensielle, etiske og religiøse spørsmål. Dette meinte en å kunne se igjen i mange av samtidas lærebøker, som

blant anna tok opp store spørsmål som forholdet mellom godt og ondt. Lærebøkene kan altså legge føringer.

Det er interessant å spørre hva lærerne ønsker at læreboka skal bidra med i undervisninga. *Kunnskapens tekster* sier følgende: ”Et entydig resultat fra undersøkelser som spør lærere hva de ser etter ved valg av nye lærebøker, er at de legger meget stor vekt på gode illustrasjoner.” (Johnsen m.fl. 1997:172) Deretter følger en opp med å problematisere begrepet *gode illustrasjoner*. Det understrekes da at en må være bevisst på ”hvilke pedagogiske muligheter som ligger i bildematerialer. Og vi må vite om og hvordan illustrasjoner brukes i timene.” Undersøkelsen det vises til er fra rundt 1990.

Det nyere arbeidet fra Høgskolen i Vestfold viste at kriteriene som legges til grunn for valg av lærebøker ofte er vage og til dels lite gjennomarbeida. I den sammenhengen kan en håpe at den multimodale analysen som presenteres i denne hovedfagsoppgava, kan kaste nytt lys over hva visuelle virkemidler gjør med ei lærebok.

### **4.3.2 En modell for lærebokstudier**

Jeg har i innledninga av dette kapitlet sagt at læreboka er medspiller i dannelsingsprosjekt, det vil si den enkelte elevs danning. Per Inge Bråtnes presenterte i artikkelen ”En modell for lærebokstudiet” fra 1995, et analyseredskap for *danningsmedier*, hvori læreboka ses på som det mest sentrale mediet. Denne artikkelen forsøkte å bringe på bane en ny forståelse av lærebøker, og var en del av arbeidet som leda fram mot boka *Kunnskapens tekster*.

Bråtnes meiner at mye av budskapet i ei lærebok vil være skjult. Grunnen til dette er at lærebøker er med på å påvirke den enkelte elevs danning ved å forvalte virkeligheten og dermed tilby eleven ei bestemt sosial rolle. Samtidig legger læreboka føringer for læringssituasjonen. Dette meiner Bråtnes at en bare kan forstå gjennom å kjenne til og være bevisst på de dannelsings-, kunnskaps- og vitenskapsidealene som ”prosederes av lærebøkene selv.”

Videre sier Bråtnes at læreboka er ”en kompleks norm om dannelse og læring.” Derfra kommer Bråtnes fram til konklusjonen at ”dermed trengs en analysemodell som kan brukes til

avlesing av dannelsidealer som hefter ved et bredt spekter av tekstlige, metatekstlige og ekstratekstlige trekk.” (Bråtnes 1995:94) Dette gjør han ved å presentere en *interdisiplinær* modell for analyse av dannelsmedier, som kalles *den trefoldige danning*. Denne modellen skal altså være en hjelper til å oppdage de dannelsidealer som uttrykkes i ei lærebok.

I mitt arbeid vil jeg ikke gjøre konkrete analyser på dette nivået, men være bevisst på den skjulte innflytelse slike idealer kan ha i lærebøker. Men som en del av en sosialsemiotisk tilnærming har jeg nettopp med fokuset på det sosiale samspillet som Bråtnes peker på.

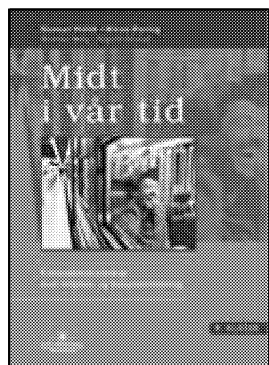
## 4.4 KRL-lærebøkene for ungdomstrinnet

Det har naturligvis vært ei stor utvikling fra Pontoppidans første lærebok *Sandhed til Gudfryktighed* opp til L-97s utvalg av omfattende læreverk. I dette kapitlet vil jeg kort presentere tre aktuelle lærebøker i KRL-faget for ungdomstrinnet.

### 4.4.1 Dagens KRL-bøker

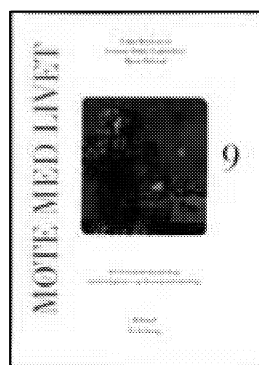
I følge forlagene er Gyldendals *Midt i vår tid*<sup>5</sup>, Aschehougs *Møte med livet* og Cappelens *Under samme himmel* de tre mest utbredte lærebokverka i bruk i KRL for ungdomstrinnet etter L97.

#### Midt i vår tid



Av Holth, Døving og Wiig.

#### Møte med livet



Av Kristensen, Bolstad og Gjone

#### Under samme himmel



Av Wiik og Waale

Ingen av disse tre bøkene kom i ny utgave i forbindelse med innføringa av den nye KRL-fagplanen høsten 2005. Dette henger naturligvis sammen med at planen først var klar i august

<sup>5</sup> For 8. og 10.klasse heter de henholdsvis *Midt i vår hverdag* og *Midt i vår verden*.

2005 og at en dermed ikke fikk tid til å lage nye. Alle tre forlagene planlegger å utgi nye KRL-lærebøker til skolestart høsten 2006. Det var kun Cappelen som kom med ny utgave ved innføringa av 2002-planen. Det betyr at de to andre er fra 1998.

Jeg har som tidligere nevnt valgt Cappelens og Gyldendals lærebøker til mine tekstanalyser. Det betyr at jeg har valgt to bøker som er skrevet ut fra to forskjellige fagplaner. På det praktiske plan har det den effekten at Cappelens *Under samme himmel 8* er beregna på 8. klasse, mens Gyldendals *Midt i vår tid* er for 9. klasse, dette etter hvilket klassetrinn katolisismen var plassert på i de respektive fagplanene. Valget av Cappelens og Gyldendals bøker er basert på forlagenes opplysninger om at disse to er de to som dominerer i skolen, med Cappelen som den klart største. Det er naturlig å anta at dette henger sammen med at Cappelens læreverk som det eneste er oppdatert etter 2002-planen.

Et læreverk er i dag mye mer enn bare *ei* bok. Ofte består et læreverk av ei hovedbok, ei arbeidsbok og en cd-rom, som elevene disponerer. I tillegg kommer lærerveiledninger med kopieringsoriginaler og lysark. For min del blir arbeidet retta mot hovedboka, sjøl om det er opplagt at det ville vært svært interessant å gjøre en dypere undersøkelse av resten av læreverket også. Tids- og plassbegrensninga tillater imidlertid ikke dette. Likevel synes jeg det er på sin plass å ha i bakhodet at det er betydelig mer undervisningsmateriell i bruk utover det jeg presenterer.

## **4.5 KRL-lærebøkernes kontekst**

I teorikapitlet viste jeg at meninga i tekster alltid skapes i samspill med konteksten. Dette er et grunnleggende premiss i sosiosemiotikken. Jeg vil her forsøke å gi et kort riss av den kulturkonteksten og den situasjonskonteksten som de to lærebøkene står i.

### **4.5.1 Kulturkonteksten**

Kulturkonteksten er den større sammenhengen tekster står i. Det vil si de kulturelle rammene som finnes i et samfunn. Jeg sa i kapittel 2.2.1 at Halliday sjøl velger å overlate analyser på dette planet til andre fagfelt, som sosiologi og antropologi. Likevel synes jeg det er på sin plass å si litt om kulturkonteksten for å skape bedre forståelse av situasjonskonteksten.

Lærebøkene har sitt virke som en del av den norske grunnskolehverdagen. Som institusjon har grunnskolen som oppgave å være den offentlige oppdrager og utdanner. For å skape tydelige rammer legges læreplaner som en felles rettesnor. Enhetsskolen har lenge vært et overordna mål, altså har likhets- og felleskapsidealene stått sentralt. Tekstene i lærebøkene vil i større eller mindre grad være en del av en fagdidaktisk kanon, som naturligvis er oppstått fra føringer i fagplaner, men også historiske og sosiale forhold vil ha innflytelse på tekstutvalget. Det er kulturen som styrer hva som oppfattes som viktige og sentrale tekster, og åssen de skal se ut.

Vi kan se åssen L-97 definerte læremidlenes plass i *prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen*: ”Læremidla skal vere motiverande og aktiviserande og medverke til at elevane utviklar gode arbeidsvanar. Dei skal vere til hjelp i sjølvstendig arbeid og i samvirke mellom elevane. Læremidla skal ta omsyn til variert og tilrettelagd opplæring og må veljast ut frå det.” Dette er naturligvis ganske konkrete krav til læremidlene, men viser også de kulturelle rammene som samfunnet setter til læremidlene. Kravet om å være en hjelp til både individuelt arbeid og samarbeid viser for eksempel et verdiaspekt som samfunnet forventer at læremidlene setter fokus på.

Åssen sjangeren lærebok defineres, vil være bestemt gjennom en uformell overenskomst mellom deltakerne som er en del av vår kultur. Ut fra dette har vi spesifikke forventninger til åssen ei lærebok er utforma og hva den inneholder. Læreboksjangeren vil gjøre at vi forventer tekster som har et pedagogisk mål. Særlig vil en regne med at lærebøker skal formidle kunnskap, men som del av et verdifag vil en forvente at KRL-lærebøker også skal formidle bestemte verdier. Samtidig vil vi regne med at læreboka består av både verbaltekst og illustrasjoner, at vi altså vil finne uttrykk for flere meningssskapende systemer.

#### **4.5.2 Situasjonsteksten**

Vi så i kapittel 2.2.2 at situasjonsteksten består av tre meningssskapende dimensjoner. De er felt, relasjon og mediering. Det er disse tre dimensjonene jeg skal ta for meg i situasjonsteksten. Av praktiske hensyn begrenser jeg beskrivelsen av situasjonsteksten til kapitlene som omhandler Den katolske kirke i de to lærebøkene.



Overskriftene i de to kapitlene viser eksplisitt at feltet for tekstene er Den katolske kirke, og leseren er dermed med en gang klar over hva det skal dreie seg om i disse to kapitlene. Det virker som et faglig, men likevel relativt enkelt språk er benytta i kapitlene, allikevel vil valg av ord og uttrykk være preget av det religiøse temaet som tas opp. Emnet virker til å være delt opp i ulike teksttyper som tar opp forskjellige aspekter ved Den katolske kirke.

Relasjonen mellom taleren og leseren preges av at det er en skriftlig tekst. I kommunikasjon som er en interaksjon mellom tekst og leser, får dermed taleren en overlegen rolle, sjøl om han heile tida vil forholde seg til en tenkt leser. Det virker som taleren inntar en nøytral posisjon i forhold til det som det fortelles om. Det er ingen direkte kontakt mellom deltakerne og det benyttes et formelt språk.

Medieringa i kommunikasjonen foregår skriftlig. Taleren tilbyr leseren informasjon om Den katolske kirken. Det er ingen mulighet for umiddelbar tilbakemelding fra leseren.

Underveis i kapitlene inviteres derimot leserne til å delta gjennom arbeid med spørsmål og oppgaver. Som vi vet, er kapitlene del av ei lærebok, og har således et pedagogisk formål. Det kan ut fra dette forventes at kapitlene får et informerende og didaktisk preg, altså skal visse konkrete kunnskapsmål nås.

## **4.6 Sammenfatning**

Vi har i dette kapitlet sett på læreboksjangeren og vitenskapelige arbeid rundt læremidler. Jeg har særlig vektlagt å se på fortellings- og illustrasjonsstudier i KRL-faget, ettersom dette er mest interessant for mi avhandling. Det kan være mulig se på resultatene fra disse arbeidene opp mot mine analyser.

Kontekstbeskrivelsen vil likeledes være med som bakgrunnskunnskap gjennom analysene, og det vil for eksempel være mulig å se om mine forventninger til åssen kulturkonteksten virker inn på tekstene, oppfylles.

## 5. Metode

Det er etter hvert mange som har arbeida med ei sosialsemiotisk tilnærming til tekster i hovedfags- og mastergradsoppgaver. I så måte bygger jeg her videre på en etablert tradisjon. Noen av arbeidene innafor tradisjonen er Melita Ringvold Hasle (UiO 1998) og Hedda Aas (UiO 1999) sine systemisk funksjonelle analyser av henholdsvis avis- og vitenskapstekst, Magne Gjerstads (UiO 2001) vitenskapsretoriske analyse, Anne-Grethe Hermansens (UiTø 2001) studie omkring kreativ skriving, Vibeke Hansens (UiO 2004) tekstlingvistiske beskrivelse av SMS-språket og Gunhild Kvåles (HiA 2005) samtaleanalyse. Hilde Espeset (UiO 2001), Randi K. Rondestveit (HiA 2004) og Kristin Halvorsen (UiO 2004) alle har gjort ulike sosialsemiotiske analyser innafor fjernsynsmediet.

Denne korte oversikten viser at det har vært gjort sosialsemiotiske arbeid på et bredt spekter av tekster. Spesielt for denne hovedfagsoppgava blir at mine analyser både går på det verbalspråklige og det visuelle plan, samtidig som jeg har et blikk mot fagplanene.

### 5.1 Språktilnærming

Sosialsemiotikkens idé er å gi en metode for å forklare meningsskaping. Samtidig er et av Michael Hallidays viktigste prinsipper nettopp at den systemisk funksjonelle lingvistikken skal være praktisk bygd opp for å kunne være et analyseverktøy for ulike tekstlige kilder. Dermed er utgangspunktet for mitt metodiske valg ganske opplagt sett opp i mot mitt mål for denne hovedoppgava.

#### 5.1.1 Undervisningsrelatert

Undervisningssituasjonen er et område som mange sosialsemiotikere har arbeida med. En av dem er Jim R. Martin som blant anna har studert ulike sider av naturfaget. Her understreker han at lingvistisk bevisstgjøring vil være med å kunne åpne naturvitenskapen for flere elever, ettersom språket har en så viktig funksjon i faget. Også i Norge har det blitt arbeida med naturfaget ut fra et sosialsemiotisk perspektiv. Erik Knain har gjennom diskursanalyser blant anna sett på ulike ideologiske tilnærmingar i lærebøkene.

Michael Halliday har alltid vært opptatt av å knytte sin lingvistikk opp mot skolehverdagen. I den forbindelse har Halliday arbeida tett med lærere, noe som blant anna har ført til utviklinga av *genre literacy*, en sjangerbasert lese- og skriveopplæring. Denne opplæringa legger til grunn at interaksjonen mellom den fagkyndige læreren og elevene er det sentrale i læringa. Derfra har en utarbeida en oversikt over åssen en kan arbeide med nye sjangre sammen med elevene.

### 5.1.2 Språksyn

Sosialsemiotikken har som utgangspunkt at menneskelig samhandling bygger på og avhenger av meningsskaping. Meningsskapinga skjer gjennom ulike semiotiske systemer. Et av dem er verbalspråket, som kjennetegnes ved at meningene finnes i et nettverk av systemer. Det sentrale er vidare at systemene er sosiale størrelser og utgjør et felles meningspotensial. Ved å utnytte det dynamiske forholdet mellom de semiotiske systemene og konteksten, kan vi skape mening.

Et anna viktig prinsipp som sosialsemiotikken legger til grunn er å se på tegnet som motivert. Det finner vi for eksempel hos Halliday (1994:xvii): "The relation between the meaning and the wording is not, however, an arbitrary one; the forms of the grammar relates naturally to the meanings that are being encoded." Videre ser vi at sosialsemiotikerne gir det sosiale den avgjørende rolla i meningsskapinga, ettersom det motiverte tegnet gjør at de semiotiske systemene blir knytta til den sosiale konteksten. Innsikten som et sosialsemiotisk ståsted kan gi lærebøker, har ført meg til å velge et sosialsemiotisk utgangspunkt i mine analyser.

## 5.2 Tekstutvalg

Tekstanalysene vil utføres på to lærebøker for ungdomstrinnet som jeg også har presentert tidligere, *Midt i vår tid* og *Under samme himmel* <sup>6</sup>. Av praktiske hensyn har jeg ikke kunnet se på heile lærebøkene, men valgt ut kapitlene om Den katolske kirke som analysemateriale.

---

<sup>6</sup> I resten av avhandlinga omtaler jeg for enkelhetens skyld *Under samme himmel* 8 bare som *Under samme himmel*, men jeg meiner da kun læreboka for 8. klasse.

Valget av disse kapitlene er gjort ut i fra flere grunner. For det første står kapitlene om Den katolske kirke i et interessant spenningsforhold, ettersom katolisismen er en del av kristendommen, men likevel konfesjonelt og historisk atskilt fra den dominerende lutherske kristendommen i Norge. For det andre tas katolisismen opp som eget kapittel i begge lærebøkene, noe som gjør at en kan forholde seg til en tydelig avgrensa tekstenhet. Dessuten er fagplanenes mål relativt eksplisitte for arbeidet med dette emnet. Det faktum at emnet er plassert på ulike trinn i de to fagplanene, gir en ekstra didaktisk utfordring.

De to lærebøkene bruker ulikt omfang på å presentere den katolske kirke. Kapitlet i *Midt i vår tid* går fra side 158 til 185, mens *Under samme himmel* gjør det på et betydelig mindre antall sider, nemlig sidene fra 178 til 184. Dette henger sammen med hvor mange punkter de ulike fagplanene omtaler katolisismen med, og den generelle tendensen til at 2002-planen var mindre omfattende enn L-97s KRL-plan. De to kapitlene finner en som vedlegg til denne oppgava, og jeg anbefaler leseren til å se gjennom kapitlene før en går videre til analysekapitlene.

### **5.3 Analysene**

Sjølve analysene vil foregå tredelt. Jeg vil starte med en oversiktsanalyse for boka og kapitlet, deretter en næranalyse av det verbale i et tekstutdrag, og til sist en visuell næranalyse av et tekstutdrag. Dette gjøres separat for hver lærebok. Det vil være naturlig å holde sammen analysene og dermed sammenligne de to lærebøkene med hverandre i etterkant.

Avslutningskapitlet vil benyttes til multimodal sammenligning, oppsummering, samt at analysefunna kan ses opp mot fagplanene.

Som følge av at jeg gjør næranalyser, vil jeg sjøl måtte gjøre et tekstutvalg. Dette innebærer at jeg må velge ut tekstutdrag som jeg finner interessante for problemstillinga mi. Begrunnelsen for disse tekstvalgene kommer jeg tilbake til i analysene. Valgene kan imidlertid komme til å gi over- eller underrepresentasjon av enkelte trekk. Min faglige bakgrunn som allmennlærer, samt mellomfag i KRL, vil forhåpentlig gjøre meg bedre rusta til å velge tekstutdrag som er representative for den enkelte læreboka.

Tekstene som jeg arbeider med vil som vi forstår være uttrykk for den norske kulturkonteksten. En kan derfor si at koden som ligger bak tekstene er den norske kulturelle koden. Imidlertid ligger det i tillegg bak tekstene en tradisjon eller historie som knyttes an til på den ene sida utviklinga av sjangeren lærebok, og på den andre sida faget KRL. Nettopp derfor har jeg tidligere i oppgava presentert både læreboka og KRL-faget i egne kapitler, for å gi et innblikk i denne kontekstuelle bakgrunnen.

Analysene gjennomføres med forståelsen av tekstenes basis i den norske kulturkonteksten, hvor de semiotiske systemene er aktualiseringer av potensialet innafor denne kulturkonteksten. Dermed har vi to størrelser å forholde oss til, de semiotiske aktualiseringene enten verbalt eller visuelt, og potensialet som er det sosiale systemet innafor kulturkonteksten. Ved å gjenskape situasjonskonteksten gjennom teksten, kan en videre tolke hvorfor en konkret semiotisk aktualisering er valgt.

Tidligere arbeider, som nevnt ovenfor i kapittelinnledninga, har vist oss at den systemisk funksjonelle lingvistikken er relevant og virkningsfull som grunnlag for analyse av norske tekster. Sjølv om vi vet at grammatikken opprinnelig ble utarbeida for det engelske språket og det engelske samfunnet, har den vist seg å gi grundig innsikt i norske tekster. Noe jeg naturligvis meiner at grammatikken også vil gi på læreboktekstene mine som analyseres i de kommende kapitlene.

## 6. Oversiktsanalyser

Jeg innleder analysene med dette kapitlet som gjør rede for oppbygginga av de to lærebøkene og viser noen gjennomgående trekk i dem. Deretter går jeg videre til å gjøre korte kapitlanalyser av lærebøkens kapitler om Den katolske kirke. Disse er ikke analyser i alminnelig forstand, men gir riss av oppbygginga av lærebøkene. Hovedanalysene som er de verbale og visuelle næranalysene av utvalgte tekstutdrag, kommer i de to neste kapitlene. Slik starter jeg med bøkene som heilheter og zoomer meg ned til setninger og illustrasjoner.

### 6.1 Oppbygginga av lærebøkene

Å studere oppbygginga av læreboka kan si oss noe om strukturen i boka, samtidig som det kan si oss noe om hva vi kan forvente oss i kapitlene om Den katolske kirke. Jeg tar nedenfor opp kapitteinndeling og elementer i sideoppsett, hvilket vi enkelt kan observere. Sjanger og teksttyper ser jeg på når jeg gjør kapitlanalysene seinere i oppgava (kap. 6.2).

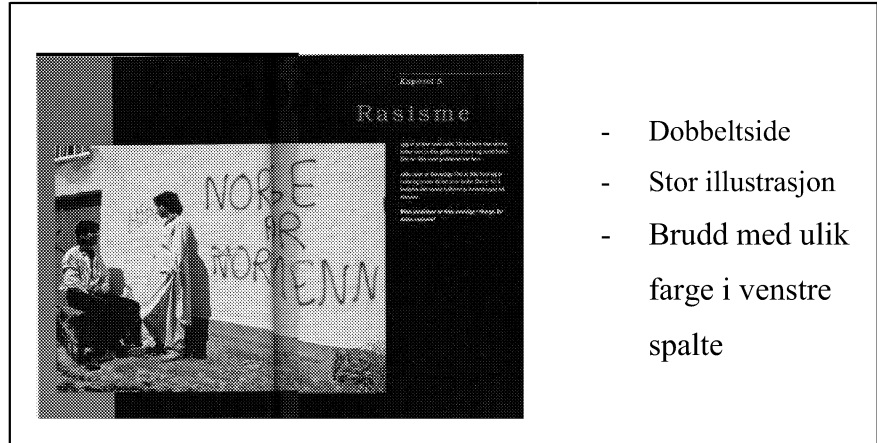
De trekkene i oppbygginga som vil kunne angå de kommende kapittel- og næranalysene, er mest vektlagt. Det er også viktig for meg å holde tråden til læreplanene som de to bøkene er laga ut fra. Jeg tar for meg de to bøkene enkeltvis. Avslutningsvis i kapitlet vil oppbygginga av de to lærebøkene sammenlignes.

#### 6.1.1 Oppbygginga av *Midt i vår tid*

Boka *Midt i vår tid* er delt inn i tolv nummererte kapitler. L-97s KRL-plan (se kap. 3.2.3) delte hovedmomentene for hvert klassetrinn inn i fem målområder. Det er vanskelig å sortere kapitlene etter disse målområdene ettersom mange av hovedmomentene er beslekta og dermed omtales i ulike kapitler i denne læreboka. Derfor er det også vanskelig å gi ei enkel og tydelig organisering av boka i forhold til L-97. En kan imidlertid nevne at kapittel 1, om gresk mytologi, dekker det eneste hovedmomentet i L-97s KRL-plan som en står fritt til å plassere på det klassetrinn en måtte ønske på ungdomstrinnet.

Kapitlet *Den katolske kirke* er kapittel 8, og kommer etter kapitlet *Den ortodokse kirke* og før kapitlet *Religion og politikk*. Kapitlet er plassert litt bak midten av boka og er noen få sider lenger enn gjennomsnittet, men ikke påtakelig.

Hvert kapittel innledes med ei dobbeltside med sort bakgrunnsfarge, en større illustrasjon, kapitteloverskrift og en verbaltekst av ulik lengde. Det er ingen underkapitler i boka, men ulike typer overskrifter. Det kan imidlertid være noe



- Dobbeltside
- Stor illustrasjon
- Brudd med ulik farge i venstre spalte

vanskelig å skille overskriftene fra hverandre, og det gjør boka noe uoversiktlig. Innholdslista viser imidlertid hvilke som er hovedoverskrifter.

Boka skifter mellom en eller to spalter i brødteksten, hvor en spalte er vanligst, da med et større innrykk fra venstre side som enten står tomt, eller har et eller flere av elementene bildetekst, tekstboks og illustrasjon.

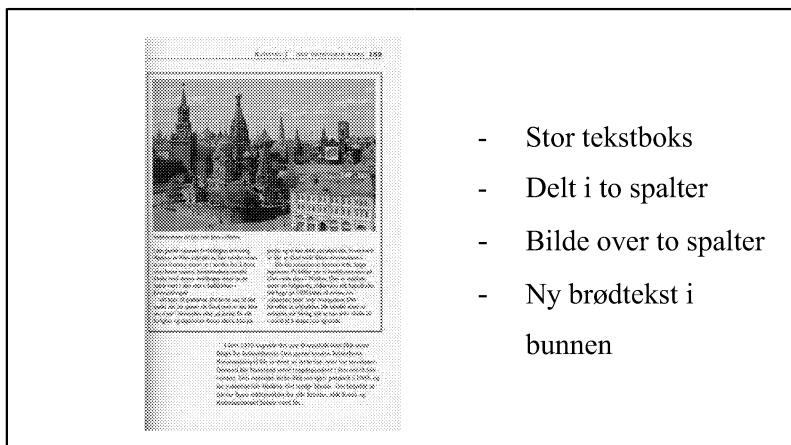
Illustrasjonene er plassert svært ulikt, men når brødteksten har



- Innrykk fra venstre
- Bilde følger brødtekst
- Bildetekst og tekstboks i venstre marg

en spalte er illustrasjonen oftest på linje med brødteksten, og har innrykket åpent for bildetekst.

Spørsmål til teksten og kapitteloppgaver er alltid delt opp i to like store spalter, fysisk delt med skillelinje. De større tekstboksene inneholder også oftest to spalter, men det er ingen fysiske skillelinjer mellom spaltene.



- Stor tekstboks
- Delt i to spalter
- Bilde over to spalter
- Ny brødtekst i bunnen

Tabellen nedenfor viser noen ytterligere trekk ved oppbygginga av sidene i boka.

Tabell 6.1 Sideinnhold i *Midt i vår tid*

Totalt 286 sider (uten innholds- og stikkordsliste)

Antall sider:		i %
med illustrasjon(er) <sup>7</sup>	161	56,3
med <u>kun</u> vanlig verbaltekst (brødtekst)	24	8,4
med tekstboks/innramma tekst	141	49,3
med spørsmål/oppgaver	76	26,6
med både vanlig verbaltekst, tekstboks og illustrasjon	41	14,4

Tabellen viser at noe mer enn annenhver side er illustrert. Hvis vi anser to motstående sider som en heilhet, vil antallet illustrerte sider være betydelig høyere, men ettersom bare unntaksvis grafiske elementer går over fra den ene til den motstående sida, synes ikke det å være naturlig. Sjøl om to motstående sider kan oppfattes som en enhet, har jeg i tabellen valgt kun å se på side for side.

Bruken av tekstboks er stor. Halvparten av sidene inneholder tekstbokser. Tekstboksene varierer i størrelse og utforming, noen inneholder bare ei setning, mens andre går over ei side. De fleste kapitlene avsluttes med en tekstboks med overskriften *Visste du dette?* som punktvis tar opp ytterligere faktaopplysninger i forbindelse med kapitlet.

<sup>7</sup> Med illustrasjoner menes alt av bilder, kart, logoer og lignende.



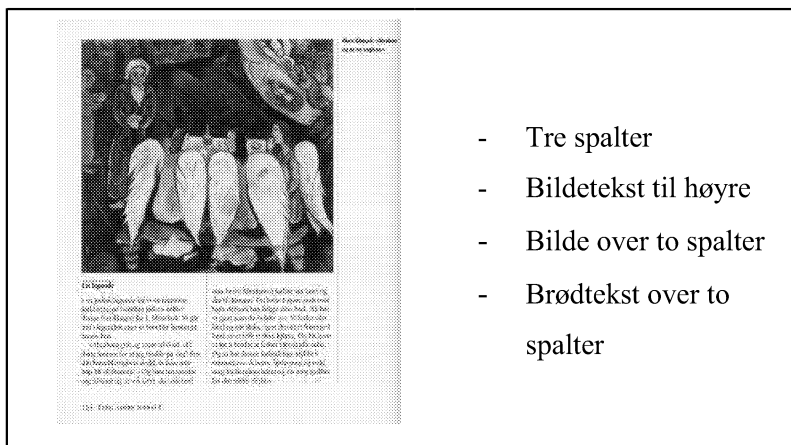
Over en fjerdedel av sidene inneholder spørsmålslistor og oppgaver. *Spørsmål til teksten* dukker opp underveis i kapitlene, mens lister med kapitte oppgaver og prosjektarbeid kommer på slutten av kapitlene rett før *Visste du dette?*. Det er få sider som inneholder kun brødtekst. Bortsett fra kapittelinnledningene er det ingen sider som inneholder kun illustrasjoner. Det betyr at de fleste sidene i boka er sammensatt med to eller flere av disse elementene: brødtekst, illustrasjon, tekstboks og/eller lister.

### **6.1.2 Oppbygginga av *Under samme himmel***

Boka *Under samme himmel* er delt inn i sju hovedkapitler. De sju hovedkapitlene kan kobles opp mot med den daværende KRL-planens tre målområder (2002-planen ble gjennomgått i kap. 3.2.5). De to første hovedkapitlene *Under samme himmel* og *Valg og verdier* tar opp 8.klassemomentene i målområdet Etik og filosofi. De to neste hovedkapitlene *Hellige skrifter – kristendom* og *Hellige skrifter – jødedom og islam* befatter seg med momentene fra målområdet Hellige skrifter. De tre siste hovedkapitlene arbeider med momentene fra målområdet Religiøst og livssynsmessig mangfold i nyere tid, og heter *Nye tanker inn i kirken*, *Religioner og livssyn der du bor* og *Noen kristne kirker*. Kapitlene er ikke nummerert.

Emnet *Den katolske kirke* er et underkapittel i bokas siste hovedkapittel *Noen kristne kirker*. *Noen kristne kirker* har som de andre hovedkapitlene tydelig inndelte underkapitler. Her er det seks underkapitler, med *Kirketreet* først, deretter *Den norske kirke*, *Den katolske kirke*, *Den ortodokse kirke*, *Pinsebevegelsen* og til sist *Misjon og diakoni*. Det innledes altså med en oversikt over utviklinga av de kristne kirkene, før en tar for seg de enkelte kirkesamfunna hver for seg. Av underkapitlene i *Noen kristne kirker* har *Den katolske kirke* størst omfang med sju sider, mens de øvrige er noe mindre med mellom tre og seks sider. Dermed får *Den katolske kirke* en ledende plass innafør hovedkapitlet sjøl om det ikke kommer først.

Boka gjennomfører en deling av sidene med tre spalter, som er gjort fysisk med to skillelinjer. De to første spaltene brukes til verbaltekst, mens den siste og noe smalere spalten ytterst til høyre brukes til mindre illustrasjoner eller bildetekst, men noen ganger står den også bare tom.



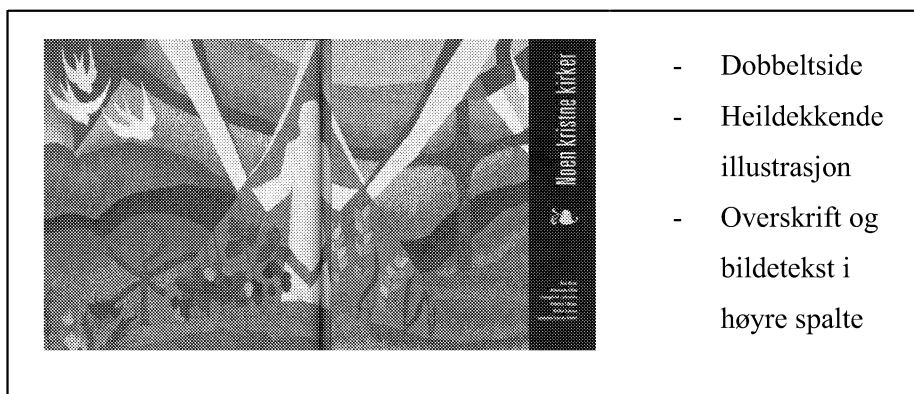
- Tre spalter
- Bildetekst til høyre
- Bilde over to spalter
- Brødtekst over to spalter

Større illustrasjoner kan bryte spaltene og gå over heile eller deler av sidene.

Dersom en ser bort fra side-, topp- og bunnmarger (den siste med sidetall) er hver side tilnærma kvadratisk. Dette bryter med det vanlige bokformatet, som er høyere enn det er bredt, men sjøl om formatet er noe uvanlig, finnes det andre lærebøker som også har benyttet det. En fordel med formatet kan være at det gir mulighet til å sette inn brede illustrasjoner, som med et kvadratisk format i mindre grad trenger forminsking.

Hvert hovedkapittel innledes av ei dobbeltside med et bilde, oftest et maleri, overskrift

skrevet vertikalt på sort bunn og et spørsmål i tilknytning til emnet. Med unntak av den ytterste høyre spalten, er heile oppslaget brukt til illustrasjonen. Ettersom alt av marger utnyttes



- Dobbeltside
- Heildekkende illustrasjon
- Overskrift og bildetekst i høyre spalte

er således sidene heller ikke fullt så kvadratisk. I begynnelsen av hvert underkapittel er det en lyseblå rand på toppen sida, hvor overskriften er skrevet. I tillegg går bokas logo igjen både ved nytt hovedkapittel og underkapittel.

Tabellen nedenfor viser noen ytterligere trekk ved oppbygginga av sidene i boka.

Tabell 6.2

Sideinnhold i *Under samme himmel*

Totalt 196 sider (uten innholds- og stikkordsliste)

Antall sider		i %
med illustrasjon(er)	147	75
med <u>kun</u> vanlig verbaltekst (brødtekst)	19	9,7
med tekstboks/innramma tekst	12	6,1
med spørsmål/oppgaver (og sammendrag)	46	23,5
med både vanlig verbaltekst, tekstboks og illustrasjon	5	2,6

Vi ser at boka er rikt illustrert, heile 75 % av sidene inneholder en eller flere illustrasjoner. Bare i underkant av 10 % av sidene inneholder utelukkende brødtekst. Flere av disse sidene inneholder imidlertid et brudd i teksten ved at det er satt inn spørsmål til diskusjon eller ettertanke. Disse spørsmålene har ulike funksjoner. Noen spørsmål har et filosofisk preg som ”Hvordan behandler du noe som du synes er hellig eller svært verdifullt?” på side 118. Dette innbyr leseren til å grunne over et mer abstrakt tema. Andre spørsmål er mer rene faktaspørsmål om emnet som kommer, slik som ”Hva vet du om pinsebevegelsen?” side 191, hvor leserens forkunnskaper ”sjekkes”. Nesten 30 % av sidene inneholder slike spørsmål, som markeres ved bruk av bokas logo foran spørsmålet.

Bruken av tekstboks er liten. Slutten av hvert underkapittel innledes med et sammendrag i form av en punktliste, deretter kommer spørsmållister og noen ganger oppgaver. Nesten en fjerdedel av sidene i boka inneholder en av disse delene. Ser vi bort fra dobbeltsida som innleder hvert hovedkapittel, er det bare ei side som inneholder kun illustrasjon. Dette betyr at de aller fleste sidene inneholder ulike visuelle elementer, i denne boka særlig kombinasjoner av brødtekst, illustrasjoner og/eller lister.

### 6.1.3 Sammenligning av oppbyggingene

Det første som slår en når en sammenligner de to lærebøkene er forskjellen i omfang. *Midt i vår tid 9* har nesten hundre flere sider enn *Under samme himmel*. Dette henger sammen med

at de to lærebøkene er skrevet ut i fra henholdsvis L-97s KRL-plan og 2002-planen for KRL-faget. Vi har tidligere sett at ”fagets stoffmengde måtte reduseres” (sitat fra kap. 3.2.5). Reduksjonene i fagplanen gir seg som vi nå ser tydelig utslag også på lærebøkene. Jeg har tidligere også påpekt at det ulike valget av format er påfallende, og i så måte kan *Under samme himmel* virke mer moderne.

Det er vanskelig å sammenligne de to lærebøkene i forhold det øvrige innholdet, ettersom emnet Den katolske kirke (sammen med emnet Den ortodokse kirke) er flyttet til 8.klasse i 2002-planen fra 9.klasse i L-97, og det er flere andre slike rokeringer. I *Midt i vår tid* har kapitlet om Den katolske kirke blitt plassert ganske midt i læreboka, mens *Under samme himmel* har det bakerst. Imidlertid er ikke kapitlene nummerert i *Under samme himmel*, noe som muligens kan gjøre det enklere for læreren å ta opp emnene i sjølvalgt rekkefølge. Ellers kan det bemerkes at kapitlet om Den ortodokse kirke er foran kapitlet om Den katolske kirke i *Midt i vår tid*, mens det er motsatt i *Under samme himmel*. Begge bøkene bruker imidlertid litt mer plass på Den katolske kirke enn Den ortodokse kirke, *Midt i vår tid* noe mer forholdsmessig.

*Under samme himmel* har klart flere illustrerte sider. Prosentvis er likevel antallet sider med kun brødtekst relativt like, dette skyldes særlig at *Midt i vår tid* har en langt større bruk av tekstboks. Også antallet sider med lister av spørsmål og oppgaver er tilnærmevis likt. Hovedskillet blir altså primært tettheten av illustrasjoner og bruken av tekstboks. Generelt gir dette inntrykket av at teksten i *Midt i vår tid* tidvis framstår som noe fragmentert.

Innledningssidene til hvert kapittel er også nokså likt oppbygd i de to bøkene. Det er derimot ikke oppbygginga av bøkene og de enkelte kapitlene. For der *Under samme himmel* har, slik jeg analyserer det, hovedkapitler med flere underkapitler, har *Midt i vår tid* store kapitler delt opp under hovedoverskrifter. Dette kan nok naturligvis forstås annerledes. Ellers kan det i tillegg bemerkes at ingen av bøkene har forord eller lignende. Litt ute i første kapittel på side 8 henvender imidlertid forfatterne av *Under samme himmel* seg til leseren og gir en innledning og rettledning til lesing av boka. Vi kan anta at dette er fordi denne boka er den første i serien for ungdomstrinnet, mens *Midt i vår tid* er oppbygd som og kjent for elevene fra 8. klasses *Midt i vår hverdag*.

Det er naturligvis mange flere spørsmål vi kunne studert, som hva slags illustrasjoner som brukes, plassering av tekst og illustrasjoner, farger, sjanger, bruken av overskrifter osv. Det gir ikke rammene for denne oppgava anledning til å gå inn på. Likevel kan, som tidligere nevnt, noe av det jeg har presentert her være interessant å ha in mente når vi nå kommer til kapittelanalysen og seinere til den verbale og visuelle næranalysen for bedre å forstå tekstutdraga som del av en heilhet.

## 6.2 Kapittelanalyser

Kapittelanalysene vil ta for seg kapitlet om Den katolske kirke i *Midt i vår tid* sidene 158-185, og underkapitlet om Den katolske kirke i *Under samme himmel* sidene 178-184. Jeg vil her hovedsakelig se nærmere på hva slags typer tekst som brukes, bruk av illustrasjoner, sentrale overskrifter og til en viss grad på visuelt oppsett.

### 6.2.1 Kapittelanalyse av *Midt i vår tid*

For å gjøre kapittelanalysen mer oversiktlig har jeg delt inn kapitlet i seks deler, og satt navn på disse delene. Derfor kaller jeg sidene 158-161 for *Innledning*, sidene 162-167 *Organisering av kirken*, sidene 168-171 *Sakramentene*, sidene 171-176 *Religiøst liv*, sidene 176-179 *2.Konsil og paven* og sidene 180-185 *Avslutning*.

Kapitlet starter som de andre kapitlene med ei dobbeltside med sort bakgrunn. Et stort bilde av Peterskirken er dominerende. Verbalteksten inneholder et Bibelsitat om Peter, deretter forklares det åssen han ble Den katolske kirkes leder. På sidene 160-161 står en historie om en ung katolsk jente og hennes tanker om katolisismen. Dette er en lengre narrativ del. På side 160 er brødteksten kun avbrutt av et lite helgensymbol av St. Hallvard. På neste side er det øverst et svart-hvitt bilde av unge katolikker i en kirke. Det er ingen forklarende tekst til illustrasjonene. Når historien avsluttes, går en over til en faktatekst om medlemmene i den katolske kirke i Norge. Til historien brukes det inndeling med to spalter, mens faktateksten har en spalte. Slik skiller en tydelig de to teksttypene fra hverandre. Denne delen er interessant i den inneholder både en narrativ og faktatekst.

Del to, *Organisering av kirken*, innledes med to sider med faktastoff om utbredelse og enhet i Den katolske kirken. Det er en liten tekstboks på den første sida, mens den andre sida har et større bilde av en kirke, med bildetekst. Side 164 har ”Spørsmål til teksten” så langt i kapitlet, starter en verbaltekst som går videre på 166 om kirkens organisering, samt en liten tekstboks. Side 165 er en heilsides tekstboks hvor pavevalg forklares, illustrert med et stort bilde inne fra en kirke, uten bildetekst. Bildet kan ikke umiddelbart knyttes til et pavevalg. Side 166 inneholder i tillegg til den løpende teksten tre tekstbokser. Side 167 er en stor tekstboks med fakta om Vatikanet. Sida har også to illustrasjoner knytta til paven med bildetekst, samt oppgaver til tekstboksen. I denne delen ser vi at det er mange ulike visuelle og verbaltekstlige elementer. Dette gjør at denne delen framstår fragmentert og lite oversiktlig.

Neste del *Sakramentene* presenterer de sju sakramentene punktvis over tre og ei halv side. Sidene er illustrert med to bilder, et av en konfirmasjon og et av et skriftemål. Begge bildene er med bildetekst. Hvert sakrament er uthevet med fet skrift og følges systematisk av en forklaring. I tillegg er det en liten tekstboks. I denne delen finner en således en tydelig sammenheng i både utforming og innhold.

Del fire *Religiøst liv* starter midt på side 171 med overskriften ”Messen”. Et bilde illustrerer messen, og det er av en prest som holder nattverd. Bildeteksten sier ikke konkret hva som skjer, men sier at dette er høydepunktet i messen og spør leseren hva som skjer. På side 172 er det så nye ”Spørsmål til teksten”, to små tekstbokser, samtidig som jomfru Maria og helgenene presenteres. På side 174 er det en heilsides tekstboks om jomfru Maria, med et bilde av henne og sitater fra Bibelen og bønnen *Hill deg Maria*. På neste side starter en verbaltekst under overskriften ”Munke- og nonneordener” som forklarer tradisjonene med munk og nonner. Verbalteksten er illustrert med et svart-hvitt bilde av to nonner, men uten bildetekst. Det er også en tekstboks med et avisutdrag. Illustrasjonene skaper klare kontraster i denne tekstdelen, som også framstår relativt fragmentert.

Midt på side 176 starter en ny tekstdel, som er min del fem. Teksten tar for seg det 2. Vatikankonsil. Bildet øverst på side 177 er av St. Hallvard kirke og kloster og illustrerer foregående del om munk og nonne. Deretter er det to sider om Pave Johannes Paul II. Verbalteksten er her kun avbrutt av et større bilde av paven. Overskriften består av navnet hans og tre adjektiv om han, og verbalteksten som gir et riss av hans liv, kommer inn på de tre

egenskapene fra overskriften. Denne delen virker til å ha et strukturert forhold mellom de visuelle og verbale elementene.

*Avslutninga* innledes med nye ”Spørsmål til teksten”. Deretter kommer det en tekstboks med overskriften ”Den katolske kirke i Norge gjennom tidene”, hvilket godt svarer til innholdet. Tekstboksen går over tre sider og er illustrert med tre bilder, det mest framtrede av Nidarosdomen. Tekstboksen avsluttes med oppgaver. Deretter kommer kapitteloppgaver, forslag til prosjektarbeid og til slutt i kapitlet en tekstboks med ”Visste du dette?”. Denne tekstboksen er den eneste tekstboksen i kapitlet med en spalte.

Gjennomgående ser vi at det vi kan kalle faktatekst, er satt med en spalte, mens den narrative delen, spørsmålene og de heilsides tekstboksene har to spalter. Dette er et langt kapittel, så enkelte observasjoner kan det være vanskelig å holde tellinga på, derfor summeres noen av funnene opp nedenfor.

Tabell 6.3

Innholdselementer i *Midt i vår tids* kapittel 8

Den katolske kirke - 28 sider

Illustrasjon med bildetekst	13
Illustrasjon uten bildetekst	4
Stor tekstboks (over ei side eller mer)	5
Liten tekstboks	10
Lister med spørsmål, oppgaver el prosjektarb.	7

Vi ser at de fleste illustrasjonene forklares av en bildetekst, men fire illustrasjoner står likevel uten forklarende bildetekst. Disse kan det derfor være vanskelig å se funksjonen til i teksten. Totalt er ikke 17 illustrasjoner på 28 sider spesielt mye, i stedet finner en mye verbaltekst.

En ser også at det er ganske mange små tekstbokser, primært til å forklare ord og uttrykk. To eksempler fra side 168:

Et *konsil* er det samme som et kirkemøte.

Både den katolske og den ortodokse kirke legger vekt på denne lange kjeden av håndspåleggelse fra biskop til biskop, helt fra apostlenes tid. De kaller det *apostolisk suksesjon*.

De to eksemplene gir begge forklaringer til et faglig begrep. Dette innebærer at elevene gis tillegginformasjon utover hva brødteksten sier. Forklaringa av konsil er meget kort, og den gir på ingen måte en særlig god forklaring. Tekstboksen om apostolisk suksesjon er således bedre, men en kan spørre seg om ikke håndspåleggelse er et nytt begrep som burde vært forklart. Tekstboksene er meint som forklaring til brødteksten, men mange gir ikke den hjelpen en forventer.

En kan undres over hvorfor *Midt i vår tid* bruker så mange heilsides tekstbokser, ettersom det med unntak av side 174 om Jomfru Maria, ikke er åpenbar forskjell i verken sjanger eller innhold mellom de store tekstboksene og brødteksten. Således blir det ikke lett for leseren å forstå denne bruken, en ville forvente at bruken av tekstboks skulle indikere et brudd, eller ulikhet i innhold. Det virker mest som funksjonen til de store tekstboksene er variasjon, og dermed utnyttes ikke muligheten til å gi ulik grafisk tilrettelagt tekst ulik betydning.

## 6.2.2 Kapittelanalyse av *Under samme himmel*

I denne kapittelanalysen har jeg delt kapitlet inn i fire deler. Først gjennomgås teksten under overskriften "En legende", deretter tekstene under "Noen fakta", "Kirkebygningen" og "Organisering". Den tredje delen er den lengste og består av teksten under overskriftene "Særpreg", "Sakramentene", "Messen", "Rosenkransen" og "Klosterliv". Til slutt kommer den siste sida med "Bønn for fred", "Sammendrag" og "Spørsmål". Med unntak av den siste sida, er inndelinga gjort ut fra det tematiske innholdet i verbaltekstene.

Som i alle presentasjonene av en religion eller et trossamfunn, starter en også i underkapitlet om Den katolske kirke med et spørsmål. Spørsmålet henvender seg direkte til leseren og ber leseren tenke etter hva han vet om Den katolske kirke. Så følger teksten "En legende". I verbalteksten finner vi først en lengre narrativ del, legenden, før en avslutningsvis på de siste



to linjene i andre spalte på side 178 og i siste avsnitt øverst på neste side, presenterer tilbedelsen av Jomfru Maria. En kan se at den innledende narrative delen er med på å forklare rollen til Jomfru Maria i Den katolske kirken.

Teksten "En legende" er dominert av maleriet "Jomfruen av Guadalupe". Maleriet er direkte kobla til verbalteksten ettersom maleriet er bygd på legenden som fortelles. Maleriet er også typisk i sitt uttrykk i måten det viser Jomfru Maria, og er således også en kobling til annen kunst knyttet mer generelt til Jomfru Marias rolle i Den katolske kirken. Overskriften "En legende" forbereder oss på en fortelling, ofte om en helgen, hvilket vi får.

Del to av underkapitlet gir faktarelaterte opplysninger om Den katolske kirken. "Noen fakta" gir informasjon om utberedelse og historie, "Kirkebygningen" om livet i kirkene og helgenene og "Organisering" om kirkens ledere. Det er ett bilde på hver side, først av St. Dominicus kirke utvendig, på neste side av tabernakelet i St. Dominicus kirke. De er i så måte mest knytta til teksten "Kirkebygningen". En bruker "St. Dominicus kirke" i den første bildeteksten, men "dominikanernes kirke" i den neste bildeteksten. Det er ikke i teksten for øvrig forklart sammenheng mellom St. Dominicus og dominikanerne. Dette vil nok feilaktig kunne skape inntrykk av at en snakker om to ulike kirker.

Underkapitlet bruker i denne delen samme overskrifter som er i omtalen av de andre kirkene i hovedkapitlet "Noen kristne kirker". Etter en innledende fortelling eller karakteristika for kirken, følger nevnte overskrifter i omtalen av alle kirkene. I dette underkapitlet kan særlig overskriftene "Noen fakta" og "Organisering" være noe upresise for teksten som følger, men en bruker altså det faste mønsteret for disse underkapitlene, mer enn å bestemme overskriften ut fra innholdet. I verbalteksten "Organisering" finner vi et Bibelsitat som innledning til presentasjonen av pavetradisjonen. Det kan være med å gi teksten troverdighet.

Del tre forklarer om troen og det religiøse livet innafor Den katolske kirken. Den starter med "Særpreg" og "Sakramentene", som også er overskrifter som finnes i de øvrige underkapitlene. Første side her har et større bilde av Pave Johannes Paul II i bønn. Paven eller bønn er ikke direkte nevnt i den verbale teksten på sida, men paven og bønn er begge nevnt i verbalteksten på sida foran og seinere. Paven kan regnes som et symbol for den utøvende katolisismen, og utøvelse av troen er nettopp hva verbalteksten forklarer. Sakramentene er satt opp nummerert, med fet skrift og med en forklarende verbaltekst til hver. Et bilde av en

barnedåp illustrerer sakramentene. Dåpsbarnet og foreldrene har asiatisk utseende, noe som også viser tilbake til verbalteksten under overskriften ”Noen fakta”, hvor Den katolske kirke ble presentert som flerkulturell.

De tre siste overskriftene i del tre brukes kun i omtalen av Den katolske kirke. De må derfor antas å gi informasjon som er særegne for denne kirken. Under overskriften ”Rosenkransen” er bønnen *Hill deg Maria* tatt med. Bønnen er en del av brødteksten og er ikke markert på annen måte enn gjennom anførselstegn. Et stort bilde av en kvinnes hender med en rosenkrans dominerer sida. De tre overskriftene er alle direkte til hva verbalteksten omhandler. Til sist kommer et spørsmål. Spørsmålet innledes med en påstand, som leseren så blir bedt om å ta stilling til. Slik er spørsmålet annerledes i sin oppbygging enn det vi så først i underkapitlet, og dette spørsmålet gir i større grad åpning til diskusjon, f.eks. i klassen.

Den siste delen i underkapitlet starter med en kort verbaltekst. Det inneholder en presentasjon av et møte om *bønn for fred*, som også er verbaltekstens overskrift, på initiativ av paven. På slutten står et sitat av paven, som er en oppfordring med argumenterende elementer. Spalten avsluttes med et dobbeltspørsmål, denne gangen skal leseren først vurdere problemstillinga rundt fredsskaping i teksten ovenfor, for så å relatere til hva leseren sjøl kan gjøre med problemstillinga.

Avslutninga på underkapitlet er likt med de øvrige i boka. Først et sammendrag ved hjelp av ei seks punkts lang liste. Deretter fire spørsmål fra underkapitlet. Som den eneste sida i underkapitlet er den ikke illustrert. Derimot inneholder den både sammendrag og spørsmål som bryter opp brødteksten.

Jeg har ikke kommentert åssen de ulike elementene fungerer sammen i kapitlet. Det jeg vil peke på i så måte er at kapitlet i *Under samme himmel* gjennomgående virker veldig ryddig og oversiktlig. Det understrekes av at alle illustrasjonene gjennomført er plassert til høyre på sidene. Det er i tillegg godt samsvar mellom illustrasjoner og verbaltekst, og alle illustrasjonene har bildetekst. Det en kan stille spørsmål ved, er om overskriftene alltid passer til den etterfølgende verbalteksten.

### 6.2.3 Sammenligning av kapitlene

De to lærebøkene bruker samme navn på sine kapitler, *Den katolske kirke*. Noe annet ville kanskje være underlig. Kapitlet i *Midt i vår tid* er naturligvis betydelig mer omfattende, og står i større grad fram som et tydelig kapittel enn det tilsvarende i *Under samme himmel*, som jeg da også har kalt underkapittel. Det er mye fordi det er kort, men kanskje mest fordi det ikke virker heilt sjølstendig. Det er fordi underkapitlet følger samme mal som for de andre kirkene i kapitlet ”Noen kristne kirker”, og dermed blir det bare en underdel av hovedprosjektet, som er å presentere ”Noen kristne kirker”.

Denne strukturen kjenner vi igjen fra ulikhetene vi registrerte i de to fagplanene lærebøkene er skrevet ut fra (kap. 3.3.2). L-97 hadde egne punkter om Den katolske kirke, mens den i 2002-planen kun var nevnt som et av flere kirkesamfunn som skulle tas opp. Det gir seg i lærebøkene altså utslag i at *Midt i vår tid* har et heilt kapittel om Den katolske kirke, mens *Under samme himmel* kun har et underkapittel. Lærebøkene gjenspeiler dermed den ulike vektlegginga i fagplanene.

Det er kanskje ikke så overraskende at begge lærebøkens kapitler om Den katolske kirke primært inneholder verbaltekster som er faktaorienterte. Det som imidlertid også er påfallende er at begge bøkene likevel innleder kapitlene med en narrativ tekst. Slik sett har begge bøkene en narrativ innledning for så å gå over til et faktapreg. Ingen av verbaltekstene inneholder direkte argumenterende tekster, sjøl om *Under samme himmel* har et kort innslag i siste del.

*Under samme himmel* har flest illustrasjoner. Her finner vi illustrasjoner på seks av sju sider, og alle med tilhørende bildetekst. Det har ikke alltid *Midt i vår tid*, som har illustrert 17 av 28 sider. Imidlertid ser vi at *Midt i vår tid* bruker mange tekstbokser for å variere teksten. Generelt virker det for meg som illustrasjonene i *Under samme himmel* får mer plass, ettersom de ofte er dominerende elementer på sidene. Den visuelle næranalysen vil antakelig kunne avdekke det bedre. Overskriftene i *Under samme himmel* er som nevnt noe bundet til malen i ”Noen kristne kirker”, mens en i *Midt i vår tid* ser ut til å stå friere til å velge mer passende overskrifter etter innholdet.

Arbeidet med de to kapitlene har gitt en del interessante funn, som jeg tar med meg når jeg nå skal velge tekster til næranalysene. Først ut er den verbale næranalysen. Ut fra

kapittelanalysen min ser vi at begge kapitlene baserer seg på både narrative og faktabaserte tekster. Siden de narrative delene kommer først i hvert kapittel, velger jeg derfor tekstutdrag fra innledningene av kapitlene til næranalysen, slik får jeg begge teksttyper med i utdraga. Dette tror jeg også vil gi meg en god mulighet til å se om forskjellige teksttyper realiseres ulikt språklig.

## 7 Verbale næranalyser

Jeg skal her analysere det verbalspråklige i et tekstutdrag fra hver av de to lærebøkene. Fra *Midt i vår tid* har jeg valgt ut verbalteksten fra side 158, første spalte på side 159 og siste avsnitt på side 160. I fra *Under samme himmel* analyserer jeg verbalteksten på side 178 og første spalte på side 179.

### 7.1 Oppsett av analysene

Jeg setter analysene skjematisk opp i tabeller. Jeg setter hver periode for seg. Med periode meiner jeg her den verbaltekst som står fra punktum til nytt punktum. Periodene kan altså bestå av en eller flere heilsetninger. Analysen foregår på setningsplanet, og det betyr at i en periode som inneholder flere setninger vil de ulike setningene være analysert hver for seg. De enkelte periodene er nummerert, slik at jeg enkelt kan vise tilbake til teksteksempler når jeg beskriver og fortolker analysene i kapittel 7.4 til 7.10.

Hver tabell består av fem rader. I den øverste raden står periodene. I de to neste radene analyseres den mellompersonlige meninga, hvor de grammatiske funksjonene er øverst, mens forholdet mellom modus og rest analyseres på raden under. På rad fire tar jeg for meg den erfaringsbaserte meninga, før jeg nederst i tabellen analyserer den tekstuelle meninga, altså forholdet mellom tema og rema.

På aktuelle perioder markerer jeg på toppen av tabellen om perioden inneholder paratakse eller projisering. Disse er også markert med en tykk skillelinje. På grunn av plassmangel må jeg noen ganger gjøre forkortelser i tabellene. Oversikt over forkortelsene finnes på neste side.

De to tekstutdraga inneholder cirka 35 perioder hver. Noen av periodene er så lange at jeg har måttet dele opp perioden over to tabeller. Den siste delen av perioden er da satt med innrykk. I samsvar med tidligere systemisk funksjonelle analyser på norsk, som Aas (1999), analyserer jeg ikke ut setninger som utgjør et eget element eller som er del av et element, men disse er for oversiktens skyld satt med klammer [ ]. Unntaket er projiserte setninger som analyseres fullt ut.

### 7.1.1 Forkortelser i analysene

Oversikten nedenfor viser de forkortelsene jeg av plasshensyn har måttet bruke i analysene.

Grammatisk funksjon	Forkortelse
Subjekt	Subj
Finitt element	Finitt, Fin, F
Predikat	Pred, P
Komplement	Komp
Adjunkt	Adj
Modusadjunkt	Modusadj, Mod.adj

Moduselementer	Forkortelse
Modus	M
Rest	R
Konjunksjon	Konj, K

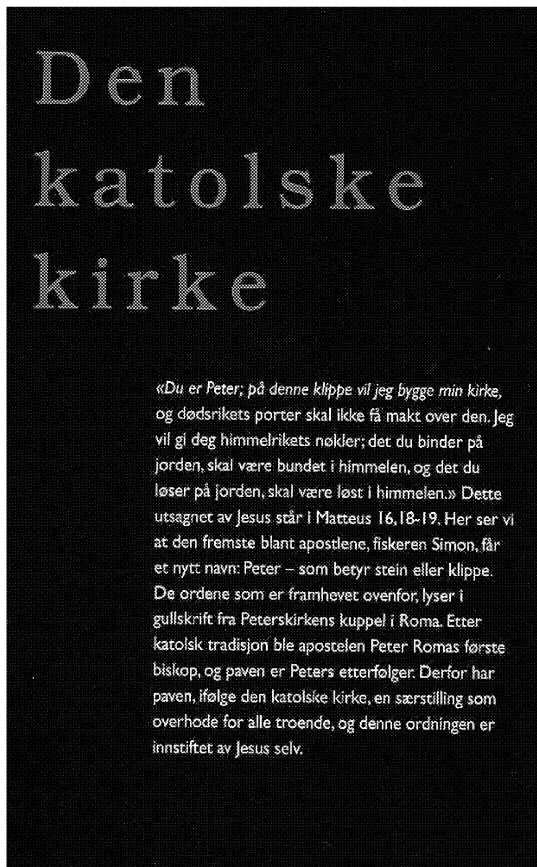
Prossesser (med forkortelser)	Deltakere (med eventuelle forkortelser)		
Materielle = Mat	Aktør = Akt	Målobjekt = Mål	Benefisient = Benef
Atferdsmessige = Atferd	Den handlende = Hand	Omfang	
Mentale = Ment	Den sansende = Sans	Fenomen	
Verbale = Verb	Den talende = Talende Den mottakende = Mottak	Det utsagte = Utsagte	
Relasjonelle = Rela	Den utpekte = Utpekt Bærer	Verdi Attributt = Attrib	
Eksistensielle = Eks	Den eksisterende = Eksisterende		

Omstendigheter	Forkortelse
Spatial	Omst spat
Temporal	Omst temp
Kausal	Omst kausal
Måte	Omst måte
Rolle	Omst rolle

## 7.2 Verbal næranalyse av *Midt i vår tid*

Dette er tekstutdraget til den verbale næranalysen fra *Midt i vår tid*.

### Side 159



### Side 161

#### *Et fargerikt fellesskap*

I Norge er den katolske kirke en liten minoritet. Litt over 1 % av befolkningen er katolikker, det vil si omkring 50 000 mennesker. Dersom vi går tilbake til 1970-årene, var det under 20 000. Siden den gang har dette kirkesamfunnet altså hatt en betydelig vekst her i landet, og det skyldes innvandrere og flyktninger fra andre verdensdeler: katolske vietnamesere, chilenerne, filippinere, tamiler fra Sri Lanka og folk fra mange andre nasjoner. En katolsk menighet i en norsk by i dag kan bestå av mennesker med bakgrunn fra 40–50 forskjellige land! Undersøkelser i 1990-årene har vist at to av tre katolikker i Norge er født i et annet land.

### Side 160

#### 160 KAPITTEL 8 DEN KATOLSKE KIRKE

Maria lyttet til pater Breukels vennlige stemme. Tryggheten i de kjente ordene ble liksom forsterket av den myke nederlandske aksenten:

«Gud, vår barmhjertige Far, har ved sin Sønnens død og oppstandelse forsonet verden med seg og sendt Den Hellige Ånd til syndenes forlatelse. Han gi deg ved sin Kirkes tjeneste tilgivelse og fred. Så forlater jeg deg dine synder i Faderens og Sønnens og Den Hellige Ånds navn. Gå i fred – dine synder er deg tilgitt.»

Så var skriftemålet over. Hun reiste seg litt ubeslutsomt, strøk hendene langs olabuksa og ruslet bort til kirkerommet. Det var nesten et år siden sist hun hadde gått til skrifte. Men det kjentes godt å få satt ord på det som var vanskelig, og så legge det fra seg – være tilgitt. Hun var jo i en håpløs alder, ifølge moren. Faren ertet dem litt, begge to, og hevdet at han for tiden bodde sammen med to vulkaner som nesten daglig hadde sine små og store utbrudd i leiligheten på Tøyen. Men han var fra Chile og syntes at det var helt i orden med temperamentsfulle jenter. «Hold opp, jeg får så sterk hjemlengsel!» hendte det at han sa når hun og moren kranglet som verst.

Her inne i St. Hallvard kirke på Enerhaugen var det stillhet og ro – bortsett fra den fjerne duren fra T-banetog som ustanselig passerte gjennom fjellet rett under henne. Hun tenkte på juledagen i fjor da hun var med faren og bestemoren i en stor katedral i Santiago. Messen for Frelserens fødsel hadde vært en stemningsfull og vakker opplevelse. Dette vesle, runde kirkerommet til fransiskanerne i Oslo var så til de grader annerledes, så enkelt og nakent.

## 7.2.1 Skjematisk oppsatt næranalyse av *Midt i vår tid*

Den katolske kirke

Side 159

1. *paratakse*

	«Du	er	Peter;	på denne klippe	vil	jeg	bygge	min kirke,	
	Subjekt	Fin	Pred	Komp	Adjunkt	Finitt	Subjekt	Predikat	Komp
Modus	Modus		Rest		Rest	Modus		Rest	
Trans	Den utpekte	Relasjonell		Verdi	Omst spatial		Aktør	Materiell	Målobjekt
Tema	Tema	Rema			Tema	Rema			

*paratakse*

	og	dødsrikets porter	skal	ikke	få	makt over den		
		Subjekt		Finitt	Modusadj	Predikat	Komplement	
M	Konj	Modus				Rest		
Tr		Aktør				Materiell	Målobjekt	
T	Tema			Rema				

2. *paratakse*

	Jeg	vil gi	deg	himmelrikets nøkler;	det [du binder på jorden],	skal	være bundet	i himmelen,	
	Subj	F	P	Komp	Komp	Subjekt	Fin	Predikat	Adjunkt
Mod	Modus		Rest			Modus		Rest	
Trans	Akt	Mat	Benef	Mål	Aktør		Materiell	Omst spat	
Tema	Tema	Rema			Tema	Rema			

*paratakse*

	og	det [du løser på jorden]	skal	være løst	i himmelen.»		
		Subjekt		Finitt	Predikat	Adjunkt	
M	konjunksjon	Modus			Rest		
Tr		Aktør				Materiell	Omst spatial
T	Tema			Rema			



3.

	Dette utsagnet av Jesus		står		i Matteus 16,18-19.	
	Subjekt		Finitt	Predikat	Adjunkt	
M	Modus			Rest		
Tr	Aktør		Materiell		Omstendighet spatial	
T	Tema		Rema			

4.

*projisering*

	Her	ser		vi	at	den fremste blant apostlene, fiskeren Simon,		får	et nytt navn: Peter – [som betyr stein eller klippe].	
		P	F	Subj		Subjekt		F	P	Komplement
M		R	Modus		Konj	Modus		Rest		
Tr		Mental		Sans		Aktør		Materiell	Målobjekt	
T	Tema		Rema	Tema			Rema			

5.

	De ordene [som er framhevet ovenfor],			lyser		i gullskrift		fra Peterskirkens kuppel i Roma.		
	Subjekt			Finitt	Predikat	Adjunkt		Adjunkt		
M	Modus				Rest					
Tr	Aktør			Materiell		Omst måte		Omstendighet spatial		
T	Tema			Rema						

6.

*paratakse*

	Etter katolsk tradisjon		ble		apostelen Peter		Romas første biskop,		og	paven	er	Peters etterfølger.	
	Adjunkt		P	F	Subjekt		Komplement			Subj	F	P	Komp
M	Rest			Modus			Rest		Konj	Modus		Rest	
Tr	Omst kausal		Relasjonell		Den utpekte		Verdi			Utpekt	Rela	Verdi	
T	Tema		Rema					Tema		Rema			

7.

*paratakse*

	Derfor	har	paven,	ifølge den katolske kirke,	en sær- stilling	som overhode for alle troende,	og	denne ord- ningen	er	inn- stiftet av	Jesus selv.	
		P	F	Subj	Adjunkt	Komp	Adjunkt		Subjekt	Fin	Pred	Komp
M	Konj	Modus			Rest			Konj	Modus		Rest	
Tr		Rela	Bærer	Omst måte	Attrib	Omst rolle		Mål- objekt		Mat	Akt	
T	Tema			Rema				Tema		Rema		

**Side 160 (første spalte)**

8.

	Maria	lyttet til		pater Breukels vennlige stemme.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Den handlende	Atferdsmessig		Omfang
T	Tema	Rema		

9.

	Tryggheten i de kjente ordene	ble	liksom	forsterket av	den myke nederlandske aksenten:
	Subjekt	Finitt	Adjunkt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest		
Tr	Målobjekt			Materiell	Aktør
T	Tema	Rema			

10.

*paratakse*

	«Gud, vår barmhjertige Far,	har	ved sin Sønn død og oppstandelse	for- sonet	verd- en	med seg	og	sendt	Den Hellige Ånd	til syndenes for- latelse.
	Subjekt	Fin	Adjunkt	Pred	Komp	Adj		Pred	Komp	Adjunkt
M	Modus		Rest				Konj	Rest		
Tr	Aktør		Omst måte	Mat	Mål	Omst måte		Mat	Mål	Omst kausale
T	Tema	Rema						Tema	Rema	

11.<sup>8</sup>

	Han	gi	deg	ved sin Kirkes tjeneste	tilgivelse og fred.
	Subjekt	Finitt	Komplement	Adjunkt	Komplement
M	Modus		Rest		
Tr	Aktør	Materiell	Benefisiert	Omstendighet måte	Målobjekt
T	Tema	Rema			

12.

	Så	forlater	jeg	deg	dine synder	i Faderens og Sønnens og Den Hellige Ånds navn.	
	Konj	Pred	Fin	Subjekt	Komp	Komplement	Adjunkt
M		Rest	Modus		Rest		
Tr		Materiell	Aktør	Benefisiert	Målobjekt	Omstendighet måte	
T	Tema		Rema				

<sup>8</sup> Denne setninga er en konjunktivkonstruksjon. Konjunktiv er ikke produktiv i norsk i dag, men det finnes altså rester i enkelte arkaiske uttrykksmåter, som i denne setninga.

13.<sup>9</sup>

	Gå	i fred –	dine synder	er		deg	tilgitt.»
	Predikat	Adjunkt	Subjekt	Finitt	Pred	Komp	Predikat
M			Modus		Rest		
Tr	Materiell	Omst måte	Målobjekt			Benefisient	Materiell
T	Tema	Rema	Tema	Rema			

14.

	Så	var		skriftemålet	over.		
		Predikat	Finitt	Subjekt		Komplement	
M	Konjunksjon	Rest	Modus			Rest	
Tr		Relasjonell		Bærer		Attributt	
T	Tema			Rema			

15.

*paratakse**paratakse*

	Hun	reiste seg		litt ubesluttsomt,	strøk		hendene	over olabuksa	og	ruslet	bort til kirkerommet.	
	Subj	F	P	Adjunkt	F	P	Komp	Adjunkt		F	P	Adjunkt
M	Modus		Rest		M	Rest			Konj	M	Rest	
Tr	Aktør	Mat	Omst måte		Mat	Mål	Omst spat		Mat	Omst spatial		
T	Tema	Rema			Tema	Rema			Tema	Rema		

16.

	Det	var		nesten et år siden sist [hun hadde gått til skrifte].			
	Subjekt	Finitt	Pred	Komplement			
M	Modus		Rest				
Tr			Eksistensiell		Det eksisterende		
T	Tema	Rema					

<sup>9</sup> Imperativkonstruksjoner har to mulige analysemåter av tema, enten anses heile setninga for rema, eller en kan regne prosessen som tema. Jeg har valgt den sistnevnte måten.

17.

	Men,	det	kjentes		godt	[å få satt ord på det som var vanskelig og så legge det fra seg – være tilgitt].
		Subj	Fin	Pred	Adjunkt	Komplement
M	Konj	Modus		Rest		
Tr			Mental	Omst måte	Fenomen	
T	Tema		Rema			

18.

	Hun	var		jo	i en håpløs alder,	ifølge moren.
	Subjekt	Finitt	Pred	Adjunkt	Komplement	Adjunkt
M	Modus		Rest			
Tr	Den utpekte	Relasjonell			Verdi	Omstendighet måte
T	Tema		Rema			

19.

*paratakse      projisering*

	Faren	ertet	dem	litt,	begge to,	og	hevdet	at	han	for tiden	bodde sammen med	to vulkaner [som nesten daglig hadde utbrudd i leiligheten på Tøyen].			
	Subj	F	P	Komp	Adj	Komp		F	P		S	Adj	F	P	Komplement
M	Modus		Rest				K	M	R	K	M	Rest	M	Rest	
Tr	Aktør	Mat	Mål		Mål		Verbal			Akt	Omst temp	Mat	Målobjekt		
T	Tema	Rema					Tema		Tema	Rest					

20.

*paratakse*

	Men	han	var	fra Chile	og	syntes	[at det var helt i orden med temperamentsfulle jenter].		
		Subj	F	P	Adj		F	P	Komplement
M	Konj	Modus		Rest		Konj	M	Rest	
Tr		Bærer	Rela	Attrib			Mental		Fenomen
T	Tema		Rema			Tema		Rema	

21.<sup>10</sup>

	«Hold opp,	jeg	får	så sterk hjemlengsel!»	hendte	det	[at han sa når hun og moren kranglet som verst].		
	Pred	Subj	F	P	Komplement	Pred	Fin	Subj	Komplement
M		Modus		Rest		Rest	Modus		Rest
Tr	Mat	Akt	Mat	Målobjekt		Eksistensiell		Det eksisterende	
T	Tema	Tema	Rema			Tema		Rema	

22.

	Her inne i St. Hallvard kirke på Enerhaugen		var	det	stillhet og ro – bortsett fra den fjerne duren fra T-banetog [som ustanselig passerte gjennom fjellet rett under henne].			
	Adjunkt		Pred	Fin	Subjekt		Komplement	
M	Rest			Modus		Rest		
Tr	Omstendighet spatial		Eksistensiell		Det eksisterende			
T	Tema		Rema					

23.

	Hun	tenkte på	juledagen i fjor [da hun var med faren og bestemoren i en stor katedral i Santiago].				
	Subjekt		Finitt	Predikat		Komplement	
M	Modus			Rest			
Tr	Den sansende		Mental		Fenomen		
T	Tema		Rema				

<sup>10</sup> Periode 21 kommenteres særskilt avslutningsvis i fortolkinga av den ideasjonelle meininga.

24.

	Messen for Frelserens fødsel	hadde	vært	en stemningsfull og vakker opplevelse.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi
T	Tema	Rema		

25.

	Dette vesle, runde kirkerommet til fransiskanerne i Oslo	var		så til de grader annerledes, så enkelt og nakent.
	Subjekt	Finitt	Pred	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi
T	Tema	Rema		

### Et fargerikt fellesskap

Side 161

26.

	I Norge	er		den katolske befolkning	en liten minoritet.
	Adjunkt	Pred	Finitt	Subjekt	Komplement
M	Rest		Modus		Rest
Tr	Omstendighet spatial	Relasjonell		Den utpekte	Verdi
T	Tema	Rema			

27.

*paratakse*

	Litt over 1 % av befolkningen	er		katolikker,	det	vil	si	omkring 50 000 mennesker.
	Subjekt	Fin	Pred	Kompl	Subj	Fin	Pred	Komplement
M	Modus		Rest		Modus		Rest	
Tr	Den utpekte	Rela		Verdi	Utpekte		Rela	Verdi
T	Tema	Rema			Tema	Rema		

28.

	Dersom vi går tilbake til 1970-årene,	var	det	under 20 000.	
	Adjunkt	Pred	Finitt	Subjekt	Komplement
M	Rest	Modus		Rest	
Tr	Omstendighet kausal	Eksistensiell		Det eksisterende	
T	Tema	Rema			

29.

	Siden den gang	har	dette kirkesamfunnet	altså	hatt	en betydelig vekst	her i landet,
	Adjunkt	Finitt	Subjekt		Predikat	Komplement	Adjunkt
M	Rest	Modus		Rest			
Tr	Omst temp		Bærer		Relasjonell	Attributt	Omst spatial
T	Tema	Rema					

*paratakse*

	og	det	skyldes	innvandrere og flyktninger fra andre verdensdeler: katolske vietnamesere, chilenerne, filippinere, tamiler fra Sri Lanka og folk fra mange andre nasjoner.			
		Subjekt	Fin	Pred	Komplement		
M	Konj	Modus		Rest			
Tr		Den utpekte	Rela	Verdi			
T	Tema		Rema				

30.

	En katolsk menighet i en norsk by	kan	bestå av	mennesker med bakgrunn fra 40-50 forskjellige land!
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Den utpekte		Relasjonell	Verdi
T	Tema	Rema		



31.

*projisering*

	Undersøkelser i 1990-årene	har vist		at	to av tre katolikker i Norge	er født		i et annet land.
	Subjekt	Fin	Pred		Subjekt	Fin	Pred	Adjunkt
M	Modus		Rest	Konj	Modus		Rest	
Tr	Den talende	Verbal			Aktør	Materiell	Omst spatial	
T	Tema	Rema			Tema	Rema		

## 7.3 Verbal næranalyse av *Under samme himmel*

Dette er tekstutdraget til den verbale næranalysen fra *Under samme himmel*.

Side 178

### Den katolske kirke

♥ Hva vet du om Den katolske kirke?

#### En legende

Tidlig en morgen i 1531 var en fattig indianer ute på reise et sted i Mexico. Han skulle delta i en messe til ære for jomfru Maria. Plutselig hørte han vakker musikk i nærheten. En stemme snakket fra en høyde like ved. Indianeren gikk for å undersøke dette nærmere. Da fikk han se en vakker kvinne som stod midt i en strålekrans av lys. Det var jomfru Maria som viste seg. Hun sa at indianeren skulle be biskopen om å bygge en kirke til ære for henne på den høyden hun viste seg. Indianeren gikk på messe og fortalte biskopen om møtet med jomfru Maria. Men han trodde ikke på indianeren. Han sa bare at han ville tenke over det.

Senere møtte indianeren jomfru Maria på den samme høyden flere ganger. Hun gjentok budskapet, men biskopen var skeptisk. Til slutt gav jomfru Maria indianeren et tegn. Hun bad ham plukke med seg blomster fra høyden og gi dem til biskopen. Det viste seg da at høyden var gjort om til en vakker hage med mange ulike roser, enda det ikke var årstid for disse blomstene. Indianeren plukket roser, og Maria tok hver enkelt rose i handa og la dem til rette i kappen hans. Da indianeren veltet rosene fram foran biskopen, var det et bilde av jomfru Maria i strålekransen på kappen. Straks forstod biskopen alvoret, og en kirke ble bygd på høyden. Denne begivenheten feires ennå i hele Latin-Amerika. Bildet av jomfru Maria henger overalt, i kirker, i busser, på institusjoner og i mange hjem.

Side 179

Jomfru Maria har en spesiell posisjon i Den katolske kirke. Kirken regner Maria som ren og syndfri. Hun fødte Guds sønn, æres som himmeldronning og regnes som kirkens mor. Maria kan vise seg for menneskene, veilede dem og gjøre under. Hun er et forbilde og veiviser for alle troende.

#### Noen fakta

Den katolske kirke er det største kristne kirkesamfunnet i verden med ca. 1 milliard medlemmer. Ordet katolsk betyr allmenn eller universell, altså at kirken er for alle. Det finnes katolske kirker i de fleste land.

Kirken i Norge var katolsk fra kristendommen ble innført på 1000-tallet og fram til reformasjonen i 1537. Kirken på den tiden hadde stor makt i samfunnet. Ennå finnes det mange kultur-skatte fra den katolske tiden, som for eksempel stavkirker, altertavler, malerier og skulpturer. Nidarosdomen er det største minnesmerket. Etter reformasjonen ble Den katolske kirke forbudt i landet. Først etter en ny lov i 1845 ble den tillatt igjen. I dag vokser Den katolske kirke i landet. Det kommer av at mange innvandrere er katolikker. En katolsk menighet kan bestå av mange nasjonaliteter. I St. Olav menighet i Oslo er ca. 130 land representert.

### 7.3.1 Skjematisk oppsatt næranalyse av *Under samme himmel*

Den katolske kirke

Side 178 - 179

A.

Hva vet du om Den katolske kirke?

#### En legende

1.

	Tidlig en morgen i 1531	var		en fattig indianer	ute på reise et sted i Mexico.
	Adjunkt	Pred	Fin	Subjekt	Adjunkt
Modus	Rest		Modus		Rest
Trans	Omstendighet temporal	Relasjonell		Den utpekte	Omstendighet spatial
Tema	Tema	Rema			

2.

	Han	skulle	delta i	en messe til ære for jomfru Maria.	
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	
Modus	Modus		Rest		
Trans	Aktør	Materiell		Målobjekt	
Tema	Tema	Rema			

3.

	Plutselig	hørte		han	vakker musikk	i nærheten.
	Adjunkt	Pred	Fin	Subjekt	Komplement	Adjunkt
M	Rest		Modus		Rest	
Tr	Omst temporal	Mental		Den sansende	Fenomen	Omst spatial
T	Tema	Rema				

4.

	En stemme		snakket		fra en høyde like ved.	
	Subjekt		Finitt	Predikat	Adjunkt	
M	Modus			Rest		
Tr	Den talende		Verbal		Omstendighet spatial	
T	Tema		Rema			

5.

	Indianeren	gikk		for å undersøke dette nærmere.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Adjunkt
M	Modus		Rest	
Tr	Aktør	Materiell		Omstendighet kausal
T	Tema	Rema		

6.

	Da	fikk	han	se	en vakker kvinne [som stod midt i en strålekrans av lys].
		Finitt	Subjekt	Pred	Komplement
M	Konj	Modus		Rest	
Tr			Sansende	Mental	Fenomen
T	Tema			Rema	

7.

	Det	var		jomfru Maria [som viste seg].
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr		Eksisterende		Det eksisterende
T	Tema			Rema

8.

*projisering*

	Hun	sa	at	indianeren	skulle	biskopen	om [å bygge en kirke til ære for henne på høyden hun viste seg].	
	Subj	F	P	Subjekt	F	P	Komp	Komplement
M	Modus		R	Konj	Modus		Rest	
Tr	Talende	Verb		Talende	Verbal	Mottak	Det utsagte	
T	Tema	Rema	Tema		Rema			

9.

*paratakse*

	Indianeren	gikk		på messe	og	fortalte		biskopen	om møtet med jomfru Maria.
	Subjekt	F	P	Adjunkt		F	P	Kompl	Komplement
M	Modus		Rest		Konj	M	Rest		
Tr	Aktør	Mat	Om spat			Verbal		Mottak	Det utsagte
T	Tema	Rema			Tema		Rema		

10.

	Men	han		trodde		ikke	på indianeren.	
		Subjekt		Finitt	Predikat	Modusadjunkt		Komplement
M	Konjunksjon	Modus			Rest	Modus		Rest
Tr		Den sansende		Mental				Fenomen
T	Tema			Rema				

11.

*projisering*

	Han	sa		bare	at	han	ville	tenke over	det.
	Subjekt	Fin	Pred	Mod.adj		Subjekt	Finitt	Predikat	Komp
M	Modus		Rest	Modus	konj	Modus		Rest	
Tr	Talende	Verbal				Sansende		Mental	Fenomen
T	Tema	Rema			Tema		Rema		

12.

	Senere	møtte		indianeren	jomfru Maria	på den samme høyden flere ganger.			
	Adj	Pred	Fin	Subjekt	Komplement	Adjunkt			
M	Rest		Modus		Rest				
Tr	Omst temp	Materiell		Aktør	Målobject	Omstendighet spatial			
T	Tema	Rema							

13.

*paratakse*

	Hun	gjentok		budskapet,	men	biskopen	var		skeptisk.
	Subjekt	Finitt	Pred	Komp		Subjekt	Fin	Pred	Komplement
M	Modus		Rest		Konj	Modus		Rest	
Tr	Talende	Verbal		Det utsagte		Bærer	Relasjonell		Attributt
T	Tema	Rema				Tema	Rema		

14.

	Til slutt	gav		jomfru Maria	indianeren	et tegn.	
	Adjunkt	Pred	Finitt	Subjekt	Komplement	Komplement	
M	Rest		Modus		Rest		
Tr	Omst temp	Materiell		Aktør	Benefisient	Målobjekt	
T	Tema	Rema					

15.

	Hun	bad		ham	[plukke med seg blomster fra høyden og gi dem til biskopen].			
	Subj	Fin	Pred	Komp	Komplement			
M	Modus		Rest					
Tr	Talende	Verbal		Mottak	Det utsagte			
T	Tema	Rema						

16.

	Det	viste seg		da	[at høyden var gjort om til en vakker hage med mange ulike roser, enda det ikke var årstid for disse blomstene].			
	Subj	Fin	Pred	Adjunkt	Komplement			
M	Modus		Rest					
Tr		Eksistensiell		Omst temp	Det eksisterende			
T	Tema		Rema					

17.

*paratakse**paratakse*

	Indianeren	plukket		rosen,	og	Maria	tok	hver enkelt rose	i handa	og	la	dem	til rette	i kappen hans		
	Subjekt	F	P	Kom		Subj	F	P	Kom	Adj		F	P	Komp	Adj	Adj
M	Modus		Rest		K	Modus		Rest		K	M	Rest				
Tr	Aktør		Mat	Mål		Akt	Mat	Mål	Oms spat		Mat	Mål	Omst måte	Omst spatial		
T	Tema	Rema			Tema	Rema			Tema	Rema						

18.

	[Da indianeren veltet rosene fram foran biskopen],	var		det	et bilde av jomfru Maria		i strålekransen på kappen.		
	Adjunkt			Pred	Fin	Subj	Komplement		Adjunkt
M	Rest			Modus			Rest		
Tr	Omstendighet temporal			Eksistensiell			Den eksisterende		Omst spatial
T	Tema			Rema					

19.

*paratakse*

	Straks	forstod	biskopen	alvoret,	og	en kirke	ble	bygd	på høyden.	
	Adjunkt	P	Fin	Subjekt	Komp		Subjekt	Fin	Pre	Adjunkt
M	Rest		Modus		Rest	Konj	Modus		Rest	
Tr	Omst temp	Mental	Sansende	Fenomen		Målobjekt		Mat	Omst spat	
T	Tema	Rema			Tema	Rema				

20.

	Denne begivenheten		feires		ennå	i hele Latin-Amerika.			
	Subjekt		Finitt	Pred	Modusadjunkt		Adjunkt		
M	Modus			Rest	Modus			Rest	
Tr	Målobjekt		Materiell			Omstendighet spatial			
T	Tema		Rema						

21.

	Bildet av jomfru Maria	henger		overalt, i kirker, i busser, på institusjoner og i mange hjem.
	Subjekt	Finitt	Pred	Adjunkt
M	Modus		Rest	
Tr	Aktør	Materiell		Omstendighet spatial
T	Tema	Rema		

22.

	Jomfru Maria	har		en spesiell posisjon i Den katolske kirke.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Bærer	Relasjonell		Attributt
T	Tema	Rema		

23.

	Kirken	regner		Maria	som ren og syndefri.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	Adjunkt
M	Modus		Rest		
Tr	Den sansende	Mental		Fenomen	Omstendighet rolle
T	Tema	Rema			

24.

*paratakse*

*paratakse*

	Hun	fødte		Guds sønn,	æres	som himmeldronning	og	regnes	som kirkens mor.	
	Subj	F	P	Komp	Pred	Adjunkt		Pred	Adjunkt	
M	Modus		Rest		M	Rest		K	M	Rest
Tr	Hand	Atferd	Omfang	Ment	Omstendighet rolle			Mental	Omst rolle	
T	Tema	Rema			Tema	Rema		Tema	Rema	



25.

*paratakse**paratakse*

	Maria	kan	vise seg	for menneskene,	veilede	dem	og	gjøre	under.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	Pred	Komp		Pred	Komp
M	Modus		Rest		Rest		konj	Rest	
Tr	Aktør		Materiell	Benefisient	Mat	Mål		Mat	Mål
T	Tema		Rema		Tema	Rema	Tema		Rema

26.

	Hun	er		et forbilde og veiviser for alle troende.		
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement		
M	Modus		Rest			
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi		
T	Tema		Rema			

**Noen fakta**

27.

	Den katolske kirke	er		det største kristne kirkesamfunnet i verden med ca. 1 milliard medlemmer.		
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement		
M	Modus		Rest			
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi		
T	Tema		Rema			

28.

	Ordet katolsk	betyr		allmenn eller universell, altså [at kirken er for alle].		
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement		
M	Modus		Rest			
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi		
T	Tema		Rema			

29.

	Det	finnes		katolske kirker	i de fleste land.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	Adjunkt
M	Modus		Rest		
Tr		Eksistensiell		Den eksisterende	Omstendighet spatial
T	Tema			Rema	

30.

	Kirken i Norge	var		katolsk	fra kristendommen ble innført på 1000-tallet og fram til reformasjonen i 1537.
	Subjekt	Fin	Pred	Komp	Adjunkt
M	Modus		Rest		
Tr	Bærer	Relasjonell		Attributt	Omstendighet temporal
T	Tema	Rema			

31.

	Kirken på den tiden		hadde		stor makt	i samfunnet.
	Subjekt		Finitt	Predikat	Komplement	Adjunkt
M	Modus			Rest		
Tr	Bærer		Relasjonell		Attributt	Omst spatial
T	Tema		Rema			

32.

	Ennå	finnes		det	mange kulturskatter fra den katolske tiden, som for eksempel stavkirker, altertavler, malerier og skulpturer.
	Mod.adj	Pred	Fin	Subjekt	Komplement
M	Modus	Rest	Modus		Rest
Tr		Eksistensiell			Den eksisterende
T	Tema	Rema			

33.

	Nidarosdomen	er		det største minnesmerket.	
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	
M	Modus		Rest		
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi	
T	Tema	Rema			

34.

	Etter reformasjonen	ble	Den katolske kirke	forbudt	i landet.
	Adjunkt	Finitt	Subjekt	Predikat	Adjunkt
M	Rest	Modus		Rest	
Tr	Omstendighet temporal		Målobjekt	Materiell	Omst spatial
T	Tema	Rema			

35.

	Først etter en ny lov i 1845	ble	den	tillatt	igjen.
	Adjunkt	Finitt	Subjekt	Predikat	Adjunkt
M	Rest	Modus		Rest	
Tr	Omstendighet temporal		Målobjekt	Materiell	
T	Tema	Rema			

36.

	I dag	vokser		Den katolske kirke	i landet.
	Adjunkt	Predikat	Finitt	Subjekt	Adjunkt
M	Rest	Modus			Rest
Tr	Omst temporal	Materiell		Aktør	Omst spatial
T	Tema	Rema			

37.

	Det	kommer av		[at mange innvandrere er katolikker].
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi
T	Tema	Rema		

38.

	En katolsk menighet	kan	bestå av	mange nasjonaliteter.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement
M	Modus		Rest	
Tr	Bærer	Relasjonell		Attributt
T	Tema	Rema		

39.

	I St. Olav menighet i Oslo	er	ca. 130 land	representert.
	Adjunkt	Finitt	Subjekt	Predikat
M	Rest	Modus		Rest
Tr	Omstendighet spatial		Verdi	Relasjonell
T	Tema	Rema		

## 7.4 Den mellompersonlige meininga i *Midt i vår tid*

Jeg presenterte den mellompersonlige metafunksjonen i kapittel 2.3.1. De to sentrale begrepene innafor denne metafunksjonen er talefunksjon og modus.

### 7.4.1 Talefunksjonene

En skriftlig tekst vil en regne med at primært består av konstateringer. Det er også hva en finner i dette tekstutdraget. Konstateringer er når en taler gir informasjon til sin leser. Informasjon som naturligvis leseren kan velge å godta eller fornekte. Som resultat av at det er en skriftlig tekst, finner vi ingen direkte respondering fra leseren. På bakgrunn av det får taleren den dominerende rolla i kommunikasjonen, sjøl om en samtidig vet at leseren er med på å forme teksten, ut fra forståelsen av at alle tekster formes med den tenkte leseren in mente.

Tekstutdraget består av at taleren tilbyr informasjon til leseren. Videre ser vi at det er henholdsvis narrative og informative tekstbiter. Periodene består stort sett av fortellende setninger. Det er likevel et par unntak i tekstutdraget. Periode 11 består av ei setning, og denne setninga er skrevet i modustypen konjunktiv.

Han	gi	deg	ved sin Kirkes tjeneste	tilgivelse og fred.
-----	----	-----	-------------------------	---------------------

Setninga uttrykker ønske eller overbringelse hvor giveren er representert av en annen person, og taleren er den som lover handlinga på vegne av giveren. Setninga er et sitat som er henta fra en gudstjeneste. Setninga inngår som standardformular i liturgien, og er en rest av en uttrykksform som ikke lenger brukes ved konstruksjon av nye setninger i norsk i dag.

Periode 13 innledes med en imperativ.

Gå	i fred
----	--------

Denne setninga står også som en del av sitatet fra gudstjenesten, og er en del av det samme liturgiske språket. Både periode 11 og 13 er således muntlig språk, men det er ikke fritt muntlig språk. Det følger derimot liturgiske konvensjoner, og har, som til dels det bibelske språket, en del arkaiske former ettersom det ofte har vært blitt beholdt tilnærma uendra gjennom flere hundre år. Det bør understrekes at imperativ fortsatt er en levende modustype i norsk, men vi forventer kanskje ikke å finne det i en tekst med primært fortellende setninger. Men her står det altså som del av en direkte gjengivelse av muntlige utsagn.

De resterende periodene er uttrykt i modustypen indikativ. I de fleste setningene kommer subjektet foran det finitte elementet. Setninger med adjunkt eller konjunksjon først har oftest det finitte elementet før subjektet som en naturlig følge av at norsk er et V2-språk. Enkelte setninger er uten moduselementet subjekt. Dette finner vi blant anna i periode 10 og 15. I disse to periodene har vi paratakse, og i den siste setninga er subjektet likt fra den første setninga, derfor er det blitt utelatt. Dette gjøres for å slippe unødvendige gjentakelser, som kan gjøre språket tyngre enn nødvendig. Halliday (1994:309) sier det så presist når han omtaler ellipse som en ”positive omission”.

«Gud, vår barmhjertige Far,	har	ved sin Sønnns død og oppstandelse	for- sonet	verd- en	med seg	og	sendt	Den Hellige Ånd	til syndenes forlatelse.
-----------------------------------	-----	--	---------------	-------------	------------	----	-------	-----------------------	-----------------------------

Siste setning i periode 10 ovenfor, har verken subjekt eller finitt element. Bruken av slik ellipse begrunnes på samme måte som utelatelsen av subjektet, og gjør ikke meninga vanskeligere å fange, men gjør heller perioden lettere å lese.

En kunne muligens anta at ei lærebok i større grad enn andre skriftlige tekster ønsker å skape aktivitet hos leseren, som for eksempel kunne oppnås ved direkte henvendelser eller spørsmål til leseren. Det forekommer ikke i dette tekstutdraget. Det typiske for denne teksten er imidlertid at taler gir informasjon gjennom å presentere proposisjoner som gir leseren klar oversikt over tid og modalitet, samtidig som det siste moduselementet, subjektet, er present i setninga.

## 7.4.2 Modalitet

Jeg sa i kapittel 2.3.1.2 at jeg i modussystemet ville fokusere på modalitet, og det er det jeg vil gjøre her. Det er i tekstutdraget en påfallende liten bruk av elementer som innvirker på modaliteten. Verken modalisasjon som uttrykker sannsynlighet eller vanlighet, eller modulasjon som går på graden av nødvendighet, begge deler i forhold til moduselementet, er mye brukt i teksten. Det er heller motsatt.

Ettersom modulasjon henger sammen med forslag, er det ikke overraskende at vi ikke finner uttrykk for det i teksten. Teksten er imidlertid ikke heilt uten modalisasjon. Faktisk innledes tekstutdraget med to perioder som begge inneholder former for modalisasjon, men de er også nesten de eneste setningene med denne formen for modalitet.

og	dødsrikets porter	skal	ikke	få	makt over den
----	-------------------	------	------	----	---------------

Eksemplet her fra siste setning i periode 1, viser det finitte modale elementet *skal* og modusadjunktet *ikke*. Det modale element *skal* uttrykker høy grad av sannsynlighet, mens *ikke* uttrykker en negativ polaritet. Det betyr at det de to elementene til sammen gir et bilde av at noe aldri kommer til å skje. I den neste perioden er de to siste setningene bygd opp likt og begge inneholder *skal* som finitt modalt element. Igjen uttrykkes en høy grad av sannsynlighet.

En kan se at modalitetsbruken i første rekke er knytta til setninger som er sitater, ettersom de to første periodene i tekstutdraget er henta fra Bibelen. Imidlertid er det på ingen måte overraskende at vi generelt finner liten bruk av modalitet i dette tekstutdraget. Et kjennetegn ved tekster som gir seg ut for å være objektive eller klart faglige er nettopp at en unngår bruk av modalitet. Et ideal for ei lærebok kan være å virke mest mulig saklig, og ettersom modalitet ofte er med på å tilkjennegi talerens holdninger og subjektivitet, vil derfor en tekst med liten bruk av modalitet være mer upersonlig og ergo kunne virke mer objektiv. Likevel er ei KRL-lærebok spesiell ettersom den ofte bringer informasjon om temaer som er belagt mer i tro enn i fakta. Dermed kunne en muligens ha forventa flere avveielser ved hjelp av modalitetsbruk, og mangelen på modalitet er noe overraskende.

Etter hva bruken av modalitet har vist, ser en at taleren ønsker å være mest mulig skjult for leseren. Det ser ut til å være et bevisst valg fra talerens side. Bibelsitatet som inneholder modalitet, er klart atskilt fra resten av teksten, gjennom tydelig markering med både anførselstegn og kildehenvisning. Dermed understreker taleren at det ikke er han som står bak dette utsagnet.

Ettersom taleren forsøker å gjøre seg usynlig, blir det sosiale samspillet mellom taleren og leseren begrensa. I tekstdelen om Maria skifter taleren rolle. Han går fra å beskrive Maria utenfra, til å formidle hennes tanker, slik at Marias stemme kommer ut gjennom taleren.

Taleren sjøl forblir likevel skjult i teksten. Det kan virke som han bare vil være et redskap for Maria overfor leseren. Denne tekstdelen er også uten modalitetsbruk.

I periode 4 bruker taleren *vi* som subjekt i den første setninga, og dermed inkluderer han leseren i teksten, sammen med seg sjøl, men dette er et unntak. For øvrig henvender nemlig aldri taleren seg til leseren i tekstutdraget, og gjør seg mest mulig anonym. Siste tekstdel *Et fargerikt fellesskap* er et ganske typisk eksempel på bruk av en objektiv fortellerstil. En interessant periode der er likevel nr 30, hvor et modalt finitt element brukes, *kan*.

En katolsk menighet i en norsk by	kan	bestå av	mennesker med bakgrunn fra 40-50 forskjellige land!
-----------------------------------	-----	----------	---

Det er etter mi tolking et uttrykk for en middels grad av vanlighet. Denne setninga bryter således noe med den objektive tonen i resten av tekstdelen. Men samtidig kan en si at taleren her ikke kan unngå modalitet, ettersom faktainformasjonen han bringer, hva en katolsk menighet består av, tydeligvis varierer fra by til by. Taleren må altså uttrykke en grad av vanlighet for å formidle korrekt informasjon.

Totalt sett er likevel modalitetsbruken påfallende liten. Ei tolking som kan gjøres ut fra den begrensede bruken av modalitet er at taleren ikke føler det er nødvendig å veie av eller moderere sine utsagn. Ettersom taleren ønsker å formidle informasjon objektivt, kan nettopp det være en mulighet. Slik oppnår taleren å virke sikker, og skaper seg dermed også en troverdighet som faktabærer.



## 7.5 Den ideasjonelle meininga i *Midt i vår tid*

Jeg presenterte den ideasjonelle metafunksjonen i kapittel 2.3.2. Det sentrale innafor denne metafunksjonen er å se på de erfaringsbaserte meiningsenhetene logisk strukturert i en større sammenheng. Jeg starter med erfaringsbasert meining og avslutter med den logiske meininga.

### 7.5.1 Den erfaringsbaserte meininga

Transivitetsystemet er den vesentligste realiseringa av den erfaringsbaserte meininga. Det betyr at en ser på de ulike prosessene, deltakerne og omstendighetene i teksten. De ulike prosesstypene i tekstutdraget er her satt opp i tabellen nedenfor. Hver tekstdel har en egen rad og nederst står de sammenlagte tallene.

**Tabell 7.1**

Prosesstyper i tekstutdraget fra *Midt i vår tid* 9

	Alle	Relasjonell	Verbal	Mental	Atferds- messig	Materiell	Eksistensiell
	ant						
Innledn. (s. 159)	14	4	-	1	-	9	-
Narrativ (s. 160)	27	5	1	3	1	14	3
Fakta (s. 161)	9	6	1	-	-	1	1
<b>Totalt</b>	<b>50</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>4</b>

Tekstutdraget som heilhet har flest materielle prosesser. Deretter ser vi at det heilt klart er nest flest relasjonelle prosesser. Disse to prosesstypene utgjør til sammen 39 av de 50 prosessene, mens de fire siste prosesstypene bare står for de resterende 11 prosessene. Oversikten viser samtidig at det er relativ stor variasjon mellom de ulike prosesstypene innbyrdes mellom tekstbitene i utdraget. Derfor går jeg gjennom prosessene og deres tilhørende deltakere i de ulike tekstbitene hver for seg.

### 7.5.1.1 Kapittelinnledninga - side 159

Kapittelinnledninga preges av materielle prosesser. Dette gjelder særlig det innledende Bibelsitatet. Her finner vi typiske materielle prosesser som *bygge*, *gi*, *binde* og *løse*, noe som gjør at denne delen dermed blir handlingsprega. En registrerer at noen av de materielle prosessene står sammen med *skal*, så kan en diskutere om dette er et uttrykk for bibelsk imperativ eller bare en måte å uttrykke et løfte på. Det siste virker mest sannsynlig. I alle setningene med materielle prosesser er aktøren til stede i setninga. Det ser vi for eksempel i setningene med prosessene *bygge* og *gi*, som begge har et tydelig *jeg* som aktør. Setninga med *bygge* utløser i tillegg et målobjekt som er et resultat av prosessen, mens *gi* i tillegg også har en benefisiert som får noe ut av prosessen.

Mot slutten kommer det inn noen flere relasjonelle prosesser. Disse prosessene vet vi at er med på skape orden og relasjon mellom ulike deler. Det er nettopp deres funksjon i denne teksten også. Etter det innledende Bibelsitatet som presenterte handlinga hvor Peters rolle ble definert av Jesus, forklares og organiseres det avslutningsvis på sida om Peter og paverollen ved hjelp av de relasjonelle prosessene *ble*, *er* og *har*. Slik settes historien ovenfor inn i en ordna sammenheng. Kapittelinnledninga går på denne måten fra å ha narrative trekk til å være mer informativ.

Den mentale prosessen *ser* i periode 4 er det eneste stedet i tekstutdraget hvor deltakeren, den sansende, er *vi*, altså en samling av både taleren og leserne.

Her	ser	vi	at	den fremste blant apostlene, fiskeren Simon,	får	et nytt navn: Peter – [som betyr stein eller klippe].
-----	-----	----	----	--	-----	---

Verken taleren eller leserne kan noen andre steder i tekstutdraget finnes igjen som deltaker<sup>11</sup>. *Jeg*-formene i Bibelsitatet har naturligvis ingen kobling til taleren, men er Jesu ord. Det å utføre en mental prosess sammen er med på å knytte kontakt mellom taleren og leseren, i alle fall forsøker taleren å få med seg leseren i teksten, for dette er ei setning som på ingen måte trenger å være med for å få fram faktainnholdet i perioden. Det hadde i så måte lenge holdt å bare bruke projiseringa: ”Den fremste blant apostlene, fiskeren Simon, får et nytt navn: Peter – som betyr stein eller klippe”. Det virker derfor som den mentale prosessen helst er med for å skape kontakt og en felles forståelse.

<sup>11</sup> En kan diskutere om ikke *vi* i periode 28 har samme funksjon. Jeg meiner imidlertid at det har en mer generell funksjon, nærmere opp mot et ”en” eller ”man”.

### 7.5.1.2 Den narrative teksten - side 160

Den narrative teksten domineres av materielle prosesser. Det betyr igjen at teksten er prega av mye handling. På denne sida er imidlertid alle de seks prosesstypene representert. Det innledes i periode 8 med den eneste atferdsmessige prosessen vi finner i tekstutdraget fra *Midt i vår tid*. Prosessen er *lytte*, som er en karakteristisk atferdsprosess, og Maria er den handlende. Ettersom det er Maria det fortelles om, går *hun* igjen som deltaker på denne sida.

Det er åpenbart at noen av de tolkingene av prosesstyper som er gjort i analysen, kan diskuteres. *Forstone*, *forlate* og *tilgi* har jeg valgt å tolke som materielle prosesser. Jeg synes ikke dette er heilt uproblematisk. Vi kan tenke oss at *forstone*, *forlate* og *tilgi* er mer mentale prosesser. Hva en velger vil avhenge av åssen en forstår prosessen. I dette tilfellet vil det være om en enten fokuserer på prosessene som uttrykk for en handling eller om en har fokus på det mentale aspektet. Ettersom materielle prosesser også kan være abstrakte handlinger, slik Halliday eksemplifiserer i "The mayor dissolved the committee"<sup>12</sup> (Halliday 1994:111), meiner jeg at de tre prosessene er materielle. Uansett vil en i en grammatikk oppbygd med semantiske inndelinger, støte borti slike tolkingsspørsmål. Da er det ikke gitt at det finnes fasitsvar, men tolkinger må legges til grunn.

På samme måte kan en naturligvis også tolke prosessen *erte* i periode 19 ulikt. Hva som inngår i prosessen *erte* av fysiske handlinger eller om det bare er verbalt, kan derfor rimeligvis diskuteres. Igjen har jeg valgt å tolke prosessen som materiell, noe som gjør at jeg har fått noen flere materielle prosesser enn hva ei anna tolking kunne gitt. Alle disse fire prosessene meiner jeg imidlertid at ligger nærmest de materielle, *erte* fordi det ofte vil gå utover rammene til å være et rent verbalt uttrykk, og involvere for eksempel gestikulering eller fysisk kontakt.

En finner raskt andre materielle prosesser som er mer udiskutable, som *gå*, *gi*, *reise seg*, *stryke* og *rusle* tidlig på sida. Mens *gå* og *gi* står i imperativ og konjunktiv, i henholdsvis periode 11 og 13, er periode 15 med *reise seg*, *stryke* og *rusle* ganske typisk.

	Hun	reiste seg	litt ubesluttsomt,	strøk	hendene	over olabuksa	og	ruslet	bort til kirkerommet.
Tr	Aktør	Mat	Omst måte	Mat	Mål	Omst spat		Mat	Omst spatial

<sup>12</sup> "Ordføreren oppløste komiteen" Maagerøs oversettelse (Berge mfl. 1998:41).

Aktøren er *hun*, og *hun* utfører prosesser hvor omstendighetene forklarer åssen eller hvor prosessene skjer, mens det eneste målobjektet *hendene* er det som prosessen gjør noe med. En ser at aktøren er utelatt i de to siste setningene uten at det gjør perioden vanskeligere å forstå, snarere tvert om. En benytter seg av ellipse.

Jeg valgte å plassere tre av prosessene som materielle framfor som mentale prosesser ovenfor. Tre prosesser som jeg derimot anser som klart mentale prosesser finner en i periodene 17, 20 og 23. Prosessene er *synes*, *kjennes* og *tenke*, og alle tre har bare to deltakere, noe som betyr at vi har den sansende og fenomen i hver av de tre periodene. Tydeligst ser vi det i periode 23:

	Hun	tenkte på	juledagen i fjor [...].
Tr	Den sansende	Mental	Fenomen

I periode 17 er det noe vanskeligere å definere den sansende, ettersom det er et relativt innholdsløst *det* som er subjekt i setninga. Den sansende blir her skjult og i så måte blir setninga gjort til passiv, men prosessen er det likevel ingen tvil om at er mental.

Det er fem relasjonelle prosesser i tekstutdraget på side 160. De finner vi i periodene 14,18, 20, 24 og 25. Disse er med på å knytte bånd mellom ting eller gi noe en verdi. Alle de relasjonelle prosessene her realiseres med verbet *være*. Deltakeren kan være den utpekte som får en verdi, som i periode 24:

	Messen for Frelserens fødsel	hadde vært	en stemningsfull og vakker opplevelse.
Tr	Den utpekte	Relasjonell	Verdi

Den utpekte får som vi ser en identitet knytta til seg gjennom en identifiserende prosess.

Alternativet er at deltakeren kan være en bærer som får et attributt, som i periode 20:

	Men	han	var	fra Chile
Tr		Bærer	Relasjonell	Attributt

Uansett ser vi at de er med å opprette relasjoner mellom ulike elementer, og blir dermed med å skape forbindelser og forståelse av åssen verden henger sammen. På side 160 er det tydelig at de relasjonelle prosessene er med å skape disse relasjonene som er nødvendig for å følge handlinga skapt av de materielle prosessene i teksten.

En finner tre eksistensielle prosesser i denne tekstdelen. I to av tre eksistensielle prosessene er prosessen *være*, som vi finner i periode 16 og 22. Den siste eksistensielle prosessen er *hende* i periode 21. Alle tre setningene består i tillegg av et *det*, uten ideasjonell funksjon, samt deltakeren som er det eksisterende. Disse setningene har et preg av slå fast at noe er til eller at noe skjer.

Den verbale prosessen i tekstutdraget på side 160 er *hevde* i periode 19. Her blir den verbale prosessen realisert gjennom to setninger. Den talende er *faren*, som er utelatt ved ellipse, mens det som blir *hevda* kommer i ei projisert setning. Denne projiserte setninga representerer det som *faren hevda*, og det gjøres ved hjelp av ei at-setning. Dette gjøres for å gjengi hva *faren hevda*, men uten å bruke direkte tale, som ofte kan stykke opp teksten unødvendig.

### 7.5.1.3 Faktateksten - side 161

Det uten tvil mest interessante i dette utdraget er den påfallende høye andelen med relasjonelle prosesser. Heile seks av ni prosesser er relasjonelle. I den første setninga, periode 26 finner en et godt eksempel:

	I Norge	er	den katolske befolkning	en liten minoritet.
Tr	Omstendighet spatial	Relasjonell	Den utpekte	Verdi

Deltakeren, som her er den utpekte, er tilstede i setninga, og gis gjennom den relasjonelle prosessen en bestemt verdi. Slik ser en at funksjonen til faktateksten på side 161 primært er å organisere og skape forhold mellom ulike fenomener. Tekstdelen på denne sida har jeg tidligere omtalt som å være av en informativ art, og for taleren realiseres det informative språket overveiende gjennom relasjonelle prosesser.

På bakgrunn av dette kan en som hovedtendens konkludere at den narrative tekstdelen i stor grad realiseres gjennom materielle prosesser, som i begynnelsen av kapittelinnledninga og på side 160. De informative tekstutdraga blir så likeledes i stor grad realisert gjennom relasjonelle prosesser. Vi kan spørre oss hvorfor det er slik. Det som kan sies er at de ulike prosesstypene har funksjoner som gjør at de bedre realiserer bestemte teksttyper. Således forstår vi at narrativer ofte inneholder handling, som gjør at materielle prosesser blir en naturlig del, mens informative tekster skal skape orden og system, noe som de relasjonelle prosessene er de beste til å uttrykke.

De øvrige prosessene er lite brukt i tekstutdraget, men er med sine ulike funksjoner med på å utfylle teksten. De eksistensielle prosessene brukes primært til subjektet *det*, og også de verbale og mentale prosessene benyttes tradisjonelt, henholdsvis ved gjengivelse av tale og sansinger. Vi kan tenke oss at andre teksttyper realiserer en større bruk av disse prosesstypene. For eksempel vil et møtereferat kunne inneholde mange verbale prosesser, som *si*, *påstå*, og *forklare*, mens ei dagbok kunne ha flere mentale prosesser, som *føle*, *elske* og *hate*. Det dette tekstutdraget imidlertid har påvist, er altså at en narrativ tekst kan realiseres gjennom hovedsakelig materielle prosesser, mens en informativ tekst mer realiseres gjennom relasjonelle prosesser.

#### 7.5.1.4 Omstendigheter

Jeg har underveis i analysen av transivitetssystemet sagt lite om omstendighetene, men omstendighetene er svært sentrale for å sette rammene for hvor og åssen prosessene gjennomføres, derfor vil jeg oppsummere dem litt mer systematisk. Nedenfor har jeg derfor satt opp en tabell over bruken av omstendighetene.

**Tabell 7.2**

Typer av omstendigheter<sup>13</sup> i tekstutdraget fra *Midt i vår tid*

	Alle	Spatial	Temporal	Kausal	Måte	Rolle
	ant					
Innledn. (s. 159)	9	5	-	1	2	1
Narrativ (s. 160)	13	3	1	-	8	1
Fakta (s. 161)	5	3	1	1	-	-
<b>Totalt</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

<sup>13</sup> Vi finner verken ledsagende eller saksomstendigheter i tekstutdraget.

Tabellen viser oss at det er klart flest spatiale og måtesomstendigheter i tekstutdraget. Totalt inneholder 19 av de 31 periodene i tekstutdraget omstendigheter, noe som innebærer at omstendighetene er i viktige i meiningsskapinga i teksten.

I det innledende tekstutdraget på side 159 er det mange spatiale omstendigheter.

Omstendighetene *på denne klippe, i himmelen og fra Peterskirkens kuppel i Roma* uttrykker alle tre tydelig noe om stedsforholdet. Det er interessant å registrere at alle de spatiale omstendighetene på denne sida står til en materiell prosess. Det virker dermed som det er særlig viktig for taleren å definere hvor de fysiske handlingene foregår, slik får de en informativ rolle i setningene.

Den narrative teksten på side 160 domineres av måtesomstendigheter. Særlig finner vi dem i sitatene fra pateren, som for eksempel *ved sin Sønnns død og oppstandelse, ved sin kirkes tjeneste og i Faderens og Sønnens og Den Hellige Ånds navn*. Disse sier alle noe om åssen prosessen skjer. Men mer typiske måtesomstendigheter finner vi i periode 15 og 17, som bruker *litt ubesluttsomt og godt* til å beskrive henholdsvis prosessene *reiste seg* og *kjentes*. I periode 8 til 19 inneholder setningene mange omstendigheter som brukes til å si noe om åssen en prosess skjer. Dette nyanserer prosessene i den narrative teksten.

Imidlertid er siste del av det narrative tekstutdraget på side 160 nesten heilt uten omstendigheter, dette gjelder fra periode 20 til 25. Det viser for eksempel periode 24 her:

	Messen for Frelserens fødsel	hadde	vært	en stemningsfull og vakker opplevelse.
Tr	Den utpekte	Relasjonell		Verdi

En kan merke seg at disse periodene primært inneholder relasjonelle og mentale prosesser. Mellom periode 20 og 25 finner vi bare en spatial omstendighet i periode 22. Alt i alt viser dette oss at også i den narrative teksten er det oftest de materielle prosessene som har med omstendigheter, men her er det altså mest måtesomstendigheter.

Vi så ovenfor at de relasjonelle prosessene dominerte tekstutdraget side 160. Av de seks relasjonelle prosessene på den sida har kun to av dem omstendigheter knytta til seg. I denne tekstdelen er det flest spatiale omstendigheter, men de er for å få til å trekke en tendens ut av bruken. Likevel ser vi igjen at den ene materielle prosessen har en tilhørende omstendighet, mens de relasjonelle prosessene har relativt få.

Tekstutdraget sett under ett viser at omstendighetene ofte kommer som siste element i setninga, alternativt først. Unntaket er til en viss grad måtesomstendighetene som kan komme inne i setninga, gjerne nærme prosessen. Plasseringa av tunge omstendigheter med mye informasjon er gjerne til slutt eller i begynnelsen av setninga på norsk.

Et generelt trekk som er ganske overraskende er at det i heile tekstutdraget kun er *to* temporale omstendigheter. En kunne anta at både narrative og faktabaserte tekster skulle tidfeste hendelsene og informasjonen de fortalte om. Men her kan det tyde på at taleren ikke har noe behov for å knytte teksten opp til et bestemt tidspunkt utover det verbtiden viser, noe som kan være med å gjøre teksten mer allmenngyldig og mindre utsatt for å bli utdatert. Likevel er det noe underlig ettersom en skulle tro at det i pedagogisk tekst kunne være viktig å vise når hendelsene fant sted.

## 7.5.2 Den logiske meininga

Mange av periodene i tekstutdraget består av flere setninger. Disse periodene består altså av setningskomplekser, noe som gjør at de er ordna i forhold til hverandre. Jeg har i analysen markert eventuell paratakse eller projisering. Det er disse setningskompleksene jeg vil se på nå.

Det er i tekstutdraget til sammen elleve setningskomplekser<sup>14</sup> som inneholder paratakse. Av disse elleve inneholder åtte to heilsetninger, mens de tre siste kompleksene inneholder tre heilsetninger. De fleste av de parataktiske setningskompleksene bindes sammen med konjunksjonen *og*. Totalt innledes ni av de fjorten parataksene med *og*. Konjunksjonen *og* brukes oftest til å gi mer informasjon, altså har den en utvidende eller spesifiserende funksjon.

Etter katolsk tradisjon	ble	apostelen Peter	Romas første biskop,	og	paven	er	Peters etterfølger.
-------------------------	-----	-----------------	----------------------	----	-------	----	---------------------

Periode 6 ovenfor viser også at en slik utvidelse kan styre den mulige fortolkinga av den første setninga. Imidlertid kan konjunksjonen *og* også ha en mer temporal funksjon.

---

<sup>14</sup> Jeg holder her periode 21 heilt utenfor, og tar den opp for seg sjøl seinere.



Hun	reiste seg	litt ubesluttsomt,	strøk	hendene	over olabuksa	og	ruslet	bort til kirkerommet.
-----	---------------	-----------------------	-------	---------	------------------	----	--------	--------------------------

Eksemplet ovenfor er periode 15, som kan sies å vise både utvidelse og temporalt forhold mellom setningene. Det er her en rekke med tre prosesser. Denne opplistinga kobles som vi skulle forvente med komma mellom de to første setningene og med *og* før den siste. En ser at det ligger en temporal ordning av prosessene i setningskomplekset, noe som kan henge sammen med at det er materielle prosesser, at det altså er en rekke med handlinger.

I Bibelsitatene, periode 1 og 2, bindes to setninger sammen med semikolon. Dette er nok primært brukt som utvidelse, altså har det nokså lik funksjon som vi så at *og* hadde i periode 6. En annen mulighet kunne være at semikolonet oppretter kausalitet, men det virker ikke slik siden en ny uavhengig setning følger, og semikolonet får en ren additiv funksjon.

Et annet skilletegn som også brukes mellom paratakse er tankestrek, som en kan finne i periode 13:

Gå	i fred –	dine synder	er	deg	tilgitt.
----	----------	-------------	----	-----	----------

Disse to setningene etter mi mening ganske atskilte, ettersom den første setninga er i imperativ men fungerer som ei oppfordring, mens den neste er en konstatering. Dermed vil det være vanskelig å hevde at setning to er en utvidelse av den første setninga. I stedet ser en at siden *dine synder er deg tilgitt* kan du derfor *gå i fred*, altså har vi et kausalt forhold.

En finner flere som-setninger som jeg har analysert som del av et element. Disse har primært i oppgave å utvide eller spesifisere meninga til det elementet de er en del av. De gjør som kjent samme jobb som adjektiv.

De ordene [som er framhevet ovenfor],	lyser	i gullskrift	fra Peterskirkens kuppel i Roma.
--	-------	--------------	-------------------------------------

Dette eksemplet er periode 5. En ser at [*som er framhevet ovenfor*] spesifiserer hvem deltakeren i setninga er. Projiseringer kan delvis forstås på samme måte som en spesifisering, i og med at disse er uttrykk for hva som er tenkt eller sagt. Vi finner tre projiseringer i tekstutdraget.

Undersøkelser i 1990-årene	har vist	at	to av tre katolikker i Norge	er født	i et annet land.
-------------------------------	----------	----	---------------------------------	---------	---------------------

Her ser en periode 31. Den inneholder en av to projiseringer som kommer som følge av en verbal prosess, mens vi i periode 4 har en mental prosess som utløste en projisert setning. I disse periodene skapes en leddsetning ut fra prosessen i den overordna setninga.

Alt i alt ser en at de logisk-semantiske virkemidlene i stor grad brukes til å organisere prosessene, enten gjennom utdyping eller ved å skape temporale forhold. Dette gjør at det virker som en ønsker å legge til informasjon i periodene, oftest ved hjelp av additive koblinger, mens det å begrunne og vise årsaker er mindre viktig. I forhold til andre tekster består ikke denne teksten av mange kompliserte setningskomplekser, hvilket vi ei heller skulle forvente sjangeren tatt i betraktning.

Det er imidlertid en periode jeg ikke har kommentert. Det skal jeg gjøre nå avslutningsvis. Det er nemlig en periode som ikke er heilt enkel å gi en klar analyse av. Det handler om periode 21:

«Hold opp,	jeg	får	så sterk hjemlengsel!»	hendte	det	[at han sa når hun og moren kranglet som verst].
------------	-----	-----	---------------------------	--------	-----	---

Som vi ser har jeg delt opp perioden i tre heilsetninger, med ei leddsetning i den siste heilsetninga. Denne perioden er hva en må få kalle en ugrei setningsknote. Rokerer vi litt på perioden, avdekker vi bedre hva som den sentrale prosessen i perioden:

*Det hendte at han sa: «Hold opp, jeg får så sterk hjemlengsel!» når hun og moren kranglet som verst.*

Eller bare:

*Han sa: «Hold opp, jeg får så sterk hjemlengsel!» når hun og moren kranglet som verst.*

Vi ser at utsagnet fra *han* er tatt ut av leddsetninga og satt først i perioden. På denne måten har et ledd fra at-leddsetninga blitt stilt foran den overordna setninga. Så kan en videre diskutere om *sa* egentlig er den sentrale prosessen i perioden eller ei. Min skjematisk analyse avdekker ikke det.

## 7.6 Den tekstuelle meininga i *Midt i vår tid*

Den tekstuelle meininga ble presentert i kapittel 2.3.3. Der sa jeg at den tekstuelle meininga realiseres primært gjennom faktorene tema og rema-systemet og kohesjon.

### 7.6.1 Tema

I valg av tema kan taleren velge mellom å bruke umarkert eller markert tema. Dersom det er subjektet i setninga som er tema, kalles det for umarkert tema. Når temaet ikke inneholder subjektet, kalles det for markert tema.

I dette tekstutdraget finner vi at det er flest umarkerte tema, omkring 65 %. Halliday har nettopp gitt navnet *umarkert tema* fordi dette er den mest vanlige formen. Dermed korresponderer denne teksten med hva som anses for vanlig realisering av tema. Et typisk eksempel på et umarkert tema finner vi i periode 8:

	Maria	lyttet til	pater Breukels vennlige stemme.
T	Tema	Rema	

Et markert tema i dette tekstutdraget består i hovedsak av et adjunkt eller et predikat sammen med en konjunksjon. I periode 14 nedenfor finner vi det sistnevnte:

	Så	var	skriftemålet	over.
T	Tema		Rema	

Vi kan imidlertid dele tema opp i tre forskjellige typer som viser hva slags mening de uttrykker. De tre typene tema er ideasjonelt, mellompersonlig og tekstuel tema. Det er her vi finner det mest interessante funnet i temastrukturen. De aller fleste tema består nemlig bare av et ideasjonelt tema, mens et mindre antall består av både tekstuel og ideasjonelt tema. Et ideasjonelt tema er et tema som består av ei nominalgruppe, preposisjonsfrase eller adverbialgruppe. Et tekstuel tema er temaer som skaper koblinger, for eksempel diskursadjunkter eller konjunksjoner. To gode eksempler på disse to typene tema er derfor periode 8, som er ideasjonelt, og 14, som er tekstuel, vist ovenfor.

Et mellompersonlig tema vil bestå av elementer som for eksempel modus- eller kommentaradjunkter, noe som realiserer mellompersonlig mening. Men bruken av mellompersonlig tema er i dette tekstutdraget altså fraværende, noe som igjen understreker hva vi så i den mellompersonlige meninga; taleren ønsker ikke å kommentere eller bruke modalitet som betyr at han må tre fram i teksten.

## 7.6.2 Kohesjon

Kohesjon skaper forbindelse mellom setninger og i teksten som heilhet. Det er da konstruktivt å se nærmere på åssen taleren plasserer kjent og ny informasjon i teksten. Imidlertid er det slik at i en skriftlig tekst vil mulighetene for å fravike prinsippene om plassering av kjent informasjon i tema og ny informasjon i rema være ganske få. I så fall vil en gjøre teksten mindre tilgjengelig. Taleren følger i teksten derfor det som er vanlig i norske tekster med henhold til kjent og ny informasjon.

Vi kan se på noen teksteksempler, her periode 26 og 27:

	I Norge	er	den katolske befolkning	en liten minoritet.
T	Tema	Rema		

	Litt over 1 % av befolkningen	er	katolikker,	det	vil	si	omkring 50 000 mennesker.
T	Tema	Rema		Tema	Rema		

En kan se at kjent informasjon står i tema, mens ny informasjon gis i rema. En ser samtidig at den nye informasjonen *en liten minoritet* introduseres i ubestemt form i periode 26. I neste periode er denne blitt kjent informasjon og står nå i tema som *litt over 1 % av befolkningen*. Det er her en leksikalsk kohesjon mellom *en liten minoritet* og *litt over 1 % av befolkningen*, som bygger på synonymi.

Bruken av referanser for øvrig består mye av tradisjonell kobling mellom substantiv og pronomen. På side 160 presenteres vi for Maria, som seinere i teksten kun omtales som *hun*. Ettersom *hun* er den eneste kvinnelige personen vi introduseres for, blir referansen ved hjelp av pronomenet tydelig. Siden vi må gå bakover i teksten for å finne identiteten til pronomenet,

kaller vi det for anafori. Denne typen referanse er den mest oversiktlige, og det er den som er mest utbredt i tekstutdraget. Likevel kan vi se på et unntak fra den narrative tekstbiten:

	«Hold opp,	jeg	får	så sterk hjemlengsel!»	hendte	det	[at han sa når hun og moren kranglet som verst].
--	------------	-----	-----	------------------------	--------	-----	--

Jeg tidligere spesifikt kommentert oppbygginga av denne perioden, nr 21, men en kan også kommentere åssen den innvirker på referansen. En ser nemlig at en ikke vet hvem *jeg* er, inntil vi i slutten av perioden får høre at det er *han* som har uttalt sitatet. Som nevnt tidligere kunne perioden vært innleda med *han sa*, og da ville en hatt anafori. Nå får en i stedet katafori, det vil si at identiteten til *jeg* kommer fram seinere i teksten. Dette er en type referanse som er vanlig i skjønnlitteratur, og det er dermed interessant at vi finner denne referansen i den narrative tekstbiten. Slik referanse finner vi ikke i den informative teksten.

Det finnes naturligvis en god del bruk av ulike kohesjonskoblinger. I periode 23 finner vi *juledagen i fjor [da hun var med faren og bestemoren i en stor katedral i Santiago]*, før vi i periode 24 hører om *Messen for Frelserens fødsel*, som kobles til *juledagen*. Likevel bør det også understrekes at det her kreves en viss kulturell innsikt for å forstå koblinga. Det er ingen selvfølge at en vet at *Frelserens fødsel* er på *juledagen*. For å finne sammenheng i en slik kobling må en bruke homofori, altså kulturkonteksten. Det er en god del slike koblinger, særlig mot slutten av side 160 og i tekstutdraget på side 161. Å satse så mye på kulturell kunnskap er kanskje noe overraskende i ei bok som skal formidle kunnskap til elevgrupper med ulik bakgrunn.

Bruken av konjunksjoner tok jeg opp ovenfor i kapittel 4.5.2 om den logiske meininga. Vi så at de primære funksjonene til konjunksjonene var addisjon, men også noen ganger temporalitet.

Pedagogiske tekster fordrer tradisjonelt bruk av eksplisitt kohesjon. Dette fordi eksplisitt kohesjon vil være med på understreke tydelige sammenhenger i teksten. Vi kan se på den siste tekstbiten, faktateksten på side 161, som er særlig tydelig på å skape sammenheng. Jeg har laga følgende kohesjonskjede, med periodenummer i parentes: den katolske befolkning (26) - katolikker (27) - dette kirkesamfunnet (29) - katolske vietnamesere (29) - en katolsk menighet (30) - to av tre katolikker (31). Tilsvarende kunne en laga kohesjonskjede med Norge/norsk.

Kohesjonskjedene bruker repetisjon av samme fenomen til å skape en klar rød tråd gjennom teksten.

Dette viser at kohesjonen i denne faktateksten er svært eksplisitt. Tekstutdraget som heilhet preges av klar koherens, med særlig utbredt anafori. Den narrative delen er kan hende litt mer komplisert ettersom den inneholder både katafori og homofori, men likevel har den også tydelig koherens.

### 7.6.3 Nominaliseringer

Jeg tar avslutningsvis opp nominaliseringer. De er hva vi kan kalle konsentrater av mening, noe som betyr at de kan ha høy leksikalsk tetthet. Vi kan se på de som grammatiske metaforer, eller som Erik Knain (2000a) sier ”et verb har blitt til et substantiv”.

Det er ingen utbredt bruk av nominaliseringer i tekstutdraget. Men vi finner noen tilfeller, og mitt eksempel står ikke overraskende sammen med en relasjonell prosess, hvilket er et trekk som registrert i andre systemisk funksjonelle analyser. Slik ser periode 29 ut:

Siden den gang	har	dette kirkesamfunnet	altså	hatt	en betydelig vekst	her i landet,
----------------	-----	----------------------	-------	------	--------------------	---------------

Her ser vi at prosessen *vokse* er blitt gjort om til substantivet vekst. Jeg vil imidlertid hevde at bruken av nominaliseringer for øvrig er mindre enn hva en kunne forvente ut i fra at det er mange relasjonelle prosesser i tekstutdraget. Antallet relasjonelle prosesser øker normalt når vi har mange grammatiske metaforer, fordi det ofte er materielle prosesser som er omgjort til substantiv. Men på tross av det nære båndet mellom relasjonelle prosesser og nominaliseringer, er det ikke mange nominaliseringer. Noe som for meg indikerer at taleren er bevisst på å unngå dem.

Dette vil jeg tro at kan skyldes at taleren ønsker å gjøre språket håndterlig for leseren. Det kan vi forstå i sammenheng med at vi ser på en pedagogisk tekst, som er meint for ungdomstrinnet. Nettopp i forhold til elevenes modning kan en forstå at taleren velger å unngå for mange abstraksjoner i teksten. Slik gjør taleren en tilpasning på grunn av den tenkte lesergruppa.

## 7.7 Oppsummering av *Midt i vår tid*

Jeg vil her prøve å samle noen av mest sentrale funna i verbalanalysen av *Midt i vår tid*, og se på dem litt tydeligere opp mot sjangeren pedagogisk tekst, læreplanen og emnet Den katolske kirke.

Vi så i den mellompersonlige meininga at taleren tilbyr leseren mengder av informasjon, en informasjon som formidles uten vesentlig modalitetsbruk. *Midt i vår tid* er laget på bakgrunn av L-97. Jeg presenterte i kapittel 3.2.3 L-97s KRL-plan. Der viste jeg blant anna til at "KRL-faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro." En utbredt bruk av modalitet kunne gitt inntrykk av talerens egne religiøse preferanser. En tydelig subjektiv taler ville naturligvis også brutt med de sjangerforventningene vi har til pedagogiske tekster.

Det som imidlertid er noe mer underlig er åssen den narrative teksten om ungjenta Maria også er fri for modalitet og personlige vurderinger. L-97 vektla fortellingsdidaktikken, og fortellinga om Maria kan således være et uttrykk for det. Fortellinga blir likevel stående i et visst spenn, for på den ene sida ønsker en å gi et nært bilde av Maria, mens en på den andre sida velger en tredjepersonforteller i fortellinga. Dette kan henge sammen med at ungdomstrinnet i større grad skulle ha en mer argumenterende tilnærming.

Jeg sa i teorikapitlet mitt at den ideasjonelle meininga er åssen virkeligheten blir uttrykt gjennom lingvistiske strukturer. Særlig prosessene, som ses på som setningas kjerne, er viktige. I dette tekstutdraget ser en at det er stor forskjell mellom hvilke prosessstyper som er benytta i de ulike teksttypene. Fortellinga om Maria realiseres ofte gjennom materielle prosesser, mens faktateksten realiseres gjennom relasjonelle prosesser. Lærebøker benytter ulike teksttyper for å oppnå ulike effekter. Nettopp fortellingsdidaktikken ble bragt inn i fagplanen for å gi elevene mer levende og konkrete bilder. Analysen av prosessstypene i dette utdraget kan tyde på at det var et effektivt trekk.

Analysen av omstendighetene i fortellinga viste mange måtesomstendigheter. Disse kan kanskje være valgt for å skape et mer nært bilde Maria, ettersom mange av disse beskriver hennes handlinger. Derimot var bruken av temporale omstendigheter nesten fraværende, noe som gjaldt heile tekstutdraget. Vi kan muligens tolke det som en følge av at L-97 så spesifikt

sier at dette hovedmomentet er ”ulike kristendomsfortolkninger i vår egen tid”, at taleren ikke ser det nødvendig å tidfeste prosessene ytterligere. Altså er tidsaspektet underforstått.

Temaene i tekstutdraget er primært ideasjonelle, og disse temaene står ofte som en del av kohesjonskjeder. Kohesjonskjedene brukes til å skape koherens i teksten. Det at en pedagogisk tekst bruker en slik koherens er ikke overraskende, ettersom kohesjonskjeder bruker gjentakelse til holde tråden i teksten. Eleven blir heile tida minna på hva han leser om. At en i tillegg også benytter homofori som bygger på leserens kulturelle kunnskap, er mer underlig. Likevel framstår teksten som tydelig og konkret, noe de få nominaliseringene er en viktig årsak til.

Kapitlet innledes med et Bibelsitat. Vi kan hevde at dette dermed blir med på tematisere heile teksten. Det innledende Bibelsitatet plasserer Den katolske kirke som en meget sentral del av kristendommen. Det gjør samtidig Den katolske kirke til en del av det kristne livssynet som dominerer i Norge, og er dermed del av en kjent tradisjon. Historien om Maria som følger deretter, er med på å plassere Den katolske kirke som en del av troslivet i Norge. Gjennom Maria blir vi dermed ”kjent med”, som L-97 formulerer det, Den katolske kirken. Den informative delen av tekstutdraget gir til slutt et større bilde av Den katolske kirke i Norge.

Vi kan oppsummere tekstutdraget slik: Først blir vi gitt et bilde av Den katolske kirke som den første og mest sentrale kristne kirke. Vi får et nært, men ikke for nært, møte med Maria som representant for en levende kirke her i landet. Avslutningsvis får vi en statusrapport fra det katolske Norge. Slik sett framstår heile tekstutdraget som ei innledning til kapitlet, et kapittel som herfra brer seg videre ut over heile den katolske verden.



## 7.8 Den mellompersonlige meininga i *Under samme himmel*

Jeg følger samme oppbygging av fortolkingene som jeg brukte for *Midt i vår tid*. Det betyr at jeg her innleder med talefunksjonene og tar så opp modalitet. Etersom deler av fortolkinga inneholder trekk som jeg har forklart under *Midt i vår tid*, blir fortolkinga til *Under samme himmel* noe mer konsentrert. Dette for å unngå for mange gjentakelser i forklaringa av fortolkingene.

### 7.8.1 Talefunksjonene

I likhet med *Midt i vår tid* består tekstutdraget i *Under samme himmel* i all hovedsak av konstateringer. Taleren tilbyr informasjon til leseren. Det finnes ikke respondering fra leseren i teksten, noe som betyr at vi i verbalteksten kun ser den informasjon taleren tilbyr leseren.

Konstateringer realiseres som kjent ved indikativsetninger. Alle setningene i tekstutdraget har modustypen indikativ. Imidlertid er ikke alle setningene konstateringer. Unntaket er periode A som består av ei interrogativ setning. I denne setninga krever taleren informasjon fra leseren, eller som vi litt enklere kan si, han stiller et spørsmål. På denne måten innleder altså taleren teksten med å henvende seg direkte til sin leser. Slik skaper han kontakt med leseren, samtidig som leseren engasjeres.

Fra kapittel 2.3.1 husker vi at konstateringer og spørsmål ifølge Halliday til sammen utgjør de språklige størrelsene som kalles proposisjoner. Felles for disse er at de omhandler rent språklige fenomener og består av former for utveksling av informasjon. Dermed gir setningene i dette tekstutdraget utelukkende eksempler på informasjonsutveksling. På denne måten legger taleren fram mye informasjon som leseren må ta stilling, om enn ikke eksplisitt mer enn i spørsmålet i periode A.

Konstateringene har form av fortellende setninger, hvor en i de fleste setningene har subjektet før det finite elementet. Periodene 17, 24 og 25 inneholder setninger hvor subjektet er utelatt. Nedenfor ser vi periode 25:

Maria	kan	vise seg	for menneskene,	veilede	dem	og	gjøre	under.
Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement	Pred	Komp		Pred	Komp

Denne perioden inneholder tre setninger som er parataktisk oppbygd. Vi ser at subjektet er utelatt i de to siste setningene. I tillegg er også det finitte elementet utelatt i de to siste setningene. Denne ellipsen gjør perioden som heilhet mer effektiv.

### 7.8.2 Modalitet

Bruk av elementer som uttrykker modalitet er også i dette tekstutdraget liten. En finner nemlig ikke flere enn fire modusadjunkter i tekstutdraget. I periode 11 nedenfor finner vi modusadjunktet *bare*.

Han	sa		bare	at	han	ville	tenke over	det.
Subjekt	Fin	Pred	Mod.adj		Subjekt	Finitt	Predikat	Komp

*Bare* uttrykker her at leddet som kommer etter, altså projiseringa, er ubetydelig eller neppe kommer til å bli gjennomført. På den måten kan vi det se det som et uttrykk for vanlighet.

Motsetninga til modalitet er polaritet, som er uttrykk for motpolene ja eller nei. I periode 10 finner vi modusadjunktet *ikke* som uttrykker negativ polaritet.

Men	han	trodde		ikke	på indianeren.
	Subjekt	Finitt	Predikat	Modusadjunkt	Komplement

Jeg har analysert *ennå* som et modusadjunkt i periode 20 og 32. Vi kan også tenke oss at dette kan tolkes som et omstendighetsadjunkt som uttrykker et temporalt forhold, kanskje særlig i periode 32 da det står først i setninga. Likevel heller jeg til at *ennå* har et modalt inneholdt slik det står i disse setningene. Det begrunner jeg med at *ennå* i begge periodene er tett knytta til predikatet. For eksempel i periode 20, hvor jeg meiner det er tydeligst, er *ennå* med å presisere at prosessen *feire* er noe som fortsatt gjentas og altså uttrykker vanlighet.

I tillegg er det noen få setninger i utdraget som har et finitt modalt element i verbalgruppa. Dette gjelder for eksempel i periode 38:

En katolsk menighet	kan	bestå av	mange nasjonaliteter.
Subjekt	Finitt	Predikat	Komplement

Her ser en at *kan* både avveier og utvider tolkinga en kan gi *bestå* i denne setninga. Det betyr at en kan forstå *kan* til å gjelde sannsynlighet, men også vanlighet.

For øvrig er det lite modalitetsbruk å peke på i dette tekstutdraget, noe som gjør at vi også her har med en taler som ønsker å forholde seg skjult i teksten. Dessuten gjør den begrensa modalitetsbruken at informasjonen i teksten blir presentert med stor sikkerhet. Det virker som taleren er opptatt av å slå noe fast for leseren. Talerens egne vurderinger og fortolkning av historien og faktainformasjonen han formidler, skal ikke være en del av teksten.

En slik nøytral eller objektiv framstillingsmåte gjør imidlertid samtidig at teksten for meg virker noe kjølig. Setningene presenteres avmålt og korrekt, noe som særlig kan være med på å gjøre den magiske legenden relativt kjedelig. Spørsmålet en kan stille er om en narrativ som legenden, som her nærmest ligner en deklarativ, ikke dermed også mister sin egenart og leserens interesse? Eller er det nettopp med på åpne opp for at leseren sjøl lettere kan evaluere utsagna i legenden? Jeg oppfatter det som at legenden slik blir noe mindre engasjerende.

Jeg viste ovenfor at taleren bare en gang bruker negativ polaritet. Det betyr at i setningene uten modalitet, brukes med det ene unntaket positiv polaritet gjennomgående. Slik blir det at taleren sier tingene rett fram, han går ikke omveien ved å fortelle åssen en ting ikke er. Ettersom dette er en pedagogisk tekst, kan en forstå ønsket om en presis framstilling.

Liten bruk av modalitet kan ha forskjellig virkning på ulike teksttyper. Et kåseri hvor ingen forventer objektivitet kan godt ha liten bruk av modalitet uten at det er påfallende. En fagartikkel kan derimot virke vakkende og usikker om det har overdreven bruk av modalitet. Samtidig kan likevel taleren i et vitenskapelig arbeid ønske å sikre seg mot gjøre for bastante konklusjoner som seinere kan motsies, ved hjelp av noe modalitet. I likhet med utdraget fra *Midt i vår tid* er dette tekstutdraget nesten uten modalitet, og for meg virker det først og fremst å være gjort for å anonymisere taleren, virke sikker og skape objektivitet.

## 7.9 Den ideasjonelle meininga i *Under samme himmel*

Jeg tar hovedsakelig for meg transivitetssystemet og de logisk-semantiske koblingene når jeg nå ser nærmere på hva setningene i tekstutdraget representerer i forhold til virkeligheten. Jeg bygger altså opp fortolkninga av den ideasjonelle meininga på samme måte som jeg gjorde for *Midt i vår tid* i kapittel 7.5.

### 7.9.1 Den erfaringsbaserte meininga

Nedenfor har jeg satt opp en tabell over bruken av de ulike prosessstypene. Jeg kommenterer videre denne tabellen og tar samtidig opp enkelte realiseringer av deltakerne. I tabellen har jeg delt tekstutdraget i to, etter de to overskriftene i utdraget, henholdsvis *En legende* og *Noen fakta*.

**Tabell 7.3**

Prosesstyper i tekstutdraget fra *Under samme himmel*

	Alle	Relasjonell	Verbal	Mental	Atferds- messig	Materiell	Eksistensiell
En legende	37	4	7	8	1	14	3
Noen fakta	13	8	-	-	-	3	2
<b>Totalt</b>	<b>50</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>5</b>

En ser at det samla sett er flest materielle prosesser, hver tredje prosess i utdraget er materiell. Det er nest flest relasjonelle prosesser, mens det er et ganske likt antall mentale, verbale og eksistensielle prosesser. Det er kun en atferdsmessig prosess, men en registrerer altså at alle de seks prosessstypene er representert i tekstutdraget. Det viser seg imidlertid at det er store forskjeller i hvilke prosessstyper som brukes i de ulike delene av utdraget.

### 7.9.1.1 Tekstutdraget *En legende*

De materielle prosessene er de det er flest av i denne tekstdelen, noe som tyder på at det er mye handling. Vi blir fortalt en historie fra den fysiske verdenen, som her realiseres gjennom materielle prosesser. En kunne for eksempel valgt å bruke flere nominaliseringer sammen med relasjonelle prosesser, men ved å bruke materielle prosesser skapes nærhet til handlingene og på en måte understrekes det at dette er en historie som virkelig har skjedd. Vi finner mange alminnelige materielle prosesser som blant annet *delta*, *gå*, *møte*, *plukke* og *feire*. Vi kan se på periode 12 som et godt eksempel på en materiell prosess:

	Senere	møtte	indianeren	jomfru Maria	på den samme høyden flere ganger.
Tr	Omst temp	Materiell	Aktør	Målobjekt	Omstendighet spatial

Vi har en aktør som er tilstede i setninga, og i tillegg rettes den materielle prosessen mot en annen deltaker, målobjektet. I tillegg finner vi noen setninger der en tredje deltaker er med. Periode 14 viser det:

	Til slutt	gav	jomfru Maria	indianeren	et tegn.
Tr	Omst temp	Materiell	Aktør	Benefisient	Målobjekt

Her ser vi at vi har en språklig realisert mottaker av et målobjekt, nemlig benefisienten. Av de fjorten materielle prosessene har ni en synlig aktør, ti har målobjekt, mens bare to inneholder en benefisient. Det er kanskje noe underlig at det er færre aktører enn målobjekt, men det kommer av at aktøren noen ganger er utelatt mot slutten av setningskomplekser. I tillegg er to setninger i passiv, hvis funksjon nettopp kan være å skjule aktøren.

	Denne begivenheten	feires	ennå	i hele Latin-Amerika.
Tr	Målobjekt	Materiell		Omstendighet spatial

Periode 20 her viser en av de to materielle prosessene i passiv. Fokuset er som en ser ikke nødvendigvis *hvem* som feirer, men *hva* som blir feira. Dette vektlegges nettopp ved å bruke en passiv form, hvor målobjektet understrekes som eneste deltaker i setninga.

Ellers kan en argumentere for at verbet *føde* også er en materiell prosess, og ikke en atferdsmessig. I så fall inneholder ikke teksten noen atferdsmessige prosesser, men jeg synes at *føde*, sett ut i fra konteksten til periode 24, hvor jomfru Marias rolle i kirken defineres og sjølve det fysiske ved fødselen ikke vektlegges, bør kunne regnes som en atferdsmessig prosess.

Det er nest flest mentale prosesser i teksten *En legende*. De mentale prosessene forteller om menneskelige sansinger, altså vil deltakeren som regel være et menneske. Vi kan for eksempel se på periode 10:

	Men	han	trodde	ikke	på indianeren.
Tr		Den sansende	Mental		Fenomen

Setninga har to deltakere, hvor den sansende har et mentalt forhold til fenomenet. I seks av de åtte mentale prosessene inngår et fenomen for å skape mening i setninga. I periode 23 ser vi at den sansende kan være ei gruppe mennesker eller et fellesskap:

	Kirken	regner	Maria	som ren og syndefri.
Tr	Den sansende	Mental	Fenomen	Omstendighet rolle

Perioden viser at *kirken* kan ses på som en enhet som kan opptre som den sansende. Kirken er her da et uttrykk for menneskene som tilhører kirken. Det er likevel mulig å diskutere om denne prosessen ikke også har et visst relasjonelt drag over seg. Det er interessant at det er såpass mange mentale prosesser i *En legende*, og en kan se at det henger sammen med tekstens innhold, nemlig en historie om religiøs overbevisning. Da er det ikke underlig at mentale prosesser som *tro*, *tenke over* og *forstå* er representert.

De mentale prosessene sier vanligvis hva et menneske sanser. De verbale prosessene kan ligne, ettersom det også her oftest er et menneske som bruker et av kroppens organer, nå taleorganet. Det er nesten like mange verbale prosesser som mentale. Vi gjenkjenner raskt verbale prosesser som *snakke*, *si*, *fortelle* og *be*. Det er vanlig at verbale prosesser realiseres gjennom to setninger.

	Han	sa	bare	at	han	ville	tenke over	det.
Tr	Talende	Verbal			Sansende		Mental	Fenomen

Den verbale prosessen kommer i den første setninga, som deretter projiserer ei ny setning, slik vi ser det her i periode 11. Det vanligste i denne teksten er likevel ikke at det som sies projiseres i en ny setning. I stedet samles det som ble sagt i en ny deltaker, det utsagte. Dette ser vi for eksempel i første setning i periode 13:

	Hun	gjentok	budskapet,
Tr	Talende	Verbal	Det utsagte

I stedet for å fortelle heilt ut hva som ble sagt ser vi at det er samla i et ledd, det utsagte. På denne måten unngår en lange setninger, eller som i periode 13, en unngår å gjenta samme uttalelse to ganger.

Det er ganske få relasjonelle og eksistensielle prosesser i *En legende*. Det kommer to relasjonelle prosesser i periode 22 og 26 på slutten av teksten. En kan se det i sammenheng med at teksten skifter karakter fra å være narrativ til mer informativ der. Dette viser samtidig tydelig at det i legenden er få abstrakte relasjoner som må ordnes. Derimot er det handlinger, sansinger og verbale uttrykk som står sentralt. Når vi nå går videre til *Noen fakta* skal vi derimot se at stor bruk av relasjonelle prosesser er et svært tydelig trekk.

### 7.9.1.2 Tekstutdraget *Noen fakta*

Heile åtte av tretten prosesser i *Noen fakta* er relasjonelle. Det er således et veldig markant særdrag ved teksten. Blant de relasjonelle prosessene finner vi *være, bety, ha, komme, representere* og *bestå*, hvorav *være* benyttes i fire setninger. I periode 33 er prosessen *være*:

	Nidarosdomen	er	det største minnesmerket.
Tr	Den utpekte	Relasjonell	Verdi

Dette er en typisk relasjonell prosess som gir den utpekte en verdi. Slik ordner den og skaper relasjon mellom de to deltakerne, og på den måte er den en effektiv formidler av fakta.

Dermed ser vi samtidig at de relasjonelle prosessene alltid har to deltakere. Enten får den utpekte eller bæreren tildelt henholdsvis en verdi eller et attributt. Dette systematiske forholdet mellom to faste deltakere gir denne organiserende effekten.

Begge de eksistensielle prosessene viser naturlig nok at noe er til, eller for å bruke prosessen i teksten *det finnes*. Deres funksjon blir derfor å slå fast et forhold. Mer interessant er det imidlertid å se at to av de tre materielle prosessene er i passiv form, som periode 34:

	Etter reformasjonen	ble	Den katolske kirke	forbudt	i landet.
Tr	Omstendighet temporal		Målobjekt	Materiell	Omst spatial

Som vi ser, betyr det at det ikke er en tilstedeværende aktør i setninga. Det er bare målobjektet som er med, og det har derfor fått subjektrollen. Det å skjule aktøren kan være et bevisst valg

for skjermte aktøren fra leseren, men i dette tilfelle tror jeg det like gjerne er gjort fordi aktøren er en litt udefinert størrelse. Her kan en anta at for eksempel *myndighetene* kunne vært satt inn som aktør, men det er i denne setninga ikke viktig for taleren å definere aktøren. Den setninga med materiell prosess som ikke er i passiv, har kun aktøren som deltaker.

De to tekstene i *Under samme himmel* skiller seg altså tydelig fra hverandre. Vi så at den dominerende rollen til de materielle, mentale og verbale prosessene viser oss at *En legende* gjennom prosessene vektlegger å vise hva Maria, indianeren og biskopen gjorde, sansa og sa. Slik realiseres primært det narrative tekstutdraget i *Under samme himmel*. De relasjonelle prosessene får en tilsvarende dominerende rolle i *Noen fakta*. Funnene her kan rokke ved min påstand om at den narrative delen kunne virke deklarativ med sitt nøytrale språk uten modalitetsbruk. De store forskjellene i bruk av prosessstyper viser nemlig at det likevel er klar forskjell mellom framstillinga av legenden og fakta.

### 7.9.1.3 Omstendighetene

#### Tabell 7.4

Typer av omstendigheter<sup>15</sup> i tekstutdraget fra *Under samme himmel*

	Alle	Spatial	Temporal	Kausal	Måte	Rolle
	ant					
En legende	24	11	8	1	1	3
Noen fakta	9	5	4	-	-	-
<b>Totalt</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Ut fra tabellen ser vi at de spatiale og temporale omstendighetene er de dominerende omstendighetene. Til sammen inneholder 23 av de 39 periodene i tekstutdraget en eller flere omstendigheter. Det er interessant å registrere at bruken av omstendigheter er ganske lik mellom tekstdelene *En legende* og *Noen fakta*, sett ut fra at tekstlengden er en del lengre i *En*

<sup>15</sup> Vi finner verken ledsagende eller saksomstendigheter i tekstutdraget.



*legende*. Av den grunn tar jeg nedenfor for meg omstendighetene samla for heile tekstutdraget.

Tre av de fire første periodene i tekstutdraget har spatiale omstendigheter. Vi kan forstå det som et ønske fra taleren om tidlig i teksten å plassere hendelsene han forteller om. Slik blir deres funksjon å relatere prosessene tydelig til et konkret sted. Ettersom de spatiale omstendighetene går gjennom heile teksten er ikke dette et entydig bilde, men en interessant observasjon. Vi ser periode 4 her:

	En stemme	snakket	fra en høyde like ved.
Tr	Den talende	Verbal	Omstendighet spatial

I periode 4 er den spatiale omstendigheten plassert bakerst i setninga. Dette er den vanligste plasseringa av de spatiale omstendighetene i heile tekstutdraget. Først presenterer taleren prosessen og deltakere, før han til slutt stedfester disse, noe vi kan tolke som at det er prosessen og deltakerne som er viktigst, ikke hvor det skjer. Dette er imidlertid det vanligste stedet å plassere slik informasjon i norsk, så overraskende er det ikke at omstendighetene kommer på slutten.

De temporale omstendighetene er oftest plassert først i setningene. Det er viktig for taleren å tidfeste enkelte prosesser, som i periode 34:

	Etter reformasjonen	ble	Den katolske kirke	forbudt	i landet.
Tr	Omstendighet temporal		Målobjekt	Materiell	Omst spatial

Likevel kan det andre ganger virke som de temporale omstendighetene fungerer som sammenbindere i teksten, og således delvis har en kohesjonsfunksjon. Dette kan en hevde angående omstendigheten i første setning i periode 19:

	Straks	forstod	biskopen	alvoret,	og	en kirke	ble	bygd	på høyden.
Tr	Omst temp	Mental	Sansende	Fenomen		Målobjekt		Mat	Omst spat

Igjen kan en dessuten merke seg at den spatiale omstendigheten er satt til slutt i setninga. Det er som nevnt ganske lik fordeling av omstendighetstypene mellom *En legende* og *Noen fakta*. Likevel bør en bemerke et trekk som blant de temporale omstendighetene er interessant. For mens en i den narrative teksten bruker noen adverbialer som *plutselig*, *senere* og *straks*, er det i den informative teksten bare nominalgrupper, som for eksempel *i dag*, *først etter en ny lov i*

1845 og etter reformasjonen. En ser dermed at adverbialene i legenden har en mer tekstbindende funksjon, mens nominalgruppenes funksjon i faktateksten er å tidfeste nøyaktig.

De tre rolleomstendighetene har samla seg i periode 23 og 24. Vi ser at de her er med på angi Jomfru Marias posisjon i den katolske kirken:

	Hun	fødte	Guds sønn,	æres	som himmeldronning	og	regnes	som kirkens mor.
Tr	Hand	Atferd	Omfang	Ment	Omstendighet rolle		Mental	Omst rolle

De to siste setningene i periode 24 ovenfor viser oss at rolleomstendighetene realiseres ved hjelp av *som*. Det kan for øvrig bemerkes at det er mentale prosesser som står foran rolleomstendighetene, altså brukes rolleomstendighet i denne teksten bare ved indre prosesser.

Den dominerende plassen de spatiale og temporale omstendighetene er gitt, viser at taleren er mer opptatt av å plassere prosessene i tid og rom, enn ut fra årsaker eller måte. Det er svært interessant at en ikke kan se klare forskjeller i bruken av omstendigheter mellom legenden og faktateksten. De er nemlig fordelt relativt likt både i antall og funksjon i de to teksttypene, tatt i betraktning at det er ulik tekstlengde. En kunne anta at det ville være typisk for en fagtekst å tid- og stedfeste nøyaktig, og det er det for så vidt i faktateksten, men på ingen måte mer enn i den narrative teksten. Dette kan naturligvis ha sammenheng med at legenden virker til å være nøyaktig dokumentert.

De spatiale og temporale omstendighetene utgjør heile 28 av 33 omstendigheter i tekstutdraget. Her observerer vi den største forskjellen i omstendighetsbruken mellom utdraga fra *Under samme himmel* og *Midt i vår tid*. Også i *Midt i vår tid* så vi mange spatiale omstendigheter, men nesten ingen temporale, i stedet var det der en høy andel måtesomstendigheter i den narrative teksten. Så mens den narrative teksten i *Midt i vår tid* forklarte eller utdypa med måtesomstendigheter, er det temporale aspektet mer viktig i den tilsvarende teksttypen i *Under samme himmel*.

Nettopp det at omstendighetsbruken i *Midt i vår tid* varierte etter hvilken teksttype som ble brukt, finner vi altså ikke igjen i *Under samme himmel*. Det er et sentralt poeng. Likevel så vi

at de temporale omstendighetene fikk en delvis ulik funksjon i legenden og faktateksten, men hovedsakelig var omstendighetsbruken lik i de to teksttypene.

## 7.9.2 Den logiske meninga

I tekstutdraget fra *Under samme himmel* finner vi seks perioder som inneholder paratakse. Det er to perioder som har ei projisert setning som del av setningskomplekset. Dette betyr at heile 31 av de 39 periodene ikke inneholder paratakse eller projiseringer. Sjøl om det i noen perioder i tillegg er setninger av annen rang som er del av et element, er det et opplagt at teksten domineres av perioder som kun består av ei setning. Etersom dette er en pedagogisk tekst er det nærliggende å tro at dette gjøres for å gi leseren en enkel og oversiktlig tekst.

De fleste setningskompleksene med paratakse bindes sammen med konjunksjonen *og*. Det ser vi i periode 9:

Indianeren	gikk	på messe	og	fortalte	biskopen	om møtet med jomfru Maria.
------------	------	----------	----	----------	----------	----------------------------

På denne måten gir taleren mer informasjon til leseren i samme periode. En kan også se at det er en rekkefølge mellom hendelsene som beskrives, først kom indianeren til messen, så kunne han fortelle biskopen om møtet. Det betyr at *og* organiserer setningene temporalt. I periode 25 under ser vi at det er tre setninger som bindes sammen:

Maria	kan	vise seg	for menneskene,	veilede	dem	og	gjøre	under.
-------	-----	----------	-----------------	---------	-----	----	-------	--------

Her velger taleren å koble de to første med komma, hvilket er konvensjonen når en lister opp flere setninger etter hverandre i samme periode. Kommaet har samme funksjon som et *og*. Her ser vi imidlertid at det ikke uttrykkes temporalitet, ettersom den ene prosessen ikke trenger å følge den foregående. I stedet lister en opp ulike egenskaper jomfru Maria har, og *og* har da bare en additiv funksjon. I periode 13 er det brukt en annen sideordnende konjunksjon:

Hun	gjentok	budskapet,	men	biskopen	var	skeptisk.
-----	---------	------------	-----	----------	-----	-----------

Konjunksjonen *men* har en noe annen funksjon ettersom den gjør at den neste setninga uttrykker ei innvending til den første. Dermed kan en snakke om at perioden som heilhet blir brutt. Dette kalles for adversativ kobling, og setningene bindes her sammen med en motsetning.

De to projiserte setningene kommer begge etter en verbal prosess, og er derfor en spesifisering av det som ble sagt i den verbale prosessen:

Han	sa	bare	at	han	ville	tenke over	det.
-----	----	------	----	-----	-------	------------	------

Eksemplet ovenfor er periode 11. De to projiserte setningene er som venta to at-leddsetninger. Alle disse eksemplene er henta fra *En legende*. I *En legende* kan vi generelt si at bruken av eksplisitte logisk-semantiske virkemidler ikke er stor, men i den grad de brukes er det for å gi mer informasjon, altså utvide eller spesifisere, samt til en viss grad uttrykke temporale forhold.

Det er bemerkelsesverdig at ingen av periodene under *Noen fakta* inneholder paratakse eller projiseringer. Taleren ønsker her heilt tydelig å unngå setningskomplekser som kan gjøre teksten vanskeligere å lese. Muligens henger dette sammen med at taleren anser faktainformasjonen tyngre for leseren enn den narrative delen, og kutter derfor ned på bruken av kompliserte perioder.

Den begrensa bruken av eksplisitte realiseringer av den logisk-semantiske meininga er naturlegvis et utslag av at mange perioder bare består av ei setning. Samtidig ser en at de setningskompleksene som finnes, oftest er av additiv karakter. En slik enkel oppbygging gjør det lett å lese setning for setning, og gjør at en blant anna unngår tyngre kausalt oppbygde komplekser. I en pedagogisk tekst som dette, er det delvis et forventa trekk. Når vi går vidare til den tekstuelle meininga skal vi imidlertid se at for eksempel kohesjonskjeder gjør at mange enkle og korte perioder likevel kan henge godt sammen.

## 7.10 Den tekstuelle meininga i *Under samme himmel*

Den tekstuelle metafunksjonen realiserer sammenheng i en tekst. Jeg tar her for meg tema og rema-systemet og kohesjon, slik jeg gjorde med *Midt i vår tid* i kapittel 7.6.

### 7.10.1 Tema

Tekstutdraget fra *Under samme himmel* preges av mange umarkerte ideasjonelle tema. Vi kan se på periode 38:

	En katolsk menighet	kan	bestå av	mange nasjonaliteter.
T	Tema	Rema		

Tema består her av en nominalgruppe som er deltaker i setninga. Dette er den vanligste formen for ideasjonelt tema i tekstutdraget. Cirka 70 % av temaene er umarkerte. De markerte temaene består oftest av et adjunkt. Det kan vi se nedenfor i periode 36:

	I dag	vokser	Den katolske kirke	i landet.
T	Tema	Rema		

Temaet er her en preposisjonsfrase, som i transivitetssystemet er en temporal omstendighet. Ved å tematisere temporale omstendigheter, legger taleren vekt på tidsaspektet i ytringa. Særlig i begynnelsen av *En legende* og i periode 34 til 36 i *Noen fakta* er temporale omstendigheter tematisert.

I teksten er det vanligst at temaet bare består av et ideasjonelt tema. Altså er det oftest slik at kun et element utgjør tema, hvilket betyr at det uttrykker ideasjonell mening. Taleren benytter seg ikke av mellompersonlige tema. Derfra kan en trekke at det for taleren ikke er viktig å vise seg sjøl i teksten, men han ønsker heller å forholde seg skjult i teksten. Dette samsvarer godt med hva vi også så i *Midt i vår tid* ovenfor.

Imidlertid må taleren noen ganger bruke tekstuell tema, ettersom taleren velger å lage eksplisitte koblinger mellom ytringene sine. Vi kan se på periode 10:

	Men	han	trodde	ikke	på indianeren.
T	Tema		Rema		

Konjunksjonen *men* innleder setninga og skaper forbindelse mellom setninga og kotelksten. Deretter ser vi at det ideasjonelle emnetemaet kommer i form av *han*. Konjunksjonene som er en del av temaet, har som vi forstår, en sammenbindingseffekt. Bruken av tekstuel tema er likevel ganske beskjeden ettersom taleren primært bruker mange korte perioder som er tematisert av enten subjektet eller en omstendighet.

I tillegg er inntrykket av at en velger å bruke mange umarkerte ideasjonelle tema med på gjøre at teksten blir fokusert rundt subjektet. Ved å tematisere subjektet får denne deltakeren gitt en sentral funksjon med å vise hva som vektlegges i setningene. Dette skal vi nå se at henger sammen med åssen kohesjonen i teksten er bygd opp.

### 7.10.2 Kohesjon

Taleren forholder seg til konvensjonene når det gjelder presentasjon av ny og kjent informasjon. Vi ser at *En legende* starter med å presentere hovedpersonen som *en fattig indianer*, før han i neste setning omtales med pronomenet *han*. Seinere brukes tilsvarende koblinger mellom et subjekt og et pronomen med både jomfru Maria og biskopen.

Interessant er det å se åssen jomfru Maria presenteres. Vi kan se på periode 6 og 7:

Da	fikk	han	se	en vakker kvinne [som stod midt i en strålekrans av lys].
----	------	-----	----	---

Det	var	jomfru Maria [som viste seg].
-----	-----	-------------------------------

Jomfru Maria presenteres i periode 6 som *en vakker kvinne*, før en ved hjelp av en eksistensiell prosess avslører hvem denne kvinnen er. I tillegg ser vi at det legges til en somsetning i periode 7 som er med å understreke koblinga til kvinnen i periode 6. Taleren ønsker her å forsikre seg om at leseren forstår hvem han snakker om. Det er et gjennomgående trekk i tekstutdraget at taleren ønsker tydelig kohesjon, og organiseringa av ny og kjent informasjon er den mest åpenbare måten han viser det på.

Dessuten kommer tekstens koherens fram gjennom mange og tydelige kohesjonskjeder. Vi kan for eksempel lage følgende kohesjonskjede i *Noen fakta*, perioden i parentes: den katolske kirke (27) - ordet katolsk (28) - katolske kirker (29) - katolsk (30) - kirken på den tiden (31) - mange kulturskatter fra den katolske tiden (32) - den katolske kirke (34), den (35) - den katolske kirke (36) - mange innvandrere er katolikker (37) - en katolsk menighet (38). Nesten hver eneste periode nevner noe som er katolsk. Denne formen for kohesjon finner vi ikke bare i den informative teksten, for på samme måte kunne en lage kjeder med jomfru Maria, indianeren eller biskopen i den narrative teksten.

Slike kohesjonskjeder viser åssen enkelte ord og uttrykk repeteres gjennom teksten for å skape sammenheng. Dette gjør det også lettere å følge teksten, men for lesere utenfor den tenkte lesergruppa kan det muligens virke overtydelig. Et slikt valg av tydelig koherens kan forstås ut fra at det er en pedagogisk tekst for ungdomstrinnet. Det er også med på forklare hvorfor det er så mange ideasjonelle umarkerte tema som jeg nevnte ovenfor. For i stedet for å bruke for eksempel tekstuelle tema velger en å satse på kohesjonskjeder til å skape koherens, og dermed kan subjektet som ofte er del av kohesjonskjedene bli tematisert.

### 7.10.3 Nominaliseringer

Lærebøker, eller kanskje særlig fagbøker på høyere nivå, inneholder ofte mange nominaliseringer som kan gjøre teksten krevende å lese. Dette tekstutdraget viser derimot en svært liten bruk av nominaliseringer, slik som vi også så i utdraget fra *Midt i vår tid*.

En finner ikke mange nominaliseringer, og det gjenspeiler et inntrykk av at taleren ønsker å ha et enkelt språk. Vi skal likevel se på periode 9:

Indianeren	gikk	på messe	og	fortalte	biskopen	om møtet med jomfru Maria.
------------	------	----------	----	----------	----------	----------------------------

Vi blir fortalt om da indianeren forteller til biskopen om sitt møte med jomfru Maria. En kan her tenke seg at *møte med jomfru Maria* heller ble omtalt som en prosess. Så kan vi diskutere om ikke nominaliseringa er det enkleste her, ettersom møtet mellom indianeren og jomfru Maria allerede er presentert over flere setninger, og nominaliseringa således er en kobling tilbake i teksten.

Uansett er dette eksemplet et unntak i en tekst som har få nominaliseringer. Nominaliseringer er i utgangspunktet en måte å omgjøre blant anna prosesser til substantiv. Ved ikke å nominalisere beskriver en i større grad handling, noe som innebærer at språket blir mer dagligdags og enklere. En tekst med nominaliseringer vil derimot ofte bli mer abstrakt. Derfor forstår en at nominaliseringer er begrensa i en tekst som er meint for elever i ungdomsskolen. Utelatelsen av nominaliseringer er realisert på en måte som virker gjennomført. Det gir etter mi meining, i samspill med andre faktorer, effekten at teksten blir mer oversiktlig.



## 7.11 Oppsummering av *Under samme himmel*

Jeg vil også for *Under samme himmel* samle noen av mest sentrale funna i verbalanalysen og se på dem opp mot sjangeren pedagogisk tekst, læreplanen og emnet Den katolske kirke. I tillegg har jeg nå også analysen av *Midt i vår tid* å forholde meg til, slik at jeg kan sammenligne interessante funn.

Tekstutdraget i *Under samme himmel* bringer på samme måte som *Midt i vår tid* fram informasjon som leseren må ta standpunkt til. Nok en gang er verbalteksten formidla med svært liten modalitetsbruk. Det kan tyde på at forfatterne ikke ønsker å være synlige i tekstene sine. Ei lærebok skal nødvendigvis gi et objektivt bilde faget, men betyr det at talerens stemme ikke bør kunne høres i boka? I mine tekstutdrag gjør de nå ikke det, uten at det kan si noe utover akkurat mine utdrag. Jeg synes likevel at det er interessant at en pedagogisk tekst ikke i større grad utnytter muligheten til skape en kontakt mellom taler og leser.

Analysen av den ideasjonelle metafunksjonen viste at tekstens narrative del realiseres gjennom handlinger, sansinger og verbale uttrykk. Den informative tekstdelen inneholdt en klar overvekt av relasjonelle prosesser. Dette er igjen ganske likt med hva vi så i *Midt i vår tid*. Særlig tendensen med materielle prosesser i narrativer og relasjonelle i faktatekst stemmer overens. Fra dette kan en trekke at en ønsker å skille mellom teksttypene, for å skape variasjon og således leselyst, og at dette skillet kan gjøres gjennom ulik prosessrealisering.

Begge utdraga preges av enkle eksplisitte logisk-semantiske koblinger. Men et trekk hvor *Under samme himmel* skiller seg ut er i tekstdelen ”Noen fakta”. Her består alle periodene av kun ei heilsetning. De fleste av dem er i tillegg korte. Jeg kommenterte tidligere at dette kunne henge sammen med at taleren meinte denne tekstdelen var mer krevende enn narrativen. Et annet moment som kan være viktig å trekke fram er fagplanen. *Under samme himmel* er skrevet ut fra 2002-planen, som vi i kapittel 3.2.5 så at var langt mindre omfattende en tilsvarende i L-97. Hva har det med den logisk-semantiske meininga å gjøre? Kanskje ikke omfanget gir svaret, men derimot ble emnet Den katolske kirke flytta fra niende i L-97 ned til åttende klasse i 2002-planen. Den tenkte lesergruppa i *Under samme himmel* er altså et år yngre de i *Midt i vår tid*. Det kan være med å forklare den meget enkle oppbygginga av ”Noen fakta”. Faktateksten i *Midt i vår tid* var også tydelig og koherent, men setningene var som

regel noe mer kompliserte. Dette kan skyldes fagplanens plassering av emnet på ulike klassetrinn.

*Under samme himmel* tematiserer i likhet med *Midt i vår tid* flest nominalgrupper, som oftest er umarkerte ideasjonelle tema. I tillegg ser vi imidlertid at *Under samme himmel* bruker langt flere temporale omstendigheter, og en del av dem blir til og med tematisert. Slik ser vi at utdraget derfra i større grad er opptatt av å peke på tidsaspektet. Vi kan undres om det henger sammen med det vi så i oversikten i læreplanene (kapittel 3.3.2). I L-97 het at en skulle arbeide med *ulike kristendomstolkninger i vår egen tid*, mens det i 2002-planen sies *religiøst og livssynsmessig mangfold i nyere tid*. Betyr det at *Under samme himmel* gis et friere handlingsrom for hva den tar opp i forhold til tidsaspektet? Det kan virke sånn siden en fem hundre år gammel legende introduserer kapitlet, men vi ser samtidig at det innebærer at verbalteksten i større grad må temporalt befestes.

Tekstutdraget og dermed også kapitlet innledes med legenden fra Mexico. Den katolske kirke står utvilsomt sterkest på det amerikanske kontinentet og i Sør-Europa. Likevel synes jeg det er på sin plass å kommentere at en velger en legende fra en såpass fremmed kultur til å representere det første bildet en gir av katolisismen. Sjølsagt er rollen til jomfru Maria svært sentral i den katolske kristendomstradisjonen, men spørsmålet blir om ikke katolisismen kan virke vel eksotisk med en slik fjern ramme. Rammen er for så vidt like mye fjern i tid som sted. Narrativen trekkes mot slutten inn mot en mer generell beskrivelse av jomfru Maria, men førsteinntrykket av en litt fremmed setting blir stående igjen.

Så mens *Midt i vår tid* fortalte en historie plassert nært i tid og rom, gjør *Under samme himmel* det ganske motsatte. Dette er kanskje den tydeligste forskjellen mellom de to verbaltekstene, for de store språklige linjene er realisert relativt likt. Når vi nå går videre til de visuelle næranalysene vil det være spennende å se om de trekkene som kom fram i de verbale næranalysene gis gjenskinn i de visuelle. Forholdet mellom det verbale og det visuelle vil jeg så se nærmere på i det siste kapitlet, avslutninga.

# 8 Visuell næranalyse

Jeg skal her analysere det visuelle uttrykket i to utdrag fra lærebøkene jeg arbeider med. Bakgrunnen for dette er naturligvis at det oppstår meningssskaping på andre plan enn bare det verbalspråklige i ei lærebok. Kress og van Leeuwen (1996:17) sier: "Each medium has its own possibilities and limitations of meaning. Not everything that can be realized in language can also be realized by means of images, or vice versa." Ut fra det vil det være mitt mål å forsøke å finne ut hvilket meningspotensial som skapes av det visuelle uttrykket.

Til den visuelle næranalysen har jeg fra *Midt i vår tid* valgt ut sidene 158 til 161:



Mens jeg i *Under samme himmel* kommer til å se nærmere på de to sidene 178 og 179:



Dette er de samme sidene som verbaltekstene jeg har analysert tidligere, også er en del av.

Dette gjør jeg for å få sammenheng og bedre kunne holde funna i de to næranalysene opp mot hverandre. Vi så i kapittel 2.4 at også den visuelle grammatikken har vi tre metafunksjoner. I de to første metafunksjonene tar jeg primært for meg illustrasjonene som er benytta i tekstutdraga, mens jeg i den siste, den kompositoriske metafunksjonen, tar for meg heilheten i de visuelle valgene.

## 8.1 Den representative meninga i bildene i *Midt i vår tid*

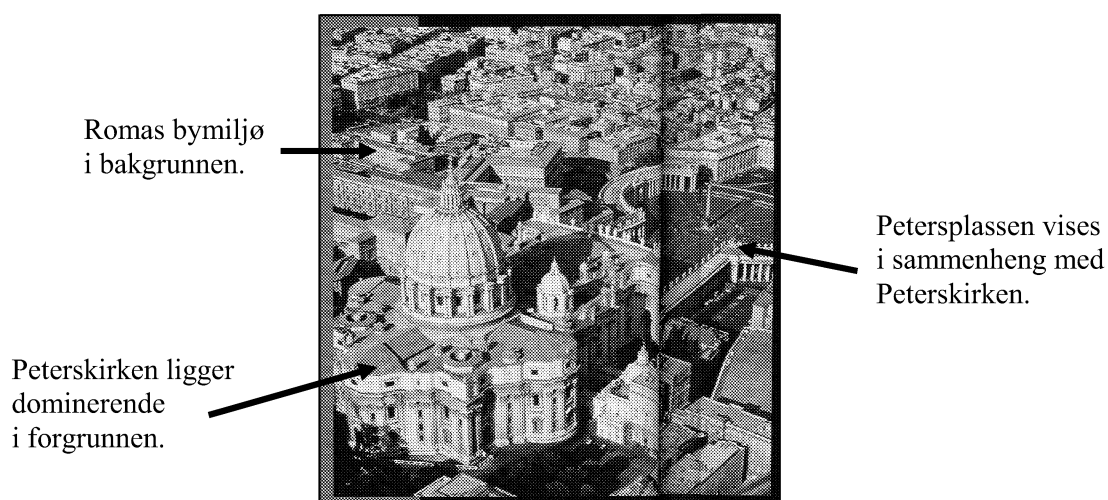
Den representative meninga i visuell analyse tilsvarer den ideasjonelle meninga i verbalanalysen ovenfor. Det finnes ikke et transivitetssystem som systematisk kan gi oss prosessene, deltakere og omstendighetene i en visuell analyse. I stedet ser en etter de visuelle deltakerne, slik som det står beskrevet i kapittel 2.4.3.1. Disse deltakerne står i et meningsforhold til hverandre, og dette er den visuelle syntaksen. Det betyr at jeg nå vil ta for meg de visuelle deltakerne og syntaksen i de tre illustrasjonene som vi finner i tekstutdraget fra *Midt i vår tid*. De tre illustrasjonene er bildet av Peterskirken, helgenbildet av St. Hallvard og nattverdsbildet.

### 8.1.1 Bildet av Peterskirken

Bildet viser Peterskirken med Petersplassen og bymiljø fra Roma i bakgrunnen. Kress og van Leeuwen (1996:46) definerer et bildes deltakere til de mennesker, steder eller ting som er avbildet og en del av kommunikasjonen. Peterskirken med Petersplassen blir dermed dette bildets primære deltaker.

Det kan også finnes prosesser i et bilde, og det er disse som blir kalt vektorer i den visuelle grammatikken. Vektoren er en linje som binder sammen deltakere, og dermed skaper en dynamisk relasjon. Dersom det er en vektor til stede, har en en illustrasjon med narrative strukturer. Noe slikt kan vi ikke se i bildet av Peterskirken, som er et ganske statisk bilde, og det innebærer at bildet i stedet består av konseptuelle strukturer. Vi kan se nærmere på bildet.

Figur 8.1: Konseptuelle strukturer i bildet av Peterskirken



Kress og van Leeuwen (1996:79) sier at i de konseptuelle strukturene blir deltakerne representert "(...) in terms of their more generalized, and more or less stable and timeless essence, in terms of class, or structure, or meaning." Ut i fra dette blir de konseptuelle strukturene delt inn i tre hovedkategorier, og de er klassifiserende, analytiske og symbolske strukturer<sup>16</sup>. I bildet av Peterskirken finner vi symbolske strukturer. De symbolske strukturene i bildet realiseres primært gjennom faktorene plassering og størrelse.

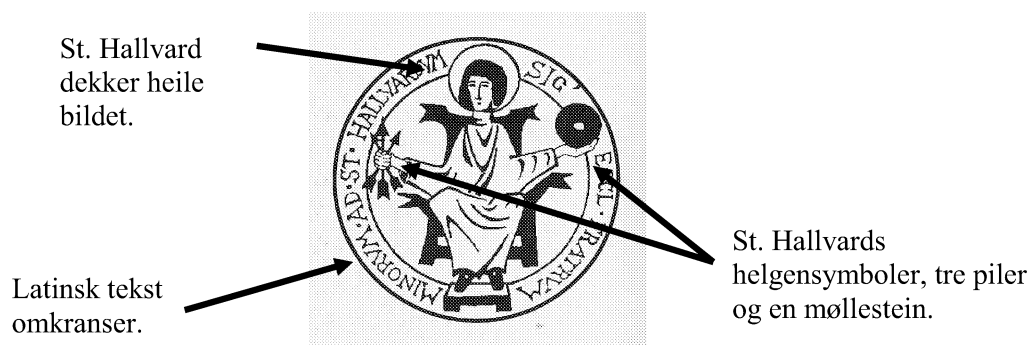
<sup>16</sup> Jeg velger å bruke betegnelsen "strukturer", som er Jewitt og Oyamas terminologi, ikke Kress og van Leeuwens som bruker "prosesser". Dette gjør jeg for å skille mellom verbale og visuelle prosesser.

Peterskirken er plassert i front og blir dermed dominerende mot bymiljøet i bakgrunnen. Ettersom bymiljøet plasseres i bakgrunnen, gjør dybden i bildet at disse bygningene ser forholdsmessig mindre ut enn de virkelig er, noe som er med på framheve Peterskirken. Det er ingen tvil om at Peterskirken er et meget stor og ruvende bygg i Roma, men plasseringa i bildet gjør størrelsen enda mer påtakelig. I tillegg ser vi Petersplassen som skaper en forlenga arm av Peterskirken, og med å innlemme Petersplassen i bildet, blir Vatikan-komplekset det altoverskyggende i bildet. De symbolske strukturene i bildet blir dermed på å definere posisjonen til Den katolske kirke, som her framstår som svært mektig og omfangsrik.

### 8.1.2 Helgenbildet av St. Hallvard

Også i helgenbildet av St. Hallvard finner en overveiende symbolske strukturer. I dette bildet er det imidlertid deltakeren i bildet, St. Hallvard, som gjennom strukturene får sin identitet definert.

Figur 8.2: Symbolske strukturer i helgenbildet av St. Hallvard



Et helgenbilde har som oppgave nettopp å definere en identitet, det vil si å framstille en helgen med vedkommendes egenskaper eller kjennetegn. Således er det ingen overraskelse at helgenbildet av St. Hallvard følger et standardisert oppsett. St. Hallvard er deltakeren som fyller heile bildet, og sammen med han er hans helgensymboler og en avgrensende sirkel med latinsk verbaltekst, en verbaltekst som også er med på å utpeke ham som helgen. St. Hallvards helgensymboler, tre piler og en møllestein, viser tilbake på Hallvards død. Han ble skutt og

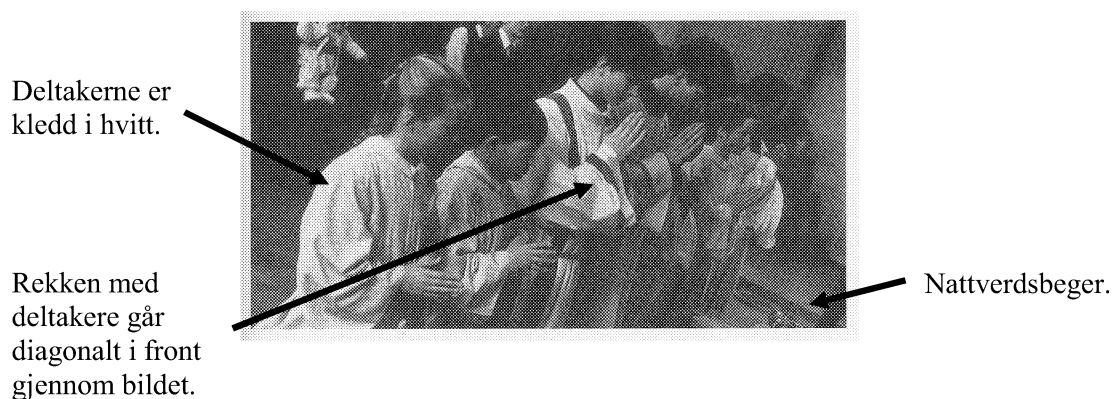
drept av tre piler, og hans lik ble forsøkt senket i fjorden av hans drapsmenn ved å binde det til en møllestein.

Bildet har en enkel svart-hvitt-komposisjon, hvor St. Hallvards sentrerte plassering i en stol og med glorie, sammen med teksten og helgensymbolene, er med for å bestemme hans rolle, som altså er en del av helgentradisjonen. I et bilde med kun en deltaker, er de attributtene vedkommende gis ofte det sentrale, noe vi ser i dette helgenbildet. I tillegg sier det ikke lite at en person er gjort verdig til å være et bildes eneste deltaker.

### 8.1.3 Nattverdsbildet

Det var ikke et heilt enkelt å gi dette bildet et navn som sier en hva som avbildes, ettersom vi ikke har en bildetekst eller referanse i verbalteksten nedenfor. Hva er det egentlig som foregår i bildet? Jeg tolker det imidlertid som at vi ser et nattverdsmåltid, derav mitt navnevalg. Tolkinga baserer jeg på nattverdsbegrene vi ser nede i høyre hjørne og oppstillinga av personene i bildet. Bildets deltakere blir dermed nattverds gjestene.

Figur 8.3: Representativ mening i nattverdsbildet



Bildet består i likhet med de to første bildene av konseptuelle strukturer. En vektor som for eksempel en utstrakt arm med kalk, kunne gitt en narrativ struktur, men det er det ikke her. I motsetning til i de to første bildene finner en nå hovedsakelig klassifiserende strukturer.

Rekken med deltakerne, som går diagonalt<sup>17</sup> i bildet, skaper en tilhørighet mellom deltakerne. I dette tilfellet deler de nattverdsmåltidet sammen, og plasserer dem i gruppe som troende kristne.

Deltakerne går alle i hvite kjortler, og vi kan anta at de er messepike og messegutter, eller at de er katolikker som går til sin første kommunion. Uansett er også den felles bekleddinga med på å vise at de hører til samme gruppe, og er følgelig klassifiserende. Visse symbolske strukturer kan også ses. For eksempel er ei jente plassert foran i bildet, noe som kan være med på understreke likestilling ved alteret. En legger også merke til åssen de alle har hendene samla for bønn, noe som gjør at bildet får en ekstra åndelig dimensjon.

## 8.2 Den interaktive meininga i bildene i *Midt i vår tid*

Jewitt og Oyama (2001:145) innleder på følgende måte når de tar opp den interaktive metafunksjonen i visuell grammatikk: "Images can create particular relations between viewers and the world outside the picture frame." Vi ser med det at denne metafunksjonen har en ganske tilsvarende rolle som den mellompersonlige hadde i den verbale analysen. De tre faktorene jeg skal se på i illustrasjonene, er *kontakt*, *distanse* og *perspektiv*, som jeg presenterte i kapittel 2.4.3.2 ovenfor.

Med begrepet kontakt tenker en i visuell grammatikk på at en person i et bilde ser direkte mot seeren, og dermed oppnår en kontakt, om enn en imaginær kontakt. Ettersom vi ikke finner noen personer i bildet av Peterskirken, er dette følgelig ikke aktuelt, men vi kommer tilbake til denne faktoren i neste illustrasjon.

Distansen fra seeren til deltakerne i bildet er på samme måte som kontakt med på å påvirke forholdet dem i mellom. Desto nærmere en kommer, jo mer personlig blir det, hvilket er akkurat det samme som en opplever i daglig sosial omgang.

Før vi går nærmere inn på distanse og perspektiv i bildet, kan det være på sin plass å problematisere i hvilken grad vi kan snakke om interaktiv meining mellom seeren og

---

<sup>17</sup> Den diagonale linjen med deltakere skyldes at bildevinkelen er skrått nedenfra. Jeg kommenterer det seinere i kapittel 8.2.3.

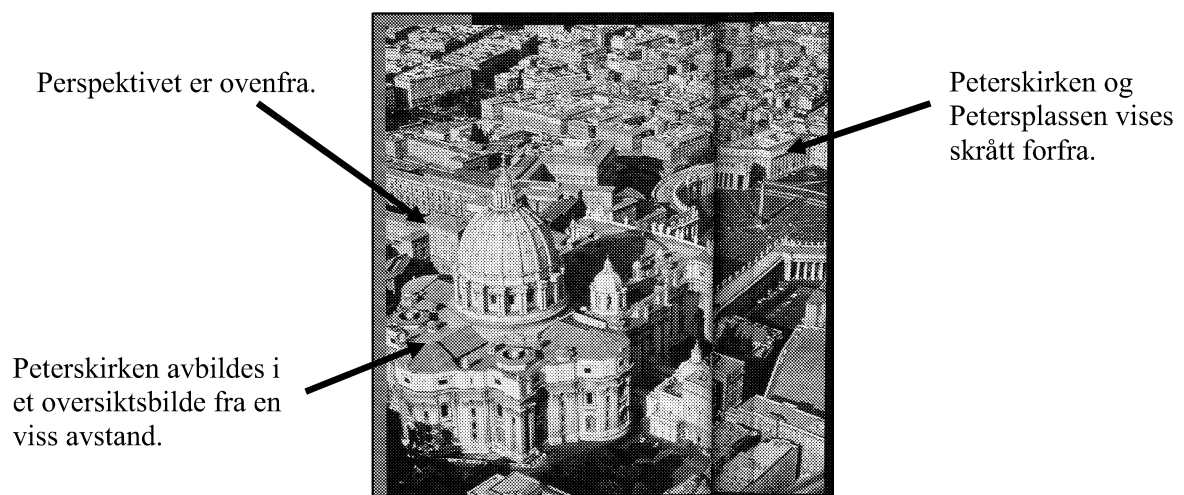


illustrasjoner uten personer. Kress og van Leeuwen (1996:119) gjør følgende avveining: "(...) images involve two kinds of participants, *represented participants* (the people, places and things depicted in images), and the *interactive participants* (the people who communicate with each other *through* images, the producers and viewers of images)." Dette innebærer at jeg hittil i dette kapitlet kun har snakka om de *representerte deltakerne*, altså deltakerne i illustrasjonene, og sett på deres funksjoner og åssen de åpner for meningspotensial.

Jeg har ikke tenkt å gå videre og se på de *interaktive deltakerne*, ettersom det ville åpne opp for et omfattende felt, som denne oppgava ikke vil kunne romme. Det ville innebære at jeg for eksempel måtte vurdere malerens eller fotografens intensjoner, og samtidig se på ulike persepsjoner fra seere. En slik innfallsvinkel er ikke mulig her. Det som imidlertid er et poeng i denne oppgava, er at illustrasjoner naturligvis søker å oppnå interaktivitet uavhengig av om det er personer som deltar i bildet eller ei. Det er nettopp den sosiale konteksten som illustrasjonen og seeren er en del av, som skaper meningspotensialet. Med det i tankene kan vi rette oppmerksomheten til bildet av Peterskirken.

## 8.2.1 Bildet av Peterskirken

Figur 8.4: Interaktiv mening i bildet av Peterskirken



Bildet viser Peterskirken på god avstand, og således holdes seeren på distanse. Men samtidig ser en at en ønsker å vise Petersplassen, og skal begge få plass i et bilde må det være en viss avstand. Ved å kutte noe av bymiljøet kunne en likevel ha nærma seg Peterskirken mer om en

hadde ønska det. Det kan derfor virke som det er viktigere å vise storheten til bygget i forhold til sine omgivelser, enn det er å skape en tett relasjon.

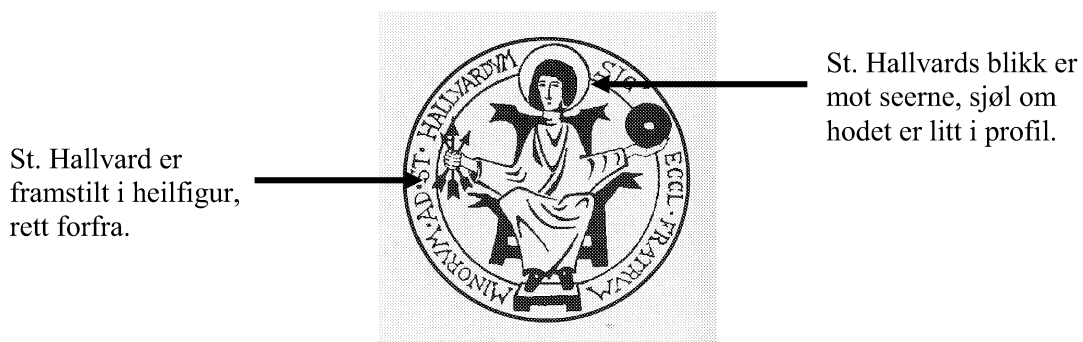
Perspektivet vårt i bildet er skrått forfra. Perspektiv knyttes gjerne til identifisering og involvering, men med en deltaker som Peterskirken er det vrient å vise slike forhold klart. Imidlertid kan en se at perspektivet får innvirkning på maktstrukturene i bildet. Den ruvende Peterskirken blir med dette perspektivet ”underlagt” seeren, og kan dermed ufarliggjøres noe for seeren, og således tones det mektige inntrykket kirken gir i forhold til omgivelsene i bildet ned.

### 8.2.2 Helgenbildet av St. Hallvard

Helgenbildet av St. Hallvard er en tegning, noe som gjør at det kan være litt vanskelig å tolke ansiktsuttrykket hans. Siden vi her har med en deltaker å gjøre som er en person, vil jeg nå først se på åssen faktoren kontakt er brukt i bildet. Det første jeg ser på da er blikket.

Bilder hvor en deltaker ser direkte mot seeren, kalles av Kress og van Leeuwen (1996:127) for *demand pictures*. Vi kan på norsk kalle de for *ordrebilder*, ettersom Kress og van Leeuwen bruker Hallidays ulike talefunksjoner (kap. 2.3.1.1 ovenfor) som forbilde for sin inndeling av bilder. Et ordrebilde tilsvarer dermed en ordre, altså at noen krever varer eller tjenester.

Figur 8.5: Interaktiv mening i helgenbildet av St. Hallvard



Blikket til St. Hallvard er retta mot seerne, tross at hodet er i noe i profil. Likevel er øynene hans bare to små streker, som det kan være vanskelig å fortolke hva uttrykker. Kan det bety at

øynene er lukket? Mi tolking er at han har åpne øyne som ser mot seeren, men at det ikke er et typisk ordrebilde av den grunn. I den grad det er et ordrebilde, har det mer et bedende uttrykk, hvor St. Hallvard ber seeren om å huske og etterfølge han. Imidlertid er det på sin plass å understreke at dette er et stilisert helgenbilde, laga ut fra konvensjoner, og tolkingene mine bør forstås med dette som utgangspunkt.

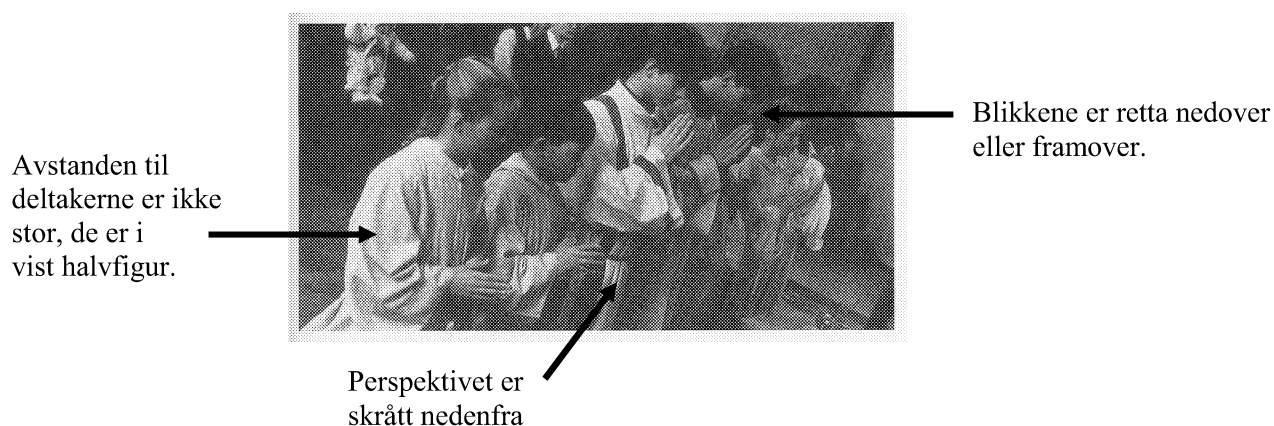
Det holdes en god avstand mellom St. Hallvard og seeren. Dette ser en ved at han er framstilt i heilfigur, men perifer i bildet er han heller ikke på noen måte, og det sammen med de åpne armene, gjør at en får et inntrykk av at han inviterer til å minnes ham. Slik sett blir det et visst personlig drag, men distansen ellers i bildet gjør at en holdes på en armlengdes avstand og vel så det.

Perspektivet vårt i bildet er rett forfra, i samme høyde eller litt nedenfra. St. Hallvard er plassert på en stol, og det kan skape et inntrykk av han sitter på en trone og skuer ned på seeren. Ut fra dette vises det at St. Hallvard står over seerne, og hans posisjon gis makt. De åpne armene åpner som nevnt ovenfor til en viss involvering fra seeren, men hans tronelignende plassering gjør at det skapes mer avstand.

### 8.2.3 Nattverdsbildet

Nattverdsbildet er den første illustrasjonen hvor vi har fotografi av mennesker hvor vi tydelig kan observere meningspotensialet faktoren kontakt gir. Det vi i så måte med en gang registrerer er at ingen av deltakerne ser direkte på seeren.

Figur 8.6: Interaktiv mening i nattverdsbildet



Deltakerne ser enten nedover eller framover. De er på den måten heilt tydelig opptatt med sitt. Med dette vises en dedikasjon til det de gjør. Samtidig tillater dette seeren å kunne observere deltakerne kjølig som i titteskap. På den måten skapes et upersonlig forhold. Allikevel skal vi se når vi nå går videre til faktoren distanse, at dette upersonlige forholdet utlignes ved å gå nærme deltakerne i bildet.

En ser nemlig deltakerne i halvfigur, og sjøl om det på ingen måte er et nærbilde, oppstår en viss relasjon til deltakerne. Hadde vi i tillegg fått sett de ulike ansiktene til deltakerne tydeligere, kunne vi fått en enda nærmere relasjon, men bildet er ganske mørkt. Denne halvdistansen gjør likevel at en kommer ganske nær deltakerne.

Perspektivet i bildet er noe underlig og skaper en viss dramatik. Bildet er tatt på skrå, og gjør at det kan virke som deltakerne er på vei til å falle framover. Sammen med de hvite kappene kan det skape et visst fremmed inntrykk. Om vi har perspektivet nedenfra eller står i samme høyde kan diskuteres, men generelt virker det til at maktforholdet mellom deltakerne og seerne er ganske likestilt. En ser deltakerne fra siden og det skaper bare et delvis engasjement hos seeren. Akkurat dette er med på å understreke det gjennomgående trekket i bildet, et stadig ambivalent forhold til nærhet og avstand mellom deltakerne og seerne.

#### **8.2.4 Modalitet**

Modalitet er i utgangspunktet en del som vi ville koble til den interaktive meninga, ettersom det sier noe om åssen taleren velger å avveie eller vekte det som presenteres i en tekst. Fotografier vil ofte anses for å være "images of the real" som Jewitt og Oyama (2001:151) sier det. Men så enkelt er det ikke heilt. For eksempel vil valg av fargemetning, skarphet, dybde, vidvinkel og så videre gjør noe med modaliteten i et bilde. Jeg velger imidlertid her å ikke se nærmere på modaliteten i bildene, men prøver i stedet å få fram eventuell modalitetsbruk gjennom det jeg sier om layouten og oppsettet nedenfor. Layout vil i seg sjøl kunne ha modalitetsfunksjon, i det den organiserer elementene og således viser talerens holdninger.

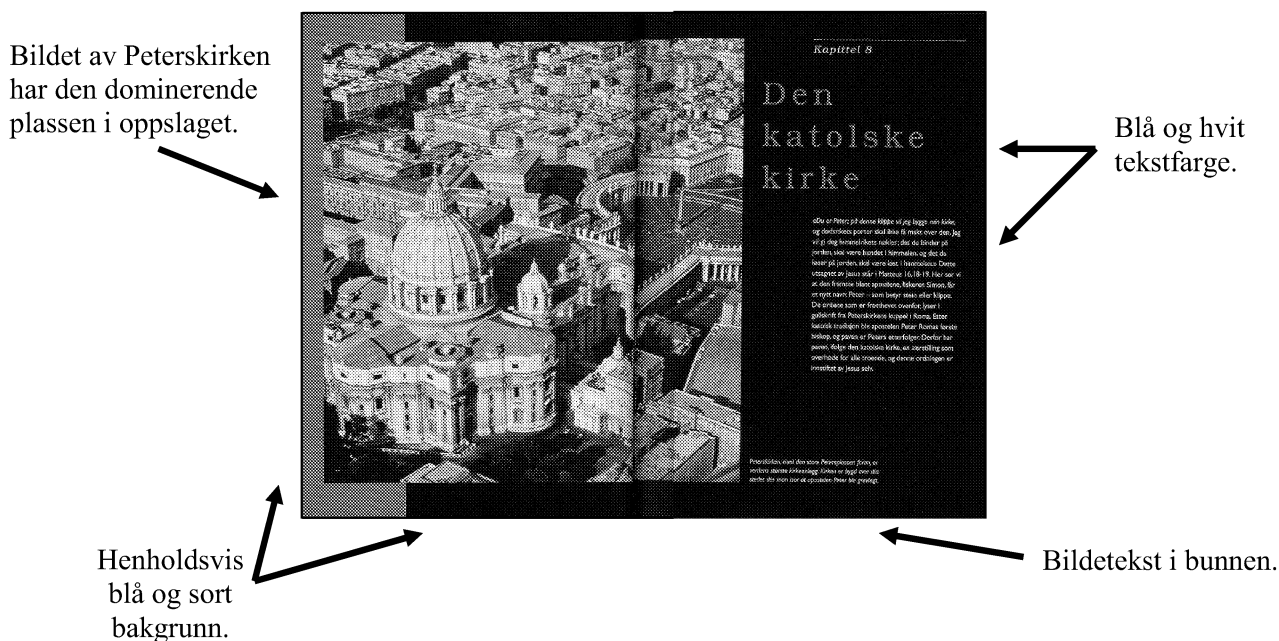
## 8.3 Den kompositoriske meininga i *Midt i vår tid*

Jeg har til nå i den visuelle næranalysen konsentrert meg om de tre illustrasjonene. Når jeg er kommet til den kompositoriske meininga vil jeg rette blikket mot sidene som heilheter, altså se på oppsettet. Jeg vil først se på side 158 og 159, kalt oppslag 1, for deretter å se på side 160 og 161, kalt oppslag 2. Faktorene informasjonsverdi, rammer og iøynefallenhet vil være de sentrale elementene jeg tar utgangspunkt i.

### 8.3.1 Oppsettet i oppslag 1

Oppslag 1 er interessant ettersom dette er ei innledende dobbeltside til et nytt kapittel, slik jeg fortalte om i kapittel 4.1.2. Den må naturligvis analyseres som en heilhet.

Figur 8.7: Kompositorisk meining i oppslag 1



Betydninga av åssen de ulike elementene plasseres på ei side skaper ei vekting av elementene. Kress og van Leeuwen (1996:181) sier at plasseringa av elementene ”endows them with specific information values relative to each other.” De får altså en innbyrdes informasjonsverdi. Denne informasjonsverdien knyttes opp mot venstre-høyre-plassering og

topp-bunn-plassering. Dette gjelder naturligvis bare i de kulturene hvor teksten leses fra venstre til høyre og fra topp til bunn. I tillegg kommer den funksjonen sentrerte elementer har.

Oppsettet i dette oppslaget viser at illustrasjonen er plassert til venstre og verbalteksten til høyre. På denne måten er det bildet som først tar seerens oppmerksomhet og verbalteksten blir underordna bildet. Bildeteksten er plassert i bunnen av sida, og får dermed funksjonen som Kress og van Leeuwen kaller "real", det som er ofte er mindre viktig informasjon. Den øvrige verbalteksten er plassert høyere oppe og får med en plassering som gir "ideal"-funksjonen, nemlig å gi den essensielle og vesentligste informasjonen. Øverst og dermed viktigst er i dette oppslaget kapitteoverskriften.

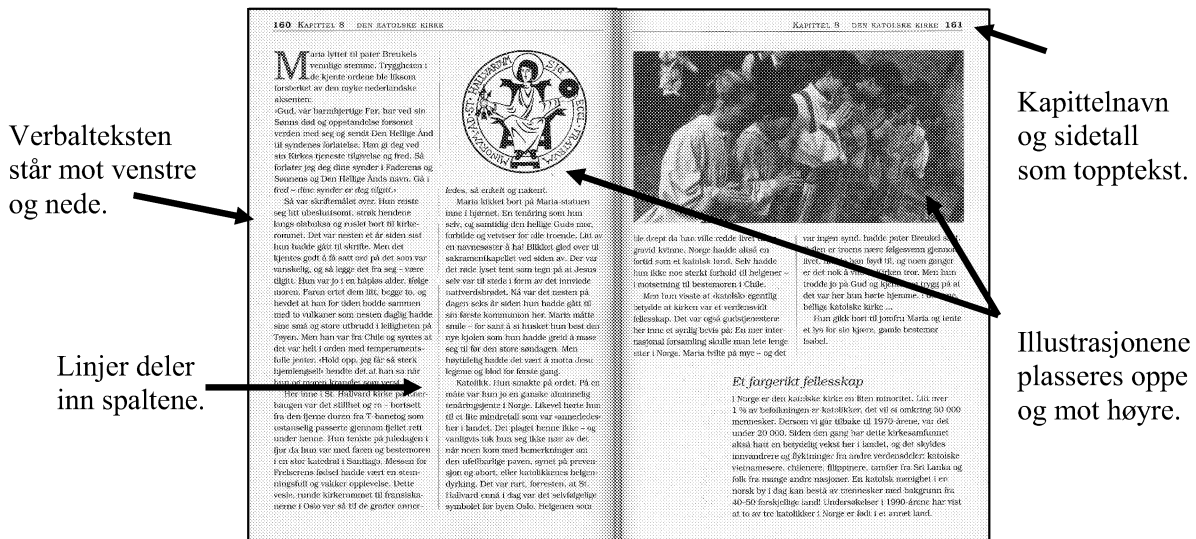
Faktoren rammer brukes til koble sammen eller skille elementer. Bruken av rammer er ikke sentral i dette oppslaget, sjøl om den skiftende bakgrunnsfargen kan ses på som ulike rammer. I stedet går jeg videre til iøynefallenheter. Kress og van Leeuwen definerer iøynefallenheter på følgende måte: "The degree to which an element draws attention to itself (...)." Iøynefallenheter kan blant annet oppnås gjennom størrelse, plassering og fargevalg.

I dette oppslaget er det liten tvil om at det er illustrasjonen som skiller seg ut som det mest iøynefallende elementet på sidene. Bildet består av lyse farger og kunne forsvunnet litt mot en hvit bakgrunn, men her mot den sorte bakgrunnen framheves det ytterligere. Bildet tar 2/3 av plassen i oppslaget, og er for meg så dominerende at det tar fokuset nesten heilt bort fra verbalteksten. Når verbalteksten i tillegg står med hvit skrift blir den litt borte, og en kan spørre om ikke verbalteksten kan oppfattes som utfylling til hovedelementet som er bildet.

Til slutt kan det være rimelig å kommentere forholdet mellom illustrasjon og verbaltekst, altså en logisk-semantisk kobling mellom elementene. I dette oppslaget er illustrasjonen forklart med en beskrivende bildetekst, og i tillegg er den øvrige verbalteksten knyttet til Peter som har gitt navnet til Peterskirken. Ut fra det er tydelige koblinger mellom elementene i oppslaget. Dette er nettopp noe vi ville anta å finne i en pedagogisk tekst. Vi skal imidlertid i oppslag 2 nedenfor se at koblinga der på langt nær er like tydelig.

### 8.3.2 Oppsettet i oppslag 2

Figur 8.8: Kompositorisk mening i oppslag 2



Ser vi på oppslaget under ett ser vi at oppsettet preges av verbaltekst til venstre og nede, mens illustrasjonene plasseres oppe mot høyre. Kress og van Leeuwen kaller det som plasseres til venstre, for kjent informasjon, og det til høyre for ny informasjon. Bruken av nettopp dette begrepsapparatet gjør at vi igjen ser det tette båndet til den tilsvarende metafunksjonen (kap. 2.3.3) i Hallidays grammatikk. Dersom vi bare tenker på verbalteksten som et visuelt element med en bestemt skriftstørrelse osv, og ikke på innholdet, forstår vi åssen det har rollen som kjent informasjon. Illustrasjonene her er derimot nye for leseren. Så altså mens verbalteksten visuelt er sjølforklarende, er illustrasjonene en utfordring for seeren.

I tillegg ser en at kapittelnavn og sidetall er plassert som topp tekst, noe som indikerer at det er viktig å vise leseren hvor han er i boka. Viktige blir også illustrasjonene som plasseres høyt oppe på sidene. Teksten deles inn i spalter ved hjelp av linjer. Disse kan vi forstå som rammer. Rammene er således med å skape oversikt i teksten. Derimot kan den skiftende bruken av en eller to spalter forvirre, og skape en visuell disharmoni.

Løynefallenhet kan som nevnt realiseres gjennom sterke fargekontraster, men i dette oppslaget som er bortimot svart-hvitt, ser en i likhet med i oppslag 1 at det er størrelse som brukes.

Verbalteksten står fram som det mest dominerende elementet her. Nesten heile side 160 er

verbaltekst, og mesteparten av side 161. I tillegg er illustrasjonene anonyme siden de er i svart-hvitt, noe som understreker verbalteksten som det viktigste.

Et interessant moment å trekke videre fra at det er verbalteksten som er sentral her, er at ingen av illustrasjonene forklares med bildetekst. Ei heller i verbalteksten for øvrig finnes konkrete koblinger til illustrasjonene, sjøl om en kan se noen indirekte. Således virker illustrasjonenes funksjon i teksten til kun å være der for avvekslingas skyld, og ikke som sentrale innholdselementer. Men ettersom illustrasjonene står på høyre side som ny informasjon, vil de fange seerens oppmerksomhet som vesentlig ny informasjon som må konstitueres. Slik blir jeg sittende igjen med ei blanda oppfatning av hva en ønsker å fokusere i oppslaget.

En kan undres om bildene med sin plassering får en ideal-funksjon, at de altså bringer den vesentligste informasjonen i oppslaget. Det kan imidlertid være vanskelig å tolke inn en slik funksjon når de er så lite integrert med resten av teksten. Sammenhengene mellom verbalteksten og illustrasjonene er overraskende uklare i dette oppslaget, tatt i betraktning at vi ser på en pedagogisk tekst. Jeg oppfatter det som at det i oppslaget formidles ganske motstridende signaler til leseren, noe vi ikke forventer av sjangeren.



## 8.4 Den representative meninga i bildene i *Under samme himmel*

Jeg vil her se enkeltvis på maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” og bildet av St. Dominicus kirke. Maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” av Isidro Escamilla<sup>18</sup> og bildet av kirken finner vi på henholdsvis side 178 og side 179. Da jeg presenterte den representative meninga i kapittel 2.4.3.1 sa jeg at vi her har fokus på det som blir avbilda. Det betyr at jeg først kommenterer deltakerne, før jeg deretter ser på den visuelle syntaksen i illustrasjonene.

### 8.4.1 Maleriet ”Jomfruen av Guadalupe”

Før jeg beskriver og analyserer maleriet nærmere, synes jeg at jeg kort bør kommentere maleriet og utsnittet som er gjort av dette.

Maleriet viser en tradisjonell framstilling av jomfru Maria som jomfruen av Guadalupe. Jomfruen av Guadalupe er en av jomfru Marias titler innafor den katolske kirke, og er særlig benytta i spansktalende land. Maleriet er malt i Mexico og er knytta til historien som vi blir fortalt i verbalteksten. Maleriet er i *Under samme himmel* ikke datert, men årstallet for maleriets ferdigstilling er kjent og er 1824. Dermed forstår vi at dette på ingen måte er det første maleriet som ble malt med utgangspunkt i legenden. Hvorfor nettopp denne versjonen er valgt her, kan en undres over. Det er altså ikke den originale versjonen og er heller ikke den mest kjente. Imidlertid er maleriet heilt klart representativt for tradisjonen og har i motsetning til andre malerier med samme motiv klare fargekontraster.

Maleriet er beskåret litt i bunnen. Dette medfører at den nederste setninga<sup>19</sup> delvis er kutta, og dermed også årstallet maleriet ble ferdig og kunstnerens navn. Dette virker til å være gjort for å unngå å vise skadene som maleriet har i hjørnene i bunnen. Det gjør samtidig at en ikke viser at maleriet er prega av tidens tann, hvilket gjør at maleriet kan oppfattes som nyere enn det er. Det er derfor ekstra påfallende at boka ikke oppgir maleriets årstall.

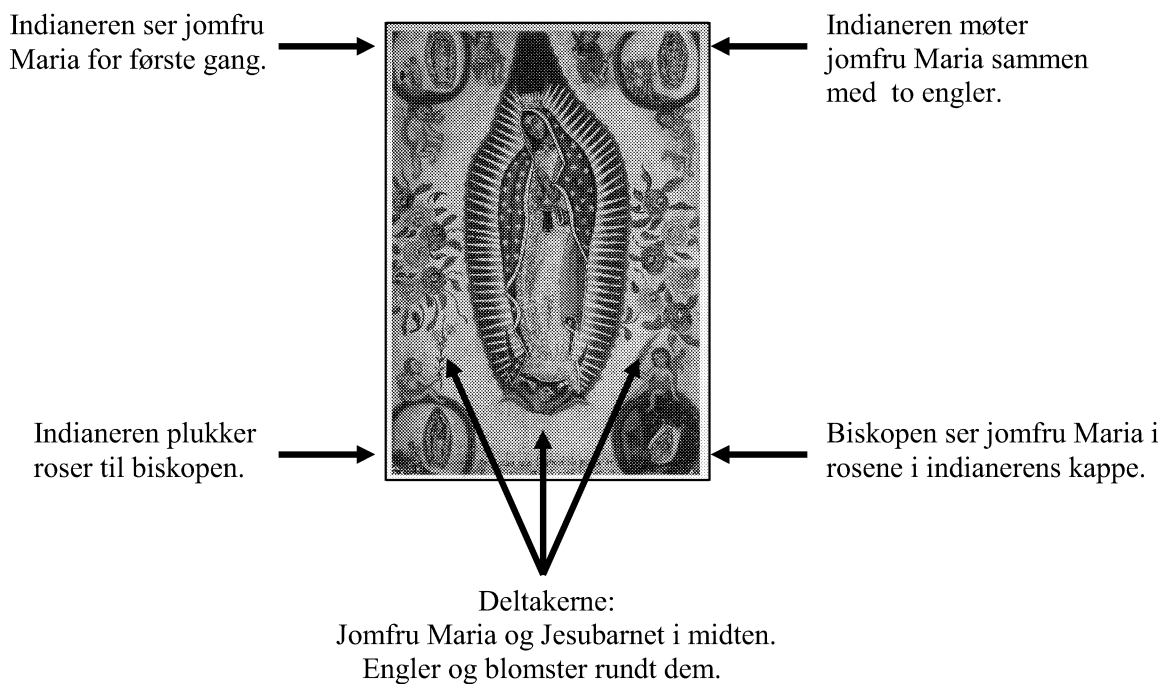
---

<sup>18</sup> Det er underlig at malerens etternavn er satt foran fornavnet i bildeteksten. Ettersom ingen andre malere ellers i læreboka er kreditert slik, må en anta at dette er en feil.

<sup>19</sup> Jeg leser de to setningene i bunnen slik: ”Se acabó este Sienzo el dia primero de Ibre d. 1824 año! So pintó Isidro Escamilla.” En oversetting kan da være: ”Avsluttet dette lerretet første dagen av ... i året 1824! Av maler Isidro Escamila.” *Ibre* er antakelig forkortelse for en måned.

Maleriet består av jomfru Maria i en strålekrans. Under henne ses hodet til Jesubarnet, og omkring dem er det blomster og seks engler. Vi kan regne disse for bildets deltakere. Hvert av de fire hjørnene består av et eget lite maleri. Hjørnebildene utgjør til sammen historien om Maria som jomfruen av Guadalupe, fra hun viser seg for indianeren for første gang, til biskopen ser henne i kappen, slik jeg forklarer nedenfor i figur 8.9. Funksjonen til hjørnebildene blir dermed å minne seeren om historien. I læreboka er imidlertid disse hjørnebildene så små at det er vanskelig for seeren å se hva de inneholder, noe som gjør at Maria i strålekransen blir stående igjen som mer ruvende. I en pedagogisk tekst skulle en anta ønsker å informere, men på grunn av forminskinga tilsløres viktige elementer i maleriet.

Figur 8.9: Hjørnebilder og deltakere i ”Jomfruen av Guadalupe”

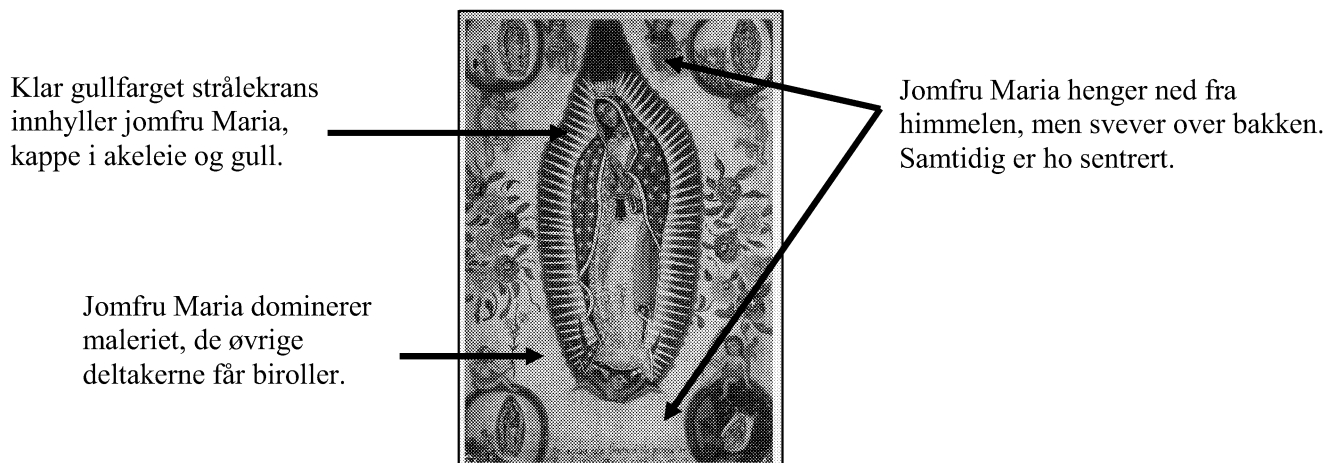


Det er vanskelig å peke på et element som har en vektorfunksjon i ”Jomfruen av Guadalupe”, noe som betyr at de ikke er noen klare narrative strukturer i maleriet. En kan muligens tolke at englenes kropp strekker seg, og at de sammen med blomstene, hjørnene og teksten danner en beskyttende bord omkring jomfru Maria, som understreker hyllesten av henne. Likevel meiner jeg at dette maleriet overveiende består av konseptuelle strukturer.

Måten englene og blomstene er plassert omkring Maria synes jeg derfor i større grad er med på å vise delvis en klassifiserende struktur, men mest en symbolsk struktur. Plasseringa er

klassifiserende i det den skiller ut englene og blomstene på den ene sida, mens jomfru Maria og Jesubarnet heilt tydelig tilhører en annen sfære. Den symbolske strukturen kommer også fram gjennom de tydelige skillene i bildet. I figuren nedenfor viser jeg elementer som formidler symbolsk struktur, og ut fra det meiner jeg at det er de symbolske strukturene som tydeligst bidrar til den visuelle syntaksen i bildet.

Figur 8.10: Symbolske strukturer i ”Jomfruen av Guadalupe”

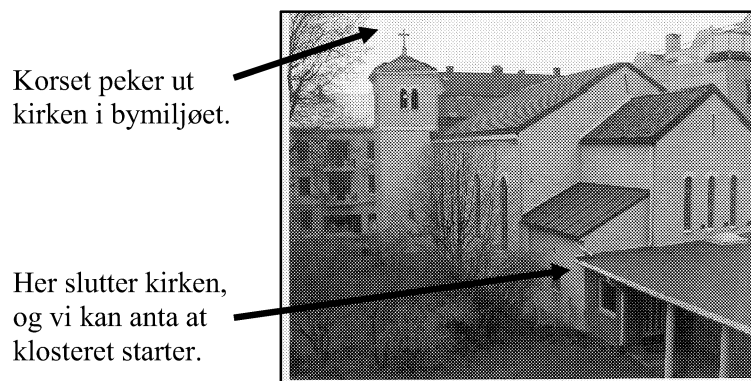


Den ovale gullkransen rundt jomfru Maria, en slags dråpeform, virker som en nedstigning fra himmelen. Seeren blir samtidig tydelig fortalt at jomfru Maria er maleriets fokus, og hun står fram som en særdeles viktig person, en hellig person. I tillegg avgrensner den Maria fra omverdenen, bare Jesubarnet bryter innafor denne strålekransen. Denne symbolske strukturen ser vi at kommer fram blant anna gjennom bruken av farger, lys, størrelse og posisjon. Jewitt og Oyama (2001:144) sier at: ”Symbolic structures define the meaning or identity of a participant.” I dette maleriet er det ønske om å definere jomfru Maria som en hellig himmeldronning som de symbolske strukturene underbygger.

#### 8.4.2 Bildet av St. Dominicus kirke

Bildet av St. Dominicus kirke viser kirken og delvis klosteret i et bymiljø, hvor kirken framstår som bildets eneste tydelige deltaker. Av bygningene i bildet er kirketårnet det som peker ut kirkebygget for seeren, og korset på toppen fungerer som byggets visuelle semantiske kjennetegn. De høye smale vinduene kan ha samme funksjon.

Figur 8.11: Symbolske strukturer i St. Dominicus kirke



Bildets visuelle syntaks kan også her hovedsakelig ses i symbolske strukturer. Men som en forstår, får en med bare en deltaker i bildet en enkel syntaktisk oppbygging. En kan sammenligne det med ei ytring med bare et ord. Det er imidlertid ikke fullt så enkelt. I bildet finner vi utover deltakeren jeg allerede har pekt ut, også klosteret og det omliggende bymiljøet, med bygninger og grøntareal.

Kirkebygget har fått den dominerende plassen både når det gjelder størrelse og posisjon i bildet, slik blir den stående som bildets tydeligste deltaker. De øvrige deltakerne er altså underordna, og de er bare med for å sette den ene deltakeren, kirken, inn i sin kontekst. Klosteret er nevnt sammen med kirken i bildeteksten, men kan knapt ses i bildet, noe som igjen er med å identifisere kirkebygget som den viktigste deltakeren i bildet. Bildeteksten harmonerer slik sett dårlig med bildets visuelle syntaks, noe jeg vil kommentere nærmere under den kompositoriske meninga.

## 8.5 Den interaktive meninga i bildene i *Under samme himmel*

Vi skal igjen se på de tre faktorene kontakt, distanse og perspektiv, som kan hjelpe oss å forstå forholdet og samhandlinga mellom det som er avbilda i illustrasjonene og seerne.

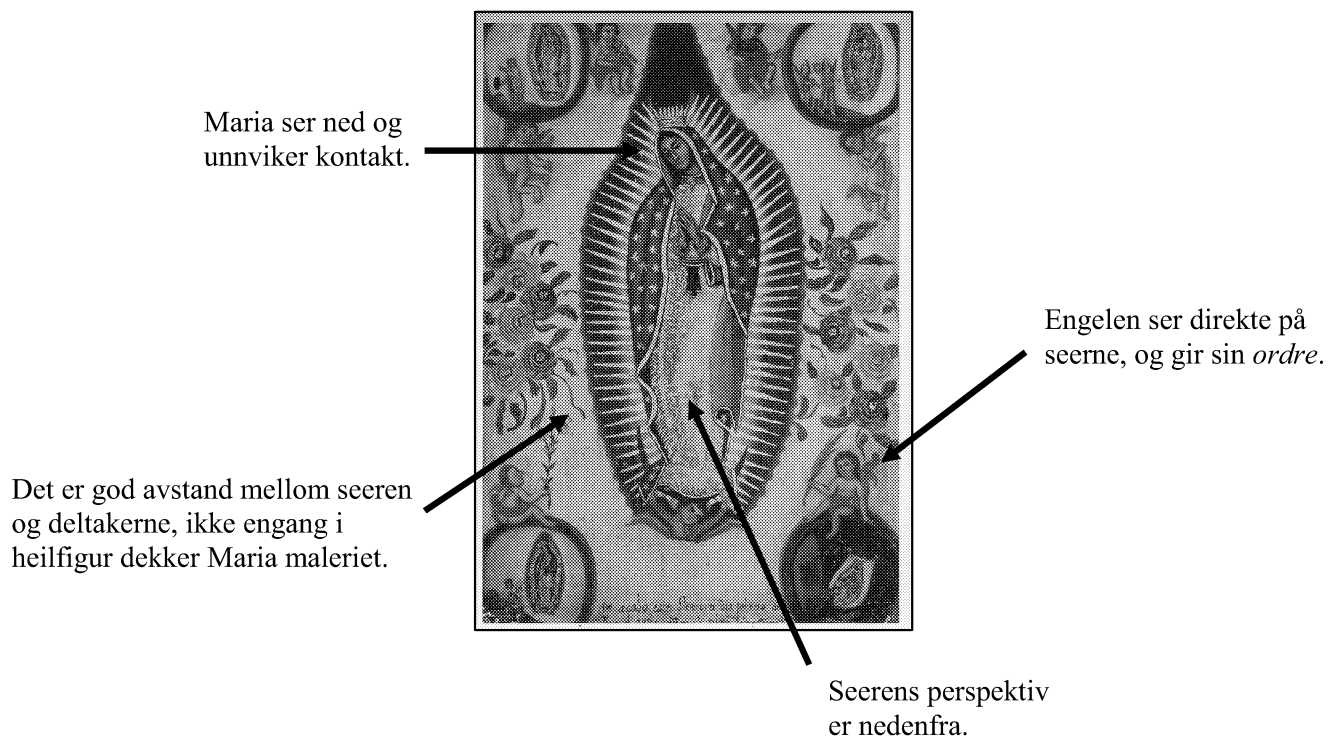
### 8.5.1 Maleriet "Jomfruen av Guadalupe"

En måte å oppnå kontakt med seeren på er å la deltakeren i et bilde rette blikket rett på seeren. Slik er ikke blikket til Maria, det er i stedet retta nedover mot hennes egne foldede hender, og

slik blir det unnvikende for både seerne og de andre deltakerne i maleriet. Hennes blikk, ansiktsuttrykk og foldede hender er også med på å understreke hennes fromhet og overhøyhet.

De to englene på høyre side av maleriet er de eneste som ser mot seerne, hvor særlig blikket til engelen nederst til høyre er tydelig. Vi kan så stille oss spørsmålet hva engelen krever av oss. Jeg vil påstå at hans blikk mot oss er en ordre om å hylle jomfru Maria, slik han gjør med greinen sin og de andre englene på ulike måter. Denne ordren kommer altså gjennom en engel, for jomfru Maria sjøl står høyt heva over oss seere, og hun ville ikke kunne forventes å søke kontakt.

Figur 8.12: Interaktiv mening i "Jomfruen av Guadalupe"



I forhold til distansen mellom seerne og deltakerne, ser vi her at deltakerne er plassert på god avstand, og alle med unntak av Jesubarnet, er malt i heilfigur. Det faktum at vi ikke finner noen deltakere i nærbilde, indikerer at en vil formidle et upersonlig forhold, eller i dette tilfellet muligens et overpersonlig forhold. Overpersonlig i den forstand at Marias storhet vises gjennom å avbilde heile henne. Distanen til henne i bildet gjør det samtidig upersonlig. Ut i fra at ingen har et nært forhold til henne i fysisk forstand, sjøl om en kan ha et nært religiøst forhold til henne, kan være grunnen til at hun i dette maleriet ikke er i nærbilde.

Vi kan også si at siden vi ser Maria forfra, åpner det for at seeren i større grad kan involvere seg med deltakeren i bildet. Men sjøl om Maria er avbildet frontalt, er hun likevel tilkneppet med armer og hender inntil kroppen, og med en kappe rundt seg. Dette gjør at sjøl om hun er fullt synlig for seeren, er hun likevel relativt utilgjengelig. Hvilken vinkel vi ser Maria fra, tar oss videre til å se på perspektivet i bildet.

Perspektivet i bildet er altså frontalt for Maria og også for de fleste englene. Men det som kanskje er mest interessant i forhold til perspektivet i bildet, er åssen det kan innvirke på maktforholdet mellom seeren og deltakerne. For Marias del ser en henne nedenfra, noe som gjør at hun framstår hevet over seeren, med tilsvarende autoritet og makt. Dette understrekes samtidig av hennes vertikalt oppreiste positur, som en bauta, og kan ses i sammenheng med at englene i sine positurer virker mer lekende. At ikke englene på samme måte har autoritet, tross samme plassering som Maria, kan nok også skyldes at englene er plassert i ytterkantene og er i bevegelse, og således avvæpnes.

### **8.5.2 Bildet av St. Dominicus kirke**

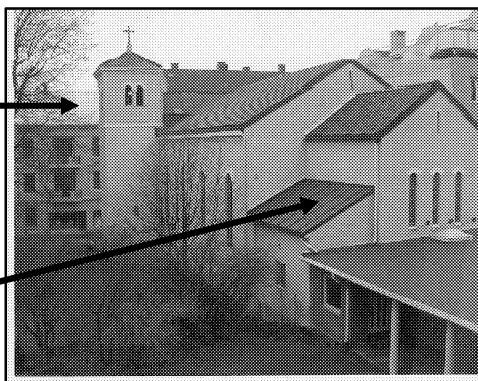
Ettersom det ikke er noen personer som er deltakere i bildet, er det vanskelig å snakke om en fysisk kontakt mellom seeren og deltakerne. Dermed blir heller distanse en desto viktigere faktor. Det vi ser er at også denne illustrasjonen holder motivet på avstand. Det er på ingen måte et detaljbilde som presenteres.

Bildet av St. Dominicus kirke er tatt på en viss avstand, noe som gjør det mulig å se heile den ene langsida på kirka. Likevel er det nært nok til at det ikke er plass til mye annet i bildet, hvilket altså betyr at distansen mellom seeren og deltakeren kanskje ikke er så stor som en kunne tro. Klosteret som er heilt i forgrunnen av bildet kunne en tenke seg at ble framheva, men ettersom en knapt ser klosteret, virker ikke dette som en framheving, heller motsatt.

Figur 8.13: Interaktiv mening i bildet av St. Dominicus kirke

Tårnet kommer i bakgrunnen, og bygget vises som en horisontal heilhet

Vinkelen i bildet gjør at kirken ses skrått bakfra. Endeveggen blir dermed i front av bildet.



Det er en noe merkverdig vinkel på bildet. Perspektivet er skrått bakfra i høyde med kirken. Således kommer enden på kirken i fokus, og tårnet blir mer perifert, hvilket er noe overraskende. Det at seeren står i høyde med kirken, gjør samtidig at kirken og seeren får en mer nøytralt maktfordeling. I tillegg kan valget med å vise kirkens langside virke mindre utfordrende autoritetsmessig, enn om et høyt kirketårn hadde vært i front.

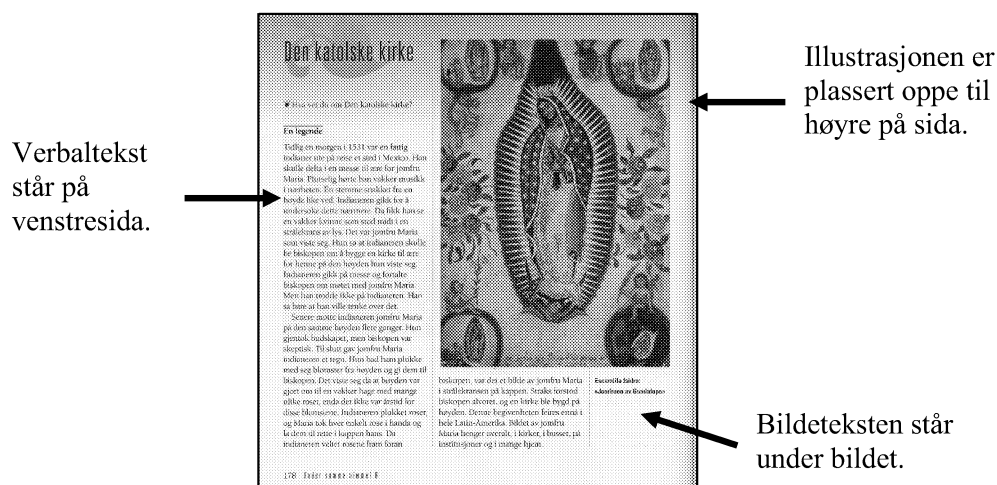
## 8.6 Den kompositoriske meninga i *Under samme himmel*

Jeg sa i kapittel 2.4.3.3 at kompositorisk mening kan ”belyse strukturer i tekster sammensatt med mange ulike visuelle elementer.” Med basis i de tre faktorene informasjonsverdi, rammer og iøynefallighet vil jeg nå prøve å belyse nettopp den heilhetlige visuelle strukturen i tekstutdraget fra *Under samme himmel*.

### 8.6.1 Oppsett i *Under samme himmel*

En kan diskutere om det er mest hensiktsmessig å se side for side, eller se på de to sidene som et oppslag og analysere dem sammen. Et oppslag kan naturligvis oppfattes som en samla enhet, men samtidig er sidene atskilt ved at ingen av verken de verbale eller visuelle elementene går fra den ene sida og over på den andre, i motsetning til hva vi så i *Midt i vår tid* ovenfor. Ettersom de to sidene imidlertid er like i oppbygginga velger jeg her å se på de to sidene parallelt.

Figur 8.14: Informasjonsverdi på side 178



Oppsettet i dette oppslaget viser at illustrasjonen er plassert til høyre og verbalteksten til venstre. Dermed blir verbalteksten stående som kjent informasjon, mens illustrasjonen er ny informasjon. Illustrasjonen er et nytt element og vil være mest utfordrende for seeren, ettersom ny informasjon er det ”to which the viewer must pay special attention” (Kress og van Leeuwen 1996:187). Slik vil maleriet skape mer oppmerksomhet enn verbalteksten.

Illustrasjonen er videre plassert mot toppen av sida. Kress og van Leeuwen (1996:193ff) sier at meningspotensialet for et topplisert element innbyr til at det kan forstås som et idealisert eller generalisert element. Dette i motsetning til bunnen som bringer et potensial om å gi mer ”down to earth information”. Maleriet blir her tydelig et idealisert element, mens bildeteksten uttrykker den jordnære faktaopplysninga. Vi finner den samme oppbygginga på side 179, med verbaltekst til venstre og i bunn, mens bildet står oppe til venstre.

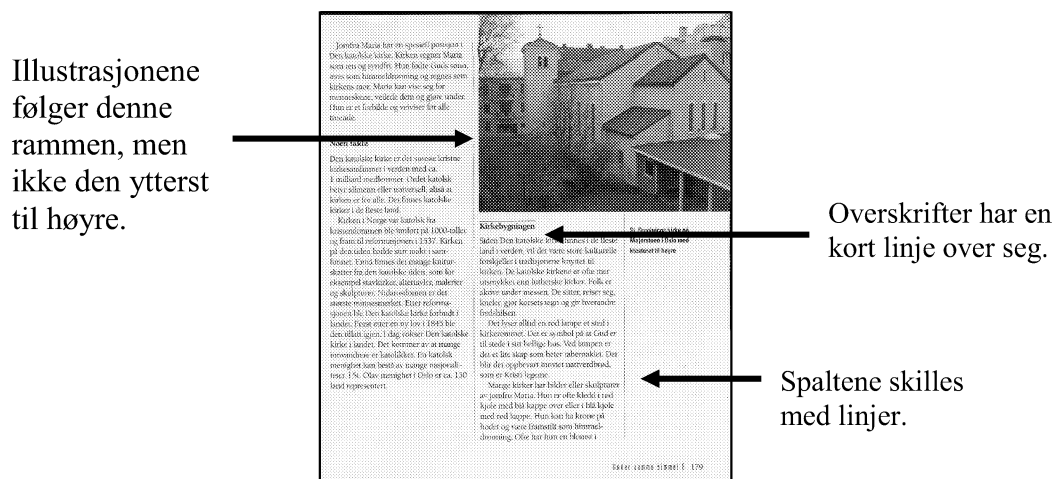
Det er verdt å kommentere litt omkring forholdet mellom illustrasjon og verbaltekst, altså kohesjonen. For maleriets del står maleren og tittelen oppgitt i bildeteksten. Likevel setter jeg spørsmålsteget ved om dette er tilstrekkelig for seeren å koble maleriet konkret med handlinga i verbalteksten. Hvem er nemlig ”Jomfruen av Guadalupe”? Det tilnavnet brukes ikke i verbalteksten, og således skapes ingen direkte kobling. Imidlertid brukes *jomfru* begge steder, og ordet gir ei viss binding, men den er likevel ikke åpenbar.



Kirkebildet står primært til teksten *Kirkebygningen*, og er brukt som et eksempel i den forbindelse. I bildeteksten er også ”med klosteret til høyre” tatt med, noe som kan virke litt forvirrende, ettersom det er vanskelig å peke ut et kloster i bildet. Samtidig kan det likevel være et uttrykk for å vise hvor tett kirken og klosteret hører sammen. Det som uansett står som et sentralt moment i oppslaget, er at begge illustrasjonene er plassert nært inntil den tilhørende verbalteksten, og slik er koblingene mellom dem klare.

Bruk av rammer deler inn sidene i tre tydelige spalter. Denne spalteinndelinga er som vi så ovenfor i kapittel 6.1.2 gjennomført i heile boka, og gjør dermed at det skapes en kontinuitet, samtidig som de ulike elementene er klart atskilte fra hverandre.

Figur 8.15: Rammer på side 179



Vi ser at både illustrasjonene og verbalteksten følger rammene, men at illustrasjonene kan bryte den ytterste høyre spalten, noe den gjør på begge sidene. Imidlertid bør det bemerkes at rammene ikke er tykke, slik at de har mer en ordnende enn en separerende funksjon på de to sidene.

Ifølge Jewitt og Oyama (2001:150) brukes prinsippet om iøynefallehet til å ”indicate that some elements can be made more eye-catching than others.” Det har jeg tidligere sagt at kan gjøres gjennom at elementer gis en viss størrelse, eller ved bruk av fargekontraster. På side 178 er det ingen tvil om at maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” står fram som iøynefallende. Maleriet dominerer sida med sitt store omfang, og ikke minst ved den klare gullfargede strålekransen rundt Maria.

Maleriet får slik en dominerende posisjon, litt i motsetning til illustrasjonen på den andre sida. Bildet av St. Dominicus kirke inneholder nemlig ingen spesielt iøynefallende farger, dessuten er bildet mindre i omfang enn hva maleriet er. Et anna iøynefallende trekk på side 178 som også bør bemerkes er overskriften *Den katolske kirke*. Overskriften er nemlig skrevet mot en blå bakgrunn, og logoen til læreboka står under. Skriftstørrelsen er økt, men det er særlig bakgrunnsfargen som gjør at overskriften står kontrast til den øvrige verbalteksten. En har slik brukt en visuell effekt for å understreke overskriften.

## **8.7 Illustrasjonenes plass i tekstutdraga**

Det kan være interessant å reflektere over hvorfor nettopp disse fem illustrasjonene er valgt i de to lærebøkene. Samtidig er det på sin plass å kommentere noe mer konkret om åssen sammenhengen mellom illustrasjonene og verbalteksten fungerer.

### **8.7.1 Valg av illustrasjoner i *Midt i vår tid***

Bildet av Peterskirken innleder kapitlet om Den katolske kirke i *Midt i vår tid*. Bildet knytter først og fremst Den katolske kirke til Roma og Vatikanet. Sjøl om den tilhørende verbalteksten retter fokuset mot historien om Peter, er bildet et symbol på Den katolske kirkes makt og sentrale organisering med paven i Vatikanet. Slik blir bildet med på å fokusere på kirken som organisasjon.

Bildets størrelse er, som nevnt i analysen ovenfor, også med å understreke at det er et viktig bilde. Bildet er lesernes første møte med Den katolske kirke, og det skaper en forventning til hva kapitlet skal handle om. Det er ikke et overraskende bildevalg. Bildet representerer et av de viktigste uttrykkene for den katolske tradisjonen, nemlig den mektige Peterskirken som kirkens sentrum. Ettersom vi ser kirken utenfra, blir det ikke et bilde som henleder tankene direkte på tros livet. Det blir slik sett stående som et bilde av kirkens organisasjon, og en kan forvente at det er det som skal tas opp i kapitlet. De to neste illustrasjonene er imidlertid mer retta mot det daglige tros livet.

Helgenbildet av St. Hallvard flytter fokuset over på helgentradisjonen i Den katolske kirken. Dette blir således et uttrykk for en sentral del av den hverdagslige katolisismen. Akkurat St. Hallvard står nok ikke som en sentral helgen i Den katolske kirke i dag, og er kanskje ikke den mest representative. Imidlertid er avbildinga av ham svært karakteristisk for helgentradisjonen. Framstillinga av helgener er en kunstform full av konvensjoner, og helgenbildet av St. Hallvard står midt i denne tradisjonen. Valget av nettopp et bilde av St. Hallvard må kobles til verbalteksten, hvor han kort omtales.

Helgenbilder kan nok virke ukjente og til dels eksotiske for leserne. Tross at St. Hallvard er en av Norges mest kjente helgener, kan en spørre om hvor viktig det er å ta med et bilde av ham, ettersom hans posisjon nok ikke er så sentral i det katolske hverdagen lenger. Derimot synes jeg bildet av nattverden har mye mer aktualitet.

Nattverdsbildet viser unge mennesker i en av de viktigste delene av troslivet. Nattverden er en svært viktig del av den katolske messen, og bildet gir et inntrykk av katolisismen slik den utøves. Bildet reflekterer samtidig det sammensatte fellesskapet Den katolske kirke i Norge er. Bildet kan imidlertid framstå noe dystert i svart-hvitt, og det kan som jeg også sa i analysen, virke nesten litt dramatisk. Det er likevel ikke vanskelig å forstå at forfatterne har valgt et slikt bilde for å vise trosutøvelse. Bildet viser Den katolske kirke som et aktivt og engasjert kirkesamfunn.

De unge deltakerne i bildet kan også skape gjenkjennelse hos leserne. Imidlertid er bildet lite integrert med verbalteksten, noe som kan gjøre det vanskeligere å forstå hva som foregår. Jeg går derfor nå videre til å se på sammenhengen mellom illustrasjonene og verbalteksten.

### **8.7.2 Illustrasjon og verbaltekst i *Midt i vår tid***

Jeg kommenterte også sammenhengen mellom illustrasjonene og verbalteksten i den visuelle analysen ovenfor, da jeg studerte den visuelle kohesjonen. Jeg vil likevel si litt mer om nettopp åssen sammenhengene fungerer.

Jeg fortsetter der jeg slutta i forrige underkapittel, med nattverdsbildet. Bildet kan forstås å stå i sammenheng med både den narrative teksten og faktateksten ”Et fargerikt fellesskap”. Det

som likevel er mest påfallende, er at det ikke skapes direkte koblinger til bildet verken i verbaltekstene eller med en konkret bildetekst. Dette gjør det krevende for leseren å forstå både innholdet og funksjonen til bildet.

For meg er nattverdsbildet en illustrasjon som har et spennende innhold, men som delvis skusles bort gjennom manglende forklaring og relatering til verbalteksten. Bildet kan naturligvis kobles til verbaltekstene, men sammenhengen blir utydelig. Potensialet til helgebildet er nok ikke like stort som nattverdsbildet. Likevel kunne det også blitt utnyttet bedre. Denne illustrasjonen har nemlig heller ingen forklarende bildetekst eller direkte henvisninger i verbalteksten. St. Hallvard omtales i den narrative teksten, men koblinga skapes ikke direkte. Som jeg også konkluderte i kapittel 8.3.2, skaper de to illustrasjonene unødvendig uklarhet for leseren, hvilket er overraskende i en pedagogisk tekst.

I forhold til de to andre illustrasjonene framstår bildet av Peterskirken forbilledlig med tanke på sammenheng til verbalteksten. Bildet har en forklarende bildetekst som i tillegg til å si hva en ser i bildet, også viser direkte tilbake til den øvrige verbalteksten. Dette skaper en heilt tydelig sammenheng for leseren. Kontrastene mellom åssen illustrasjonene integreres med verbalteksten er altså overraskende store i tekstutdraget fra *Midt i vår tid*.

### **8.7.3 Valg av illustrasjoner i *Under samme himmel***

Maleriet ”Jomfruen av Guadalupe” er en tradisjonell framstilling av jomfru Maria som jomfruen av Guadalupe, som jeg sa i kapittel 8.4.1. Maleriet gir en god illustrasjon på tradisjonell katolsk kunst knytta til jomfru Maria. Dette er den første illustrasjonen i kapitlet og den retter fokuset mot katolsk tradisjon og særlig helgendyrkelse. Det viser samtidig en side ved Den katolske kirke som skiller den fra andre kirkesamfunn.

En kan imidlertid spørre om ikke maleriet virker distansert fra hverdagen, og således kan virke lite håndfast for elevene. Som et kunstnerisk uttrykk bringer det likevel andre egenskaper med seg. Det er en viss mystikk i maleriet, men like fullt må en kunne si at det bringer et ganske tydelig budskap, som gjør det relativt enkelt å skape en forståelse.

Bildet av St. Dominicus kirke er en ganske forventet illustrasjon i ei lærebok. Det er et forholdsvis anonymt bilde som gir et eksempel på en katolsk kirke i Norge. Bildet gir således et nøytralt inntrykk av en typisk kirkebygning. Det er med for å sette bilde på verbalteksten, altså en klassisk illustrasjon. Det er kanskje også det som kan være kritikken mot bildet. Det er et relativt kontrastfattig bilde som blir litt kjedelig. Et utvendig bilde av en heilt ordinær kirke er på ingen måte spesielt spennende. Det er vanskelig å forstille seg at bildet vil skape engasjement blant elevene. Nå er det kanskje heller ikke meninga. Muligens er tanken bak bildet bare å gi et nøytralt og hverdagslig bilde av en kirkebygning. I så fall har en lyktes.

#### **8.7.4 Illustrasjon og verbaltekst i *Under samme himmel***

Begge illustrasjonene har tilhørende bildetekst. Bildetekstene forklarer elevene hva de ser. En kan også heilt klart knytte illustrasjonene til verbaltekstene. Maleriet står til verbalteksten ”En legende”, både fysisk og innholdsmessig, mens bildet av St. Dominicus kirke hører til faktateksten ”Kirkebygningen”.

Det er likevel opplagte svakheter i koblingene mellom illustrasjonene og verbaltekstene. I bildeteksten til maleriet står kun malerens og maleriets navn, hvor særlig maleriets navn ”Jomfruen av Guadalupe” kan skape usikkerhet blant leserne. Jeg kommenterte nettopp dette også i kapittel 8.6.1. For bildet av St. Dominicus kirke er det tilføyelsen *klosteret til høyre*, i bildeteksten, som kan skape forvirring hos leseren.

Men tross sine åpenbare svakheter, synes jeg imidlertid at illustrasjonene og verbalteksten i tekstutdraget fungerer noe bedre sammen i *Under samme himmel* enn hva heilhetsinntrykket fra *Midt i vår tid* gjorde.

## 8.8 Oppsummering av de visuelle næranalysene

Et av de mest interessante funnene i den visuelle analysen er at ingen av lærebøkene bruker illustrasjoner med tydelige narrative strukturer. Illustrasjonene skal altså ikke fortelle en historie. Det er i stedet de konseptuelle strukturene som dominerer, noe som betyr at illustrasjonene først og fremst skal symbolisere og klassifisere.

Illustrasjonene preges av avstand mellom deltakerne i bildet og seeren. Det brukes ingen nærbilder og lite øyekontakt. Dette er med på å vise at det skapes lite intimitet og at seeren bare i liten grad oppfordres til delaktighet i bildene. Deltakerne i illustrasjonene er primært bygninger eller personer. Det er videre interessant at bygningene ses ovenfra, mens personene ses nedenfra. Det skaper maktrelasjoner, og om vi skal tolke det videre kan det bety at personene kan oppfattes som viktigere enn bygningene.

De to visuelle oppsetta i *Midt i vår tid* framstår som svært ulike. Oppslag 1 domineres av en illustrasjon, bilde av Peterskirken, mens oppslag 2 domineres av verbalteksten, understreka av de anonyme illustrasjonene. I *Under samme himmel* er derimot oppsetta veldig like. Oppsettet er fast, hvor verbalteksten til venstre og nede har real-funksjon, mens illustrasjonene står oppe til høyre med ideal-funksjon.

I *Midt i vår tid* understreker en skifte av teksttype ved at det visuelle oppsettet skifter fra to spalter til en. Imidlertid er *Midt i vår tid* svak til å skape tydelig kohesjon mellom illustrasjon og verbaltekst i oppslag 2. *Under samme himmel* har et gjennomført oppsett med tre spalter som virker oversiktlig. Men ei heller *Under samme himmel* klarer å integrere illustrasjonene fullt ut med verbalteksten.

I lærebokkapitlet nevnte jeg Geir Winjes prosjekt om kunstbilder i KRL-lærebøker. Han meinte at *Midt i vår tid* skilte seg positivt ut når det gjaldt utvalget av kristen kunst. Ut fra at mitt tekstmateriale er veldig begrensa, kan jeg verken si meg enig eller uenig med Winje. Det jeg har sagt, er at for mine tekstutdrag synes jeg at illustrasjonene i *Midt i vår tid* til dels er lite integrert i teksten som heilhet.

## 9 Avslutning

Jeg vil i dette avslutningskapitlet prøve å summere opp og holde sammen de mest sentrale funna fra de ulike analysene. Dette gjør jeg samtidig som jeg bruker de respektive fagplanene til å forklare noen av analysefunna. Jeg sa i kapittel 2.5.2 at en multimodal analyse vil måtte analysere de ulike meningsskapende systemene enkeltvis, før en til slutt holder dem sammen for å forstå heilheten. Det er det jeg altså vil gjøre i dette kapitlet.

### 9.1 Lærebøkene

Kapittel 6 viste oss at de to lærebøkene har ganske så ulikt omfang og innhold. Dette skyldes blant anna at de er skrevet ut fra forskjellige fagplaner. Særlig bør en peke på reduksjonen i fagstoff i 2002-planen i forhold til L-97-planen som årsak til at de to lærebøkene har ulike omfang. Samtidig kan en se at det visuelle uttrykket i *Under samme himmel* er enklere enn det er i *Midt i vår tid*, dette blant anna ettersom *Midt i vår tid* har utstrakt bruk av tekstbokser av ulik størrelse. Disse kunne skape inntrykk av en mer fragmentert tekst. Igjen kan fagplanens stoffmengde være en årsak. I *Midt i vår tid* skulle en ha mer fagstoff inn i bøkene, og forfatterne kan ha satt en god del av dette i tekstbokser for å få plass til mer informasjon eller for variasjonens skyld. Med mindre fagstoff kan det ha blitt lettere for forfatterne av *Under samme himmel* å unngå en fragmentert tekst.

I L-97 var Den katolske kirke nevnt som eget hovedmoment for 9. klasse. Det gav et omfattende og sjølstendig kapittel i *Midt i vår tid*. I 2002-planen var Den katolske kirke plassert som et av flere kirkesamfunn i et hovedmoment om ulike kristne kirkesamfunn. Det gav et lite underkapittel i *Under samme himmel*. Det er de store linjene. De viser altså klare sammenhenger mellom lærebøkene og fagplanene, hvilket vi også kunne forvente. Det var i tillegg et av mine poeng i beskrivelsen av kulturkonteksten i kapittel 4.5.

*Under samme himmel* var den mest illustrerte av de to lærebøkene. Gjennomgangen av kapitlet om Den katolske kirke viste også at alle illustrasjonene i kapitlet i *Under samme himmel* var forklart med bildetekst. Illustrasjonene var knytta til innholdet i verbalteksten, om enn ikke med direkte henvisninger. I *Midt i vår tid* var noen illustrasjoner uten forklarende

bildetekst, og flere av illustrasjonene samsvarte dårligere med verbalteksten ettersom det var vanskelig å se tydelige koblinger. Det kan tolkes som at *Midt i vår tid* ikke prioriterte illustrasjonene på samme måte, kanskje fordi de omfattende kravene til fagstoffet i KRL-planen gjorde at en fokuserte på verbalteksten. Funksjonen til illustrasjonene kan således forstås som utfyllende informasjon i *Under samme himmel*, mens de i *Midt i vår tid* mer er med for å skape avbrekk i teksten. En bør imidlertid bemerke at en del av *Midt i vår tids* illustrasjoner også var integrerte med verbalteksten. Begge kapitlene ga i så måte til dels motstridende inntrykk av hvorvidt forfatterne hadde en plan bak bruken av illustrasjonene.

## 9.2 Tekstutdraga

Jeg vil nedenfor se på tekstutdraga i et multimodalt lys, med fokus på strukturer, kohesjon og åssen emnet Den katolske kirke framstod.

### 9.2.1 Strukturer

I begge lærebøkene holder taleren seg gjennomgående skjult i tekstutdraga. Begge lærebøkene har liten modalitetsbruk. Dette er noe vi kunne forvente i læreboksjangeren. Likevel er det litt spesielt ettersom KRL-faget som fag arbeider med tro og overbevisning. I tillegg kunne de narrative tekstene inneholdt modalitetsbruk uten at det ville vært påfallende. Når narrative står uten modalitetsbruk blir de mindre personlige, og kan således virke mer refererende. En kan spørre seg om Breidlid og Nicolaisens konklusjon (omtalt i kap. 4.2.1) om at en ikke skilte godt nok mellom fortelling og fakta, også ikke til en viss grad gjelder mitt tekstmateriale.

Det som imidlertid kan argumenteres mot dette, er bruken av ulike prosesstyper. Narrative ble primært realisert gjennom materielle prosesser, altså gjennom konkrete handlinger, mens de faktaorienterte tekstdelene oftest hadde relasjonelle prosesser. Dette understreker åssen de ulike teksttypene ble realisert forskjellig. Samtidig kan det være en indikasjon på at narrative har lite nominalisering, noe også verbalanalysene viste. Slik ser vi uansett at det er tydelig skille mellom narrative og faktatekstene, basert på ulike prosesstyper.



Men, holder vi nå sammen funnene fra den ideasjonelle meininga i de verbale analysene og den tilsvarende representative meininga i de visuelle analysene finner vi et interessant poeng. Det som nemlig er et av hovedfunna i den visuelle analysen er at det ikke forekommer illustrasjoner med tydelige narrative strukturer. Alle illustrasjonene består hovedsakelig av konseptuelle strukturer. Dette viser at illustrasjonene først og fremst har som funksjon å symbolisere eller karakterisere noe.

Det innebærer at en kan si at illustrasjonene er nærmere knytta til for eksempel relasjonelle og eksistensielle prosesser enn de materielle som dominerer i narrativene. Slik ser vi at illustrasjonene passer godt sammen med faktatekstene, men kanskje ikke like godt til narrativene. Dette gjelder begge lærebøkene. Nå kan en si at en illustrasjon kan ha en annen funksjon enn nettopp å gjenta det fortellinga har sagt, men en ville kanskje forvente at de i større grad uttrykte narrative strukturer som samsvarer med den verbale teksttypen. Dersom illustrasjonen viste narrative strukturer, kunne den være med å understreke teksttypen.

Jeg sa ovenfor at det er en skjult taler i begge lærebøkene, og et anna poeng i den sammenheng er at han blir distansert. På dette punktet er det interessant å se at funnene i de verbale og visuelle analysene samsvarer. Det er nemlig også gjennomgående en ganske klar distanse mellom leseren og deltakerne i illustrasjonene. Det er dermed liten grad av intimitet, og det oppfordres bare i mindre grad til delaktighet fra leseren. Jeg viste i kapittel 3 at KRL-faget har vært svært omstridt, og nettopp den distanserte og nøytrale tilnærminga i lærebøkene gjør at forfatterne ligger lavt, noe som kan være forståelig i et fag som nesten er et minefelt.

En kan også undres om dette noe kjølige uttrykket både i verbaltekst og illustrasjoner kan henge sammen med at begge fagplanene understreker en mer argumenterende tilnærming til KRL-faget i ungdomsskolen. Dette kan naturligvis i tillegg være grunnen til liten modalitetsbruk, men forklarer ikke hvorfor teksttypene ikke skilles tydeligere. De nesten utelukkende konseptuelle strukturene i illustrasjonene er jo ikke med på å skille teksttypene. Ut fra læreboksjangeren kan en forstå at det er lettere å velge ei saklig og nøytral tilnærming i teksten, men ettersom fagplanen klart uttrykker at fortellinger skal være med, tas fortellingene inn. Analysene som heilhet antyder likevel at fortellingene ikke får en sjølstendig plass, og at de dermed heller ikke utnyttes som teksttype.

## 9.2.2 Kohesjon

I tekstutdraget fra *Under samme himmel* har begge illustrasjonene tilhørende bildetekst, sjøl om bildeteksten til maleriet kunne vært tydeligere på å skape sammenheng til verbalteksten. I utdraget fra *Midt i vår tid* har derimot kun en illustrasjon bildetekst. De to illustrasjonene uten bildetekst blir stående litt aleine. Verbalteksten er det dominerende elementet på side 160-161, understreka av de anonyme illustrasjonene. Det motsatte inntrykket gir det foregående oppslaget, side 158-159. Kapitlet i *Midt i vår tid* kan som visuell heilhet virke noe uoversiktlig og uryddig

I *Under samme himmel* er det i motsetning et fast visuelt oppsett, med verbaltekst til venstre og illustrasjon til høyre gjennom heile kapitlet. Dette gjør at denne læreboka virker visuelt gjennomtenkt, men samtidig er det en fare for at det kan bli kjedelig og forutsigbart for elevene. På et punkt er imidlertid *Midt i vår tids* noe uryddige og skiftende visuelle oppsett med på å understreke et tekstlig trekk. For når en i verbalteksten skifter teksttype, fra narrativ til fakta, bytter en samtidig visuelt oppsett, fra to spalter til en spalte. Slik framhever en tydelig ulik teksttype.

I *Midt i vår tid* stod bildet av Peterskirken og den tilhørende verbalteksten fram som den delen hvor forfatterne tydeligst klarte å få fram sammenheng. Her stod verbalteksten med Bibelsitatet som autoritativ kilde, godt til den dominerende illustrasjonen. Verbalteksten pekte på bakgrunnen for Den katolske kirke, mens illustrasjonen viste fram et av de mest kjente og konkrete uttrykkene for Den katolske kirken. Slik fikk en gjennom de verbale og visuelle tegnsystemene sagt ulike ting, men i et tydelig samspill. I det neste oppslaget i *Midt i vår tid* var derimot sammenhengen mellom verbaltekst og illustrasjon uklar, noe som særlig gjorde at illustrasjonene var vanskelige å forstå.

Begge lærebøkene viser, tross noe manglende integrering av illustrasjonene, i alle fall tydelig kohesjon i verbaltekstene. Dette vises blant anna gjennom flere gjennomgående kohesjonskjeder, hvor faktatekstene framstår som de tydeligste. Det er også på sin plass å nevne at *Under samme himmel* har en særlig enkel setningsoppbygging i faktadelen, hvor hver periode bare består av ei heilsetning. Dette kan skyldes at fagplanen *Under samme himmel* er skrevet ut fra, plasserer emnet på trinnet under hva L-97 og dermed *Midt i vår tid* gjør.

### 9.2.3 Emnet Den katolske kirke

Det er ikke overraskende at tekstutdraga har ganske lik vinkling på emnet tross et lite skille i betegnelsen emnet omtales som i fagplanene. I L-97 ble emnet omtalt som *den katolske kirke*, mens 2002-planen sa *romersk-katolsk kristendom*. Vi kunne muligens derfra forvente fokus på organisasjon versus religiøst liv. Begge lærebøkene kaller kapitlet *Den katolske kirke*. Mine tekstutdrag til næranalysene viser ingen tydelige skiller når det gjelder det faglige innholdet. Det er nok slik at betegnelsene i fagplanene oppfattes som det samme emnet.

Hva kan analysene si oss om åssen elevene engasjeres i emnet Den katolske kirke i de to lærebøkene? Jeg vil trekke fram et punkt fra hver av de to lærebøkene hvor jeg føler de kan lykkes med å skape engasjement. *Midt i vår tid* ønsker ganske klart å skape gjenkjennelse og nærhet blant elevene med si fortelling om ungjenta Maria. Det tilhørende nattverdsbildet vil kunne være en spennende illustrasjon, sjøl om det burde vært mer inkludert i teksten.

*Under samme himmel* er derimot tydeligst på å integrere verbalspråket og illustrasjonene i et fast visuelt oppsett. Det viser elevene at teksten er en heilhet, hvor verbaltekst og illustrasjoner utfyller hverandre, og dermed står i et meningsfylt spenn. Til viss grad kan en derfor si at det fargerike maleriet gjenspeiler en fantastisk legende, mens det mer nøytrale bildet av St. Dominicus kirke reflekterer en mer saklig tekst. Om en unngår at dette oppsettet blir for forutsigbart, er dette noe jeg tror kan skape ei interessevekkende lærebok for elevene.

I innledninga mi (kap. 1.1) nevnte jeg at eksotismer kan være en fare i KRL-lærebøker. Det vil si at tradisjoner og kulturer presenteres mer eksotisk og fremmed enn nødvendig. I *Midt i vår tid* synes jeg helgenbildet og nattverdsbildet er de mest fremmede elementene, men ingen av dem vil jeg likevel kalle eksotismer. Dessuten får ingen av dem en dominerende rolle i teksten. I *Under samme himmel* kan nok særlig legenden virke noe fremmedarta, men den viser en katolsk tradisjon og kan neppe kalles en eksotisme. Derimot synes jeg nok at plasseringa av legenden i innledninga av kapitlet kan diskuteres, ettersom den da tildeles en sentral plass, og viktigere enn hva den representerer innafor Den katolske kirken.

### 9.3 Sluttkommentar

Mitt sosialemiotiske prosjekt som jeg presenterte i første kapittel av avhandlinga, praktisk gjennomført med systemisk funksjonelle tekstanalyser, har gitt meg flere interessante svar. Den multimodale analysen av de to lærebøkene viste at meningsskapinga skjer både verbalt og visuelt, men at de to ulike systemene ikke alltid er like godt koordinert. Ut fra det er det særlig vanskelig å se at illustrasjonene har en tydelig definert funksjon i de to tekstutdraga.

Det er slående likhet mellom åssen de ulike verbale teksttypene realiseres av bestemte prosess typer i begge lærebøkene. Lærebøkernes omfang og til en viss grad det noe enklere uttrykket både verbalspråklig og visuelt i *Under samme himmel* viser lærebøkernes tilhørighet i ulike fagplaner og på ulike årstrinn. Begge lærebøkene formidler innholdet nøytralt og distansert, både i narrativ, faktatekst og visuelt. Det er et tegn på at lærebøkene ligger godt innafor forventningen til læreboksjangeren, men kanskje ikke i samme grad klarer å uttrykke dobbelheten i KRL-faget.

Jeg sa i lærebokkapitlet at det er viktig for lærere å kunne lese lærebøker kritisk. Jeg meiner at denne analysen av meningsskapinga har vist at de to lærebøkene sender ut noen tydelige, men også andre motstridende signaler til elevene. Nettopp det synes jeg at lærebokforfattere bør merke seg. En bevisst lærer kan utnytte lærebøkernes sterke sider, men ikke minst hjelpe til der læreboka har mangler. Kjell Lars Berge sier følgende når han introduserer sosialemiotikken til Halliday i *Å skape mening med språk* (Berge m.fl. 1998:19): ”Ja, egentlig bør alle lærere – ikke bare morsmåls lærere – ha tilegnet seg en skikkelig innsikt i hvordan språket som semiotisk system er konstruert som noe man skaper mening med.” Jeg vil få tillegge at dersom en som lærer skal ta kontroll over læreboka, kan analyse og forståelse av meningsskapinga i læreboka være et svært nyttig sted å starte.

## Litteraturliste

### Primærkilder:

Holth, Gunnar, Alexa Døvig & Wenche Synøve Wiig: *Midt i vår tid*. Gyldendal Undervisning, Oslo, 1998.

Wiik, Pål & Ragnhild Bakke Waale. *Under samme himmel 8*. Cappelen, Oslo, 2002.

### Sekundærkilder:

Askeland, Norunn: "Forteljinga og det poetiske i lærebøkene." I Egil Børre Johnsen (red.): *Virkelighetens forvaltere*. Universitetsforlaget, Oslo, 1995.

Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock & Eva Maagerø (red.): *Å skape mening med språk*. LNU/Cappelen Akademisk forlag, Oslo, 1998.

Bolstad, Bjørn, Vidar Kristensen & Helene Gjone: *Møte med livet 9. Grunnbok*. Aschehoug & co, Oslo, 1998.

Breidlid, Halldis & Tove Nicolaisen: *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget, Oslo, 2000.

Breidlid, Halldis & Tove Nicolaisen: *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker. En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene*. Rapport 10/2003. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003.

Bråtnes, Per Inge: "En modell for lærebokstudiet. Lærebøkernes danningsidealer som normsettere for kunnskapsformidling." I Egil Børre Johnsen (red.): *Virkelighetens forvaltere*. Universitetsforlaget, Oslo, 1995.

Eggs, Suzanne: *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers, London, 1994.

Frimann, Søren: *Kommunikation – tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg, 2004.

Gausdal, Asle: *Oss sørlendinger imellom. En kritisk tekstanalyse av tre leserinnlegg som ble trykket i Fædrelandsvennen i henholdsvis 1952, 1977 og 2002*. Hovedoppgave, Høgskolen i Agder, upublisert, 2004.

Gravem, Peder: *KRL-faget og menneskerettighetene*. KRL-nettets artikkelsamling, [www.krlnett.no](http://www.krlnett.no), 2005.

Halliday, Michael A.K: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, 1978.

Halliday, Michael A.K: *An introduction to functional grammar. Second edition*. Edward Arnold, London, 1994.

- Halliday, Michael A.K. & Christian M.I.M Matthiessen: *An introduction to functional grammar. Third edition.* Arnold, London, 2004.
- Halvorsen, Per Bjørn: *Den Katolske Kirke - en kort presentasjon.* Informasjonstjenesten i Oslo Katolske Bispedømme, [www.katolsk.no](http://www.katolsk.no), 1999.
- Hovdelien, Olav: "Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole." I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 05/06, 2003.
- Jewitt, Carey & Rumiko Oyama: "Visual Meaning: a social semiotic approach." I van Leeuwen, Theo & Carey Jewitt (red.): *Handbook of Visual Analysis.* Sage Publications, London, 2001.
- Johnsen, Egil Børre: "Hvem skriver fellesteksten? Forfatterskap som utgangspunkt for lærebokstudier." I Egil Børre Johnsen (red.): *Virkelighetens forvaltere.* Universitetsforlaget, Oslo, 1995.
- Johnsen, Egil Børre, Svein Lorentzen, Staffan Selander og Peder Skyum-Nielsen: *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok.* Universitetsforlaget, Oslo, 1997.
- Johnsen, Egil Børre (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk.* Tano Aschehoug, Oslo, 1999.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995). Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan.* Oslo, 1995.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Odelstingsproposisjon nr. 38 (1996-97). Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.* Oslo, 1997.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Stortingsmelding nr. 32 (2000-2001). Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering.* Oslo, 2001.
- Knain, Erik: *Å lære språk i naturfag, eller å lære naturfag gjennom språk. Læring i naturfag i et sosialsemiotisk perspektiv.* Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, <http://www-lu.hive.no/tekstar/naturfag.html>, Høgskolen i Vestfold, 2000a.
- Knain, Erik: *Naturfag mellom linjene. Hvordan kan ideologier i naturfag se ut, og hvordan finne dem?* Kompendium 2/2000, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2000b.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen: *Reading Images: The grammar of visual design.* Routledge, London og New York, 1996.
- KRL-boka 2005: kristendoms-, religions- og livssynskunnskap læreplan for 1.-10. årstrinn. Læreplanveiledning og informasjon. Utdanningsdirektoratet, Oslo, 2005.
- Kvåle, Gunhild: *Kå er det du er så kjepphøy for. Evaluerende meninger i en samtaletekst.* Hovedoppgave, Høgskolen i Agder, upublisert 2005.

- Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnessen: *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, 2001.
- Maagerø, Eva: *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo, 2005.
- Martin, Jim R.: "Language, register and genre." I F. Christie (red.) *Children Writing: Reader*. Deakin University Press. Geelong, Victoria, 1984.
- Moe, Steinar: *Felles verdifag eller utvidet kristendomsfag i norsk grunnskole? Trekk fra høringsuttalelsene til NOU 1995:9 Identitet og dialog*. Notat 6/96. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 1996.
- Pettersen, Erling J.: *Identitet og dialog. Norges offentlige utredninger (NOU) 1995:9*. Statens forvaltningstjeneste, Oslo, 1995.
- Plesner, Ingvill Thorson: *Imøtekommer KRL-endringene kritikken fra FN? KRL-nettets artikkelsamling*, www.krlnett.no, 2005.
- Rondestveit, Randi Kristin: *Hvordan kan du mene det? – en multimodal analyse av to kvinnelige politikeres meningssskaping i Valgduellen på TV2, 22.august 2001*. Hovedoppgave. Høgskolen i Agder, upublisert. 2004.
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2/2003. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003.
- Skjelbred, Dagrun: *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003.
- Skjelbred, Dagrun: "Læremidler - et tema for kompetanseheving." I *Utdanning* nr 9/2005.
- Thibault, Paul J.: "The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice." I Baldry, Anthony (red.): *Multimodality and multimediality in the distance learning age*. Palladino Editore, Italia, 2000.
- Vassli, Idar: *Nettversjon av kompendium i fagdidaktikk, 10-vektallsstudiet i KRL* (www2.hit.no/efl/krel/innhold.htm). Høgskolen i Telemark, 2002.
- Winje, Geir: *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Rapport 2/2003. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003.
- Aas, Hedda: *Meningssskaping i vitenskapelig tekst*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo. Upublisert. 1999.

## Vedlegg

Her finner en kapitlene om Den katolske kirke fra *Midt i vår tid* (sidene 158-185) og *Under samme himmel 8* (sidene 178-184).

*Midt i vår tid* \_\_\_\_\_ 183

*Under samme himmel 8* \_\_\_\_\_ 197

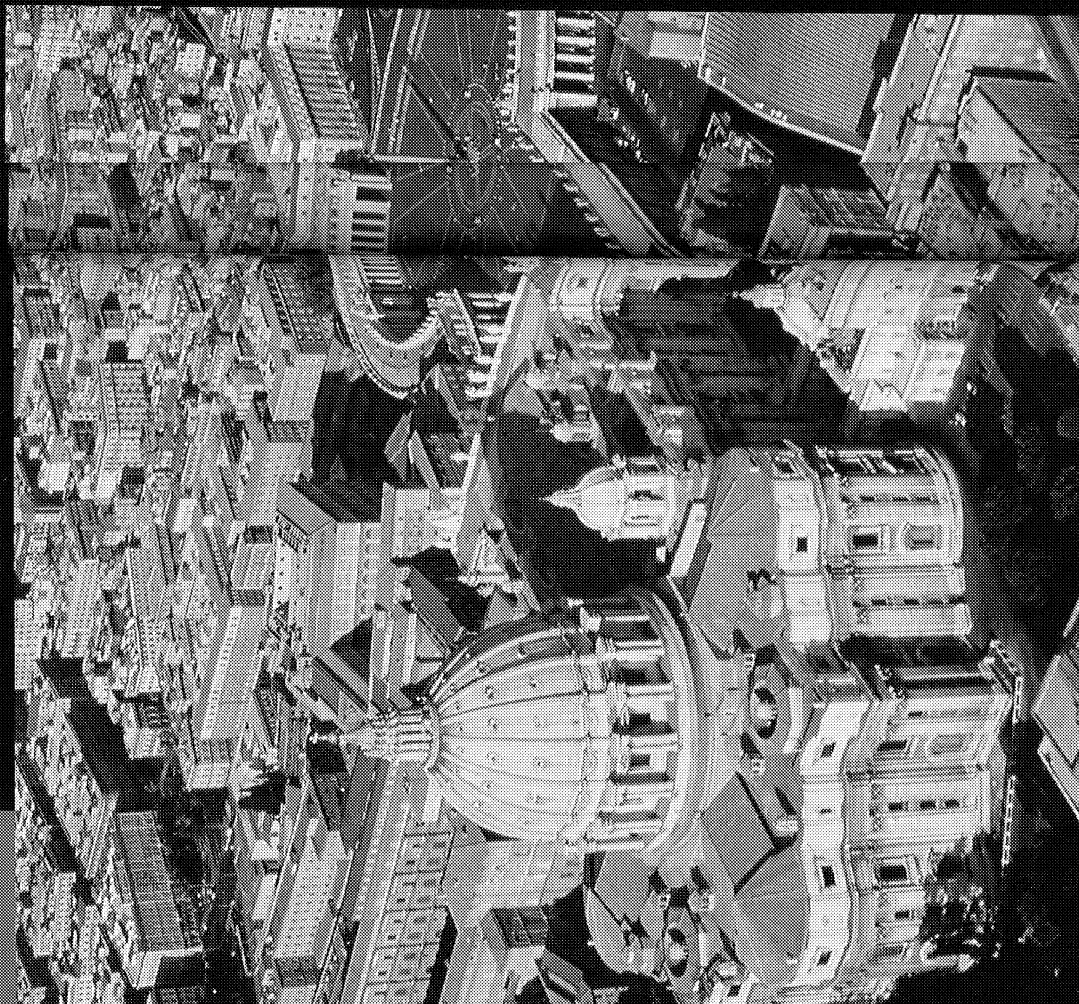


## Kapittel 8

# Den katolske kirke

«Du er Peter, på denne klippe vil jeg bygge min kirke, og dødsrikets porter skal ikke få makt over den. Jeg vil gi deg himmelskets nøkler; det du binder på jorden, skal være bundet i himmelen, og det du løser på jorden, skal være løst i himmelen.» Dette utsagn av Jesus står i Matteus 16, 18-19. Her ser vi at den fremste blant apostlene, fiskeren Simon, får et nytt navn: Peter – som betyr stein eller klippe. De ordene som er framhevet ovenfor, lyser i gullskrift fra Peterskirkenes kuppel i Roma. Etter katolsk tradisjon ble apostelen Peter Romas første biskop, og paven er Peters etterfølger. Derfor har paven, ifølge den katolske kirke, en særstilling som overhode for alle troende, og denne ordningen er innstiftet av Jesus selv.

Peterskirken, med den store Petersplassen foran, er verdens største kirkeløkke. Kirken er bygd over det stedet der man tror at apostelen Peter ble grunnlagt.

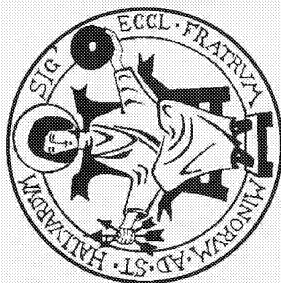


**M**aria lyttet til pater Breukels vennlige stemme. Tryggheten i de kjente ordene ble liksom forsterket av den nyke nederlandske aksenten:

«Gud, vår barmhjertige Far, har ved sin Sønnis død og oppstandelse forsonet verden med seg og sendt Den Hellige Ånd til syndenes forlatelse. Han gi deg ved sin Kirkes tjeneste tilgivelse og fred. Så forlater jeg deg dine synder i Faderens og Sønnens og Den Hellige Ånds navn. Gå i fred – dine synder er deg tilgitt!»

Så var skriftemålet over. Hun reiste seg litt ubesluttsomt, strøk hendene langs olabuksa og ruslet bort til kirkerommet. Det var nesten et år siden sist hun hadde gått til skrifte. Men det kjentes godt å få satt ord på det som var vanskelig, og så legge det fra seg – vært tilgitt. Hun var jo i en håpløs alder, følge moren. Faren ertet dem litt, begge to, og hevdet at han for tiden bodde sammen med to vulkaner som nesten daglig hadde sine små og store utbrudd i fellesskapet på Tøyen. Men han var fra Chile og syntes at det var helt i orden med temperamentsfulle jenter. «Hold opp, jeg får så sterk hjemlengsel», herditte det at han sa når hun og moren kranglet som verst.

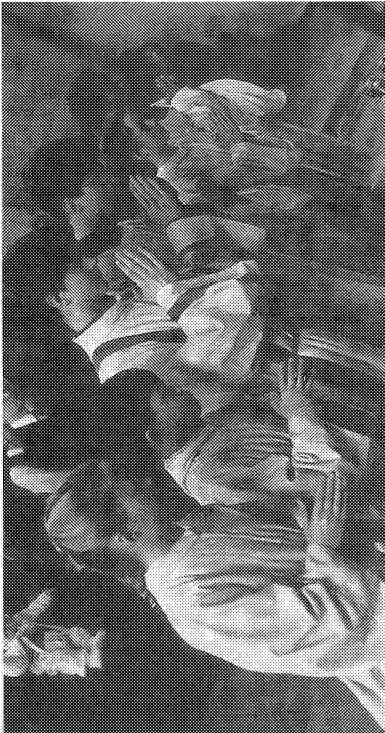
Her inne i St. Hallvard kirke på Enehaugen var det stillhet og ro – bortsett fra den fjerne duren fra T-banetog som ustanselig passerte gjennom fjellet rett under henne. Hun tenkte på juledagen i fjor da hun var med faren og bestemoren i en stor katedral i Santiago. Messen for Frelserens fødsel hadde vært en stemningsfull og vakker opplevelse. Dette vesle, runde kirkerommet til fransiskanerne i Oslo var så til de grader anner-



fedes, så enkelt og naivt.

Maria kikket bort på Maria-statuen inne i hjørnet. En tenåring som hun forbildet og vetviser for alle troende. Litt av en navnesøster å ha! Blikket gled over til sakramentkappellet ved siden av. Der var det røde lyset tent som tegn på at Jesus selv var til stede i form av det innviede nattverdsbrødet. Nå var det nesten på dagen seks år siden hun hadde gått til sin første kommunion her. Maria måtte smile – for saant å si husket hun best den nye kjolen som hun hadde greid å mase seg til for den store søndagen. Men høytidelig hadde det vært å motta Jesu legeme og blod for første gang.

Katolikk. Hun smakte på ordet. På en måte var hun jo en ganske alminnelig tenåringstjente i Norge. Likevel hørte hun til et lite mindretall som var «annerledes» her i landet. Det plaget henne ikke – og vanligvis tok hun seg ikke nær av det når noen kom med bemerkninger om den ufeilbarlige paven, synet på prevensjon og abort, eller katolikkenes helgen dyrking. Det var rart, forresten, at St. Hallvard ennå i dag var det selvfølgele symbolot for byen Oslo. Heligen som



ble drept da han ville redde livet til en gravid kvinne. Norge hadde altså en fortid som et katolsk land. Selv hadde hun ikke noe sterkt forhold til helgener – i motsetning til bestemoren i Chile.

Men hun visste at «katolsk» egentlig betydde at kirken var et verdensvidt fellesskap. Det var også gudstjenestene her inne et synlig bevis på. En mer internasjonal forsamling skulle man lete lenge etter i Norge. Maria tvilte på mye – og det

var ingen synd, hadde pater Breukel sagt. Tvilen er troens nære følgesvenn gjennom livet, hadde han føyd til, og noen ganger er det nok å vite at Kirken tror. Men hun trodde jo på Gud og kjente seg trygg på at det var her hun hørte hjemme. I den ene, hellige katolske kirke ...

Hun gikk bort til jomfru Maria og tentte et lys for sitt kjære, gamle bestemor Isabel.

## Et fargerikt fellesskap

I Norge er den katolske kirke en liten minoritet. Litt over 1 % av befolkningen er katolikker, det vil si omkring 50 000 mennesker. Dersom vi går tilbake til 1970-årene, var det under 20 000. Siden den gang har dette kirkesamfunnet altså hatt en betydelig vekst, her i landet, og det skyldes innvandrere og flyktninger fra andre verdensdeier: katolske vietnamesere, chilenerne, filippinere, tamiler fra Sri Lanka og folk fra mange andre nasjoner. En katolsk menighet i en norsk by i dag kan bestå av mennesker med bakgrunn fra 40-50 forskjellige land! Undersøkelser i 1990-årene har vist at to av tre katolikker i Norge er født i et annet land.

## Et verdensomspennende mangfold og en sterk enhet

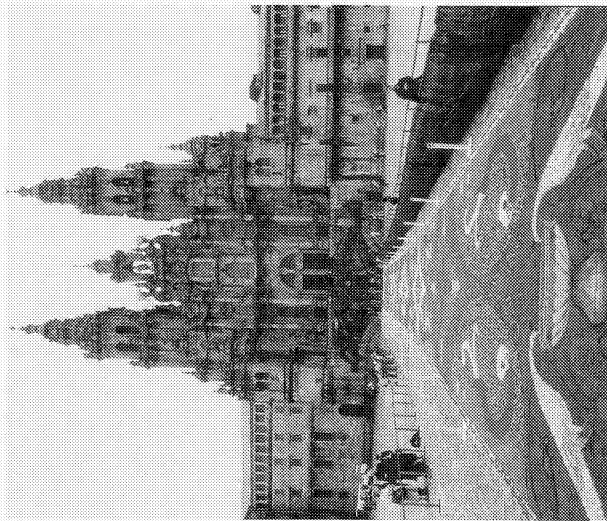
Det greske ordet *katolsk* betyr allmenn, universell, for alle mennesker. Dette passer jo godt til det internasjonale preget som dagens katolske kirke i Norge har. Og dette kirkesamfunnet er verdensomspennende. Det skal faktisk godt gjøres å finne et land i verden som ikke har en eneste katolsk kirke. Til sammen er det omkring en milliard katolikker i verden, og det er over halvparten av alle som hører til kristendommen.

Fordi kirken blir ledet av paven i Roma, blir den ofte kalt «den romersk-katolske kirke». Blant sine medlemmer har den drøyt en tredel av Europas befolkning. I store sørøstlige land som Italia, Frankrike, Spania og Portugal er de fleste innbyggerne katolikker. Det samme gjelder mange steder i Mellom-Europa, for eksempel Belgia, Østerrike og de sørlige delene av Tyskland. I tillegg må to land i Europa nevnes spesielt: Irland og Polen. Begge de to landene har en historie som innebærer at den katolske kirke betyr usædvanlig mye for fellesskapsfølelsen i folket.

Går vi til andre verdensdeler, er det ingen tvil om hvor vi finner tyngdepunktet for dette kirkesamfunnet: Hele Latin-Amerika er et katolsk område – selv om ulike protestantiske grupper og nye blandingsreligioner har fått ganske stor oppslutning i de siste tjue årene. Dessuten er det svært mange katolikker i USA og Canada. Vi kan slå fast at det amerikanske kontinentet er det mest katolske i verden. Men den sterkeste veksten i nyere tid har kirken opplevd i Afrika sør for Sahara. I Nord-Afrika, Midtøsten og nærmest i hele Asia utgjør den katolske kirke et lite mindretall. Til sammen blir det likevel mange millioner medlemmer i disse områdene. Og i Øst-Asia er det to land som skiller seg ut: Filippinene og Øst-Timor er katolske land.

Den katolske kirke er altså til stede over hele kloden. Da vi ser nærmere på dette kirkesamfunnet. Det betyr at vi kan finne store forskjeller innenfor kirken. For det første er det betydelige kulturforskjeller: En katolikk fra Nord-Europa som blir med på en helgenfest i Sør-Amerika, vil oppleve at mye er fremmed. For det andre kan kirkens folk oppleve

I neste kapittel, på s. 197, kan du lese litt om Irlands historie og om situasjonen i Nord-Irland.



Tanken om hellige steder har stor betydning for mange katolikker. Denne kirken i Nord-Spania heter Santiago de Compostela. I over tusen år har den vært et av de viktigste målene for kristne pilegrimer i Europa.

svært forskjellige vilkår for det daglige arbeidet. Det skjønner vi hvis vi tenker på Peterskirken i Roma, og så ser for oss en liten, fattig landsbykirke et sted i det sørlige Afrika. I noen land har folk stor respekt for katolske prester, muniker og nonner – i andre land kan de bli forfulgt. For det tredje har katolikker ofte høyst ulike meninger om både religiøse, moralske og politiske spørsmål.

Likevel framstår den katolske kirke som en sterk enhet. Hva er det som binder alle katolikker sammen i et ubrytelig fellesskap? Det er fire vesentlige «bindemidler»:

- 1 Det samme som binder alle kristne i verden sammen: Bibelen og den felles kristne tro på den treenige Gud, som er uttrykt i trosbekjennelsene fra oldkirken.
- 2 Den stramme oppbygningen av kirken. Den er som en pyramide, med paven på toppen. Han gjør kirkens enhet synlig for alle.

- 3 De sju sakramentene: dåp, konfirmasjon, nattverd, skriftemål, salving av syke, presteinvielse og ekteskap.
- 4 Messen, det vil si den katolske gudstjenesten.
- For å få et bilde av den katolske kirkes sterpreg skal vi nå gå nærmere inn på punktene 2, 3 og 4.

#### SPØRSMÅL TIL TEKSTEN

- 1 Se på teksten om Maria som bor på Tøyen i Oslo. Hvilke mennesker, opplevelser og tanker er med på å knytte henne til den katolske kirke? Hvilke personer og hvilke erfaringer er det som har betydning mest for *deg* når det gjelder følelsen av å høre til i en større sammenheng?
- 2 Hvorfor har antallet katolikker i Norge blitt mer enn fordoblet i løpet av de siste tiårene?
- 3 Hva betyr ordet katolsk?
- 4 Finn fram et verdenskart. Pekk på kartet og forklar for *deg selv* (eller en annen) hvilken utbredelse den katolske kirke har i ulike deler av verden.

## En stramt oppbygd organisasjon

Det er ikke mange organisasjoner i verden som er så sterke og så fast oppbygd. Kirken blir styrt etter nøye utformede regler, som kalles kirkeretten, og lederne har stor myndighet. Disse lederne er paven, kardinalene, biskopene og prestene. De er alle sammen høytidelig innviet til sine stillinger, og de har lovet å vie hele sitt liv til Gud og kirken. Det betyr blant annet at de forplikter seg til å leve i *sølibat*: De kan ikke gifte seg og stifte familie, og de kan heller ikke leve i seksuelt samliv med noen.

Paven er biskop i Roma og apostelen Peters etterfølger, derfor er han kirken øverste leder. En berømt latinsk setning fra oldkirkenes dager uttrykker hvor viktig Peters gamle bispestol er: «Ubi Petrus, ibi Ecclesia» – der Peter er, der er Kirken! Dessuten er paven statsoverhode for Vatikanstaten i Roma. Han utnevner *kardinalene*, som har viktige lederoppgaver. I dag er det ca. 160 kardinaler. Noen av dem er med i kirkenes «regjering» i Vatikanet, men de fleste er erkebiskoper rundt om i verdens storbyer.

En prest i den katolske kirke har «pater» foran navnet sitt, det er latin og betyr far. Ordet biskop kommer fra gresk *episkopos*, som betyr tilsynsman. Paven er etter ordets betydning (fra gresk *pappas* og latin *papa*) hele kirken far.



## A velge en pave

Når en pave dør, kommer alle kardinalene sammen og velger en ny pave. Stemmerett har de omkring 120 kardinalene som ikke har fylt 80 år. Etter en tradisjon som går tilbake til middelalderen, blir de innelåst i Det sixinske kapell i Vatikanet helt til en av dem er blitt utpekt til å være kirkenes neste overhode. De må som regel igjennom flere valgoganger før de endelig får valgt, en med to tredels flertall. For hver omgang uten et klart resultat stiger det opp svarte røyk-

skyer fra ovnen i kapellet. Utenfor på Petersplassen hersker det en sitrende forventning, både blant all verdens mediefolk og blant andre tilskuere som står og speider etter den hvite røyken. For når det stiger hvit røyk opp mot himmelen, forkynner den at en ny pave er valgt. Så blir valget kunngjort fra Peterskirkenes store balkong, og verden får vite hvilket navn den nye paven har gitt seg selv.

Både den katolske og den ortodokse kirke legger vekt på denne lange kjeden av håndspålegg- gelse: fra biskop til biskop, helt fra apostolens tid. De kaller det apostolisk suksesjon.

Kirken er inndelt i bispedømmer over hele verden, og hvert av dem blir ledet av en biskop. Det er i alt omkring 4000 katolske biskoper. De utnevnes av paven, og blir regnet som apostolens etterfølgere. Tanken er at Jesus innviet de tolv apostolene til ledere for kirken, og de innviet senere nye kirkelige ledere ved håndspåleggelse. Slik har det fortsatt i en ubrutt rekke av biskoper fram til i dag. Fordi kirken bygger så direkte på Jesu egne apostler, kalles den *apostolisk*. Dette er et viktig poeng for katolikker når de skal begrunne kirkenes enhet og troverdighet.

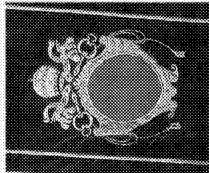
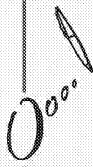
En av de viktigste oppgavene en biskop har, er å innvie nye prester innenfor bispedømmet sitt. En innviet prest har fullmakt til å velde menigheten, holde gudstjenester og formidle Guds nåde og frelse gjennom å forvalte sakramentene. Det er bare menen som kan bli prest i den katolske kirke. Men i vår tid er det ganske mange som er tenige med kirkeledelsen i synet på kvinnelige prester. Derfor blir dette ofte diskutert i en del katolske miljøer, for eksempel i USA og Nederland. Også kravet om sølibat, som har vært opprettholdt i tusen år, er det betydelig uenighet og uro omkring i kirken i dag. I de siste tiårene har nærmere 100 000 katolske prester forlatt sin prestegjerning, og de fleste har gjort det for å kunne gifte seg.

Pavens lederrolle i kirken har det vært forskjellige tanker om opp gjennom historien. Et stort kirkemøte i 1869-70, som blir kalt «det 1. Vatikankonsil», vedtok etter heftig diskusjon at paven er *ufeilbarlig*. Han kan ikke ta feil når han tar avgjørelser i viktige lærespørsmål. Dette er dogmet om pavens ufeilbarlighet. Men det gjelder bare når han taler «fra sin lærestol» – på latin: ex cathedra. Den avgjørelsen han tar, må være i samsvar med kirkenes tradisjon og først bli kunngjort etter nøye samråd med biskopene. En slik beslutning tok paven da han i 1950 erklærte at jomfru Maria ble tatt legemlig opp til himmelen da hun døde. Dette Maria-dogmet stadfestet en tro som hadde vært utbredt blant katolikker i mange hundre år.

Paven regnes derimot ikke som ufeilbarlig når han uttaler seg om omstridte moralske spørsmål, for eksempel bruk av prevensjon eller hvordan abortlovgivningen bør være. Da har han rollen som en myndig veileder for de troende. At paven kan være ufeilbarlig, betyr heller ikke at han er en feilfri person. Paven står som en synder for Gud – slik alle mennesker gjør ifølge kristen tro. Han må gå til skrifte som alle andre katolikker.

Et konsil er det samme som et kirkemøte.

Ordet *dogme* er gresk og betyr læresetting. Et kirkelig dogme er en tros-sending som er fastslått av kirken. Det uttrykker en religiøs sannhet for alle troende som hører til denne kirken.



Her ser du Pavestolens våpenskjold. Hvorfor viser det et hodeplagg og et par store nøkler?



Pavens sveitsergarde.

## Vatikanet – ministat og maktsentrum

Vatikanstaten i Roma ble opprettet i 1929 gjennom en avtale mellom paven og den italienske regjeringen. Det er verdens minste selvstendige stat – den utgjør under en halv kvadratkilometer og har mindre enn 500 innbyggere. Statens område er omgitt av solide murer fra 1500-tallet. Denne staten har egne mynter og frimerker, et eget postvesen, sin egen radiostasjon og sin egen politimyndighet – pavens sveitsergarde. Paven er Vatikanstatens eneveldige «konge». Men han er jo leder for en verdensomspennende kirke. Hva skal han egentlig med en egen stat?

Undersøker vi nærmere, oppdager vi at denne vesle staten i virkeligheten er et svært nyttig redskap for Pavestolen, også kalt «den romerske kurie». Dette er pavens regjering og administrasjon, med nesten 2400 ansatte. Fordi Pavestolen leder både et kirkesamfunn og en stat, kan den katolske kirke opptre i verdenssamfunnet som en statsmakt.

Gjennom Vatikanstaten har 160 land

### OPPGAVER

- 1 Hva er Vatikanstaten, og hvorfor er den viktig for den katolske kirke?
- 2 Se om du kan finne ut noe mer om Vatikanet i Roma.

## De sju sakramentene

Det er kristen ird at et sakrament formidler Guds usynlige nåde og frelse gjennom en ytre, synlig handling. I den katolske kirke finnes det ikke noe som er viktigere enn å forvalte de sju sakramentene på en riktig måte. Midlene som tas i bruk, er helt vanlige – og viktige – ting i livet: vann, brød, vin, planteeolje, menneskeord. Men for de kristne er det nettopp gjennom så enkle ting at menneskene kan få et møte med Jesus Kristus. Katolikker er nøye med å understreke at *dette møtet skjer gjennom Kirken*. Det er bare den som kan formidle frelsen til det enkelte mennesket. Kirkens sju sakramenter sørger for at den troende kan bli møtt av Guds nåde gjennom hele livet.

### 1 Døpen

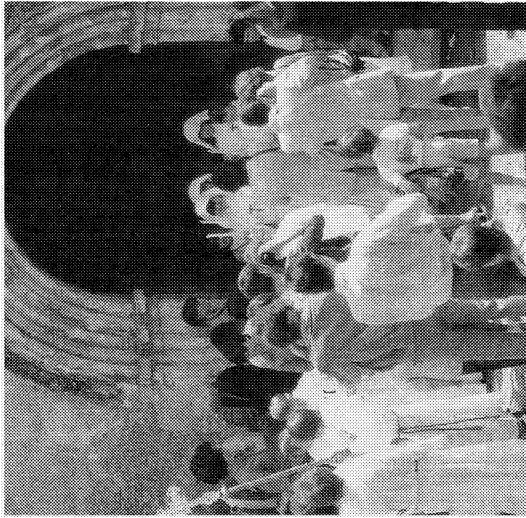
Den katolske kirke har barndåp på samme måte som den lutherske kirke. Barnet får del i kirkens fellesskap og blir innviet med korsets tegn: Fra nå av skal det tilhøre Jesus Kristus, han som døde og seiret over døden. Fra gammel av er *vannet* et symbol på både liv og død, og slik er det også i Bibelen.

### 2 Konfirmasjonen – «fermingen»

Ordet *ferming* kommer fra latin «firmare» – å styrke eller å gjøre fast. *Konfirmasjon* kommer fra latin «confirmare» – å stadfeste, bekrefte. Denne handlingen blir som regel utført av biskopen, og pinsen er et vanlig tidspunkt. En grundig undervisning i kirkens lære hører med til forberedelsen. Høydepunktet er å motta Den Hellige Ånds gaver gjennom en salving med olje på pannen. De forskjellige områdene i verden har ulike tradisjoner når det gjelder konfirmantenes alder, men det er ganske vanlig å bli konfirmert i 12-årsalderen.

### 3 Nattverden

I natverden deler de troende brød og vin, og slik får de del i den frelsen Kristus brakte da han led døden på korset. Dette er det helligste av alle sakramenter. Her passer ordtakket «kjært barn har mange navn», for katolikker bruker flere begreper som alle betyr nattverd: alterets sakrament,



Konfirmasjon i en katolsk kirke.

kommunion (fellesskap), det hellige messeoffer og eukaristi (takkebønn, lovprisning). Når presten leser innstiftelsesordene fra den første nattverden (se Matt 26, 26–28), blir brødet og vinen faktisk *forvandlet* til Jesu legeme og blod, ifølge den katolske kirke. Utscende, lukt og smak endrer seg ikke, men «substansen» i brødet og vinen blir forandret. På dette punktet har katolikkene en annen forståelse av nattverden enn protestantiske kirkesamfunn. Den ortodokse kirke har om trent samme oppfatning som den katolske.

Det innviede brødet som er blitt til overs etter en nattverd, er altså Jesu hellige legeme. Derfor blir det oppbevart i et eget skap i kirken, der det lyser en rød lampe som tegn på Frelserens nærvær. De troende viser sin ærbødighet for dette brødet gjennom å knele og gjøre korsets tegn foran det.

Ifølge den katolske kirkes lære må nattverden deles ut av en katolsk prest for å være gyldig, og kirkens nattverdsbord er bare åpent for katolikker. Dette er nok den viktigste hindringen for et nært kristent fellesskap mellom katolikker og andre kristne.

Skapet med det innviede brødet kalles tabernaklet. Ordet betyr telt, og det var navnet på Israellittens taberakel som de bar med seg under vandringen i ørkenen.

Botens sakrament



#### 4 Botens sakrament – skriftemålet

Den enkelte troende bekjenner sine synder for en prest, som har absolutt taushetsplikt. Presten formidler til slutt Guds tilgivelse. I skriftestolen er det mulig å være helt anonym, men bekjennelsen kan også skje ansikt til ansikt – gjerne i sammenheng med en personlig samtale. En katolikkk skal helst gå til skrifte minst en gang i året. I middelalderen var botens sakrament svært viktig, og det var vanlig at presten påla den angrende synderen å utføre bestemte botshandlinger for å sone syndene. Det kunne være bønn, faste, en gave til de fattige eller en pilgrimsreise. I dag skjer det heller på den måten at presten kan foreslå en symbolsk bot, for eksempel å lese en bibeltekst og be en bønn.

#### 5 Salvingen av syke

I Jakobs brev i Det nye testamente finner den katolske kirke begrunnelsen for dette sakramentet: «Er noen blant dere sykk? Han skal kalle til seg menighetens eldste, og de skal be over ham og salve ham med olje i Herrens navn.» (Jak 5.14) Det er dette presten gjør når han utfører salving og forbønn for alvorlig syke, til åndelig styrke og trøst. Tydeligere ble sykesalvingen ofte kalt «den siste olje», fordi den først og fremst ble gitt til døende mennesker.

#### 6 Presteiinnvielsen – ordinasjonen

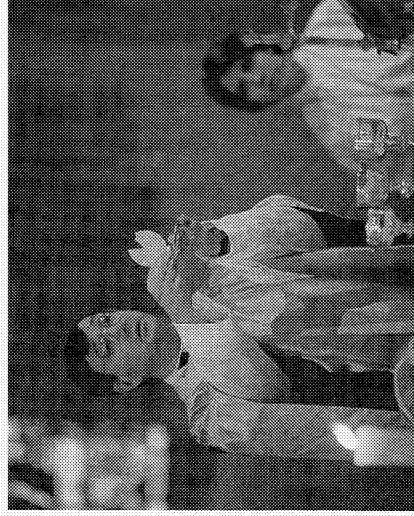
Det er biskopene som innvier nye prestler, ved håndspåleggelse og bønn. Denne handlingen er svært viktig, fordi det er den som gir rett til å forvalte de andre sakramentene.

#### 7 Ekteskapet

Det som gjør et ekteskap hellig ifølge den katolske kirke, er ektefellenes løfte til hverandre. Når de to gir seg hen til hverandre i kjærlighet og troskap, blir dette et tegn på Guds kjærlighet til den verden han har skapt. Det blir også et bilde på den sterke kjærligheten mellom Kristus og kirken. Derfor kan ekteskapet kalles et sakrament. Etter katolsk oppfatning kan ikke et ekteskap oppløses, så skilsmisse blir vanligvis ikke godtaut.

## Messen

Ordet «messe» betyr egentlig utsendelse. Det handler om å motta gavene fra Gud og så bli sendt ut i verden med fornyet håp og tro. For den enkelte troende er den katolske kirke først og fremst et *gudsstenesefellesskap*, og det er viktig å gå til messe for den som vil ta sin tro på alvor. Det er alltid nattverd i en katolsk gudstjeneste, og det er denne



Høypunktet i en katolsk messe. Hva skjer her, følge de troende?

handlingen som står i sentrum. Preknen spiller som regel en mer underordnet rolle.

Også i den katolske kirke er det høymesse søndag for midtdag, og rekkefølgen i gudstjenesten er omtrent som i en høymesse i Den norske kirke. Menigheten deltar på samme måte med sang og faste svar. Men i tillegg brukes kroppen mer aktivt for å uttrykke tilbedelse og fellesskap. Deltakerne kneiler, gjør korsets tegn og gir hverandre en fredshilsen i løpet av gudstjenesten. Lovsangen er vesentlig, og katolikker bruker gjerne uttrykket «å feire messe». Guds folk er invitert til et gjestebud, der nattverden er en forsmak på festen i Guds rike. Gudstjenesten skal tale til alle sanser, derfor tar kirken ofte i bruk prosesjoner, korsang, røkelse og vievann – i tillegg til en vakker utsmykning av kirkerommet.

*Vievann* er innviet vann som er tilsett salt. Det blir brukt for å gi de troende kraft til en åndelig reise.

#### SPØRSMÅL TIL TEKSTEN

- 1 Hvordan begrunner katolikkenes pavens særstilling? (Se på teksten som innleder hele kapitlet.)
- 2 Hva betyr disse ordene: biskop, pave, apostolisk suksesjon, sølbat.
- 3 Skriv en setning om hvert av de sju sakramentene.
- 4 Hva kjemtegrner en katolsk gudstjeneste?

## Jomfru Maria og helgenene

Vi har nå gått igjennom de grunnleggende trekkene ved den katolske kirke. Likevel har vi ennå ikke sett nærmere på det som kanskje virker mest iøynefallende: Den sentrale rollen Maria og tallrike helgener spiller i katolske land. Nær sagt overalt er det mulig å støte på Maria-bilder og Maria-statuer – både i kirkene og andre steder. Kirker og kapeller har navn etter helgener, og mange sidekapeller i de store kirkene er viet til Maria eller en annen helgen. Dagene i året er oppkalt etter helgener, og de fleste yrker har sin egen skytshelgen. De troende viser stor ærbødighet

Et annet navn som brukes om Maria i kirkekunsten, er *Madonna*. Det kommer fra italiensk og betyr egentlig «min herskerinne, min dame». Bilder og skulpturer av Maria med Jesus på fanget, kalles gjerne «Madonna med barnet».

for helgenene, feirer dem på deres festdager og ber til helgener om forbønn hos Gud og beskyttelse mot ulykker. Særlig i forbindelse med påsken er det fargerike opptog i mange byer, der statuer av helgener blir båret gjennom gatene.

Dette minner mye om det inntrykket vi får i ortodokse land, og bakgrunnen er det samme synet på hva Kirken er: Den er «de helliges samfunn», som omfatter både levende og døde – den jordiske og den himmelske menigheten. Blant de hellige hos Gud er jomfru Maria og apostlene de fremste.

Helgenene er forbilder fordi de gjennom sitt liv og sin død har *framhevet Kristus* på en spesielt overbevisende måte. Å bli drept for sin tros skyld, det som kalles å lide martyrdøden, har gjennom hele kirken historie vært en viktig grunn til å bli æret som helgen. I andre tilfeller har grunnen vært et hellig liv – et eksempel er den hellige Frans av Assisi. Det kan også være at en person har utført mirakler. Fram til midten av 1100-tallet var det opp til biskopene å «utnevne» helgener, men så ble det bestemt at bare paven hadde rett til det. Framgangsmåten er utkrevende, med omfattende undersøkelser: Er det noe som taler imot at dette mennesket kan bli kåret til helgen? I kapittel 4 (s. 100) har du lest om en katolsk helgen fra 1900-tallet, pater Maximilian Kolbe. Fra hans død til han endelig ble helgenkåret, gikk det over 40 år.



## Jomfru Maria, Guds mor og kirkens mor



Denne Marie-figuren kalles «Håpets Madonna». Hun trøster over altrett i en liten kirke i Sevilla i Spania. Spørjølere har gitt henne kjælenavnet Macarona – et jentennavn som betyr «håp».

Det står ikke mye om Maria i Bibelen. Men i Lukasevangeliets første kapittel har hun hovedrollen, og det er særlig her den katolske kirke finner et grunnlag for sin sterke framheving av Jesu mor. Disse fire utsagnene fra Lukas I forteller mye om begrunnelsen for å ære Maria:

«Vær hilset, du nådsfylte! Herren er med deg!» (Engelen Gabriels hilsen til Maria)  
 «Jeg er Herrens tjenerinne. La det skje med meg som du har sagt.» (Marias svar til engelen)  
 «Velsignet er du framfor alle kvinner, og velsignet er han du bærer i ditt skjød.» (Stekningen Elisabeths ord da hun fikk se Maria)

«Fra nå av skal alle slekter prise meg salig.» (Fra Marias lovsang)

Lovprisning og bønn til Maria ble etter hvert vanlig i kirken. Den mest brukte Maria-bønnen gjennom tidene er «Ave Maria»:

Hill deg, Maria, full av nåde,  
 Herren er med deg,  
 velsignet er du blant kvinner,  
 og velsignet er ditt livs frukt, Jesus,  
 Hellige Maria, Guds mor,  
 be for oss syndere,  
 nå og i vår dødstime.  
 Amen.

## Munke- og nonneordener

Et annet særtrekk ved den katolske kirke er alle klosterfelleskapene. Opp gjennom historien er stadig nye munkeordener og nonneordener blitt opprettet. Munke og nonner kjennet vi igjen på de spesielle draktene. Dette er mennesker som ønsker å leve livet sitt på en helt annen måte enn det som er vanlig i samfunnet ellers. Når vi blir voksne, er det viktig for de fleste av oss å tjene penger, skaffe oss eiendom og ting vi liker, få oss en samlivspartner og dessuten føle oss som selvstendige mennesker. Alle som velger å gå i kloster, må avgi tre løfter som står i skarp motsetning til dette: For det første livsvarig fattigdom, det vil si ingen privat eiendom, for det andre sølibat og for det tredje absolutt lydighet overfor klosterets ledelse. Det er såpass harde krav at det som regel er en lang prøvetid, gjerne flere år, da det er mulig å ombestemme seg.

Bønn og arbeid er det viktigste i et kloster, men de ulike ordenene har hvert sitt særpreget. Noen er innadvendte og legger mest vekt på bønn, stillhet og ro. Ja, i enkelte klostre er det forbud mot å snakke. Noen ordener er mest opptatt av studier, undervisning og vitenskap, andre er enda mer utadvendte og ofrer seg for sosialt arbeid eller misjon. Hvis vi ser nærmere på noen av de katolske ordenene som

«Hodet mitt har alltid vært så fullt av tusen tanker. Ord som bombarderte meg. Nå, etter halvannet år, er det blitt litt mer ro inni her» sier Haanne, og peker på pannen sin. (...) «Kanskje høres det rart ut at jeg kan leve så godt uten ordene. Uten språket. Men stillheten er ikke tom. Søstrenes blikk og smil er blitt viktigere enn ordene. Kjærligheten og fellesskapet oppleves sterkt. Stilleheten gjør at du samtidig får være i fred. Du kan grate uten at noen spør, i stedet ber de for deg.» Haanne Berentzen, tidligere journalist i Norge, nå nonne i USA. Der lever hun i et av verdens strengeste kloster-samfunn – cistercienserordenen. (fra Dagbladet 30.10.94)



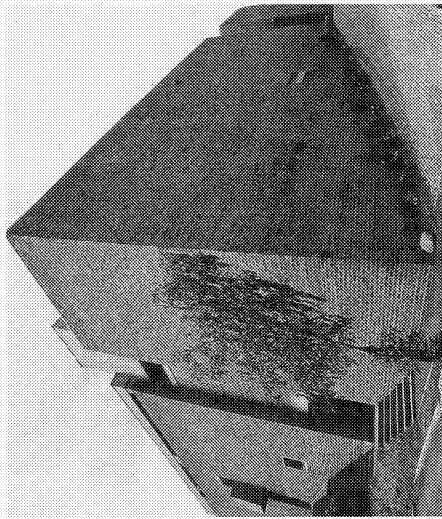
finnes i landet vårt, vil vi gjenkjenne disse særpregene. Vi har for eksempel dominikanere, fransiskanere og St. Josefsøstre. Mange av munkene og nonnene i Norge kommer fra andre land. Fransiskanerne ble nevnt i begynnelsen av dette kapitlet, og her skal vi nøye oss med å si noen ord om dem.

### Fransiskanerne

Denne munkordenen kalles også «de små brødres orden». Den er grunnlagt av en av kirkens mest berømte helgener, Frans av Assisi, i året 1220. Han brøt med sin rike far og sitt lystige ungdomsliv og ville heller ta Jesu budskap på alvor. Derfor solgte han alt han eide og gav pengene til de fattige. Frans la vekt på enkel fromhet og livsgfede, og han hjalp fattige og syke. Fransiskanerne ble tiggermunner, det vil si at de levde av det folk gav dem. I middelalderen kom de raskt til Norge, med klostre i flere byer. I dag har fransiskanerne klosteranlegg og kirke på Enerhaugen i Oslo. De driver et aktivt sosialt arbeid, blant annet innsats for flykninger og Fransiskushjelpen til gamle og alvorlig syke.

## Fornyselsen av kirken: det 2. Vatikankonsil

Det er ingen tvil om at det er en styrke å ha en så stramt oppbygd organisasjon som den katolske kirke har, men det kan også være en svakhet. Det er lett å stivne i de gamle mønstrene, og det er fristende å late som ingenting når noen kommer med kritikk. Etter den andre verdenskrigen var det i flere katolske miljøer en økende uro over den store avstanden mellom kirken og den moderne verden. Mange hadde et sterkt ønske om fornyelse. Likevel kom det overraskende da pave Johannes 23. innkalte til et stort kirkenæte med nettopp dette ene formålet: fornyelse av kirken! Det 2. Vatikankonsil kom sammen i 1962 med deltakere fra hele verden, og de avsluttet arbeidet i 1965. Da hadde de blitt enige om en rekke viktige vedtak. Mange av disse vedtakene virker i dag som selvløsligheter, og det



St. Halvard kirke og kloster i Oslo har en kvadratisk tårnform, med et sribehvart kirketrom i midten. Tøket inni kirken er formet som en omvendt kuppel. Bygningen er merket flere utmerkelser for arbeidet. Arkitekter fra hele verden kommer for å se nærmere på dette moderne klosteranlegget.

forteller en del om hvor omfattende fornyelsen har vært. Vi kan nevne noen av dem:

- Kirken er «Guds folk», der *alle* – ikke bare prestene – må få være aktive deltakere.
- Lokalkirkene bør få noe mer selvstendighet i forhold til kirkens ledelse i Roma.
- Messen skal feires på de enkelte folks egne språk, ikke på latin.
- Vanlige folk bør oppmuntres til å lese Bibelen.
- Kirken bør satse mer på *dialog* med andre religioner, det vil si samtaler bygd på respekt og toleranse.
- Kirken bør innta en nye mer åpen holdning overfor andre kirkesamfunn.

Ikke minst på det siste punktet har det skjedd mye siden 1960-årene. Gjennom inngående samtaler har katolikken kommet fram til enighet om mange spørsmål med både den ortodokse og den lutherske kirke. Den katolske kirke er ikke medlem i Kirkenes Verdensråd (se ordforklaring i marginen på s. 145), men den deltar på møtene som «observatør».

## Johannes Paul 2. – Aktiv, beundret og omstridt

En dag i oktober 1978 steg den hvite røyken opp fra Det sixtinske kapell i Vatikanet. Hvem av de italienske kardinalene var blitt valgt nå, tro? Men nei – denne gangen hadde kirkens ledelse overrasket verden. Karol Wojtyła, 58 år gammel og erkebiskop i byen Kraków i Polen, var blitt den første ikke-italienske pave på over 450 år. Han tok navnet Johannes Paul 2. Det ble snart tydelig at den katolske kirke hadde fått en mann helt utenom det vanlige som apostelen Peters nye etterfølger.

Den unge Karol Wojtyła hadde egentlig ikke tenkt å bli prest. Han likte å drive idrett og var en lovende skuespiller. Dessuten studerte han polsk litteratur og skrev selv både dikt og skuespill. Men så rykket tyske tropper inn i Polen høsten 1939. Vinteren etter døde faren hans, og selv ble han hardt skadet i to ulykker. Karol stod nå helt alene – både søsken og foreldre var døde, og mulighetene til å studere videre var strengt av nazistene. Derfor tok han arbeid i et steinbrudd under krigen. Fritiden brukte han til to ulovlige ting: Han begynte på en hemmelig presteutdanning, og med fare for sitt eget liv reddet han mange polske jøder som var truet med utryddelse.

Viktige ungdomsår var altså preget av kampen for å overleve under nazismen. I etterkrigstiden arbeidet han som prest, universitetslærer og senere biskop i Polen, et katolsk land som var styrt av kommunistene. Disse erfaringene har gitt paven både tålmodighet og en sta vilje til å kjempe for det han mener er rett. Han er preget av en inderlig Kristus-tro og en sterk Maria-fromhet, men er også en lærd filosof. Samtidig er han en utadvendt person, som trives med de oppgavene en pave har. Han liker å snakke med alle slags mennesker. Han har humoristisk sans og en personlig utstråling som gjør inntrykk på alle han møter.

Som den katolske kirkes overhode har Johannes Paul 2. sett det som en hovedoppgave å få flest mulig mennesker i tale. Derfor blir han ofte kalt «den reisende pave». Han har besøkt over 100 land i alle deler av verden. Den tidligere skuespilleren har virkelig sønget for å få hele verden som

sin scene. Men hensikten er ikke å lage medieshow og la seg hylle. Paven har et sterkt ønske om å nå ut med sitt religiøse budskap. Det kommer godt med at han er svært språkmektig.

Men hvordan kan det ha seg at derne sjarmerende og fromme paven også er nokså omstridt, både i og utenfor den katolske kirke? En viktig årsak til det er at han står steilt på tradisjonelle katolske verdier, ikke minst i alle spørsmål som har med *samtid* å gjøre. Kort fortalt sier han et klart *nei* til både prevensjon, abort, skilsmisse og homofili. I tillegg holder han strengt på kravet om selibat for alle prester. Og mens det 2. Vatikanekonsil ville åpne for nytenkning og større selvstendighet for lokalene, har Johannes Paul 2. igjen strømmet til. Mange har fått merke at han er villig til å ta i bruk de maktimidlene Pavestolen rår over for å skape ro og orden i egne rekker.

Noen kritikere innenfor kirken er blitt avsaat fra sine stillinger, eller de har fått «taleforbud». Biskoper som deler pavens syn, er ofte blitt utnevnt selv om bispedømmene har vært imot det.

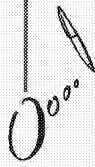
Samtidig er han dypt engasjert i arbeidet for menneskerettighetene og i kampen mot rasisme og sosial urettferdighet. Noen ganger kommer han med friske utspill som overrasker alle dem som tror de vet hva en gammel, konservativ pave mener. Ingen kan unngå å se at Johannes Paul 2. er en sterk og ureddt religiøs lederskikkelse.



Pave Johannes Paul 2.

## SPØRSMÅL TIL TEKSTEN

- 1 Hva kan være grunnen til at et menneske blir æret som en helgen i den katolske kirke? Nevn eksempler på den viktige rollen helgener kan ha for mange mennesker i katolske land.
- 2 Hva innebærer det å leve som munk eller nonne?
- 3 Hva var det 2. Vatikankonsil? Nevn noen av vedtaketene derfra.
- 4 I omtalen av pave Johannes Paul 2. er det brukt mange adjektiver for å beskrive ham. Skriv opp seks-sju av disse adjektivene – ord som til sammen gir et bilde av denne mannen.



## Den katolske kirke i Norge gjennom tidene

Historien om den romersk-katolske kirke i Norge kan vi dele inn i tre svært ulike perioder:

- 1 I de første 500 år (1030–1537) var Norge et katolsk land, og kirken hadde betydelig makt i samfunnet.
- 2 I de neste 300 år (1537–1843) var den katolske kirke fordrevet fra landet, og katolske gudstjenester var forbudt ved lov.
- 3 I de siste 150 år (fra 1843) har kirken langsomt vendt tilbake, og i løpet av 1900-tallet er den blitt mer og mer respektert som et verdifullt innslag i det norske samfunnet.

Gjennombruddet for kirken i Norge kom med Olav Haraldssons død i slaget på Stiklestad i 1030. Alt året etter ble han erklært som en hellig mann og en martyr for den kristne tro. Olav ble den nasjonale helgen som folket kunne samle seg om.

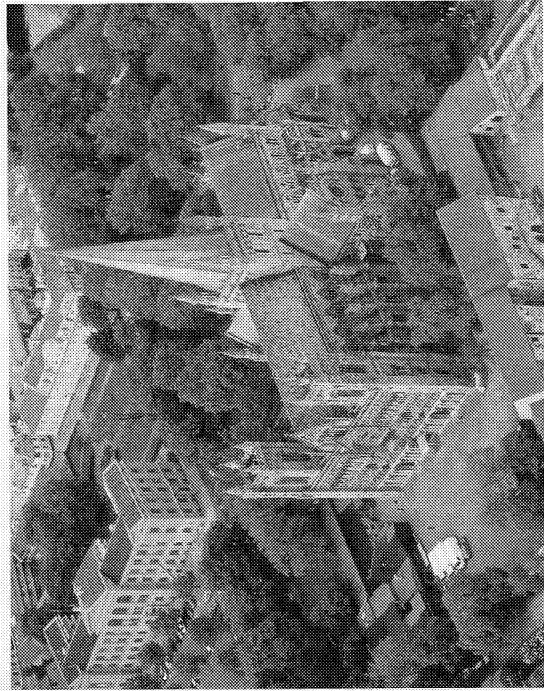


Fra Hedal kirkes altarskap, utført på 1200-tallet.

Kirken som ble bygd over hans grav, var snart Nordens viktigste reisemål for pilgrimer. I 1152 fikk nordmennene sin egen erkebiskop i Nidaros, og om trent på den tiden ble Nidarosdomen påbegynt. Erkebiskop Øystein Erlendsson var en av dem som ledet arbeidet med å reise St. Olavs store helligdom. Den er i dag det fremste minnesmerket over det katolske Norge.

Den siste katolske erkebiskopen, Olav Engelbrektsson, flyktet fra landet i 1537. Året før hadde dansk kongen befalt at den lutherske reformasjonen skulle innføres i Danmark og Norge. Dermed ble det norske folk – helt uforberedt – påtvunget en luthersk statskirke med kongen som kirkens overhode. Kongen overtok kirkens store eiendommer.

Mye tyder på at det tok lang tid før folk et ble «lutherske». Forskere har funnet en rekke tegn på at den gamle troen levde videre i flere generasjoner i norske bygder, og at den katolske kirke i hele Norden fortsatte som en «undergrunnskirke» i lange tider. De nye lutherske prestene og biskopene ble møtt med innbitt motstand mange steder. For eksempel vet vi med sikkerhet at 18 prestere ble myrdet. Ellers protesterte folk ved å nekte å gå til gudstjeneste, å bære barn til dåpen eller å delta i andre kirkelige handlinger. Myndighetene reagerte i noen tilfeller med hardhendt maktbruk. De som åpent beklente sin katolske tro, risikerte dødsstraff. Men i det skjulte holdt mange fast ved sine katolske skikker, bad til jomfru Maria og brukte knokene på hendene som rosenkrans ...



Nidarosdomen i Trondheim.

Denne «motstandskampen» var likevel dømt til å lide nederlag, slik situasjonen var. Da Norge igjen ble et selvstendig rike i 1814, var nesten alle spor etter en levende katolsk kristendom utslettet. På den annen side hadde nye tanker om toleranse og religionsfrihet begynt å vinne fram. Disse ideene fikk riktignok ikke flertallet med seg i riksforsamlingen på Eidsvoll, for der ble det fastslått i Grunnloven paragraf 2: «Jesuitter og Munkeordener maae ikke taales, Jøder oer fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget.» Men i 1843 ble det igjen tillatt å feire katolsk messe i Norge. Det var kong Karl Johan som gav katolikkerne i Kristiania – for det meste utlendinger – tillatelse til å danne St. Olavs menighet. Henrik Wergeland, som kjempet så hardt for jødernes adgang til landet, hadde også engasjert seg i denne saken.

Så begynte det møyssommelige arbeidet med igjen å vinne fotfeste og anerkjennelse i Norge. Det var ingen enkel oppgave. De mange vekkelserbevegelser i landet fra 1850-årene skapte større avstand til den

katolske kristendomsformen, og fordømmelse mot den katolske kirke kunne være sterke i befolkningen. Mange norske barn lærte på skolen at de fleste katolikker kom til å havne i helvete, fordi de tilbad pavens og jomfru Marias i stedet for Gud og Jesus. Både vrangforestillingerne og fremmedfrykten overfor katolikkerne hadde støtte i lovverket helt fram til 1956. Først da opphevet Stortinget Grunnlovens forbud mot at jesuitter skulle få komme til landet.

Fra 1960-årene er holdningen gradvis blitt en helt annen – fra begge sider. Både internasjonalt og i Norge er det i dag glømsk forfattede, godt samarbeid og merkbar tilnærming mellom den katolske og den lutherske kirke. Et synlig uttrykk for dette nye klimaet fikk vi i 1989, da pave Johannes Paul 2. besøkte de nordiske land – noe ingen pave tidligere hadde gjort. Den felleskirkelige gudstjenesten i Nidarosdomen gav deltakerne en sterk følelse av glede over å kunne samles på dette stedet igjen – 452 år etter at erkebiskop Olav Engelbreksson flyktet ut Frondheimsfjorden.

#### Ordforklaringer:

En *rasenkrans* er et kjede med perler eller kuler som den troende bruker til hjelp i sitt bønnely. Man ber gjerne en bønn for hver kule. Tanken er at bønnen åpner seg som en rose til Guds eller jomfru Marias ære. Slike bønnekranser finner vi også i andre religioner.

Jesuitter hører til en katolsk orden som også bærer navnet «Jesu selskap». Den ble stiftet av spanjolen Ignatius Loyola på 1500-tallet. Medlemmene får en lang og grundig utdanning i teologi, filosofi og andre

*Fra Nidarosdomens vestfront. Her ser du statuer av viktige personer fra historien om Norge som katolsk land: helgenene St. Olav, St. Sunniva og St. Hallvard.*

vitenskap. Ledelsen i Roma står direkte under paven, og alle jesuitter avlegger et løfte om ubetinget lydhighet mot paven.

#### OPPGAVER

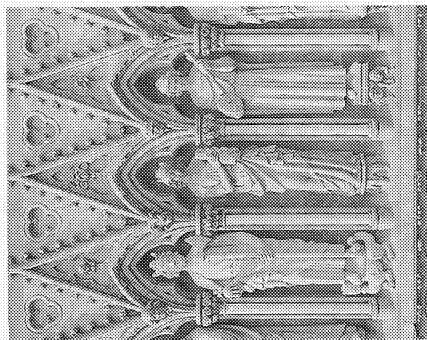
- Beskriv de tre ulike periodene i historien om den katolske kirke i Norge.
- Se om du kan finne ut hvorfor den katolske ordenen som kalles jesuitterne, var så uønsket i Norge at de ble nevnt spesielt i Grunnloven paragraf 2.
- Prøv å leve deg inn i hvordan det kunne føles å være en norsk katolikk i de tre

situasjonene som er skissert nedenfor, eller du kan velge en av dem. Skriv ned hva du ser og opplever, og hvilke følelser og tanker du har i denne situasjonen:

- Du er med i en flokk pilegrimer på vei til Nidarosdomen, midt på 1200-tallet. (Her ber du kanskje først finne ut noe om årsakene til at folk drog på pilegrimstog i middelalderen.)
- Du sitter i kirken i hjembygda di, under en luthersk gudstjeneste på slutten av 1500-tallet.
- Du deltar i den felleskirkelige gudstjenesten i Nidarosdomen under pavebesøket i 1989.

#### KAPITTELOPPGAVER

- Tegn en pyramide som viser oppbygningen av den katolske kirke – med paven øverst og lekfolket aller nederst. Forklar hva slags myndighet og ansvar de forskjellige lederne har.
- Slå opp i et leksikon og finn ut noe om hvorfor den katolske kirke betyr så mye for folket i Irland og Polen.
- Hvorfor blir jomfru Maria zæret som den fremste blant helgenene? Undersøk nærmere hva som er den katolske kirkes lære om Maria, og finn fram flere Martahilder fra forskjellige tidsperioder.
- Bruk oppslagsverk og noter hovedpunkter i fortellingene om de tre norske helgenene St. Olav, St. Sunniva og St. Hallvard.
- Finns fram opplysninger om katolske munke- og nonneordener som ikke er nærmere omtalt i dette kapitlet, for eksempel St. Josefsøstrene og dominikanerne.
- Hvorfor er det grunn til å hevde at den katolske kirke fikk en leder helt utenom det vanlige ved valget av kardinal Wojtyla? Hva har den polske bakgrunnen hatt å si for hans måte å være på? Hva er årsakene til at han har vært omsluttet?



## PROSJEKTARBEID

## TEMA

- I 1997 ble pilegrimsleden fra Oslo til Trondheim ferdig merket. I middelalderen var det den viktigste katolske pilegrimsveien i Nord-Europa. Riksantikvaren og Direktoratet for naturforvaltning har ansvaret for pilegrimsleden, og mange kommuner langs leden har vært engasjert i arbeidet. Ta kontakt med noen som kan gi opplysninger, og gi en presentasjon av dette tiltaket. Fortell om pilegrimsvandring i middelalderen og i dag.
- Finn ut hvilken rolle den katolske kirke spiller i distriktet der du bor, eller i den nærmeste store byen. Snakk med noen av dem som arbeider i kirken, og fortell om arbeidet i klassen.

## BRUK AV IT

- Oslo katolske bispedømme har egen hjemmeside på Internett (<http://www.katolsk.no/okb/>). Her finner du mye aktuell informasjon om den katolske kirke, både i Norge og i verden.
- Vatikanets hjemmeside (<http://www.vatican.va>) inneholder alt det paven sier og skriver, opplysninger om pavers reiser osv. Alt blir gjengitt på seks språk: engelsk, fransk, tysk, spansk, italiensk og portugisisk. Her finner du også dokumenter og bilder fra Vatikanets store museum. De tre datamaskinene som formidler dette stoffet, er oppkalt etter englene Rafael, Mikael og Gabriel.
- Oppslagsverk på cd-rom kan bidra til å levedagliggjøre mange av de temaene som er tatt opp i dette kapitlet.

## VISSTE DU DETTÉ?

- Petersløren ble påbegynt i 1506, og det tok 160 år før midt-gjerd var fullført. Arbeidet ble derfor ledet av 12 forskjellige arkitekter, den ene etter den andre. De mest kjente er Bramante, Rafael, Michelangelo og Bernini.
- Peterskirkens tilbygg for å styrke pavemaktens men dette imponerende bygget fikk på en måte den motsatte virkningen. For det kostet enorme summer å sette gang, arbeid og penger utbløst gjennom åtte skatter og avgifter, store kan og ikke minst den berømte avlatshandelen. Når pengene i ferdig blinger straks sjelen ut av slapersilden spånget var slagordet som gav folk mestrykk av at de kunne kjøpe seg til frelse. Disse forholdene førte til Martin Luthers protest mot pavekirken, og det var viktig årsaker til at det ble latt for ham å få støtte fra sin nye lære. Etter hvert samlet protestantene seg, og reformasjonen ble grunnlagt i store deler av Nord-Europa.
- Sveidsegarden i Vatikanet (se bilde på s. 167) er en vaktskyde på 100 man, som ble opprettet i 1506. De fargerike uniformene er det vestbrot. Utøvelsen som har regnet. Sveitsiske levetropper var den gang kjent som Europas mest uovervunnelige krigstyrker. Ifølge reglene må en være sveitsisk statsborger, katolik, gift og skjelett for å bli opptratt i styrken. Paven er selv sveitskommandant, og alle må utlegge en hellig ed om å gjente paven trosset og lovtid og ofre det som er nødvendig for dette formålet, selv livet. Selv om draktene kan se karnevalesaktige ut, består sveitsgardens utøvelsen av god trene ellersoldater.
- De protestantiske kirkesamfunnene har utgått fra den katolske kirke, derfor blir den noen ganger kalt «moderkirken». Når en mann eller en kvinne som er vokst opp utenfor den katolske kirke velger å gå over til hovedkirken, kalles det å konvertere. Ordet blir også brukt om det å gå over til en annen religion, for eksempel når en nordmann med kristen bakgrunn velger å bli muslim. I Norge er drifkraften Sigrid Undset den mest berømte blant dem som er blitt katolikker ved å konvertere.
- Mange steder i landet var det sykehus og aldersheim grunnlagt og drevet av katolske kvinner. Fra slutten av 1800-tallet kom de til fra Europa i små grupper og de gjorde en verdiful innsats for velferdsstatens tid. De ble også here-stor og barnheim, de fleste av disse virksomhetene er i dag overdratt til det offentlige.

# Den katolske kirke

☛ Hva vet du om Den katolske kirke?

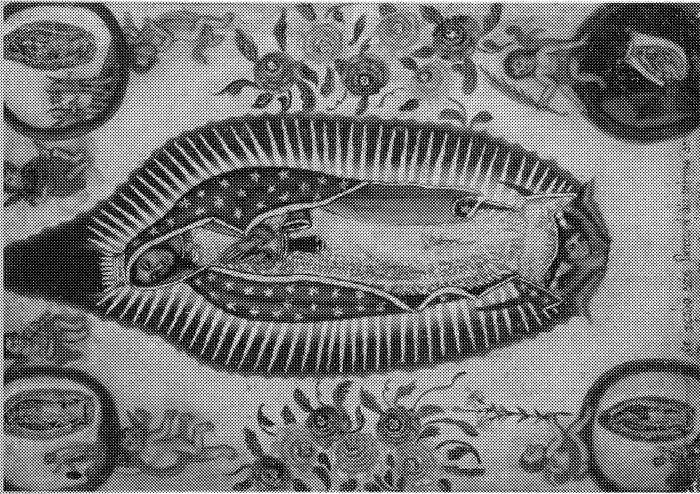
### En legende

Tidlig en morgen i 1531 var en fattig indianer ute på reise et sted i Mexico. Han skulle delta i en messe til ære for jomfru Maria. Plutselig hørte han vakker musikk i nærheten. En stemme snakket fra en høyde like ved. Indianeren gikk for å undersøke dette nærmere. Da fikk han se en vakker kvinne som stod midt i en strålekrans av lys. Det var jomfru Maria som viste seg. Hun sa at indianeren skulle be biskopen om å bygge en kirke til ære for henne på den høyden han visste seg. Indianeren gikk på messe og fortalte biskopen om møtet med jomfru Maria. Men han hadde ikke på indianeren. Han sa bare at han ville tenke over det.

S senere møtte indianeren jomfru Maria på den samme høyden flere ganger. Hun gjentok budskapet, men biskopen var skeptisk. Til slutt gav jomfru Maria indianeren et tegn. Hun bad ham plukke rød seg blomster fra høyden og gi dem til biskopen. Det viste seg da at høyden var gjort om til en vakker hage med mange ulike roser, enda det ikke var årstid for disse blomstene. Indianeren plukket roser, og Maria tok hver enkelt rose i hånda og la dem til ære i kappen hans. Da indianeren veltet rosenne fram foran

Escamilla i Stribro: «Jomfruen av Guadalupe»

biskopen, var det et bilde av jomfru Maria i strålekransen på kappen. Straks forstod biskopen avbøret, og en kirke ble bygd på høyden. Denne beghvenheten feires emå i hele Latin-Amerika. Bildet av jomfru Maria henger overalt, i kirker, i busser, på institusjoner og i mange hjem.



Jomfru Maria har en spesiell posisjon i Den katolske kirke. Kirken regner Maria som en og syndfri. Hun fødte Guds sønn, æres som himmelskroning og regnes som kirkenes mor. Maria kan vise seg for menneskene, veilede dem og gjøre under. Hun er et forbilde og vetviser for alle troende.

### Noen fakta

Den katolske kirke er det største kristne kirkesamfunnet i verden med ca. 1 milliard medlemmer. Omtrent katolsk betyr allmenn eller universell, altså at kirken er for alle. Det finnes katolske kirker i de fleste land.

Kirken i Norge var katolsk fra kristendommen ble innført på 1000-tallet og fram til reformasjonen i 1537. Kirken på den tiden hadde stor makt i samfunnet. Enå finnes det mange kulturskatter fra den katolske tiden, som for eksempel stavkirker, altertavler, malerier og skulpturer. Nidarosdomen er det største minnesmerket. Etter reformasjonen ble Den katolske kirke forbudt i landet. Først etter en ny lov i 1843 ble den tillatt igjen. I dag vokser Den katolske kirke i landet. Det kommer av at mange innvandrere er katolikker. En katolsk menighet kan bestå av mange neshomlitter i St. Olav menighet i Oslo er ca. 130 land representert.



### Kirkebyggingen

Siden Den katolske kirke finnes i de fleste land i verden, vil det være store kulturelle forskjeller i tradisjonene knyttet til kirken. De katolske kirken er ofte mer utsmykket enn lutherske kirker. Folk er aktive under messen. De sitter, reiser seg, kneler, gjør korssets tegn og gir bverandre fredshilsen.

Det lysrer alltid en rød lampe et sted i kirkenammet. Det er symbol på at Gud er til stede i sitt hellige hus. Ved lampen er det et lite skap som heter tabernaklet. Der blir det oppbevart innviet matvordbrød, som er Kristi legeme.

Mange kirker har balkar eller skulpturer av jomfru Maria. Hun er ofte kladd i rød kjole med blå kappe over eller i blå kjole med rød kappe. Hun kan ha kroner på hodet og være framstilt som himmel-dronning. Ofte har hun et blomst i

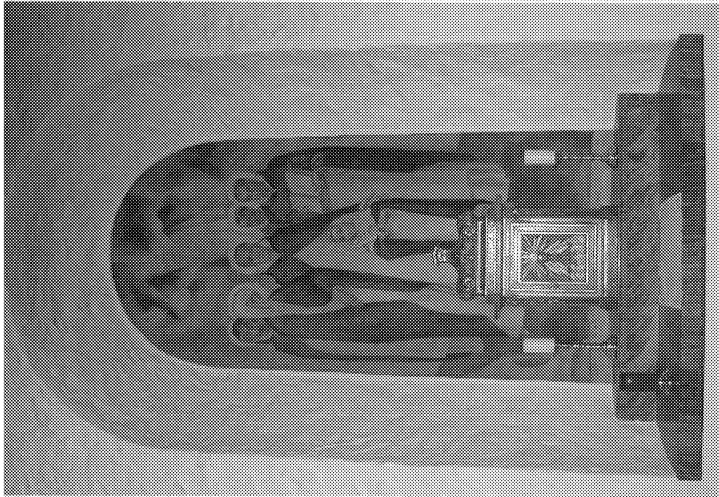
St. Dominicus kirke på Majorstuaen i Oslo med blasteret til høyre

handa. Det kan være en hvit lilje som er symbol på hares renhet. Det kan også være en rose som regnes som Marias blomst. Mange som kommer til kirken, bøyer seg foran Maria og korsor seg.

Det er bilder eller skulpturer av helgener i kirkene. En helgen er en person som er erklært hellig fordi han eller hun levde spesielt nær Gud i livet sitt. Derfor er helgene forbilder for de kristne. Katolikken feirer dødsdagen deres. Denne regnes som deres himmelske fødselsdag. Helgene blir æret og bedt til om forbønn hos Gud. Maria er den fremste helgen. Mange kirker er oppkalt etter helgene. Store kirker har ofte et lite sidekapell til ære for Maria. Det er et slikt mariakapell i Nidarosdomen. Det er også en mariakirke i Bergen og rester av en i Oslo. Olav den hellige er Norges nasjonalhelgen. St. Halvånd er skytshelgen for Oslo.

### Organisering

«Du er Peter, på denne klippe vil jeg bygge min kirke,» sa Jesus til Peter. (Matt 16,18) Dette stuet står med gullkniff i kuppelen på Peterskirken i Roma. Etter katolsk tradisjon er paven i Roma en etterfølger av apostelen Peter. Peter arbeidet, led martyrdøden og ble gravlagt i Roma. Peter innsatte en biskop etter seg, som igjen utnevnte en biskop. Slik har det foregått i en ubrukt rekke opp gjennom historien. På den måten har paven en sænstilling som overhode. Denne ordningen innstiftet Jesus. Kirken kalles også romersk fordi den er knyttet til



Rommerriket og Roma som Peters by. Ordet pave betyr pappa eller far.

Biskopene i kirken har stor myndighet. De utnevnes av paven og regnes som apostlenes etterfølgere, derfor kalles kirken apostolsk. Det er bare menn som kan være pave, biskoper og prest. De lover å vie hele livet til arbeidet i kirken og kan derfor ikke gifte seg.

### Tobarnskatolisme i dominikanernes kirke

### Særpreget

Den katolske kirke bygger sin lære på Bibelen og på tradisjonen. Ordet tradisjon betyr å gi noe videre, overlevere eller videreføre. I tillegg til Bibelen har andre skrifter og personer i kirken historie videreført og overlevert noe som har vært med på å påvirke kirken lære. Kirken tror at det er Den Hellige Ånd som veileder dem i prosessen. Bibelen og tradisjonen er dermed ikke motsieringer, men to sider av samme sak. Begge springer ut fra den samme kilde, nemlig Gud.

### Sakramentene

Den katolske kirke har sju sakramenter. 1 Døp. Dette sakramentet er inngangsporten til kirken og de andre sakramentene. Gjennom døpen får barnet fellesskap med Gud. Kirken praktiserer barnedøp.

2 Konfirmasjon. Dette kalles også firming. Handlingen blir som regel utført av biskopen og foregår i messen. Den som mottar sakramentet, blir stroket på pannen med krusma og bedt om å se på Kristus og bli med i Kristus. Kristus er en salve laget av oliven-olje og aroma. På forhånd har konfirmanden forberedt seg gjennom en grundig opplæring. Hvor gamle ungdommene er ved konfirmasjonen, avhenger av ulike kulturelle tradisjoner.

3 Natverd eller eukaristi. Dette er det helligste og viktigste sakramentet. Kirken lærer at nattverdens brød og vin blir forvandlet til Jesu legeme og blod



Pave Johannes Pauh II koster og ber i Vofthuset

når presten leser ordene som innstiftet nattverden. Jesus er til stede og gir syndens forlatelse og frelse til dem som tar imot nattverd.

4 Bot eller skriftemål. Dette sakramentet handler om å bekjenne sin synd og få tilgivelse. Det kan skje anonymt i en skriftestol eller ansikt til ansikt. Det er viktig at synderen angret det gale som er gjort eller sagt. Presten har følelses-



plikt. Han gir tilgivelse på vegne av Gud.

5. Salving av syke. Den som er alvorlig syk, kan be om dette. Presten salver den syke med olje på pannen og ber om at den syke skal bli frisk igjen. Tidligere ble dette sakramentet kalt «den siste olje» fordi det først og fremst ble gitt til døende.

6. Presteinvielse. Dette sakramentet er å innvie nye prestes og kalles også ordinasjon. Det skjer ved at biskopen legger hånden på den nye presten og ber for ham. Dette er et viktig sakrament fordi det er prestene som utfører de andre sakramentene.

7. Ekteskap. Kirken lærer at ekteskapet er hellig og kan ikke oppløses. Skilsmisse er bare tillatt dersom ekteskapet er inngått på feil vilkår.

Sakramentene følger katolikkene som en rød tråd gjennom livet. Det er Guds rike som gjennom sakramentene blir synlig i verden. Det er bare kirken som på denne måten kan gi menneskene et møte med Jesus Kristus og hans tilbud om frelse.

### Messen

Gudstjenesten i Den katolske kirke heter messe. Lenge foregikk messen på latin, men i dag brukes morsmål på store deler av messen. Folk som ikke er tvivlet til prest, kan delta med for eksempel skriflesing og utdeling av nattverden. Det er presten som forretter messen. Unger gutter og jenter hjelper presten under messen. Disse kalles ministranter. Det er



Barnedåp i en av de katolske kirkene i Oslo

alltid nattverd i en messe. Høypunktet er når ordene som innslutter nattverden, blir lest, og brød og vin blir forvandlet til Jesu legeme og blod. Høymessen inneholder vanligvis mye altsang, korsang og prosessjoner.

### Rosenkransen

Bønn er sentralt for katolikkene. Mange ber både ved egne ord og gjennom faste bønner. Noen bruker rosenkransen når de ber. Rosenkransen er et kjede med perler og mellomrom i et bestemt system. De

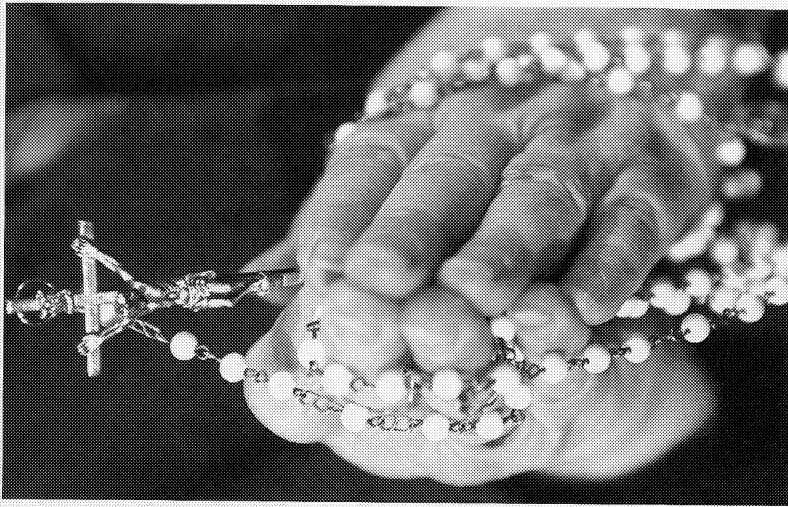
som bruker rosenkransen, følger kulene med hendene samtidig som de ber. Fadervår på de store kulene og tilfyll deg Maria på de små. Hvil deg Maria er slik: «Hvil deg Maria, full av nåde, Herren er med deg, velsignet er du blant kvinner og velsignet er ditt livs frukt, Jesus. Hellige Maria, Guds mor, be for oss syndere, nå og i vår dødstime. Amen.»

Sammen med rosenkransens bønner mediterer den som ber, over hendelser i Jesu liv. Det er tre serier med hendelser: gledens mysterier, smertens mysterier og bedighetens mysterier. Tanken er at man i rosenkransbønnen skal se på hendelsene i Jesu liv med Marias øyne. Fordi hun var så nær knyttet til Jesus, ber man henne om hjelp til å leve med Jesus i sitt eget liv.

### Klosterliv

Den katolske kirke har flere klostre. De som vil leve et liv i kloster, må love å leve i livsvang fattigdom, ikke gifte seg og være lydige mot klostrets ledelse. Klosterlivet består av bønn og arbeid. Mann som går i kloster, heter munk eller brødre. Kvinner blir kalt nonner eller søstre. Klosters aktiviteter er først og fremst bønn. Mange driver med aktiviteter som studier, misjon, arbeid blant fattige eller drift av sykehus og skoler. Mor Teresa er blant de kjente nonnene i vår tid.

☞ Det er sagt at dersom du tier mer enn tre ting, eter tingene deg. Hva mener du om det?



En katolsk kvinne holder rosenkransen mens hun ber

### Bønn for fred

I 2002 tok pave Johannes Paul 2. initiativ til å over 300 religiøse ledere samlet seg for å be om fred i verden. De møttes i Assisi i Italia der munken Frans av Assisi kom fra. Han er kjent som en vennlig og modig vokter for fred og rettferdighet. De religiøse lederne forpliktet seg til å arbeide for fred. De ulike religionene fikk hvert sitt rom der de kunne be på sin måte, til sin gud og på sitt språk. «Ved å lytte til hverandre fjerner vi skyggene av mistenksomhet og misforståelser. Skyggene kan ikke fjernes ved bruk av våpen. mørke kan bare fjernes ved å sende klare stråler av lys.» sa paven i sin velkomsttale.

☞ Hvilken virkning tror du et slikt initiativ har? Hvilke initiativ kan du ta for fred?

### Sammenheng

- Jomfru Maria er den fremste blant helgenene.
- Den katolske kirken er det største kirkesamfunnet i verden.
- Katolikkenes sjuer, sjuer, kneler, korsor seg og gir hverandre fredshilsen under messen.
- En helgen er et forbilde for de kristne.
- Kirken har sakramentene dåp, konfirmasjon, nattverd, skriftemål, sykesalving, prestennavnelse og ekteskap.
- Mange katolikker bruker rosenkransen når de ber.

### Spørsmål

1. Forklar begrepene katolsk, pave, helgen, messe, kloster og rosenkrans.
2. Hvorfor spiller Roma stor rolle for Den katolske kirke?
3. Lag en faktarute om Den katolske kirke.
4. Fortell litt om Maria. Du kan godt illustrere også.

## **Sammendrag**

Tom Flaten

Hovedfag i nordisk språk og litteratur

Fakultet for humanistiske fag, Høgskolen i Agder

Våren 2006

*Midt under vår himmel*

*Systemisk funksjonell analyse av meningsskaping i to KRL-lærebøker*

Denne hovedfagsavhandlinga ser på meningsskaping i de to KRL-lærebøkene for ungdomstrinnet *Midt i vår tid* og *Under samme himmel 8*. Avhandlingas teoretiske basis er sosialesemiotikken. Meningsskapinga i verbalteksten har blitt analysert med utgangspunkt i Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk. Kress og van Leeuwens videreføring av den systemisk funksjonelle lingvistikken til en visuell grammatikk ligger til grunn for de visuelle analysene. Både den verbale og den visuelle analysen tok utgangspunkt i meningsskapingas tre integrerte metafunksjoner.

Analysene av verbaltekstene viste gjennomgående liten bruk av modalitet i begge lærebøkene, noe som skapte et saklig og nøytralt inntrykk av verbaltekstene, men skjulte samtidig taleren. De narrative og informative tekstene ble realisert gjennom ulike prosesytyper. Narrative hadde mest materielle prosesser, mens de informative var dominert av relasjonelle. Verbaltekstene hadde overveiende tydelig kohesjon og relativt korte perioder. De visuelle analysene avdekket at det var lite nærhet og kontakt mellom deltakerne i illustrasjonene og leserne. Illustrasjonene bestod i hovedsak av konseptuelle strukturer. Dette innebar at illustrasjonenes funksjon var å klassifisere og organisere deltakerne. *Under samme himmel* hadde et fastlagt og integrerende visuelt oppsett, mens *Midt i vår tid* viste større variasjon og kunne virke mer fragmentert. Det faktum at lærebøkene er skrevet ut fra ulike fagplaner viste seg i ulikt omfang og i et noe enklere verbalt og visuelt innhold i *Under samme himmel*.

Den multimodale sammenligninga viste at illustrasjonenes konseptuelle strukturer stod godt til de informative verbaltekstene, men at de dermed ikke samsvarte like godt til narrative. Kohesjonen mellom illustrasjoner og verbaltekst kunne vært tydeligere, særlig i *Midt i vår tid*. Det nøytrale og distanserte inntrykket både verbalt og visuelt i de to lærebøkene var forventet av sjangeren, men en kunne vente at KRL-fagets særtrekk ville vært mer framtrødende.