



# Høgskulen på Vestlandet

## KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2022 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUKR550 1 O 2022 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	103
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	32245
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?

How does digital learning aids present Hinduisms intra-religious plurality in the RE subject in junior high school?

**Arild Eie**

Master i KRLE

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag/Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Yvonne Margaretha Wang

16.mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Da jeg begynte på lærerutdanningen i 2017 virket en masteroppgave som noe langt der fremme jeg egentlig aldri kom til å komme til, og som jeg aldri kom til å føle meg klar for. Selve arbeidet med masteren har til en viss grad stemt overens med dette. Du beveger deg i relativt ukjent terreng, og det kan føles som en famler i blinde til tider. Da har jeg heldigvis hatt flere som har operert nærmest som førerhunder og vist meg veien i dette ukjente terrenget. Og den som har dratt det meste av lasten har vært min dyktige veileder Yvonne Margaretha Wang. Hun har tatt seg rikelig med tid til å forbedre både prosessen, og ikke minst produktet. Uten dine tips, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord så kan jeg si med stor sikkerhet at denne masteroppgaven hadde blitt en vesentlig dårligere oppgave, om det hadde blitt en oppgave i det hele tatt.

Min medstudent Anne-Marit Iversen Aase fortjener også en stor klapp på skulderen, da hun har bidratt til korrekturhjelp, gjennomlesning, motivering og sparring gjennom hele prosessen. Dette har vært til veldig stor hjelp. Takk skal du ha!

Jeg vil også rette en takk til mine resterende medstudenter i KRLE klassen, hvor vi har fått hatt et forum hvor vi kontinuerlig har hjulpet, støttet og motivert hverandre dette året. Dette har kommet ekstra godt til synet på diverse seminarer vi har hatt med fremlegg av ulike deler av oppgaven vår, hvor vi har fått gode innspill fra både medstudenter, veileder og andre medstudenter sine veiledere. Derfor fortjener absolutt de resterende lærerne på RLE-seksjonen også en takk.

Til slutt vil jeg takke familie og nære venner som har støttet opp om arbeidet jeg har gjort da jeg flyttet hjem til familien siste halvåret av arbeidet. Her har de motivert meg til å fortsette selv om det i perioder har skortet på motivasjonen. Det har spesielt vært nyttig å ha en sparringspartner i Sigurd Kleven, som befant seg i samme situasjon, etter å ha flyttet hjem fra en annen skole under masterskrivingen. Takk skal dere ha, alle sammen!

Arild Eie.

Tau, mai 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven i KRLE-faget undersøker to av de mest brukte digitale læremidlene i skolen i dag, og hvordan hinduismen fremstilles i disse. Digitale læremidler er noe som bare har blitt mer og mer brukt i skolen, og ingenting tyder på at det kommer til å bli mindre relevant med det første. Spesielt i et fag som KRLE, som sjelden havner først i køen når midlene skal prioriteres. Noe som ofte fører til at en sitter igjen med gamle, fysiske læremidler.

Jeg har stilt følgende problemstilling i oppgaven: **Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?** Jeg har her vist til tidligere forskning knyttet til temaet, som har vist at hinduismen er en religion som har hatt en tendens til å bli feil fremstilt i undervisningen og i lærebøker. Dette ville jeg finne ut av om fortsatt var tilfelle. Spesielt med den nye læreplanen som har et særlig fokus på mangfold. Og nettopp mangfoldet er stort i hinduismen. For å finne ut hvordan dette er fremstilt i de digitale læremidlene har jeg utformet tre forskningsspørsmål, som har vært utgangspunktet for mitt analysearbeid:

- Får fremstillingen av hinduismen frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle mangfoldet?
- Hvordan brukes multimodalitet til å få frem det indre mangfoldet innenfor hinduismen?
- Hvordan er de digitale undervisningsoppleggene om hinduismen lagt opp i forhold til de tidligere kriterier for lærebokgodkjenning?

Jeg har basert på disse forskningsspørsmålene utført en kvalitativ undersøkelse med vekt på hermeneutikk, hvor jeg i teoridelen har klargjort hvilke teorier analysen er bygget på og utført én religionsdidaktisk analyse, én multimodal analyse og én analyse basert på de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning, og kom frem til at hinduismens indre mangfold tydelig kom frem i fremstillingen, men at det med fordel kunne vært flere eksempler på mangfoldet for å forsøke og konkretisere i større grad.

## Abstract

This master thesis in RE examines two of the most frequently used digital learning aids in the Norwegian school system today, and more specifically how they present Hinduism as a religion. Digital learning aids is something that has become increasingly important in the classroom. Especially in a minor subject like RE, who often gets deprioritized when it comes to funds. This generally leads to the use of old and outdated books in the RE subject.

My main research question is the following: How does the most used digital learning aids present Hinduism's intra-religious plurality in the RE subject in junior high school? I have referred to former research on this topic, that have shown that Hinduism is a religion who often gets presented wrongly. I want to see if this is still the case. Especially when the new curriculum emphasizes diversity. And precisely the diversity in Hinduism is huge. To find out exactly how Hinduism is presented in the digital learning aids, I have made three research sub-questions to create the core of my analysis. And those are:

- Does the presentation of Hinduism show the dialectical relationship between Hinduism as a tradition, group, and individuals?
- How does multimodality get used to highlight the inner diversity in Hinduism?
- How is the digital learning material set up to fit with the former criteria for textbook approval?

Based upon these research questions, I have conducted a qualitative examination with an emphasis on hermeneutic principals. I have made clear which theoretical perspectives my analysis is built on, and conducted both a religious didactical analysis, a multimodal analysis and finally an analysis based on the former criteria for textbook approval. In the analysis it became clear that inner diversity clearly showed in the presentation of Hinduism, however there could have been more examples, in an attempt to concretize the diversity a bit more

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
1.0 Innledning.....	7
1.1 Temaets relevans .....	7
1.2 Tidligere forskning .....	8
1.3 Forskningsspørsmål .....	11
1.4 Oppgavens oppbygning .....	11
2.0 Teori .....	12
2.1 Religionsdidaktikk .....	12
2.2 Multimodalitetsteori .....	17
2.3 Læreverksforskning .....	20
2.4 Fagfornyelsen .....	21
3.0 Hinduismen i fagfornyelsen – en religionsvitenskapelig og fortolkende tilnærming .....	23
3.1 Hinduismen i RLE1-02 og RLE1-03 .....	23
3.2 Hinduismen som religiøs tradisjon .....	24
3.3 Hinduismens ulike retninger .....	26
3.4 Hinduisme som «lived religion» .....	28
4.0 Metode.....	30
4.1 Valg av metode .....	30
4.2 Metodisk teori .....	30
4.3 Datamateriale .....	32
4.4 Kvalitetssikring .....	34
5.0 Religionsdidaktisk analyse .....	35
5.1 Den religiøse tradisjonen .....	36
5.2 De ulike retningene/grupperingene .....	39
5.3 Det individuelle mangfoldet .....	42
5.4 Det dialektiske forholdet.....	44
5.5 Oppsummering .....	46

6.0 Multimodal analyse .....	47
6.1 Hva er det viktigste i hinduistisk tro? .....	49
6.2 Høytider og seremonier i hinduismen.....	54
6.3 Pinsevern bytter liv med Hindu .....	56
6.4 Hare Krishna-nonne.....	61
6.5 Oppsummering .....	63
7.0 Læreverksanalyse .....	63
7.1 Tilpassing til alderstrinn .....	64
7.2 Faglig innhold.....	65
7.3 Bruk av bilder og illustrasjoner .....	67
7.4 Tilrettelegning for klasserommet.....	68
7.5 Oppsummering .....	70
8.0 Konklusjon .....	70
Litteraturliste: .....	80

## 1.0 Innledning

### 1.1 Temaets relevans

Bakgrunnen for temaet (Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?) er at indre mangfold er et viktig tema. Kjerneelementene i faget fremhever dette med følgende sitat: «Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er et mangfold som gjerne blir litt glemt. Med indre mangfold menes det mangfoldet som er innad i en religion/livssyn. Det indre mangfoldet kommer gjerne til uttrykk gjennom ulike retninger eller varianter av troen/praksisen, både på gruppenivå og på det individuelle plan. Ofte er søkelyset på det inter-religiøse, som er mangfoldet på tvers av religioner og livssyn, og det kulturelle mangfoldet, men innad i religionene er det også et enormt mangfold. Dette gjelder i samtlige religioner og er derfor noe jeg vil undersøke om er godt nok dekket, eller om det religiøse livet blir stereotypisk fremstilt, noe som i så fall er uheldig.

Ser en på normative føringer og den nye læreplanen, finnes det mye som bygger opp om viktigheten av dette mangfoldet. En kan blant annet se på opplæringsloven (1998, §1-1). Her sies det at opplæringen skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, og vise respekt for hverandres overbevisning, samt at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger som kommer til å hjelpe de i sine respektive liv i samfunnet. Ser en videre på overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, finner en at skolen skal ta hensyn til mangfoldet og bidra til at hver elev blir en del av et inkluderende og mangfoldig felleskap. Dette vil blant annet si at har en hinduelever i klassen sin skal de ikke føle seg fremmedgjort, men skal helst kjenne seg igjen i det som blir presentert om sin religion, slik det skal være også med andre livssyn. Da alle elevene, som sammen danner mangfoldet i klassen skal kjenne seg som en del av et inkluderende felleskap. Om dette har vært tilfelle i skolen så langt, skal jeg komme tilbake til i delen om *tidligere forskning*, men grunnet omfanget av denne oppgaven har jeg valgt å kun fokusere på det indre mangfoldet innenfor én spesiell religion, og har valgt en religion med et enormt mangfold, hinduismen, som ifølge Jacobsen (2009, s.9) ofte blir fremstilt feil i lærebøker.



Hinduismen er en religion hvor det individuelle mangfoldet blir tydelig, da det kan være veldig ulikt hvordan en typisk dag for en religiøs hindu er i Norge. Dette er grunnet fokuset på hjemmet, kontra at en skal samles i tempelet og gjøre ting sammen. Det er fullt mulig å være en god hindu uten å gå i tempelet (Jacobsen, 2011, s.99). Spesielt ettersom avstandene kan være ganske store i Norge, som kan gjøre at veien til et tempel som praktiserer det samme som deg, kan være lang. Valen Kleive (2017a), viser også til at unge hinduer utøver en selektivitet i sin religiøse tro, hvor en velger det fra deres foreldre som de føler seg komfortable med selv, og som de forstår meningen ved. Med en slik selektivitet i utformingen av egen religiøs praksis, sier det seg selv at det individuelle mangfoldet øker.

I dagens moderne samfunn er det heller ikke til å komme utenom at digitale virkemidler blir hyppig brukt i skolen, og ikke ser ut til å være på vei ut. Tvert imot har dette vært et satsingsområde for skolen siden midten av 1990-tallet, som har fortsatt med uforminsket styrke (NOU 2014:7, s.29.). Dette har ført til at IKT er en av de grunnleggende ferdighetene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017), ettersom det ses som en nødvendighet å hjelpe elevene å tilegne seg digital kompetanse for å forberede dem på livet i samfunnet (NOU 2015:8, s.26). Derfor er en analyse av de digitale læremidlene høyst relevant for mitt fremtidige læreryrket. Kanskje spesielt i KRLE, som ofte havner i bakleksa hva angår læreverk i skolen, ettersom de største fagene er de som oftest blir prioritert først (Fuglseth, 2014, s.174-175). At datamaterialet mitt blir fokusert mot fremstillingen av det indre-religiøse mangfoldet i hinduismen gjør ikke oppgaven mindre aktuell, noe jeg har vist ved flere henvisninger til læreplanen og opplæringsloven.

## 1.2 Tidligere forskning

Når det gjelder forskning på hvordan hinduismen blir fremstilt i ulike læreverk innenfor KRLE er det gjort lite forskning. Tove Nicolaisen er den jeg har funnet som har forskning som er tettest på det jeg skal undersøke. Hun har i doktorgraden sin (2013) sett på «Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning». Her kan en se på hva Nicolaisen fant ut om hvordan informantene hennes følte at religionen sin ble fremstilt i undervisningen. Her er det mange interessante funn. Det kommer blant annet frem at barna vektlegger praksis som et sentralt element i religionen sin (Nicolaisen, 2013, s.286), mens nettopp praksis får lite plass i

planene og blir gjerne fremstilt som en utfordring, på grunn av fritak og obligatorikk (Nicolaisen, 2013, s.289). Her viser Nicolaisen at det sjelden er hindufamiliene som er en utfordring knyttet til dette, da de som regel har et veldig åpent syn rundt andre religioner, og ikke har noen problemer med andre religioners praksis (Nicolaisen, 2013, s.286). Dette åpne synet på andre religioner er noe som ikke kommer like klart frem i hvordan undervisningen er lagt frem da denne ifølge Nicolaisen skal bære preg av monoteismenormalitet, og med et klart skille mellom de fem verdensreligionene (Nicolaisen, 2013, s.89). Det er også en tendens til at det blir brukt norske begreper om hinduismen i undervisningen, som sjelden samsvarer med forståelsen hindubarna har tilegnet seg fra religiøs praksis i hjemmet og i tempelet (Nicolaisen, 2013, s.298). En siste ting jeg vil trekke frem fra denne doktorgraden er at Nicolaisen reflekterer rundt hva som kan gjøres i faget for å skape gjenkjennelse hos elevene, og trekker frem at religiøs praksis basert på antropologiske studier og barns egne fortellinger kan bidra til å øke gjenkjennelsen (Nicolaisen, 2013, s.289).

Vi har også annen relevant forskning på norsk jord, hvor Hildegunn Valen Kleive (2020; 2017a; 2017b) har skrevet flere artikler om ung hindureligiøsitet i Norge og Geir Winje (2003) har forsket på kunstverk i lærebøkene. Hildegunn Valen Kleive forsker ikke direkte på fremstillingen av hinduismen i undervisningen, men mer på det religiøse livet til unge hinduer i Norge, som kan gi oss en innsikt i det religiøse livet for hinduer i Norge, og dermed danne et utgangspunkt for å bedømme om fremstillingen av hinduismen i Norge er riktig. Her kommer det blant annet frem at unge hinduer synes at religioner er en viktig faktor i livet deres, men ikke nødvendig like viktig som for foreldrene deres, og at de nødvendigvis ikke praktiserer religionen på lik måte som foreldrene sine. Dette viser Kleive (2017a, s.28) til gjennom annen norsk forskning på temaet (Elgvin & Tronstad, 2013; Engebriksen & Fuglerud, 2007). Kleive kommer også frem til unge hinduer blir påvirket både av nåtidens samtidsreligiøsitet og religiøsiteten de finner i de tamilske miljøene. Mødrene får en særs viktig posisjon i familiene hva gjelder videreføring av religionen og dens praksis (Kleive, 2017a, s.39-40).

I Kleives neste artikkel (2017b), ser hun på hvordan unge hinduer tilegner seg emosjonelle ressurser gjennom sansing og tilhørighet til steder. Hun viser her til at ulike steder gir ulike emosjonelle ressurser. Et stort hindutempel genererer sterke religiøse følelser, men små tilbedelsessteder er også verdsatt. De kan frembringe en følelse av mening og tilhørighet, samt kroppslig og mental ro. Dette kan bidra til at unge hinduer vil bevare disse stedene for den neste generasjonen. I hennes siste artikkel (Kleive, 2020) ser hun på unge hinduers

religiøsitet, og mer spesifikt på den religiøse materialiteten og hvorvidt de lar den komme til synet. Blant funnene er det faktum at det er en viss forskjell på hvordan unge hinduer kler seg i tamilske settinger, til forskjell fra i ikke-tamilske settinger, og at flere av hinduene mener at dersom en ser bort fra hvordan de er i tempelet og i bønnerom, ikke hadde merket på dem at de var hinduer. Det karakteristiske merket i pannen etter utført puja var det stor variasjon rundt hvor mye merket ble gått med i hverdagen, preget av hvor komfortable informantene var med å vise frem egen religiøsitet, og hvilke erfaringer de har hatt med dette. Det samme mangfoldet finner en i hvorvidt informantene er komfortable med å snakke om egen religiøsitet, og det viser seg at informantene er veldig bevisst på synligheten til religionen deres og at det gjerne er en tid og et sted for å uttrykke religionen sin, som kanskje er preget av norsk tankegang om at religion er en privatsak (Kleive, 2020).

Når det gjelder internasjonal forskning er Jackson og Nesbitt (2018) sine studier relevant for mitt tema. Her får en innsikt i hindulandskapet i Storbritannia, hvilke grupper som finnes der, deres utbredelse og forskjeller. Her ser vi at det er tilsvarende tendens i den britiske diasporaen, ved at hinduer søker å bosette seg i områder hvor det finnes flere andre fra samme hjemland. De finner også at kastesystemet har stor betydning i det britiske hindusamfunnet hva gjelder giftemål, sosial status og nettverk, samt kasteeksklusive organisasjoner og institusjoner. Det viser seg at også i Storbritannia er kvinner monumentale for videreføringen av religiøs praksis i hjemmet, kombinert med impulser fra hjemlandet representert av spirituelle guruer, enten på besøk eller via video, og kontakt med slektninger fra hjemlandet. Jackson og Nesbitt (2018) ser også på i hvilken grad britiske impulser påvirker unge hinduers liv og denne forskningen har blitt brukt i til å blant annet lage bøker og radioprogrammer for barn, slik at barna skal kjenne seg igjen i det som blir presentert om deres religion. Kleive (2017) viser også til forskning utenfor Norge når hun viser til forskning fra Storbritannia og Canada (Holtmann og Nason-Clark, 2012, s.64; Cowley-Sathiakumar, 2008) som sier at religiøs selektivitet definitivt er til stede hos unge hinduer også utenfor Norge.

Avslutningsvis vil jeg nevne Winje (2003) sin forskning, som fant ut at bildene som ble brukt i lærebøkene ofte var fra andre land enn hva den dominerende bakgrunnen til de troende i Norge var, og at spesielt hinduismens fortellinger ofte ble forkortet. En slik overforenkling kan føre til stereotypiske forestillinger og uheldige fremstillinger (Hauge, 2018, s.180). Jacobsen støtter også opp denne påstanden om feil fremstilling av hinduismen i lærebøker (2009, s.9). Han kaller fremstillingen for «misvisende» (2009, s.9). Disse funnene er særs

interessante for min forskning, da det har gått noen år siden disse funnene, som gjør det spennende å se om det har forandret seg. Spesielt ettersom jeg skal undersøke de digitale læremidlene, siden de gir en større frihet og mulighet til å gjøre endringer fortløpende sammenlignet med lærebøkene. Fremstillingen av hinduismen i de digitale læremidlene er noe jeg ikke har klart å finne noe tidligere forskning på, som vil si at jeg kan komme med helt ny forskning på dette området.

### 1.3 Forskningsspørsmål

Min problemstilling er: Hvordan fremstilles det indre mangfoldet innenfor hinduismen i de digitale læremidlene tilknyttet KRLE-faget? I den forbindelse har jeg utformet ulike forskningsspørsmål for å konkretisere arbeidet mer. Spørsmålene bærer preg av min teoretiske tilnærming, som er tredelt, og representerer hver sin del av den. Det første spørsmålet er knyttet opp mot religionsdidaktikk og den fortolkende tilnærmingen. Det skal brukes i arbeidet med den religionsdidaktiske analysen, hvor den fortolkende tilnærmingen utgjør basisen for hvordan en fremstilling av en religion bør være. Det neste forskningsspørsmålet er knyttet til multimodalitetsteori, og skal brukes som et grunnlag for den multimodale analysen jeg skal utføre. Siste spørsmål er knyttet til læreverksanalysen hvor jeg skal sammenligne hvordan de digitale læremidlene er lagt opp sammenlignet med de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning. Spørsmålene jeg har utformet lyder som følger:

1. Får fremstillingen av hinduismen frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle mangfoldet?
2. Hvordan brukes multimodalitet til å få frem det indre mangfoldet innenfor hinduismen?
3. Hvordan er de digitale undervisningsoppleggene om hinduismen lagt opp i forhold til de tidligere kriterier for lærebokgodkjenning?

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i 8 kapitler. Det første kapittelet er innledningen, der jeg har forklart bakgrunnen for oppgaven, hva som gjør den relevant, og hvilken tidligere forskning

en finner. Samt en presentasjon av mine forskningsspørsmål. Videre følger et teorikapittel, som utgjør kapittel to. Her redegjør jeg for teorien, som utgjør rammeverket for analysen. Videre i kapittel tre presenteres hinduismen slik at jeg har et kunnskapsgrunnlag om hinduismen til analysedelen. Kapittel fire er et metodekapittel, hvor jeg redegjør for valg av metode, tar for meg hermeneutikken, som er essensiell i denne oppgaven, og gjøre rede for datamaterialet mitt og hvilke tanker jeg har gjort meg i utvelgelsen der, samt hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre oppgaven. Videre følger tre analysekapitler. Først ut er den religionsdidaktiske analysen, basert på Jackson (jf. 2.1), og hans representasjonsteori. Deretter følger en multimodal analyse basert på kriterier fra Løvland (jf. 2.2), etterfulgt av en analyse basert på de gamle kriteriene for lærebokgodkjenning (jf. 2.3). Etter dette er en kommet til kapittel 8, som består av konklusjon/diskusjon, og dermed er oppgavens siste kapittel.

## 2.0 Teori

I denne delen vil jeg redegjøre for mitt teoretiske rammeverk. Dette er teorien jeg vil bruke i min analyse av de utvalgte digitale læremidlene. Analysen min er tredelt (jf. 5.0, 6.0, 7.0) og hovedvekten i kapittel fem vil ligge på den fortolkende tilnærmingen til Robert Jackson (1997), men jeg vil også trekke inn perspektiv fra Eidhamars religionsdidaktiske modell om perspektiv-dimensjoner, for å virkelig kunne vurdere hvor godt det indre mangfoldet i hinduismen kommer frem i de digitale læremidlene. Videre er det Løvland (2020; 2007) sine tanker rundt analyse av multimodalitet som legger rammene for analysen i kapittel seks, før Skrunes (2010) sine kriterier for lærebokanalyse basert på de gamle kriteriene for lærebokgodkjenning ligger til grunn for analysen i kapittel syv. Dette er de ulike teoretiske perspektivene jeg vil introdusere i det påfølgende kapittelet.

### 2.1 Religionsdidaktikk

I en masteroppgave knyttet opp mot KRLE-faget, vil begrepet religionsdidaktikk være en sentral del. Her vil hovedfokuset ligge på Jacksons fortolkende tilnærming (1997), samtidig som jeg vil ta en kikk på Eidhamars religionsdidaktiske modell for perspektiv-dimensjoner og

begrepet «lived religion». Det jeg derimot må oppklare først er hva religionsdidaktikk er. Å ha didaktisk kompetanse er ifølge Von der Lippe og Undheim (2017, s.15) å ha «kunnskap og evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, og evne til å kunne ta kvalifiserte valg» Hva forfatterne legger i kvalifiserte valg i denne sammenhengen går på hva en velger å ha om i undervisningen, hvilke aktiviteter skal en ha, hva skal vektlegges og hva må velges bort (Von der Lippe & Undheim, 2017). I tillegg til dette innebærer didaktisk kompetanse «å kunne analysere og reflektere rundt målet for opplæringen, elevenes forutsetninger, vurdering og de rammene man til enhver tid har for undervisningen, enten dette er størrelsen på klasserommet, antall elever eller sammensetningen i elevgruppen» (Von der Lippe & Undheim, 2017, s.15).

Ved å legge til religion til didaktikkbegrepet går begrepet ut på mye av det samme, bare spesifikt inn mot religionsfaget. Hva skal elevene lære om religioner og livssyn, hvordan skal de lære om dette, og hvorfor skal de lære seg det. Sentrale spørsmål en stiller seg i faget handler om ulike modeller for religionsundervisning, hvor Eidhamars modell for perspektivdimensjoner (Eidhamar, 2019) er en religionsdidaktisk modell, og fagets plass i skolen, som det har vært en del debatt om i mediebildet om, sammen med diskusjonen rundt k'en i KRLE. Læreplaner, undervisningsperspektiver, innhold, metoder og arbeidsmåter (Von der Lippe & Undheim, 2017) er også sentrale elementer i religionsdidaktikken. Det handler rett og slett om hvordan en underviser i KRLE-faget i skolen, og hvorfor en underviser som en gjør.

Den fortolkende tilnærmingen er sentral for analysen i denne masteroppgaven. Robert Jackson utviklet den fortolkende tilnærmingen i 1997, og den har fått omfattende oppmerksomhet blant religionsdidaktikere i europeisk sammenheng (Jackson, 2014) Jeg legger vekt på hvordan den fortolkende tilnærmingen forsøker å skape forståelse for det indre mangfoldet innenfor en religion. Den er utarbeidet basert på de ulike erfaringene Jackson selv har, i form av lærer, lærerutdanner, kringkaster og forsker, samt refleksjoner rundt diverse relevante kilder innenfor teologi, religionsstudier, etnografi, sosialpsykologi, kulturhistorie og filosofi (Jackson, 2016; Jackson, 1997, s.96). Jeg vil videre presentere nøkkelpunktene i hans teori, og forklare sentrale begreper ved den, da den inneholder en rekke konsepter, relatert til didaktiske prinsipper og strategier, som tar høyde for mangfoldet i religionene. Hvor to begrepene i den fortolkende tilnærmingen – representasjon og fortolkning (Jackson, 1997) – vil være de meste sentrale.

Tilnærmingen kritiserer en fremstilling av verdensreligioner som homogene systemer, og legger selv frem et mer komplekst syn på religion, hvor en ser på tre ulike representasjonsnivåer (Jackson, 2016). Det første nivået er *den religiøse tradisjonen*. Kristendommen, jødedommen og hinduismen er alle eksempler på dette nivået. Og hva som ligger i en religiøs tradisjon er faktorer som: hellige tekster, dogmer og ritualer. Det mest passende på dette nivået er diskusjon og analyse av sentrale deler av trostradisjonen, hvor jeg ovenfor har nevnt eksempler på hvilke faktorer det kan være. Dette arbeidet kan være med på å danne et oversiktsbilde over hvordan trostradisjonen er som en helhet (Jackson, 2016).

Det neste nivået er *gruppen* (Jackson, 2016). Her blir det mest naturlige å tenke på religiøse grupper, som for eksempel en menighet, eller ulike retninger innenfor en religion. Det går definitivt under denne kategorien, men det kan også være en etnisk gruppe som i hovedsak praktiserer én religion. Her finnes det for mange grupper og manifestasjoner til at en kan ha full oversikt. Et hvert individ har sin egen forståelse av en religiøs tradisjon, og lærer en noe nytt blir denne forståelsen utfordret av den nye kunnskapen en sitter på. Kanskje endres til og med forståelsen. På dette nivået kan en ta for seg hverdagslivet til en troende familie eller en lokal menighet. Dette kan både gi en forståelse om hvordan religiøse grupper er, men også en økt forståelse av de sentrale begrepene en gjennomgikk på forrige nivå, da gruppens tolkning av nettopp disse kan gi et annet perspektiv enn det en har fra tidligere. Enhver religiøs gruppe består av flere individer. Og det individuelle religiøse mennesket er det siste nivået i denne fremstillingen av religioner. Her kan en høre personlige historier som for alvor kan bryte stereotypier som en kan sitte på, og dermed utfordre forståelsen en har.

Individ, gruppe og tradisjon er noe enhver troende forholder seg til, da de tre har et dialektisk forhold til hverandre (Jackson, 2016). Et hvert individ hører som regel til en religiøs gruppe, som igjen forholder seg til en større religiøs tradisjon. Å studere hvordan et individ eller gruppe forholder seg til de sentrale begrepene i sin religion kan bidra til å øke forståelsen av nevnte religion. Religion er organisk av natur og både dets særpreg og det indre mangfoldet kan verdsettes ved å se på forholdet mellom de tre nivåene (Jackson, 2016). Det holder ikke å kun sette søkelys på en av disse nivåene i undervisning av religion dersom en skal få frem det indre religiøse mangfoldet. Da får en kun se en liten del av det komplekse begrepet som religion faktisk er. Utforsker en derimot eksempler som kan illustrere flere av de ulike nivåene, kan dette gi økt liv til religionsundervisningen, og i større grad fange det brede mangfoldet som finnes innenfor en religion. For å skaffe elevene en full forståelse av

mangfoldet i en religion, er bortimot umulig, da dette er en nærmest uoverkommelig oppgave for hvem som helst, grunnet alle variasjonene som finnes innad i en religion eller et livssyn.

Robert Jackson (2016) sammenligner den fortolkende tilnærmingen med den fenomenologiske tilnærmingen, og sier at en i den fortolkende tilnærmingen ikke skal legge til sides sine egne antagelser, slik det blir gjort i den fenomenologiske (Jackson, 1997, s.7). Den fortolkende tilnærmingen krever nemlig en sammenligning og kontrast mellom elevens begreper og *the insider* (Jackson, 2016), Jackson bruker begrepene *the insider* og *the outsider*, hvor målet er at en skal kunne forstå *the insider* sine religiøse begrep så godt som en *outsider* kan (Jackson, 2016, s.3). På bakgrunn av dette kan en tolke det som at *the insider* er en troende innenfor en religion, som i så måte befinner seg på innsiden av religionen. Mens en *outsider* er en som ser inn på religionen utenfra, og forsøker å lære om religionen. Eidhamars religionsdidaktiske modell for perspektiv-dimensjoner (Eidhamar, 2019) kan knyttes til dette, og er en teori jeg skal se nærmere på senere. Tilnærmingen beveger seg frem og tilbake mellom begrepene til *the insider* og elevenes nærmeste ekvivalent basert på deres erfaringer og forhåndsforståelse.

I tillegg til å bevege seg frem og tilbake mellom *the insider* (Jackson, 2016) sine begreper og elevenes egne erfaringer, skal en også anvende representasjonsmodellen, som forklarte tidligere i oppgaven, hvor en beveger seg frem og tilbake mellom individet i sammenheng med sin religiøse gruppe og trostradisjonen (Jackson, 2016). Tilnærmingen er basert på direkte erfaring fra etnografisk feltarbeid i Storbritannia om barn fra en rekke religiøse bakgrunner og kulturelle omgivelser (Jackson, 1997, s.96), Den er også fleksibel og krever ikke at en starter med det bredeste nivået og jobber seg nedover (Jackson, 2016). En kan starte med alt fra religiøs praksis, til lærerens eller elevens erfaringer/spørsmål, eller overordnede sentrale begreper som dogmer, hellige skrifter eller lignende.

Den siste delen av Jacksons fortolkende tilnærming handler om refleksivitet. Dette er en del av tilnærmingen jeg ikke kommer til å ta i bruk i analysen min, ettersom den er mest relevant for forskning på hva som skjer i klasserommet, noe jeg ikke får kunnskap om gjennom min forskning, men som den kan bidra til videre forskning rundt relatert til hva som skjer i klasserommet ved bruk av digitale læremidler. Dermed har jeg valgt å utelate denne delen fra analysen, og vil heller ikke gå nærmere inn på den her. Hovedpunktene jeg vil ta i bruk i analysedelen er nå presentert ovenfor. Den fortolkende tilnærmingen vil gi de analytiske



begrepene jeg trenger for å analysere mitt materiale. Da blir det naturlig at jeg legger vekt på representasjonsdelen av tilnærmingen, da den fremmer mangfoldet i religionen. Videre vil jeg også presentere Eidhamars religionsdidaktiske modell om perspektiv-dimensjoner, som Eidhamar lagde i 2001, for å bidra til og belyse problemstillingen knyttet til et fag hvor «religion og livssyn med konkurrerende sannheter skal presenteres på en partisk og objektiv måte» (Eidhamar, 2019, s.27). Grunnen for å inkludere dette i oppgaven er at den bidrar til å utdype Jacksons (2016) *insider* begrep.

Eidhamar har laget en religionsdidaktisk modell med 4 perspektiver. Her blir perspektivene delt inn i innenfra og utenfra perspektiv, og faglig og personlig forhold. «Det personlig utenfraperspektivet er tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke tror på» (Eidhamar, 2019, s.28). Med andre ord er dette det perspektivet elevene har på religionene de blir undervist i, dersom de selv ikke er troende innenfor religionen det blir undervist om. «Det personlige innenfraperspektivet er forholdet man har til eget livssyn» (Eidhamar, 2019, s.28). En troende kristen, hindu eller jøde, har dette perspektivet til eget livssyn. «Det faglige utenfraperspektivet beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innen tradisjonen selv.» (Eidhamar, 2019, s.28), og «det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra» (Eidhamar, 2019, s.28). En skal her beskrive hvordan det er å være en tilhenger av livssynet, slik at en troende kan kjenne seg igjen, men en skal ikke felle verdidommer (Eidhamar, 2019).

Hovedforskjellen mellom et faglig og et personlig forhold er at en ved et faglig syn ikke tar stilling til eksistensielle spørsmål innenfor livssynet, men det gjør man gjerne med et personlig forhold. En kan da spørre seg. Hvilke av disse synene kan sammenlignes med det Jackson (2016) peker på som «the insider» i sin tilnærming? Her vil jeg påstå at det er personlige innenfra og faglig innenfra som står begrepet «the insider» nærmest. Noe som ligger i ordet. For «the insider» sine begrep, skal tilføye et nytt perspektiv til elevenes forkunnskaper, og det blir da naturlig at dette er perspektivet til en troende innenfor religionen/livssynet. I analysekapittelet 5.0 vil først og fremst *representasjon* være sentralt, spesielt i forhold til Jacksons vektlegging av det dialektiske forholdet mellom tradisjon, gruppe og individ, som jeg har vist til i dette kapittelet. Jeg vil også se på hvorvidt materialet gir et faglig innenfra perspektiv på hinduismen (jf. 5.3).

## 2.2 Multimodalitetsteori

En multimodal tekst skaper mening på ulike måter. Det er egentlig det samme som en sammensatt tekst, og selve multimodaliteten er det som oppstår grunnet samspillet mellom de ulike modalitetene i teksten. Modaliteter kan forklares ved å bruke det mer hverdagslige ordet på det, som er uttrykksmåter (Løvland, 2008). En multimodal tekst vil med andre ord skape mening ved å kombinere modaliteter, eller uttrykksmåter om du vil (Løvland 2007, s.21).

Anne Løvland har jobbet mye med dette temaet og hennes enkle definisjon på begrepet er: «Samansette tekstar er tekstar som kombinerer einingar som skapar meining på ulike måtar» (Løvland 2007, s.20). Sammensatte tekster er for ordens skyld det samme som multimodale tekster. Og hvilke uttrykksmåter en velger for den sammensatte teksten en skal lage er basert på hvilket budskap en har. Løvland (2008, s.24) gir noen eksempler på nettopp dette: «Et landskapsbilde er et godt utgangspunkt for å kjenne seg igjen i et område, mens et veikart legger vekt på retninger og veinett. Skriftspråket kan uttrykke hva en person heter, mens portrettet viser hvordan vedkommende ser ut». Her ser en hvordan ulike uttrykksmåter kan få frem forskjellige sider av samme sak. Et landskapsbilde og veikart av samme område får frem to ulike ting. Det samme gjør navnet til noen og et bilde av personen.

Samspillet mellom de ulike modalitetene er et sterkt kjennetegn for multimodale tekster. Her utspiller samspillet seg på forskjellige måter, alt etter hvilken type multimodal tekst det er. Ser en på en trykt lærebok for eksempel, kommer samspillet til synet gjennom komposisjonen sidene har. Hvor står ting? Hvilken størrelse er det på skriften? Hvilken avstand har de ulike komponentene mellom seg? Det som har kort avstand mellom seg blir gjerne lest i sammenheng med hverandre, mens det som står for seg selv eller blir markert med skillelinjer, annen farge eller andre grafiske virkemidler blir ofte lest for seg selv. En annen type samspill er rytmisk samspill, som er en effekt en får over tid. Dette skjer gjennom at en blar i en bok eller avis, følger med på en presentasjon, eller ser en film. Da kan en få en «rytmisk veksling mellom tekst og bilde» (Løvland, 2008, s.25).

Informasjonen en får gjennom en modalitet, trenger ikke stå alene. Ofte er det slik at modalitetene spiller på lag om å få frem budskapet. Et bilde kombinert med en bildetekst, eller en video kombinert med en «voice-over» eller musikk kan være eksempler på dette. Uten musikken kan det være at en som seer ikke kommer i samme sinnstilstand som det er meningen at en skal være i når en ser klippet, og ser en kun bilde, eller kun bildeteksten kan

en gå glipp av informasjon en får gjennom hvordan de ulike modalitetene utfyller hverandre. Løvland (2008, s.25) sammenligner multimodale tekster med et «puslespill som skaper mening gjennom kombinasjoner av modaliteter». Dette finner jeg treffende for materialet jeg skal analysere, da materialet i de digitale læremidlene ofte har flere modaliteter satt sammen.

Avslutningsvis i denne delen vil jeg presentere sentrale begreper i multimodalitetsteori, som jeg kommer til å bruke i analysen min senere. Det første begrepet jeg vil presentere er *multimodal affordans* (jf. 6.1). Dette handler om betydningspotensialet til en modalitet. Løvland har her et eksempel med en epleskrott, hvor hun tar for seg bildet av epleskrotten og selve ordet epleskrott. Ser elever bildet av en epleskrott vil de mest sannsynlig kunne forstå hva det er, mens ordet vil kreve god verbalspråklig lesekompetanse (Løvland 2011, s.17). *Funksjonell spesialisering* er neste begrep i analysen (jf. 6.2). Dette går på hvilken funksjon den spesifikke modaliteten har. Hva skal den formidle? «Ein modalitet kan til dømes vere godt egna til å fange lesarens merksemd, medan ein anna kan formidle informasjon om abstrakte fenomen og ein tredje kan uttrykke tekstprodusenters identitet og verdiar» (Løvland 2007, s.26). Ulike modaliteter kan sies å være spesialisert på å formidle ulike typer informasjon, og noen modaliteter bærer større del av formidlingsansvaret enn andre i et slags formidlingsamspill. *Funksjonell tyngde* sier noe om dette.

*Multimodal kohesjon* og *multimodal redundans* er de to siste begrepene i analysen (jf. 6.3 og 6.4). Løvland skriver i artikkelen: *multimodalitet og multimodale tekster* (2010), om at til tross for denne funksjonelle spesialiseringen som finnes i flere tekster oppleves modalitetene likevel som samspillende. Her kommer Theo Van Leeuwens fire prinsipper for samspill inn (Van Leeuwen, 2005, s.178), som Løvland har en beskrivelse av for å gi en forklaring på disse fire prinsippene som forklarer multimodal kohesjon på norsk (Løvland, 2007; 2010): 1) **Rytmask samspill:** Handler om det rytmiske samspillet som oppstår når en multimodal tekst strekker seg ut i tid. Dette bygger på en veksling mellom motsetninger. Dag og natt. Sterk og svak. Stor og liten. Variasjon i skriftstørrelse i teksten kan også skape en rytme, og denne rytmen skal fremheve hvilken informasjon som er viktig (Løvland 2007, s.29-30). 2) **Komposisjonen i en multimodal tekst:** Her snakker en om organiseringen. Hvor de ulike modalitetene blir plassert. ”Fordelingen av ulike elementer på en flate eller i et rom kan vise leseren hva som hører sammen og gi signaler om hvordan han bør orientere seg i den multimodale teksten” (Løvland 2010, s.4). Komposisjonen gir en ide om hvilke modaliteter som hører sammen. Nærhet, avstand, størrelse og farge er med og påvirker dette. Løvland har

selv et eksempel når hun sier at ”leseretninga i vår kultur gjer at ein ofte plasserer det som er nytt og oppsiktsvekkande til høgre, medan det ein kan forvente at lesaren er kjend med fra før, ofte blir plassert i venstre” (Løvland 2007, s.32). 3) **Informasjonskobling:** Uttrykk kan romme flere betydninger, og de ulike modalitetene kan uttrykke deler av samme mening i et samspill med hverandre. Eksempler på samspill kan være samspillet mellom overskrift og bilder eller lyd og bilde. Resultatet av denne informasjonskoblingen kan bli en av to utfall. Enten en utdyping av den enkelte eller utvidelse av det totale meningsinnholdet (Løvland 2010, s.4). Løvland forklarer forskjellen på disse utfallene slik: «Hovudskilnaden mellom utdjuping og utviding er at ein gjennom utdjupinga avgrensar meiningspotensialet i det samla uttrykket medan utviding utvidar det samla meiningspotensialet» (Løvland 2007, s.38). 4) **Dialogisk relasjon mellom modalitetene:** ”I multimodale tekstar kan ein ofte finne interaksjon som er prega av ei eller anna form for initiativ som utløyser ein respons” (Løvland 2007, s.40). Det er med andre ord snakk om en interaksjon som kommer til synet gjennom initiativ og respons, som en samtale. Digitale spill er et eksempel på dette. Her kan en respondere på initiativ i spillet gjennom tastetrykk, lyd eller kroppsbevegelser. Løvland sier at mange multimodale tekster har en slik samtaleprega utforming (Løvland 2007, s.40).

Dette er alle begreper som jeg må ta med i analysen når jeg ser på multimodal kohesjon (jf. 6.3). Multimodal redundans derimot er noe litt annet. Her sier Løvland at: «De ulike modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. Dette vil jeg kalle multimodal redundans» (Løvland, 2010, s. 2). Ser en på den multimodale redundansen mellom skrift og bilde handler det ikke om at de ulike modalitetene gjentar hverandre identisk, men at «større eller mindre deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge modalitetene» (Løvland, 2010, s. 2). I kapittel 6 vil multimodal kohesjon og multimodal redundans, samt de to forhenværende begrepene jeg også har forklart i dette delkapittelet, danne hver sitt delkapittel (jf. 6.1, 6.2, 6.3, 6.4), hvor jeg vil se på hvordan multimodaliteten knyttet opp mot hver av begrepene bidrar til å fremme det indre mangfoldet i hinduismen.

## 2.3 Læreverksforskning

I kapittel 7 vil jeg foreta en læreverksanalyse av datamaterialet mitt. Dette vil bli basert på læreverksforskning og mer spesifikt de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning, og hvordan dette samsvarer med hvordan de digitale læreverkene NRK Skole og Elevkanalen er lagt opp. Njål Skrunes har skrevet om disse kriteriene i sin bok om lærebokforskning (Skrunes, 2010), og er en kilde jeg vil ta i bruk i min oppgave. Digitale læreverker har blitt en større og større del av skolen. Det finnes ikke nå en sentral godkjenningsordning for læreverker til bruk i skolen, slik det var for lærebøker frem til år 2000, men de tidligere kriteriene er en god pekepinn for å finne ut hvordan den pedagogiske tilretteleggelsen til de digitale læreverkene er. Dette er fordi de tar for seg viktige pedagogiske aspekter. Lærebøkene skulle ifølge godkjenningsordningen ivareta tilpasset undervisning, tverrfaglig arbeid og lokal tilpasning, i tillegg til å prøves mot læreplanens og fagplanens bestemmelse av formål, fagmål og innhold (Skrunes, 2010, s.52).

Godkjenningsordningen er derimot ikke noe vanntett system som garanterer kvaliteten på alle læreverker. Dette skriver Skrunes om i sin bok der han tar frem noen utfordringer som til tross for ordningen fort kunne oppstå i dette sitatet: «Kvalitet knyttet til et temafelt som berører verdi- og kunnskapssyn, oppdragelsessyn og undervisning, elevs forutsetninger og lærerens erfaringer, har alltid skapt spenning og noen ganger motsetninger» (Skrunes, 2010, s.52). Læreverksforskning vil i mange tilfeller være styrt etter et fokus på til dømes én spesiell side ved læreverkets tilblivelse, innhold eller dets språklige utforming. Betydningen forskningen kan ha er stor. Den kan gi innsikt i hvilken betydning læreverkene har hatt historisk sett både innenfor skolen, faget og kulturen, samt et innblikk i faget tilhørende læreverkets historie, utviklings og samtidssituasjon. Det en derimot ikke kan se bort fra er at motivet bak lærebokforskning ofte er en forbedring av bøkene, noe som gjør at forskningen i praksis kan virke som en kvalitetssikring (Skrunes, 2010, s.58).

Læreverksforskningen kan gripe fatt i ulike kontekster som læreverkene kan opptre i. Fagdidaktikken er en av disse. Her ligger vekten på det faglige og det pedagogiske. Læreverkene må være faglig forankret og tilrettelegges etter hvilken pedagogisk situasjon den skal være ment for. Den pedagogiske virksomheten vil fremme verdier og holdninger, derfor bør også verdivalgene i læreverket være bevisste. Det samme gjelder refleksjon rundt verdivalg som en del av læreverket. Språket er også et viktig aspekt, i tillegg til læreverkene i

form av lærebøker etter hvert ble utstyrt med bilder, illustrasjoner og grafiske fremstillinger, noe som har økt i omfang med de digitale læremidlene, som gjør at estetiske hensyn også må vurderes i en analyse. Det grafiske designet har mye å si for brukervennligheten til læreverkene og er en viktig del av utformingen til særlig de digitale læreverkene (Skrunes 2010, s.73).

I kapittel 7 av oppgaven vil jeg utføre en analyse basert på de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning, som jeg i dette kapittelet har redegjort for. Skrunes (2010) har ulike forslag til hvordan en kan legge opp en analyse av lærebøker, og jeg har tatt utgangspunktet i fem veiledende punkter fra retningslinjene for godkjenning av lærebøker (Skrunes, 2010, s.79). Disse blir nærmere forklart i kapittel 7, og er de punktene jeg har basert kriteriene mine for analysen på, ved å gjøre dem om til fire punkter som passer til mitt materiale, nemlig digitale læremidler. Punktene er: *tilpassing til alderstrinn* (jf. 7.1), *faglig innhold* (jf. 7.2), *bruk av bilder og illustrasjoner* (jf. 7.3) og *tilrettelegging for klasserommet* (jf. 7.4).

## 2.4 Fagfornyelsen

I føringene pålagt skolen kommer viktigheten av både digitale ressurser og det faktum at mangfold skal respekteres og behandles på en god måte tydelig frem. Opplæringsloven (1998, §1-1) sier blant annet at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding». Går en så til KRLE-fagets kjerneelementer finner en denne treffende formuleringen: «Faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn.... på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her konkretiseres det enda mer, ved å trekke inn individ-, gruppe- og tradisjonsnivå, hvor paralleller kan trekkes direkte til Robert Jacksons fortolkende tilnærming. Geir Skeie er mannen med hovedansvar for fagfornyelsen og har hatt mye kontakt med Robert Jackson (Skeie, 2017a, s.12), noe som kan forklare hvorfor en ser tegn til Robert Jacksons tanker i fagfornyelsen. Det skal dog sies at Jackson er en viden kjent fagmann innenfor religionsundervisning, så at hans tanker har påvirkning på en norsk fagfornyelse er nok ingen overraskelse. Dette gjør også at bruken av hans tilnærming i analysen av læremidlene øker i relevans.

Det står videre spesifisert i fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020) at elevene ikke bare skal ha kjennskap til religiøst mangfold generelt, men også de ulike tradisjonenes indre mangfold. En pekepinn på om det indre mangfoldet i de ulike tradisjonene blir fremstilt på en god måte i for eksempel de digitale læremidlene, er om de blir fremstilt på en slik måte at en troende innenfor den bestemte trostradisjonen kan kjenne seg igjen i det som blir presentert (jf. 1.2). En skal ikke føle seg fremmedgjort, men føle at ens egen identitet blir respektert som en del av felleskapet. Dette kommer frem både i prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15) og i skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5) i overordnet del. Kritisk refleksjon er også noe som både i fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020) og i den fortolkende tilnærmingen (Jackson, 2016) blir trukket frem som noe det skal legges opp til i undervisningen. Dette er igjen noe som kan forskes videre på basert på hva som kommer frem i min forskning rundt de digitale læremidlene.

Går en så videre til hva en finner om digitale ressurser i læreplanen er digitale ferdigheter en av de grunnleggende ferdighetene som skal brukes i alle fag. Under KRLE faget står det blant annet dette: «Digitale ferdigheter i KRLE innebærer å kunne bruke digitale ressurser i eget skapende arbeid. Det omfatter også å kunne innhente informasjon om religioner og livssyn fra digitale kilder og tolke og kritisk vurdere informasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er med andre ord en integrert del av undervisningen og i dagens samfunn er det liten tvil om at digitale ferdigheter ikke blir mindre viktig med årene. Noe også Utdanningsdirektoratet (2020) sier noe om i sitt rammeverk for grunnleggende ferdigheter: «Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring». Jeg kommer ikke til å utføre en analyse direkte basert på dette delkapittelet om fagfornyelsen, men grunnen til at det er med er fordi at det er sentralt for temaet med hensyn til at elevene skal få forståelse for det indre mangfoldet i religioner og livssyn, noe som har kommet tydelig inn i den nye læreplanen (jf. 1.1), og er det jeg ser på knyttet opp mot hinduismen og digitale læremidler i denne oppgaven.

## 3.0 Hinduismen i fagfornyelsen – en religionsvitenskapelig og fortolkende tilnærming

I dette kapitlet vil jeg først ta en kikk på hvordan hinduismen omtales i fagfornyelsen. Hva som egentlig står i de ulike læringsdokumentene. Før jeg vil presentere hinduismen som religion i lys av den fortolkende tilnærmingen til Robert Jackson (jf. 2.1). Dette vil si at jeg først ser på hinduismen som religiøs tradisjon, før jeg går videre til ulike retninger og individnivået til slutt (jf. 2.1).

### 3.1 Hinduismen i RLE1-02 og RLE1-03

Jeg vil først ta en kikk på læreplanene i faget. RLE1-02 (Kunnskapsdepartementet, 2015) og RLE1-03 (Kunnskapsdepartementet, 2020). I RLE1-02 (Kunnskapsdepartementet, 2015) er kompetansemålene på generelt grunnlag, mer spesifikke. Dette ser en også i religionsfaget. I kompetansemålene er det egne mål knytta spesifikt mot hinduismen hvor det sies at en skal kunne forklare særpreget til hinduismen opp mot andre religioner, se på hellige skrifter, innhente og presentere aktuelle spørsmål som opptar hinduer, ta for seg mangfoldet historiske hendelser og stillingen til hinduismen i Norge og i verden, samt kunst arkitektur og musikk knytta til hinduismen. Den nye læreplanen er mer diffus, da hinduismen ikke nevnes i kompetansemålene, men går under *andre religions- og livssynstradisjoner*. Det som skal tas opp i undervisningen knyttet til disse religions og livssynstradisjonene er sentrale trekk, utbredelse, historiske endringsprosesser, fagbegreper, syn på kjønn og seksualitet, hvordan elementer kommer til uttrykk i medier og populærkultur, og etiske ideer. Her kan en kjapt se at det har blitt gjort endringer. Noe som derimot skiller seg spesielt ut er de nye kjerneelementene faget har fått. For der hvor en i RLE1-02 kunne finne *formål* og *hovedområder* på informasjon om faget, er det nå delt inn i *fagets relevans* og *sentrale verdier, kjerneelementer, og tverrfaglige temaer*. I tillegg til *timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål* og *vurdering* som finnes i begge læreplanene. Det første kjerneelementet en finner i den nye læreplanen er *kjennskap til religioner og livssyn*, og her finner en følgende sitat: «Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har jeg



også nevnt i kapittel 1.1, og er noe som støtter opp om viktigheten til temaet jeg tar opp i denne oppgaven.

Nicolaisen (2013, s.289) kritiserer den gamle læreplanen og peker på at monoteismenormalitet kan prege undervisningen, og gjøre religioner som hinduismen til noe annerledes (jf. 1.2). Spesielt siden fokuset på hva som er sentralt i religionen kan ha en tendens til å bli oversett da det ikke er de samme aspektene som i luthersk kristendommen for eksempel, hvor troen er det viktigste. I hinduismen legges det meste av vekten på praksisen. Da blir ikke elevene kjent med det faktiske mangfoldet av religioner og livssyn på en god nok måte, ettersom fremstillingen av hinduismen blir feilaktig, dersom den blir gjort med et feil fokus. Grunnet dette formatet som alle verdensreligionene skal passe inn i for undervisningens skyld har hinduismen hatt en tendens til å bli nettopp feil fremstilt i religionsundervisningen (Jacobsen, 2009, s.9). Derfor skal jeg i denne delen gjøre rede for hovedtrekkene i hinduismen, så godt det lar seg gjøre, med et spesielt fokus på de variasjonene som er utbredt i Norge. Da dette er det mye av undervisningen i skolen bør bygges på.

### 3.2 Hinduismen som religiøs tradisjon

Hinduismen er en religion som er kjent for et stort indre religiøst mangfold. Faktisk er mangfoldet så stort at enkelte forskere mener hinduismen ikke bør bli betegnet som én religion, da variasjonene er så mange og forskjellige innad i religionen (Jacobsen, 2011, s.76; Nicolaisen, 2018, s.26). Selve begrepet «hinduismen» er tross alt ikke et navn hinduene har gitt til egen religionen, men et begrep utenforstående har gitt religionen for å kunne forstå den og forklare den lettere (Nicolaisen, 2018, s.26; Jacobsen, 2009, s.12). Mange hinduer kaller tross alt religionen sin for «Sanatana Dharma» (Nicolaisen, 2018, s.27), men også her finner man et stort mangfold. Mange kaller også religionen sin for hinduismen, mens andre veksler mellom disse to begrepene. Denne europeiske trangten etter å definere religionen har uansett gjort at religionen har blitt definert fra et europeisk perspektiv på religion, som også har påvirket den norske klassiske gjennomgangen av religioner i religionsundervisningen, som ofte har fulgt systemmodellen (Eidhamar, 2009, s.100-101). Selv om det er en vesentlig annerledes religion enn for eksempel luthersk kristendom.

På tross av det store mangfoldet som finnes innenfor hinduismen, finnes det sentrale aspekter ved religionen en kan si at de fleste hinduer har til felles, som gjør at vi kan tilnærme oss hinduismen som en religiøs tradisjon. Rekkene av gjenfødsler (samsara) er nok det første en må nevne. En blir født på ny når en dør, og hva en blir født på ny som bestemmes ut fra hvordan karmaen din er. Gjør en flest gode handlinger i løpet av livet har en sannsynligvis god karma og blir gjenfødt som noe «bra», og omvendt om en har dårlig karma. Frelsen skiller seg ut fra en del andre religioner, ved at den ikke er å leve evig i en form for paradiset, men å bryte ut fra samsara. Å slutte og bli gjenfødt. Dette kalles moksha. Andre ting som er sentralt for hinduer flest er familielivet, samt troen på atman (en evig sjel som ikke dør med oss), og forholdet mellom guru og disippel (Nicolaisen, 2018, s.27).

Ser en på gudesynet i hinduismen kan det virke en smule kompleks for en elev uten tilknytning til religionen. Dette er grunnet at hinduismen som regel blir presentert som en polyteistisk religion, grunnet det store mangfoldet av guder som finnes. Da kan det virke som det er mange guder å forholde seg til. I denne sammenheng skriver Nicolaisen at sannheten er at de fleste hinduer tror det finnes én opprinnelig Gud, som manifesterer seg på ulike måter, og dermed kommer til uttrykk i flere guder. Den ene hovedguden heter Brahman (Nicolaisen, 2018, s.27), og Brahman skal finnes i alt, da det vanlige hinduistiske verdenssynet er at en kan se det hellige i alt, og oppleve hellighetsopplevelser i landskapet. Med andre ord er denne ene guden til stede i alt og alle. Dette finner en igjen i læren om karma og gjenfødsel, hvor det sies at «alt levende er besjelet, og alt som er besjelet har en gnist av Gud i seg» (Jacobsen, 2009, s.74). Dette er begrepet atman, som jeg viste til ovenfor. Av de ulike manifestasjonene Brahman kan ta er det vanlig at hinduer har én personlig gud som en tilber. Å tilbe én gud er nemlig én av tre frelsesveier en hindu kan velge. *Ishtadevata* er navnet på dette fenomenet med en personlige gud (Jacobsen, 2011, s.107). Denne går ofte som religion gjerne gjør, i arv. Andre aspekter ved religionen som er felles for de fleste og dermed er verdt å nevne her er den rike fortellingstradisjonen deres, vedaene, viktigheten av familien og hjemmet, og at de ser på hinduisme som mer enn en religion, men som en levemåte.

I dette delkapittelet har jeg presentert hinduismen som religiøs tradisjon, basert på troverdige kilder innenfor feltet. Det kommer frem at dette er en religion med et særs stort mangfold, og jeg forklarer ellers sentrale begreper og ideer som er felles for de aller fleste hinduer. Denne delen vil videre bli brukt som basis for kapittel 5.1, som er en del av den religionsdidaktiske

analysen, hvor jeg ser spesielt på den religiøse tradisjonen og hvordan den kommer frem i datamaterialet.

### 3.3 Hinduismens ulike retninger

Grunnet det enorme mangfoldet som finnes i hinduismen, blir jeg her nødt til å begrense meg og velger da å fokusere på de ulike grupperingene av hinduer som finnes i den norske hindudiasporaen. Begrepet diaspora kan ifølge Nicolaisen (2018, s.24) forstås som: «det å bo et annet sted enn familiens opprinnelsesland. Begrepet kan også ha en religiøs valør og handle om at en bor utenfor det religiøse hjemlandet». Den største av gruppene her til lands er tamilhinduer. De utgjør omtrent 70% av hindubefolkningen i Norge, og kommer hovedsakelig fra Sri Lanka. Flesteparten av disse har kommet til landet som flyktninger og asylsøkere, grunnet konflikt og borgerkrig i hjemlandet (Nicolaisen, 2018, s.39). Jeg har ovenfor snakket om at det er vanlig å ha én personlig gud å tilbe. Shiva, kona hans Parvati og sønnene Murugan og Ganesha er de vanligste gudene å tilbe for tamilhinduer (Jacobsen, 2011, s.107). Retningen deres kalles gjerne for Shivaismen eller Shaiva Siddhanta (Jacobsen, 2009, s.59; Kleive, 2017, s.28), grunnet at Shiva og hans familie er sentrale.

Et aspekt hvor de tamilske hinduene skiller seg ut fra resten, er språket. Gudene blir som regel omtalt på sanskrit, noe vi også finner igjen i diverse lærebøker og nettsider, men de tamilske hinduene har egne navn på en del av gudene. Et par eksempler på dette er Pillayar, istedenfor Ganesha, og Murugan, istedenfor Skanda. Det viktigste aspektet ved diasporaen for denne gruppen er nettopp bevaringen av språket deres, noe som kan forklare hvorfor de fortsetter å bruke de tamilske navnene på gudene (Nicolaisen, 2019, s.44), deretter følger kultur og religion. I min oppgave vil jeg bruke sanskrit navnene dersom guder omtales, da dette er de mest brukte navnene i hinduismen generelt, og dermed er de som blir brukt i lærebøkene og de digitale læremidlene. Skal derimot den største hindugruppingen i Norge kjenne seg igjen i det som blir presentert på skolen, bør en gjerne presentere også de tamilske navnene. De har nå etablert tre templer i henholdsvis Bergen, Trondheim og Oslo, hvor pujaritualer er sentrale, noe mange gjør i felleskap to ganger i uken, og templene bærer preg av Shivasentreringen, gjennom hvilke guder det er bilder og statuer av.

Den andre markante gruppen hinduer i Norge stammer fra Nord-India, nærmere bestemt regionen Punjabi. De kom til Norge før de tamilske, og startet som arbeidsinnvandrere på slutten av 1960-tallet. De fleste Nord-inderne i Norge nå, bor sentralt på Østlandet. Og gjerne i nærheten av tempelet på Slemmestad (Nicolaisen, 2018, s.42). De har en ganske annerledes variasjon av hinduismen sammenlignet med den tamilske (Nicolaisen, 2018, s.39), da de har Vishnu som sin hovedgud istedenfor Shiva. Vishnu har flere nedstigninger og de mest vanlige å tilbe innenfor Punjabi variasjonen av hinduismen er Krishna og Rama (Nicolaisen, 2018, s.42). Innenfor denne varianten er det mer vanlig å bruke sanskrit navnet på gudene, med små variasjoner på hvordan de uttaler navnene etter hvor i Nord-India de kommer fra (Nicolaisen, 2018, s.41). I templene innenfor denne variasjonen av hinduismen er, som i den tamilske variasjonen puja og arati viktig, men her finner en også et annet viktig rituall, nemlig Bhajan-synging. «Det vil si å synge hengivelsessanger» (Nicolaisen, 2018, s.42). Her har musikerne i tempelet et eget podium for å understreke viktigheten av dette. Ved siden av tempelet i Slemmestad, finner en også nord-indiske templer i Drammen, Lørenskog og Stavanger. Å organisere seg i ulike organisasjoner er også utbredt blant de nordindiske hinduene. Her kan barn få språklig og kulturell opplæring, reise på leir, lære seg indisk dans eller tradisjonelle instrumenter (Nicolaisen, 2018, s.43).

Avslutningsvis i denne delen vil jeg meddele at Norge er blant landene i Europa med størst prosentandel hinduer i befolkningen (Nicolaisen, 2018 s.39). Dette gjør fremstillingen av hinduismen i norske læremidler, som jeg har pekt på har vært problematisk, enda mer aktuell. Og dette kapittelet vil videre danne grunnlaget for et av delkapitlene i analysen (jf. 5.2), hvor jeg vil se på hvorvidt de ulike religiøse gruppene i hinduismen kommer til synet i de digitale læremidlene. Og selv om de to nevnte gruppene er de klart største, finnes det også andre grupperinger av hinduer som fullfører hindumangfoldet vi har i landet vårt. Gujarathinduene er en av disse, og kommer hovedsakelig fra Øst-Afrika (Nicolaisen, 2018, s.39). De er markant mindre i antall, enn de to tidligere nevnte variasjonene, men er flere enn marginale minoriteter som hinduer fra Nepal, Malaysia eller konvertitter fra Norge. For disse mindre gruppene blir hjemmet ekstra viktig i den religiøse praksisen, da de ikke har egne templer. Templene som finnes per nå hører til enten tamilene eller nord-inderne og er å finne i Oslo, Bergen, Drammen, Stavanger og Trondheim (Jacobsen, 2011, s.88), men å ikke ha et tempel å gå til trenger nødvendigvis ikke være noen krise i hinduismen da det er fullt mulig å være en god hindu uten å gå i tempelet (Jacobsen, 2011, s.99).

### 3.4 Hinduisme som «lived religion»

Først og fremst vil jeg presentere begrepet *lived religion*. Dette er et begrep som jeg kan komme til å bruke i min analyse senere i oppgaven (jf. 5.3), og er derfor med som et begrep i min presentasjon av hinduismen. Lived religion er et begrep mye brukt i engelskspråklig religionsforskning, og enkelt forklart kan en si at det viser til religiøs praksis (Nicolaisen, 2018, s.26). Ammermann (2013, s.xiv) har skrevet mye om dette begrepet og forklarer det som den sosiale dynamikken innenfor en religion, som foregår i hverdagslivet. Begrepet utelukker ikke å se på de formelle organisasjonene og medlemskapene, som hva den norske kirke mener, men tar utgangspunkt i hverdagspraksisen til de troende (Ammerman, 2014). Det handler både om det som skjer innenfor organiserte trosgrupper, men også det som måtte finne seg utenfor slike organiserte grupper/menigheter.

En ser både etter de materielle og de legemliggjorte aspektene ved religion slik det kommer til synet i hverdagen. Noe som inkluderer hvordan og hva troende spiser, hvilke klær en går med, hvordan de markerer fødsel og død og håndterer temaer som sex og natur. Til og med hvordan en modifierer hår og kropp, som for eksempel spesielle tatoveringer eller hårstiler knyttet til religionen. Begrepet kan også omhandle hvordan de troende bor, og hvilke religiøse gjenstander en kan finne i hjemmet og i religiøse bygninger, i tillegg til at det omhandler de fysiske tingene som troende kan gjøre sammen som for eksempel å synge, danse, be eller andre ritualer som måtte høre til den spesifikke religionen. Slike aktiviteter kan ofte bli sett på som religiøse av både troende og utenforstående, men det finnes også aktiviteter som i seg selv ikke blir sett på som religiøse utenom når de gjøres av troende innenfor en spesifikk religion (Ammerman, 2014).

Som denne forklaringen får frem så omhandler begrepet det meste som går inn under religiøs praksis, og får frem det faktumet at religion er noe levende. Ikke noe fastsatt og uforanderlig, men som kontinuerlig er i utvikling. Ifølge Jacobsen er denne konstante utviklingen noe som spesielt kjennetegner hinduismen. «Hinduismen er en levende religion, og det betyr at det er hinduene selv som bestemmer hva hinduismen i dag og i morgen skal være ... det er hva hinduene gjør, tenker, tror og skriver, som utgjør hinduismen til enhver tid» (Jacobsen, 2009, s.8). Dette ligger i selve navnet på begrepet «lived religion», levd religion. Og det er når en tar

en kikk på den religiøse praksisen til enkeltindivider at en virkelig finner det største mangfoldet i religionene. Folk er forskjellige. Så enkelt som det. Dette er intet unntak når det kommer til religion. Hva en foretrekker og hva som passer for en selv som troende er helt individuelt, noe som gjør at mangfoldet blir stort. Uansett religion. Og med det enorme mangfoldet som finnes fra før av i grupperinger innad i hinduismen, blir ikke det individuelle mangfoldet i hinduismen mindre enn i andre religioner. Ser en bort fra tilhørigheten til en av gruppene jeg har forklart ovenfor er det andre faktorer som spiller inn på mangfoldet. En har enkelte hinduer som regelmessig går i tempelet, andre går sjelden eller aldri. Dette kan selvsagt også påvirkes av om en i det hele tatt har et tempel i nærheten av der en bor. En kan være en kulturell hindu, som ikke bryr seg nevneverdig om det religiøse aspektet. En kan praktisere ulike frelsesveier som religiøs, da selv om å tilbe én personlig gud er den vanligste frelsesveien, er det ikke den eneste mulige frelsesveien.

En annen utbredt måte å være hindu på er konvertitter som følger internasjonalt kjente hinduguruer, som gjerne gjør veiledningen gjennom sosiale medier. Dette har også en viss tilslutning i Norge, og har hatt det siden før innvandringsbølgen dannet en diaspora i Norge (Jacobsen, 2018, s.90). Disse guruene fokuserer vanligvis på yoga og meditasjonsaspektene ved religionen, kontra tilbedelse, tempelgåing, festivaler og andre sentrale aspekter ved den religiøse praksisen for hinduer flest, men mangfoldet generelt er uansett stort. Norge er intet unntak. Spesielt hos de yngre hinduene. Kleive viser (2017, s.2) til norsk forskning (Elgvin & Tronstad, 2013; Engebriksen & Fuglerud, 2007), om at hinduungdommer synes religion er viktig, men ikke like viktig som foreldrene deres, og at de ofte ikke praktiserer religionen helt likt som foreldrene. Hun viser også til flere forskningsprosjekt fra Canada og Storbritannia (Holtmann og Nason-Clark 2012:64; Cowley-Sathiakumar 2008) hvor det samme kommer frem (Kleive, 2017). Nemlig en selektivitet hos de unge hinduene, hvor de tar det fra religionen til foreldrene som passer dem med seg videre i sin praksis, og kutter ut det som de ikke helt forstår meningen med eller som de ikke liker. Dette bidrar så absolutt til et økt mangfold på individuell basis.

## 4.0 Metode

### 4.1 Valg av metode

I valg av metode til denne oppgaven falt det naturlig å velge en kvalitativ metode, da jeg skal analysere de digitale hjelpemidlene på egenhånd. Og grunnet hvor mange aspekter som finnes ved de digitale læremidlene har jeg valgt å utføre en analyse av tre ulike aspekter ved et utvalg digitale læreverker og vil i den forbindelse ta i bruk en hermeneutisk metode hvor jeg tolker ut fra bestemte kriterier satt for analysen. Disse kriteriene vil være basert på tre ulike aspekter slik at jeg vil dele analysedelen min opp i tre kapitler, med én analytisk metode i hvert kapittel. Den første vil være fokusert på religionsdidaktikk, den neste på multimodalitet, og den siste vil være en læreverksanalyse basert på de tidligere kriteriene om læreverkgodkjenning.

### 4.2 Metodisk teori

Metoden skal være veien til målet jeg har for oppgaven. Jeg vil finne ut hvordan fremstillingen av hinduismen er i de digitale læremidlene. Da må jeg ha en metode som støtter opp om dette og dermed bidrar til at jeg finner svaret på det jeg vil finne ut av. Hermeneutisk metode er det som passer best til formålet. Jeg har videre som nevnt over delt analysedelen inn i tre ulike deler for å belyse forskjellige aspekter ved de digitale læreverkene, men de går alle tre under hermeneutisk metode.

«Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst» (Gilje og Grimen, 2018, s.143). Det tar for seg forsøk på å forklare hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer fortolkning kan bringe med seg (Gilje og Grimen, 2018, s.143). Eller sagt på en annen måte, fortolkning av meningsfulle fenomener. Gilje og Grimen beskriver den moderne hermeneutikken slik: «Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig» (Gilje og Grimen, 2018, s.143) Forskeren skal med andre ord prøve å oppdage og fremheve

meningsinnholdet til forfatteren bak et materiale, slik som er min intensjon i denne oppgaven, hvor jeg skal se på fremstillingen av hinduismen i de digitale læremidlene.

Enhver form for fortolkning vil være subjektiv til en viss grad. Dette er fordi en alltid tar med egne inntrykk og forutsetninger til bordet når en skal fortolke. En blir farget av egne oppfatninger, eller førforståelse om du vil. Denne førforståelsen danner grunnlaget for en fullstendig forståelse av et material. Mangel på førforståelse kan bidra til at noe virker helt uforståelig (Gilje og Grimen, 2018, s.148). Gilje og Grimen viser i sitt kapittel om hermeneutikk til at dersom en skal «fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter» (Gilje og Grimen, 2018, s.148). Mangler en slike ideer, vil i utgangspunktet undersøkelsen en foretar seg mangle retning. Derfor må en plassere teksten en skal fortolke inn i en sammenheng. Dette øker sannsynligheten for å kunne tolke budskapet/meningen forfatteren har ment å komme med.

Vi har alltid en forventning eller førforståelse knytta til teksten, og tolker teksten dithen, men det materialet en nå tolker vil også virke tilbake på en. Slik kan førforståelsen bli endret. Den hermeneutiske sirkel er et viktig begrep innenfor hermeneutikken, og tar for seg nettopp dette forholdet mellom førforståelse og forståelse, samt konteksten til det en skal fortolke. Gilje og Grimen (2018, s.153) forklarer den hermeneutiske sirkel slik: «Uttrykket den hermeneutiske sirkel betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse». Hvordan en tolker helheten avhenger av hvordan en tolker delene og omvendt. Hvordan fenomenet skal fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Dette er relevant i min oppgave da elevene alltid har en forforståelse når de blir møtt med et material fra et digitalt læremiddel, i tillegg til en forventning. Forventningen er styrt av enten nevnte forforståelse eller av hvordan læreren har forberedt elevene på det de skal møte. Snakkes det som at dette blir en enormt spennende tekst kan gjerne elevene ha veldig høye forventninger til hvor spennende teksten skal være, for eksempel. Teksten skal uansett forforståelse og sammenheng, best mulig legge til rette for at eleven skal kunne forstå teksten og få et læringsutbytte ut av den.



### 4.3 Datamateriale

Digitale læremidler blir mer og mer brukt i skolen. Spesielt etter at det har blitt mer og mer vanlig med en pc-ordning der alle elever i grunnskolen skal få egen pc til skolebruk mens de er elever i grunnskolen. Dette har betraktelig økt tilgjengeligheten for digitale læremidler i timene. Dette gjelder spesielt i fag hvor lærebøker ikke får like høy prioritet som i andre fag. KRLE er ett av disse (jf. 1.1). Sitter lærerne med veldig gamle bøker, er det naturlig at de digitale læremidlene preger undervisningen. Det er også en mangel på forskning knyttet til disse, noe som jeg vil bidra med i denne oppgaven. Derfor har jeg valgt et utvalg av digitale læremidler som er mye brukt i skolen. Dette er læremidlene laget av landets to største tv kanaler. NRK og TV2. Deres digitale læremidler heter henholdsvis NRK Skole (NRK, 2022) og Elevkanalen (TV2, 2022a). Grunnen for at disse er valgt er at de kombinert med å bli mye brukt i skolen, har materiale som strekker seg fra 1. til 10. klasse, i motsetning til andre hyppig brukte læremidler som Salaby (Gyldendal, 2022). De har kun innhold rettet mot barnetrinnet.

NRK Skole (NRK, 2022) er organisert som et klipparkiv. Her finner en svært mange klipp som NRK har håndplukket for å være relevant til bruk i skolen, tatt fra egne serier, programmer og filmer, i tillegg til at det har blitt laget egne klipp fra NRK sin side, spesifikt til NRK Skole, som for eksempel presentasjon av en religiøs høytid (NRK, 2021) eller korte presentasjoner av verdensreligionene (NRK, 2010). Nettsiden er organisert slik at en kan velge hvilken læreplan videoene skal passe til. LK06 eller LK20. Deretter kan en velge hvilket fag en vil finne video til, før en velger hvilket trinn videoen skal passe for, etterfulgt av hovedområde fra læreplanen. Da får en opp alle kompetansemålene og hvor mange videoer som er relatert til hvert kompetansemål. På denne måten kan en enkelt finne passende videoer til hva en skal ha om i timene. En kan også bare helt enkelt søke etter noe en vil finne. Jeg kan for eksempel søke på «hinduisme». Da kommer det opp 25 treff til ulike videoer som er relevante for undervisning om hinduismen. Trykker en på videoene står det et sammendrag om hva videoen handler om, i tillegg til at det finnes en *detaljer* fane hvor en finner informasjon om publiseringsdato, lengde, reporter og annen teknisk informasjon, samt hvilke trinn videoen passer til og hvilke kompetansemål videoen går inn under.

Elevkanalen (TV2, 2022a) har en litt annen layout. Den er som tidligere vist til, laget av TV2. De presenterer egen side slik: «Elevkanalen er en læremiddelportal med både gratis og betalt

innhold fra flere forlag, organisasjoner og mediehus. Alt innhold er knyttet opp mot kompetansemålene i fagfornyelsen og læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» (TV2, 2022b). Her skal det, som de selv sier, være innhold fra flere forlag, organisasjoner og mediehus. De lager i likhet med NRK, egne nyhetssendinger tilpasset barn, og her kommer nyhetene med undervisningsopplegg som også kan benytte, som blant annet ukens nyhetskahoot, dette gjelder også de fleste av videoene som ikke er nyheter. I menyen til venstre på nettsiden deres finner en 18 ulike kategorier. Dette er alt fra nyheter, til KRLE, Norsk og norskopplæring VO og førstehjelp og programfag/yrkesfag. Trykker en seg inn på KRLE, finner en i likhet med NRK Skole, relevante videoer knyttet til ulike alderstrinn, men også litt ekstramateriale som for eksempel e-bøker om bibelfortellinger i tre ulike formater: tekst, lettlest og symbolisert, i tillegg til en egen fane for lærere med tips til hva det kan brukes til. Flere av videoene har også læringsstier knyttet til seg med oppgaver, tekster og lignende som kan følges i et undervisningsopplegg.

Grunnet omfanget på oppgaven ser jeg meg nødt til å begrense utvalget av datamaterialet da det er totalt om lag 150 videoer relevant til hinduismen fordelt på de to digitale læremidlene. Jeg har da valgt å begrense meg til fire videoer/undervisningsopplegg egnet for ungdomstrinnet. To læringsstier fra *Elevkanalen* og to videoer fra *NRK Skole*. Dette for å ha en lik fordeling mellom de to digitale læremidlene. Læringsstiene er de to læringsstiene som er tilgjengelig om hinduismen under 8-10 fanen i KRLE, som blir kalt *levende KRLE* og nettopp det navnet gir et umiddelbart inntrykk av at 8-10 fanen skal ta for seg mangfoldet i religionene siden det ser ut som det er den *levende religionen* det fokuseres på ved første øyekast. Læringsstiene skal ta for seg «Hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (TV2, 2022c) og «Høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d). De inneholder en blanding av videoer, tekster, bilder og oppgaver som elevene kan trykke seg gjennom, med tilhørende forslag til gjennomføring, individuell tilpasning og dybdelæring. Og siden dette er de læringsstiene som finnes om hinduismen på ungdomstrinnet, ble utvalget her ganske naturlig. Læringsstiene egnet til barneskolen og videregående ble lagt bort, da det er ungdomstrinnet jeg skal se på i min analyse. NRK Skole er lagt opp på en annen måte, som jeg har forklart tidligere. Derfor blir materialet jeg analyserer fra de digitale læremidlene ulike. Der jeg kan analysere en læringssti med variert innhold og forslag til undervisningsopplegg fra *Elevkanalen*, blir det et utvalg av to videoer ment for ungdomstrinnet fra *NRK Skole*. Her har valget falt på «Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009), og «Hare Krishna-nonne» (NRK, 1997), som begge skal passe for 8. – 10. klasse. Her har jeg et utvalg som har stor

mulighet for å få med seg helheten i religionen da jeg har ett undervisningsopplegg om det sentrale ved hinduistisk tro og ett om høytider og seremonier. Samt én video om livet som vanlig hinduistisk troende, og én om hvordan det er å leve som nonne. Her valgte jeg bort videoer som tok for seg like aspekter ved religionen, som kommer frem i læringsstiene. Dette er fordi jeg ville ha et utvalg som hadde størst mulighet til å få frem hele religionen som en helhet. Alle representasjonsnivåene. Derfor ble blant annet en presentasjonsvideo om Divali (NRK, 2021) og en om ritualer og skikker i hinduismen (NRK, 1998a) valgt bort.

#### 4.4 Kvalitetssikring

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å sikre at oppgaven blir kvalitetssikret på best mulig måte. Noe som vil føre til at resultatene blir så riktig som overhodet mulig. Da er det først og fremst viktig å være bevisst på min egen rolle, spesielt i en kvalitativ oppgave som denne, hvor det er meg selv som utfører analysen. Jeg vil derfor prøve å beskrive hvilke prosesser jeg har gjort meg i arbeidet med oppgaven, som skal underbygge funnene jeg har gjort. Slik at funnene blir minst mulig egen synsing, og mest mulig bygget på et forskningsgrunnlag.

Begrepene reliabilitet (Svartdal, 2020) og validitet (Dahlum, 2021) blir i denne delen sentrale. Reliabilitet går i all hovedsak ut på om en annen forsker kan gjennomføre den samme analysen som meg, og komme frem til et likt resultat. En kan si at et annet ord for dette er pålitelighet. Validitet er litt annerledes. Skal en finne et annet ord for dette vil det oftest være gyldighet eller holdbarhet. Hvor gyldig er forskningen, og kan en trekke gyldige slutninger basert på resultatene jeg får i denne oppgaven? Det handler med andre ord om samsvaret mellom materialet og konklusjonen en trekker i forskningen. Her er det en forskjell mellom indre og ytre validitet. Den indre sier noe om hva en kan si med sikkerhet ut fra forskningen en har utført, mens den ytre validiteten sier noe om hvilke generaliseringer en kan gjøre på bakgrunn av forskningen (Dahlum, 2021).

Jeg vil først vurdere reliabiliteten i oppgaven min. Da må jeg se på om en annen forsker kunne etterprøvd resultatene mine og fått det samme resultatet. Siden det alltid vil være en form for subjektivitet i en slik kvalitativ studie er det aldri helt sikkert, men ettersom at jeg

kommer til å beskrive læremidlene jeg tar i bruk nøye, og gjennomgående i analysen viser til vurderingskriterier knyttet opp mot religionsdidaktikk, multimodalitet og lærebokgodkjenning, mener jeg at jeg har gjort mitt for at det skal være så nært som mulig at en kan etterprøve og få de samme resultatene.

For å vurdere den indre validiteten har min egen forskerrolle noe å si. Jeg har gjennom lærerutdanningen, praksis og gjennom jobb i skolen en del erfaring med digitale læremidler fra før av. Dette kan farge analysen min ettersom jeg vil kunne ha dannet meg noen forhåndsinntrykk av læremidlene, samtidig som å vite enkelte styrker og svakheter læremidlene har, også kan være en styrke for analysen, men for å sikre validiteten er vurderingskriteriene jeg tar i bruk i analysen fra andre enn meg. Jackson (jf. 2.1), Løvland (jf. 2.2) og Skrunes (jf. 2.3) gir det teoretiske rammeverket bak analysen, mens mine vurderinger kommer som resultat av deres modeller. Ytre validitet må også tas med i betraktningen. Hvilke generaliseringer det er mulig å gjøre på bakgrunn av forskningen er diskuterbart, ettersom at hvert digitale læremiddel står på egne bein, og dermed ikke nødvendigvis presenterer hinduismen på samme måte. Det skal sies at alle læremidler skal følge læreplanen og i så måte bør det ikke være spesielt stor forskjell, men hvilke videoer og bilder som brukes er det stor forskjell på. Noe en ser bare ved å sammenligne NRK Skole og Elevkanalen, som ikke bruker noen av de samme videoene i sin fremstilling av hinduismen. Naturalistisk generalisering derimot, er noe som er relevant her. Dette går ut på at en leser kan kjenne seg igjen i det den leser og oppleve det som nyttig i egen situasjon (Postholm 2010, s. 131). Dette kan jeg dra inn i egen lærerkarriere da denne forskningen er noe jeg kan ta med i betraktningen når planer og opplegg rundt hinduismen skal lages hvert år, og ressurser skal velges, men også i andre deler av faget, samt i andre fag. Dette grunnet at jeg har erfaring med både didaktisk-, multimodalitets- og lærebokanalyse, noe som kan være nyttig i valg av læremidler generelt og i utprøving av nye potensielle læremidler til bruk i skolen.

## 5.0 Religionsdidaktisk analyse

I denne delen av oppgaven er det det religionsdidaktiske som står i fokus, representert ved det første forskningsspørsmålet (jf. 1.3): Får fremstillingen av hinduismen frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle

mangfoldet? Her kommer hovedstrukturen i analysen til å være basert på Jacksons fortolkende tilnærming, og nærmere bestemt hvordan tilnærmingen fremstiller en religion. Dette skal være en tilnærming som på best mulig måte får frem det indre mangfoldet i religionen, ved at den ser på tre ulike nivåer av representasjon, som jeg har skrevet om i teorikapittelet i oppgaven (jf. 2.1). De tre nivåene er den religiøse tradisjonen, ulike retninger/grupperinger og det individuelle mangfoldet. Jeg vil nå ta for meg hver av disse nivåene og se på om det som kommer frem i datamaterialet knyttet til dette stemmer overens med hva jeg skrev om hinduismens ulike representasjonsnivåer (jf. 3.2; 3.3; 3.4). Før jeg til slutt ser på det dialektiske forholdet mellom disse nivåene, da de tross alt ikke eksisterer uavhengig av hverandre, men påvirkes seg imellom. Materialet jeg ser på er to læringsstier fra Elevkanalen (TV2, 2022) og to videoer fra NRK Skole (NRK, 1997; 2009). Læringsstiene består av sider som kan inneholde kun tekst, tekst og bilde, video, eller oppgaver bestående av ulike grafiske elementer. Videoene fra NRK Skole er kun videoer, men er vesentlig lengre enn videoene som er en del av læringsstiene. Nøyaktig hvordan og hvorfor jeg valgte dette spesifikke materialet er nøyere forklart i kapittel 4.3.

## 5.1 Den religiøse tradisjonen

Det første jeg vil ta en kikk på er hvordan den hinduistiske religiøse tradisjonen kommer til synet i mitt utvalg av datamaterialet. Den religiøse tradisjonen er som tidligere forklart dogmer, ritualer, hellige skrifter og andre sentrale faktorer ved den overordnede religiøse tradisjonen (jf. 3.2). Faktorer som er felles for ulike grupperinger kan en si. Dette kommer hovedsakelig til synet i de to læringsstiene fra Elevkanalen. I læringsstien som heter «Hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (TV2, 2022c) kommer det frem en hel del om den religiøse tradisjonen i hinduismen. Dette er naturlig, da denne læringstien skal få frem hva som er viktigst i troen. Læringsstien starter med en video som skal presentere det mest generelle ved religionen. Den starter ved å presentere omfanget ved hinduismen, både på verdensbasis og i Norge. Videoen får her frem at hinduismen ikke har én hellig skrift eller én religiøs leder, men at det er ting som en med stor trygghet kan si at de aller fleste hinduer har til felles. Her blir vedaskriftene trukket frem som sentrale. Shiva, Vishnu og Ganesh blir fremstilt som de mest populære gudene, og hvem de er og hva de symboliserer blir forklart, i tillegg til at det

står noe om de hellige skriftene, men bare helt overfladisk. En går ikke nøye inn på det i videoen. Den avsluttes med kort prat om dharma, moksha og tempelet.

Etter videoen følger en tekst med tittelen «Kjernen i hinduismen» (TV2, 2022c). Her står det at «Det de har felles, er troen på de hellige skriftene Vedaene» (TV2, 2022c), i henvisning til det store mangfoldet innen hinduismen. Det fortelles også at verden ifølge vedaskriftene bare er en illusjon, og at den «skapes og ødelegges om og om igjen til evigheten» (TV2, 2022c). Begrepet atman forklares deretter. Dette er den udødelige sjelen, som er det som blir gjenfødt fra kropp til kropp, noe hinduer ønsker å få en slutt på. Å få en slutt på dette er det hinduer ser på som frelse og kalles moksha. Det som da skjer er at atman, smeltes sammen med det store kosmos, Brahman (TV2, 2022c).

«Kjernen i hinduismen» (TV2, 2022c) teksten etterfølges av en video om moksha begrepet. Denne er på under ett minutt, og går derfor ikke grundig til verks, men forklarer helt kort hva moksha er og hvordan en kan oppnå det. Her sies det at det er flere måter å oppnå moksha på, og går grundigere inn på to av dem. De to måtene det er snakk om er å hengi seg til en gud, eller å bade i Ganges. Videre skal gudesynet i religionen forklares. Her kommer det frem at det finnes mange guder, men at alle egentlig bare er ulike uttrykk for den ene. Brahman. Denne guddommelige kraften som finnes i alt. Ganesha, Vishnu, Lakshmi, Shiva og Brahma er med andre ord bare manifesteringer av Brahman, og teksten forklarer helt kort litt om hver av disse. Dette manifesteringsaspektet forklares med at en som person kan ha forskjellige roller: elev, søster, venn og fotballspiller for eksempel. Avatar er et begrep som forklares til slutt. At en og samme gud kan ha flere avatarer den viser seg som på jorden, og parallellt dras til videospill og bruken av avatarer her. Denne sliden avsluttes med spørsmålet: «Hva tror du er grunnen til at gudene vil ødelegge, skape og opprettholde verden om og om igjen?» (TV2, 2022c).

De påfølgende slidesene handler i tur og orden om hellige skrifter, gjenfødelse, hellige personer, og leveregler i hinduismen. Her presenteres viktige faktorer som at Vedaene er evige og uforanderlige og at en viktig del av Vedaene, hvor det blant annet er forklaringer til hva som står i skriften, blir kalt Upanishadene. Hva gjenfødelse er og hvordan hinduer markerer døden kommer frem. Det samme gjør det faktum at det ikke er en tydelig grense mellom gud og mennesket i religionen på grunn av dette avatar begrepet, som henvises til gjennom et utdrag fra Bhagavadgita. Dharmas to betydninger og hvordan kastesystemet

fungerer blir også oppklart, hvor det vises til Mahabharata som forteller om viktigheten av dine egne personlige plikter knyttet til rollen i samfunnet.

Den neste læringsstien på Elevkanalen omhandler «Høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d). Her starter stien med generell info om templer. Hvordan pleier de å se ut? Hvilken betydning har tempelet for en troende? Og hva skjer inne i tempelet? Det kommer frem at det som er felles for alle hinduer er at de ser på tempelet som guds bolig, og at det er vanlig å utføre mye bønn hjemmet, hvor de fleste hinduer har et alter/bønnerom hvor de utfører dette. Bønnen blir kalt Puja og hvilke ritualer som er vanlige knyttet til dette hjemme og i tempelet blir også forklart. Videre følger en slide om divali. En får først se en video som forklarer helt generelt hva divali er, hvorfor det feires, hvem som feirer det og hvordan det blir feiret. Vi blir tatt gjennom en vanlig tradisjonell feiring, som varer i 3-5 dager og inneholder en haug av lys, god mat, gaver, kort og generelt god stemning. Det kommer frem at ulike grunner blir brukt for hvorfor en feirer divali men at det innen hinduismen er vanligst å feire Lakshmi. Krishna, Rama (spesielt i Nord-India) og Sita er også vanlig å markere, men omfanget både på innhold og lengde av feiringen varierer fra familie til familie. Det er mye av den samme informasjonen som kommer frem både i videoen og teksten, men det gis litt flere eksempler og utdypinger i teksten enn i videoen på denne sliden.

Resten av læringsstien følger samme mønster. En får først se en video, deretter følger det tekst organisert som spørsmål med svar, hvor det er mye av den samme informasjonen som kommer frem begge steder, bare litt mer utdypende i teksten. Fargefestivalen holi er neste punkt. Her forklares omfanget av festivalen, og bakgrunnen for at den feires som den gjør. Den startet med bålfeiring, som begrunnes med historien om Holika, og går over til fargelek, som begrunnes med historien om fargeleken til Krishna, før det blir en koselig samling med familie til slutt. Kumbh mela er neste festival i læringsstien, og følger akkurat samme mønster. En får forklart hovedtrekkene ved festivalen. Hvor? Når? Hvorfor? Hvordan? Og hvor mange? Kort oppsummert er det som kommer frem at dette er en ekstremt stor festival. Kanskje verdens største samling av mennesker. Feiringen skjer hvert tredje år og roterer mellom fire elvebyer langs Ganges. Det viktigste med festivalen er å bade i den hellige elven, for å rense seg for synder både fra dette livet og tidligere liv, men det er også en tid for å samtale med andre troende og guruer, be, få undervisning, synge og danse. Myten som ligger til grunn for feiringen, som en finner i Puraene, forklares også.

Gjennom disse to læringsstiene får en et ganske bredt bilde på den religiøse tradisjonen i hinduismen. Info som omfang, regler, skikker, ritualer, høytider og festivaler, hellige skrifter, og guder forklares gjennom video og tekst, og stemmer godt overens med det jeg selv har skrevet om den religiøse tradisjonen (jf. 3.2) i hinduismen og hva som skal fremstilles om en religiøs tradisjon ifølge Jackson (jf. 2.1). Dette kan jobbes videre med gjennom forslag til oppgaver fra Elevkanalen. Men en finner også innslag av den religiøse tradisjonen i videoene fra NRK skole, selv om de hovedsakelig handler om andre representasjonsnivåer (jf. 2.1). En får nemlig høre om religiøse regler som individene følger, samt at en får forklart enkelte sentrale begreper som *karma*, *Bhagavadgita* og *puja*, og en får lært om et par av gudene som står sentralt i deres trosliv. Alt i alt får en et godt og bredt bilde på hvordan den religiøse tradisjonen i hinduismen er. Det er selvsagt ikke alt knytta til den religiøse tradisjonen som tas opp, men det kan heller ikke gjøres. Da dette fort kan bli overveldende for elevene. For eksempel blir det nevnt to måter å oppnå *moksha* på. Å hengi seg til en gud, og å bli begravet i Ganges. Dette er vell og bra. Her kunne en gjerne tatt med de to siste frelsesveiene som er utbredt i hinduismen, da det finnes tre av dem. Å bli begravd i Ganges er ikke en av disse, da dette ikke er en måte å leve livet ditt for å oppnå *moksha* på, men kan ses på som en slags bonusmulighet. De to andre, sett bort fra å hengi seg til en gud (kjærlighetens vei), er kunnskapens vei og handlingens vei. Kjærlighetens vei er dog den veien som er mest utbredt blant lekfolket i hinduismen, men kan også bli kombinert med handlingens vei, da det er et stort fokus på å leve riktig i religionen. Kunnskapens vei er mest utbredt hos munk og nonner.

## 5.2 De ulike retningene/grupperingene

Det andre representasjonsnivået til Jackson (jf. 2.1) er de ulike retningene eller gruppene som finnes innad i en religion. Lokale trossamfunn for eksempel, som et hindutempel i Bergen og dets religiøse besøkende eller en lokal kristen menighet. Førstnevnte er selvsagt det mest relevante tilknyttet denne oppgaven, og er det jeg vil se om jeg finner i utvalget av datamaterialet jeg har å forholde meg til. Den religiøse tradisjonen kom klart frem i de to læringsstiene fra Elevkanalen. Disse sier ikke spesielt mye om de ulike grupperinger/retningene i hinduismen, utenom at det blir nevnt noen regionale forskjeller på enkelte ting. Ganesha og Ganesh blir brukt hver sin gang blant annet, som er regionale



forskjeller i hvordan Ganesha uttales. Det blir også dratt frem at det i Nord-India er vanlig å feire prins Ramas hjemkomst under Divali, mens dette ikke er spesielt utbredt andre steder.

Ser en derimot på det jeg har av materialet fra NRK Skole kan en finne mer knyttet til dette representasjonsnivået. Filmen «Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009), er en episode fra serien «Oh my god» (NRK, 2009) hvor individer med ulik bakgrunn skal bytte liv med hverandre for én dag, og som tittelen på episoden heter, får en her følge en pinsevern, når hun skal prøve seg som hindu. Det som går spesifikt under dette representasjonsnivået i episoden er segmentet hvor den troende hinduen tar med seg pinsevernen i sitt lokale tempel. Dette er stedet hvor hinduer møtes i trossammenheng for å utføre religiøse handlinger som for eksempel puja, og er derfor en viktig del av manges liv, noe også den troende hinduen i denne episoden understreker at er tilfelle for henne. Her får en se hvordan tradisjonen er i tempelet. Hvordan de utfører puja. Bjellene ringer for å signalisere at pujaen skal starte, før gudestatuene blir vasket, og deretter smøret inn med yoghurt og helt over med mat. Munkene fører også et lys over gudestatuene mens dette foregår, og mange troende står og følger med. Det kommer også frem at de i tempelet ønsker alle uavhengig av tro hjertelig velkommen til å besøket tempelet, da det er åpent for alle. Og selv om dette representasjonsnivået hovedsakelig er knyttet til religiøse grupper i form av tempelgående hinduer, hvor en gruppe blir alle som går i samme tempel, sier også Jackson at en religiøs gruppe kan strekkes til å være en familie med samme religion (jf. 2.1), og akkurat hvordan familien har det i hjemmet sitt og lever det daglige tros livet får en et innblikk i gjennom denne videoen.

I videoen «Hare Krishna nonne» (NRK, 1997), får en et innblikk i et annet tempel, knyttet til Hare Krishna bevegelsen i Oslo. Her følger en den norske kvinnen Hanne, som har «funnet meningen med livet som nonne i Hare-Krishna bevegelsen» (NRK, 1997). Da får en se hvordan livet er blant de som faktisk styrer et religiøst trossamfunn. De har i dette trossamfunnet samme syn på åpenhet som en fikk se i forrige video. Det er nemlig åpent hus hver søndag, og en ser i videoen at det er ganske mange ikke-troende som kommer, fordi de synes det er en veldig avslappende og fin stemning i tempelet. Nøyaktig hvordan disse individene i Hare-Krishna bevegelsen lever skal jeg gå nøyere inn på i neste del, da en faktisk ikke får noe særlig innblikk i hvilke skikker, regler og generelt hva som kjennetegner tros livet i akkurat Hare-Krishna bevegelsen gjennom videoen. En får heller et inntrykk av hvordan livet er som nonne. Hva de som lever i tempelet fyller dagene sine med rett og slett.

Det jeg synes var litt overraskende her var at en får høre svært lite om ulike grupperinger i hinduismen (jf. 3.3). Hva gjelder læringsstiene hadde det nok vært enda mer naturlig at det ble snakket om grupperinger i en læringssti knyttet til hinduismen i Norge, men en sånn sti er plassert under 5-7 delen av KRLE-faget hos Elevkanalen (TV2, 2022e), og er dermed ikke en del av mitt datamateriale (jf. 4.3). Den (TV2, 2022e) sier heller ingenting om dette faktisk, annet enn at det er cirka 20 000 hinduer i Norge. Det en finner derimot som en selv kan knytte opp mot religiøse grupper innen hinduismen er det som blir sagt om at det er et veldig stort mangfold i religionen, i tillegg til at det blir sagt hvilke tre guder som er vanligst å ha som hovedgud i hinduismen, noe som ikke er en uvanlig måte å dele inn religionen etter (jf. 3.3). Det er heller ingen overraskelse at de tamilske navnene på gudene ikke blir brukt (jf. 3.3), selv om dette er den største gruppen hinduer i Norge. Da det vanlige er å bruke sanskrit navnene i litteratur om hinduismen generelt, og spesielt i læremidler. Det jeg derimot registrerer er at det blir skrevet Ganesh, og ikke den mest utbredte måten å skrive det på i Norge, som er Ganesha. Dette appellerer i det minste til den andre store gruppen hinduer i Norge, nemlig nord-inderne (jf. 3.3), da dette er slik de uttaler navnet i all hovedsak. Videoene er de som hovedsakelig får frem gruppenivået. I «Pinsevern bytter liv med hindu» (2009) får en tross alt se hvordan det er i hjemmet til en hindufamilie, og som jeg har vist til tidligere så kan en strekke dette gruppe begrepet til å omfavne religiøse familier (jf. 2.1). Først og fremst handler begrepet om større grupper enn som så, og en får være med når de to deltakerne går i Ravineas lokale tempel. En får ikke navnet på dette tempelet, eller hvilket geografisk område hinduene i tempelet kommer fra, men en får vite i løpet av videoen at Ravinea og familien ser på Shiva som hovedguden i hinduismen, noe som kan tyde på at de er tamiler og ikke nord-indere (jf. 3.3). I «Hare Krishna-nonne» (1997), får en både navn på retningen, og lokasjonen til tempelet, da dette er et Hare Krishna tempel i Oslo. Her får en et innblikk inn i en religiøs gruppe gjennom de som driver et tempel, istedenfor gjennom tempelgåere, men en får dessverre ikke høre eller se noe om hva som spesifikt kjennetegner Hare Krishna bevegelsen som gruppe. Det en derimot kan tenke seg til selv er at siden det er Krishna som står i sentrum i denne bevegelsen kan en plassere gruppen innenfor vishnuismen (jf. 3.3). Alt i alt er det til en viss grad forventet hvorvidt gruppenivået kommer til synet gjennom videoene, da ingen av videoene spesifikt skal ta dette for seg som et tema, men jeg hadde håpet det skulle komme litt mer til synet, da en del av materialet indirekte går inn på grupperinger innad i religionen ved at begge individene en får følge hverdagen til gjennom videoene til NRK hører til hver sin religiøse gruppe.

### 5.3 Det individuelle mangfoldet

I denne delen er det Jacksons tredje representasjonsnivå, det individuelle mangfoldet (jf. 2.1), som står i fokus. Dette vil si forskjeller på individ nivå og hvordan hinduismen kommer frem som en levende religion (jf. 3.4). Hver enkelt troende baserer selvsagt troen sin på både den overordnede religiøse tradisjonen, og den lokale gruppen en er en del av, men det tas også individuelle valg slik at tros livet skal passe best mulig for en selv. Dette skjer som en konsekvens av at ethvert menneske har sine egne oppfatninger om hva som er gøy, logisk, meningsfullt og tilsvarende motsetninger til disse begrepene. Dette nivået kommer først og fremst frem i de to videoene fra NRK Skole (NRK, 2009; NRK, 1997), hvor en får se pinsevennen som får prøve livet i en hinduistisk familie (NRK, 2009), og hvor en får følge Hanne, som har innrullet seg som hinduistisk nonne i et Hare-Krishna tempel (NRK, 1997).

Det første av individuelt mangfold som møter en i «Pinsevenn bytter liv med hindu» (NRK, 2009) er hvordan huset til hinduens familie er dekorert innvendig. Rett innenfor inngangsdøren ser en et gudebilde av Hanuman. Hinduen forteller at han skal beskytte familien deres fra alt vondt. De går så litt videre inn i gangen hvor de finner tørkede blader. Dette forklares mer kulturelt, med at det er en vanlig ting i India og skal bidra til å rense luften. Men begge gjenstandene som nå er nevnt går inn under det jeg tidligere i oppgaven har nevnt om hvordan *lived religion* kan komme til synet gjennom hvordan de troende bor og hvilke religiøse gjenstander en kan finne hjemme (jf. 3.4). Dans er sentralt i hinduismen (NRK, 2020; 2009; 2002; 1998b), og pinsevennen skal derfor prøve lære seg litt klassisk indisk dans, som blant annet tegnet på Shiva. Her sier hinduen at Shiva er hovedguden i hinduismen og etter dansesegmentet er det tid for puja. Både dans og puja viste jeg også til at var fysiske ting, som troende kunne gjøre sammen, og dermed eksempler på religionen som levende (jf 3.4). Her tar hinduen et merket i pannen (jf. kroppsmodifisering i 3.4) og på halsen etter at hun er ferdig å be, og sier at dette er for å minnes om at de en gang blir til aske. Hun forklarer så at hun pleier å be hver morgen og kveld, og at de tenner røkelse på kvelden. Dersom hun har menser ber hun bare på rommet sitt, fordi da er hun ikke ren nok til å be i bønnerommet deres. Hinduen forklarer også at grunnen til at et gudebilde de har, har to koner til samme mann, er for å illustrere at religionen aksepterer både kjærlighetsekteskap og arrangerte ekteskap, men den støtter ikke å ha to koner.

At de har gudebilder og statuer forklarer hinduen med at gud finnes over alt, men at for å gjøre det lettere å be har en gudestatuer og bilder. Slik at en kan se på noe konkret når en ber. Av samme grunn har en templer. Slik at en kan samle seg et sted, få en religiøs tilhørighet og dermed lettere føle det naturlig å be. Pinsevennen er også med på middagen til familien. Her kommer det frem at de er vegetarianere, og at dette er noe som veldig mange hinduer er grunnet det faktum at alle vesener er like mye verdt og at en ikke skal skade noen, og nettopp matvaner var et annet eksempel jeg viste til i kapittel 3.4 knyttet til *lived religion*. Men det er ikke påbudt å være vegetarianer. En kan derimot ikke spise fisk, egg eller kjøtt før en skal i tempelet så da kan en gjøre det lettere for seg selv med å bare aldri spise det. Det er også her turen går videre for duoen i episoden. Da har den troende hinduen kledd seg annerledes. Hun har nå et merke i pannen, noe kun moren hennes hadde da de spiste. Da forklarte hun at det er forskjell på fargen på merket, alt etter om du er gift eller ikke, men at hun selv ikke alltid brukte det. Dette viser denne typiske selektiviteten jeg tidligere har vist til innenfor religioner (jf. 3.4), spesielt hos unge troende (jf. 1.2). Hun har også kledd seg i mer tradisjonelt indiske/hinduistiske klær. Her viser hun hvordan hun pleier å gjøre når hun ber og hva hun pleier å be om, før en får se hvordan munkene utfører felles puja i tempelet.

Livet er vesentlig annerledes for Hare Krishna nonnen i den andre videoen (NRK, 1997). Her gjennomsyrrer hinduismen hele livet hennes, da hun både bor og jobber i, eller gjennom tempelet. De har strengere regler her og må følge fire regler som er spesifikt laget for munk og nonner. De skal ikke spise kjøtt, egg eller fisk. Ikke nyte rusmidler. Ikke drive med gambling og ikke ha sex utenfor ekteskapet. Merket i pannen er også ganske annerledes og strekker seg nedover hele nesen. Her sier hun at dette er leire fra Ganges, og tar det i ansiktet for å markere at kroppen er tempelet for sjelen. Det er flere elementer en kan knytte til religionen som levende her med andre ord (jf. 3.4). En får også se klipp av at hun går utenfor tempelet i parken eller i butikken og går da mer sivilt kledd. Hanne forteller at hun fint kan sitte og meditere i parken til vanlig og at noe de er veldig opptatt av i Hare-Krishna bevegelsen er å misjonere om budskapet i Vedaene til folk flest. Hun jobber også gjennom tempelet i en slags kantine/restaurant som tempelet driver. Her jobber de fleste av munkene/nonnene i tempelet. De får ikke noe fast betaling, men får det de trenger av tempelet. Videoen avsluttes så med klipp fra den åpne dagen de arrangerer hver søndag. Hvor hun spiller på tradisjonelle indiske instrumenter og synger sammen med to andre nonner.

På dette nivået vil jeg si at det er ganske forventet hva som kommer frem, sammenlignet med hva jeg selv har skrevet om i kapittel 3.4. En får forklart hva individene tror på. Hvilken gud som er sentral for dem. Hvordan de utfører ulike religiøse ritualer. En får se hvordan det ser ut inne i et hinduistisk hjem, og i to ulike templer. Hva Ravinea og familien spiser og hvorfor, hvordan de går kledd hjemme og i tempelet og hva hun gjør i tempelet får en også se, samt hvordan en vanlig dag i tempelet for nonnen Hanne er. En får også et innblikk i sentrale aktiviteter religiøse kan utføre sammen som dans og sang (jf. 3.4). En får med andre ord se flere eksempler på hvordan hinduismen er som levende religion i hverdagen (3.4). Og en får eksempler på individuelle forskjeller i hinduismen (jf. 3.4), som for eksempel at moren alltid går med merket i pannen, mens Ravinea kun bruker det i religiøse omstendigheter. Samt at det er stor forskjell på hvordan en tempelgæster lever det religiøse livet sitt, kontra en munk/nonne. Og en får se dette gjennom et personlig-innenfra perspektiv (jf. 2.1). Dette med individuelle forskjeller får også læringsstiene litt frem da det virker som et bevisst valg å bruke ordet *mange* og ikke *alle* om sentrale deler av religionen, som at mange ofte går i tempelet. Da får en frem at det er vanlig, men at det ikke gjelder absolutt alle. Det finnes nemlig individuelle forskjeller, og her legges hinduismen frem gjennom et faglig-innenfra perspektiv (jf. 2.1). Alt i alt får en ganske mange eksempler som stemmer overens med hva jeg selv presenterte knyttet til hinduismen i kapittel 3.4

#### 5.4 Det dialektiske forholdet

Det er ikke bare de tre ulike nivåene som er sentrale i den fortolkende tilnærmingen, men også det dialektiske forholdet nivåene har til hverandre, gjennom at de gjensidig påvirkes seg imellom, slik Jackson forklarer det i den fortolkende tilnærmingen (jf. 2.1). Et hvert individ hører som regel til en religiøs gruppe, som igjen forholder seg til en større religiøs tradisjon. Andre veien kan en si at en gjennom historien har sett at enkeltindivider kan påvirke, ikke bare sin lokale religiøse gruppe, men også en hel trostradisjon. Eller en kan helt enkelt lære om trostradisjonen gjennom hvordan et enkeltindivid forholder seg til de sentrale begrepene i sin religion. Dette er slik dette dialektiske forholdet mellom nivåene hovedsakelig kommer til synet i mitt datamateriale.

Ser en på «Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009) først, får en et innblikk i trostradisjonen gjennom at hun forteller om skikker, regler og ritualer som er ganske allmenne

innenfor hinduismen. For eksempel når hun sier at tempelet er viktig for hennes trosliv, at hun ber hver dag, eller at det er vanlig å være vegetarianer. Dette er ting som er ganske utbredte innenfor hinduismen. Hun forklarer også at det er akseptert å finne seg en kone på to ulike måter. Enten gjennom kjærlighet eller arrangert, da pinsevennen kom med spørsmål om hvorfor det var to koner på det ene gudebilde. Moren forklarer også dette med de to ulike fargene en kan ha på merket i pannen. Alt etter om du er gift eller ikke. At en ikke skal spise kjøtt, fisk eller egg og at en ikke kan ha mensesen når en skal i tempelet kommer også frem. Og ettersom de går på besøk i det lokale tempelet får en også et innblikk i hvordan ting er i hennes lokale religiøse gruppe.

Videre i videoen «Hare-Krishna nonne» (NRK, 1997) blir også en del sentrale begreper fra trostradisjonen forklart. Nonnen Hanne forklarer tidlig i videoen hva karma går ut på, og at målet for hinduer er å bryte ut av denne rekken med gjenfødslar. Hun viser også frem Bhagavadgita og forklarer litt om hva som står i den, som at alle vesener er like mye verdt og forklarer også litt om hva som står i vedaene og at det ikke bare er rent religiøse ting som står der, men også ideer knytta til økonomi, politikk og økologi. I de to læringsstiene fra Elevkanalen, som tar utgangspunkt i den religiøse tradisjonen, finner en ikke så mye direkte informasjon om andre nivåer, men som jeg har nevnt tidligere (jf. 5.2) står det at nord-India har en egen grunn til å feire holi, som ikke er spesielt utbredt andre steder. Noe som gir et inntrykk i den Nord-Indiske regionale retningen. Både Ganesh og Ganesha blir brukt i omtalen av den samme hinduistiske guden, som er ulike regionale uttalemåter. En får også gjennom videoene se individer ta del i religiøse ritualer, oftest som en del av en stor folkemengde. En kan for eksempel se forskjeller i hvordan folk velger å ta det religiøse badet i Ganges under Kumbh Mela, forskjeller i hvordan folk går kledd i religiøse situasjoner og hvordan individer oppfører seg i templer under felles puja. Dette gjør at en får et lite innblikk i det indre mangfoldet på det individuelle nivået gjennom å se videoer fra hinduistiske arrangementer hvor store mengder troende deltar.

Samlet sett er det basert på det jeg har funnet, ingen tvil om at det er et dialektisk forhold mellom de ulike gruppene (jf. 2.1), som vil si at en kan få et innblikk i et representasjonsnivå gjennom å studere et annet nivå. Dette har jeg funnet flere eksempler på som nevnt i dette kapitlet. Noen eksempler på dette er sentrale begreper fra trostradisjonen en får høre om gjennom individer i NRK Skole videoene (1997; 2009), besøket i Ravinea sitt lokale tempel (NRK, 2009), at ulike variasjoner av samme gudenavn blir brukt i læringsstiene (TV2,

2022c), og at en får se forskjell på individer gjennom deltakelsen deres i felles ritualer innad i en tradisjon/gruppe (TV2, 2022d).

## 5.5 Oppsummering

Sett hele kapittelet under ett, vil jeg si at jeg har funnet flere interessante funn. Jeg har forsøkt å finne et svar på om fremstillingen av hinduismen får frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle mangfoldet (jf. 1.3). Og her har det variert i hvilken grad de ulike nivåene har kommet godt frem i fremstillingen av hinduismen. Den religiøse tradisjonen (jf. 3.2) konkluderte jeg med at var godt representert i de digitale læremidlene (jf. 5.1), hvor de sentrale begrepene/aspektene ved religionen blir presentert, samtidig som det blir tydeliggjort at det finnes et stort mangfold innad i religionen. Det jeg derimot savna var at alle de tre frelsesveiene ble forklart, eller i det minste nevnt. Da kun én av disse ble nevnt i læringsstiene, i tillegg til å bli begravd i Ganges som også skal føre til moksha. Det individuelle nivået, eller hinduismen som *lived religion* (jf. 3.4), samt det dialektiske forholdet mellom de ulike nivåene (jf. 2.1) var også fremstilt på en tilfredsstillende måte (jf. 5.3, 5.4). Det kommer frem flere eksempler på religionen som levende, og individuelle forskjeller innad i religionen (jf. 5.3), og en får ved flere anledninger et innblikk i ett representasjonsnivå, via ett annet (jf. 5.4).

Det jeg savner i materialet basert på kapittel 3 i oppgaven er som tidligere nevnt at de religiøse gruppene hadde kommet tydeligere frem (jf. 5.2). For eksempel at det i læringsstiene ble forklart forskjellen på ett par av hovedretningene i hinduismen og gjerne nevnt i en bisetning hvilke grupper som finnes i Norge (jf. 3.3), eller at det i videoene fra NRK Skole ble sagt litt om hva som kjennetegner individenes religiøse gruppe, annet enn hvilke guder de tilber. Når sant skal sies så er det ikke sikkert at de har et bevisst forhold til akkurat dette. Mange troende tar troen sin som en selvfølge nærmest, da det er slik en er vokst opp, og en har gjerne ikke tenkt over hva som kjennetegner akkurat deres tro, kontra andres. Nøyaktig hvilke navn som brukes på guder er et litt kontroversielt tema, da navnene som den største gruppen hinduer i Norge bruker, ikke blir brukt i norske læremidler. Dette viser en tendens til at materialet jeg har valgt ikke nødvendigvis gir et tydelig innblikk i hvordan hinduismen faktisk er i Norge, da Norges største gruppe med hinduer får høre om andre navn på guder i læremidlene enn de selv bruker. Noe som ikke bidrar til å skape gjenkjennelse i materialet. At det ikke kommer frem hvilke religiøse grupper som er mest utbredt i Norge, hjelper heller

ikke på å fremstille hinduismen slik den er her til lands. Hvilket svar får jeg da på om fremstillingen av hinduismen får frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle mangfoldet (jf. 1.3). Her blir det kortet svaret ja. For selv om fremstillingen viser en tendens til at den ikke gir en tydelig beskrivelse på hvordan hinduismen i Norge faktisk er, kommer det tydelig frem at det er et dialektisk forhold mellom hinduismen som tradisjon, ulike grupperinger, og det individuelle mangfoldet. Dette til tross for at en ikke får tilstrekkelig med informasjon om grupper/retninger innad i hinduismen gjennom materiale. For det kommer tydelig frem at individene hører til en gruppe, og en får se flere eksempler på at en får et innblikk inn i andre representasjonsnivå enn den enn hovedsakelig ser på, en får bare ikke tilstrekkelig med informasjon omkring hva som kjennetegner gruppen individene tilhører. Dette gjør at mengden informasjon en får om de ulike nivåene blir relativt ubalansert, da de andre nivåene, og det dialektiske forholdet mellom dem, blir fremstilt som forventet.

## 6.0 Multimodal analyse

For å få med et annet aspekt ved de digitale læremidlene må jeg også ha en multimodal analysedel. Her vil jeg se spesielt på følgende begreper og hvordan de preger læremidlene: multimodal affordans, funksjonell spesialisering, multimodal kohesjon og til slutt, multimodal redundans. Multimodal affordans handler om betydningspotensialet til en modalitet. Funksjonell spesialisering handler om hvilken spesifikk funksjon modaliteten har. Når det kommer til multimodal kohesjon, er det fire begreper en bør se på knyttet til dette. Disse er 1) rytmisk samspill som kommer til synet gjennom motsetninger, 2) komposisjonen i en multimodal tekst, som tar for seg organiseringen, 3) informasjonskobling som tar for seg ulike betydninger modaliteter kan ha og om flere modaliteter uttrykker samme mening i et samspill med hverandre, 4) og det siste begrepet er dialogisk relasjon mellom modalitetene som kommer til synet gjennom initiativ og respons. Til slutt har en multimodal redundans som handler om når ulike modaliteter hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter (jf. 2.2). Jeg skal ikke bare se på hvordan de generelt preger læremidlene, men mer spesifikt se på hvordan de blir brukt for å få frem det indre mangfoldet i hinduismen, da dette er mitt andre forskningsspørsmål (jf. 1.3): hvordan brukes multimodalitet til å få frem det indre mangfoldet innenfor hinduismen? For å svare på dette på en ryddig måte, har jeg



valgt å gå gjennom hver læringssti/video for seg selv knyttet til de fire analytiske begrepene. Og jeg har valgt å lage en liste over alle bildene en finner i læringsstiene slik at jeg i analysen enkelt kan henviser til bilder ved å vise til nummeret bildet har i listen, hvor en kan finne en forklaring på hva som er avbildet. Listen kommer her:

1. En stor folkemengde langs det som ser ut som Ganges. Bildet blir kombinert med spørsmål som en samtalestarter. «Hva ser du på bildet? Hva tror du skjer her? Hvor er bildet fra?» (TV2, 2022d).
2. Et hindutempel som en del av svaret på spørsmålet «hva er et hindutempel?» (TV2, 2022d). Med påfølgende bildetekst: «Brihadeshwara-tempelet i India har mange utsmykninger, men ikke mange farger» (TV2, 2022d).
3. Fem kvinner ikledd sari som tenner lys. Bildet er en del av svaret til spørsmålet: «Hva er divali?» (TV2, 2022d). Har ingen bildetekst.
4. Kvinner som danser i sorte klær, med lysende paraplyer og lysende ansiktsmaling. Bildet er en del av svaret til spørsmålet: «Hva skjer under divali?» (TV2, 2022d). Har ingen bildetekst.
5. Ny stor folkemengde langs en elv. Bildet er en del av svaret til spørsmålet: «Hva er kumbh mela» (TV2, 2022d). Har ingen bildetekst.
6. En folkemengde dynket i fargepulver, med en sky av fargepulver over seg. Fra fargefestivalen holi. Blir brukt som bilde på siste siden av læringsstien om høytider og seremonier, hvor siden består av oppgaver det kan jobbes med og forslag til hva som kan utforskes videre. Har ingen bildetekst. Samme bilde vises som forsidebilde til stien når en trykker inn på opplegget, men før en har starta på selve læringsstien (TV2, 2022d)
7. En stor statue i et asiatick fjell landskap, av en mann av gull som sitter og mediterer. Dette er forsidebilde til opplegget om det viktigste i hinduistisk tro. Før en trykker seg inn på selve læringsstien. Har ingen bildetekst (TV2, 2022c)
8. Bilde av Ganesha. Er en del av samtalestarteren som starter læringsstien. Det tilhørende spørsmålene er: «Hva ser du på bildet? Hva tror du symbolet i hånden betyr?» (TV2, 2022c). Har ingen bildetekst.
9. Folkemengde dynket i rødmaling. En liten sky med fargepulver er også i bilde. Hører til siden om «kjernen i hinduismen» (TV2, 2022c). Har bildetekst, men står ikke annet enn kilden til bilde.

10. Gudebilde av Shiva, Vishnu og Brahma. Er som en del av siden om «Guder i hinduismen» (TV2, 2022c). Har ingen bildetekst.
11. Bilde av et utdrag fra en hellig tekst. Går ut fra at dette er fra vedaene, da dette er en del av siden om «hellige skrifter» (TV2, 2022c), og det her stort sett står om vedaene. Har ingen bildetekst.
12. Gudebilde av Krishna med Radha ved sin side. Er en del av siden om «viktige personer» (TV2, 2022c). Har ingen bildetekst.
13. Bilde av krigeren Arjuna som har Krishna ved sin side. Er en del av siden om «Leveregler» (TV2, 2022c). Her blir det fortalt en historie om nettopp disse to. Har ingen bildetekst.
14. Bilde av en stor folkemengde farget med fargepulver, med det som ser ut som et palass i bakgrunnen. Hører til siste siden på læringsstien om det sentrale i hinduistisk tro, hvor det står oppgaver en kan jobbe med knyttet til dette. Har ingen bildetekst (TV2, 2022c).

### 6.1 Hva er det viktigste i hinduistisk tro?

Hva er det viktigste i hinduistisk tro (TV2, 2022c) er den første delen av datamaterialet hvor jeg vil se på om multimodaliteten får frem det indre mangfoldet (jf.1.3). Modalitetene som går igjen i denne læringsstien er verbaltekst, bilde og video. Hvor videoene igjen består av flere modaliteter som verbaltekst, lyd (musikk, fortellerstemme, naturlig lyd fra klippene) og bilde. Jeg velger å starte med å se på teksten som modalitet og dens multimodale affordans (jf. 2.1). Her er det snakk om betydningspotensialet en modalitet kan ha. Tekstens hovedpotensial er å forklare begreper og sentrale ideer, samt å stille spørsmål og dermed oppfordre til refleksjon. Dette kommer i form av refleksjonsspørsmål på hver side. Potensialet her er både å få forklart begreper for elevene, men også å bidra til egenrefleksjon rundt spørsmålene og dermed øke forståelsen for begrepene utover det helt generelle. Informasjonen som kommer frem handler først og fremst om det helt generelle, og det blir sagt lite om mangfoldet i religionen, sett bort fra introduksjonsvideoen hvor det blir sagt at mangfoldet er stort. Det samme gjelder refleksjonsspørsmålene som stort sett bidrar til ytterligere refleksjon rundt de sentrale begrepene. Men potensialet ved bruk av de nevnte modalitetene er stort. En kan absolutt få skapt et godt inntrykk av det indre mangfoldet i hinduismen ved hjelp av disse. Det får bare

dessverre ikke et spesielt stort fokus. Det finnes derimot unntak. «Hvilke plikter har du i din hverdag? Tror du de er like de hinduistiske pliktene?» (TV2, 2022c), er et spørsmål som kan bidra til refleksjon rundt de hinduistiske pliktene og om de er like for alle eller om de varierer. Det er potensialet det har (jf. 2.2). Hvordan det ender opp i praksis vil være basert på hvilke refleksjoner som faktisk foregår hos elevene mens de gjennomgår læringsstien, og eventuelt hva læreren legger opp til. Det kommer frem i teksten at det er ulike kaster som har ulike plikter knyttet til sin rolle, noe som kan bidra til at refleksjon rundt mangfoldet lettere kan oppstå. Hvilken spesifikk funksjon (jf. 2.2) tekstmodalitetene har går stort sett på det samme som potensialet. Den skal som oftest forklare sentrale begreper i hinduismen, og har også en forklaring i starten av læringsstien på hvilke begreper som vanligvis går igjen i de ulike religionene. Refleksjonsspørsmålene skal bidra til ytterligere refleksjon rundt informasjonen en har fått forklart, og som nevnt over er mangfoldet ikke en faktor som står sentralt i teksten, men noe som mulig kan komme frem basert på elevenes refleksjoner.

Dersom en går videre til bildene bidrar de til mye av det samme. De er ofte uten bildetekst, slik at en bare får anta at de har en sammenheng med teksten og bygger opp om det som blir sagt der. Noen ganger er dette selvsagt, som i samtalestarteren. Her står det et spørsmål øverst på siden, med et bilde under. Spørsmålet som stilles går på hva elevene ser på bildet. Bildets potensial og funksjon er nettopp dette. Det skal få elevene til å undre, og dermed få en fin intro til temaet ved å bruke egenrefleksjon knyttet til bilde de får se. Kanskje hadde de tenkt på akkurat det samme også uten teksten, men her er potensialet uansett stort, og blir diktert av hvilke forkunnskaper og refleksjoner elevene gjør seg. Teksten viser til bilde, og ber elevene om å reflektere rundt det de ser. Her er det med andre ord en åpenbar sammenheng mellom de to modalitetene.

Ser en på resten av bildene er funksjonen (jf. 2.2) å gi en visuell presentasjon av hvordan det som blir forklart i teksten ser ut. Eksempler på dette er bilde nummer 10 som viser hvordan Vishnu, Shiva og Brahma ser ut, kombinert med å få frem at de sammen utfyller hverandre når det kommer til ødeleggelsen, skapelsen og opprettholdelsen av verden. Bilde nummer 12 av Krishna og Radha som portretterer hvordan Krishna og Radha ser ut i forbindelse med historien om Krishna sin barndom og hvordan han sjarmerte Radha og andre kvinner ved hjelp av synging, dansing og fløytespilling er et annet eksempel. I videoene finner en også flere stillbilder som har samme funksjon. For eksempel å vise hvordan guden det blir snakket om i videoen ser ut. Oppsummert kan en si at funksjonen bildene har, ikke går spesifikt på å

få frem det indre mangfoldet. De har mer et generelt fokus på å gi en visuell presentasjon av sentrale aspekter ved religionen. Dette er også funksjonen (jf. 2.2) videoene i læringsstien som en helhet har. De er mer sammensatt og har flere modaliteter å ta hensyn til, men hovedfunksjonen er å forklare sentrale sider ved troen. Videoene tar for seg i tur og orden: en kort presentasjon av hinduismen generelt, moksha og gjenfødelse, hvor funksjonen er å gi en generell forklaring på hva de ulike begrepene er. Potensialet til å få frem et indre mangfold er her stort, men det blir ikke nevnt annet enn i én setning i første videoen, hvor det blir sagt at hinduismen har et stort mangfold.

Til slutt i læringsstien finner en ulike typer oppgaver. Oppgavene består av den karakteristiske dra og slipp varianten hvor en i dette tilfellet drar bokser med riktig gud til riktig beskrivelse (TV2, 2022c), sammen med spørsmål hvor en skal velge riktig svaralternativ og skrive riktig svar i en tekstboks. Oppgavene blir etterfulgt av et kakediagram som grafisk viser hvor stor prosentandel riktig du fikk på oppgavene. Dette er funksjonen diagrammet har. Læringsstien avsluttes så med en rekke oppgaver det er meningen enten skal tas muntlig i klassen, eller jobbes med individuelt/med læringspartneren. Etter kakediagrammet følger en avsluttende side med nye refleksjonsoppgaver som er ment å svares på enten skriftlig eller muntlig. Disse sammen med de andre oppgavene, har som funksjon (jf. 2.2) å være repetisjons- og refleksjonsarbeid knyttet til infoen de skal ha fått tilegnet seg om hinduismen. Hvor elevene må bruke informasjonen til å reflektere rundt hvilke svar som er riktige og dermed skaffe seg en enda bedre forståelse av materialet enn de hadde tidligere. Ettersom det er lite fokus på indre mangfold i selve læringsstien før dette, tar ikke repetisjons-/refleksjonsspørsmålene for seg indre mangfold i særlig grad, men refleksjonsspørsmål i seg selv har et ypperlig potensial (jf. 2.2) til å fremme mangfoldet innad i en religion, så sant det legges opp til akkurat dette.

Videre vil jeg se på de multimodale begrepene som går på samspill mellom flere modaliteter (jf. 2.2). Først vil jeg se på ulike former for multimodal kohesjon, og starter med rytmisk samspill (jf. 2.2). I «Hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (TV2, 2022c) er det ulike tegn på rytmisk samspill. Hver side følger en rytme, med en fet overskrift etterfulgt av en verbaltekst i marginalt mindre størrelse, som ikke er fet. Under den finner en et refleksjonsspørsmål som heller ikke er fet, men er skrevet med større skriftstørrelse. Faktisk større enn overskriften igjen. Dette kan kommunisere at det er refleksjonen som er viktigst. Informasjonen du får er bare til hjelp for selve refleksjonen. Nederst på sidene er det alltid et bilde. Dette er standardrytmen til sidene i denne læringsstien, avløst av de sidene som har en video. Der

kommer videoen øverst, med en overskrift i fet skrift under den, etterfulgt av forklaringen til videoen i mindre, og ikke-fet skrift. En får med andre ord en veksling mellom tekst- og bildesidene, og tekst- og videosidene. Det går også igjen at gudenavnene har fet skrift, for å fremheve viktigheten de har.

Rytmen jeg har beskrevet ovenfor kan en også brukes om komposisjonen (jf. 2.2), da sidene er veldig like i utformingen gjennom hele læringsstien. Men ser en på helheten starter læringsstien med informasjon om religioner generelt, før den går over til refleksjon om hinduismen med samtalestarteren, for å kartlegge hvor nivået ligger. Deretter kommer det flere sider med informasjon om sentrale aspekter ved hinduismen, før det avsluttes med oppgaver knyttet til det de har vært gjennom. Skal en gå mer detaljert inn på hver enkelt sides komposisjon er det ganske rett frem, dette er grunnet at læringsstien har et ganske smalt oppsett, som vil si at en naturlig begynner å lese ovenfra og ned, da det ikke er plass til flere modaliteter ved siden av hverandre. At sidene som inneholder videoer har videoen øverst signaliserer at dette er hovedinnholdet på denne siden. Det er også lite skillelinjer, variasjon i farge, tekstbokser eller andre virkemidler som kan bidra til å skille elementer fra hverandre på en side. For å vurdere komposisjonen av videoene i læringsstien derimot, kan en dra inn mange ulike komponenter. Jeg velger å begrense meg til de faktorene som gjør det mest mulig likt en hvilken som helst annen multimodal tekst, nemlig hvordan videoen er lagt opp med tanke på hvilke typer klipp som blir brukt, og hva som er i fokus gjennom videoen. I videoene som blir brukt i læringsstien er hovedfokuset på ett bestemt begrep i hver video utenom introduksjonsvideoen (TV2, 2022c), som kort skal presentere det viktigste i religionen. Det blir ikke satt noe fokus på et indre mangfold i religionen, utenom i den nevnte første videoen hvor det første som blir sagt er at det er et stort mangfold i religionen. Det som går igjen i alle er en fortellerstemme som forklarer begrepet eller høytiden det er snakk om, samt stillbilder som er relevante for det som blir snakket om.

Det neste begrepet er informasjonskobling (jf. 2.2), som kort fortalt handler om modalitetene bidrar til å utvide eller utdype en mening sammen. Dersom musikk eller bilde er deltakende vil det fort bidra til en slags utviding, da dette er elementer som lett kan gi assosiasjoner. Et eksempel på det motsatte, nemlig utdyping er samtalestarterne. Her handler teksten om bilde spesifikt. Derfor bidrar ikke bilde til noen utviding, men heller en utdyping av meningen. I siden om guder fra får en se et eksempel på utviding. Her befinner bilde nummer 10 seg (jf. 6.0), og er bilde av Shiva, Vishnu og Brahma. Siden det ikke står noe som helst om deres

utseende i teksten, bidrar dette til å utvide meningen. Det samme kan en si om siden som omhandler hellige skrifter hvor bilde viser hvordan en side i vedaene ser ut, bilde av Krishna på sidene om viktige personer og leveregler, samt flere av stillbildene i videoene som spiller på lag med fortellerstemmen ved å vise hvordan guder, ritualer, eller andre elementer det blir snakket om ser ut.

Når det kommer til en dialogisk relasjon mellom modalitetene, som kommer til synet gjennom initiativ og respons, er dette definitivt til stede i læringsstien. En kan argumentere for at læringsstiene er bygd opp med dette i bakhodet. Elevene skal reagere på noe i stiene som skal resultere i en form for respons fra dem. Refleksjonsspørsmålene nederst på hver side og samtalestarterne i starten av stiene er et eksempel på dette. Her må elevene engasjere seg og reflektere seg frem til en form for svar. Så blir det opp til læreren nøyaktig hvordan dette skal gjøres, om det svaret skal sies høyt i plenum, skrives ned eller bare tenkes i eget hode. Her er det vertfall muligheter for at denne den dialogiske relasjonen kan bidra til å fremme mangfoldet i religionen, men det er i så tilfelle basert på refleksjonen elevene bidrar med. Oppgavene i slutten har også en dialogisk relasjon mellom modalitetene, og spesielt oppgavene hvor elevene fysisk må dra boksene som hører sammen til hverandre, velge riktig svaralternativ, skrive inn rett svar og lignende. Til slutt har vi det siste analysebegrepet, nemlig multimodal redundans (jf. 2.2). Dette handler om at ulike modaliteter uttrykker det samme, eller deler av det samme meningsinnholdet. Her kan en trekke frem sidene med videoer i læringsstien, hvor forklaringen om hva videoen handler om blir sagt ordrett i videoen. Sett bort fra den første videoen.

Alt i alt kommer det indre mangfoldet ganske lite frem gjennom modalitetene. Det er ganske tydelig at modalitetene ikke blir brukt for å fremme mangfoldet. Derimot er det også ganske tydelig at modalitetene som blir brukt har et potensial til å fremme nettopp dette, og at en uten å endre på noe også definitivt kan ende opp med en fruktbar undervisning rundt mangfoldet i hinduismen, men at det i så måte er avhengig av elevenes egne refleksjoner og hvor det tar timen. Noe jeg ikke kan annet enn å spekulere rundt i denne oppgaven.

## 6.2 Høytider og seremonier i hinduismen

Dette er neste læringssti om hinduismen i datamaterialet mitt. Den omhandler høytider og seremonier i hinduismen (TV2, 2022d). Det er de samme modalitetene som går igjen her i form av verbaltekst, lyd (musikk, fortellerstemme, naturlig lyd fra klippene) og bilde, og jeg starter med å se på teksten som modalitet. Læringsstien (TV2, 2022d) er organisert ved et spørsmål og svar oppsett. Her trykker en på spørsmålene, deretter kommer det opp en rute med tekst som svarer på dette spørsmålet. Disse modalitetene har som funksjon (jf. 2.2) å bidra til refleksjon hos elevene, ved at elevene får mulighet og tid til å reflektere rundt spørsmålet før de selv får frem svaret ved å trykke på nevnte spørsmålet. Knytter en dette opp mot multimodal affordans (jf. 2.2), eller modalitetenes potensial om du vil, kan dette gjøre at elevene reflekterer mer på egenhånd, da de ikke ser svaret på spørsmålet umiddelbart. Spørsmål som: «Hva er et hindutempel?», «hva skjer i tempelet?», «hva skjer under divali?» og «hva er holi?» er spørsmål hvor det fort kan reflekteres rundt om det er likt for alle. Gjør alle det samme i tempelet? Er templer like hverandre? Gjør alle hinduer det samme under divali og holi? Dette er alle spørsmål en kan tenke seg ofte dukker opp knyttet mot hvordan spørsmålene i læringsstien er, men om mangfoldet kommer frem blir diktert av elevenes refleksjoner og om læreren stiller spørsmål til elevgruppen knyttet til dette i sammenheng med gjennomgangen av læringsstien. Hovedfunksjonen derimot er å bidra til generell refleksjon rundt spørsmålene, ikke spesifikt knyttet til indre mangfold, men det er ingen tvil om at potensialet er til stede. Dette er grunnet at informasjonen elevene får gjennom teksten handler, som i forrige læringssti (jf. 6.1), om det generelle ved religionen, og går ikke spesifikt inn på mangfoldet.

Ser en på bildene i «høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d) er funksjonen de har å vise visuelt hvordan noe som står i teksten ser ut, som for eksempel bilde nummer 2 (jf. 6.0), som skal vise hvordan et hindutempel kan se ut. Her har bilder et stort potensial knyttet til mangfold. Det står i teksten tilhørende bildet at det er et stort mangfold av hindutempler i verden, men en får kun se ett tempel. Her kunne en vist for eksempel ett hindutempel fra Norge, og ett fra India, eller enda flere om så var. Dette kunne dannet et visuelt bilde på mangfoldet som teksten viser til. Det samme kan en si om videoene. Her er det mange modaliteter som virker sammen, men hovedfunksjonen de har i denne sammenheng er å forklare viktige høytider i hinduismen både ved hjelp av en fortellerstemme, men også ved

hjelp av stillbilder og videoer som visuelt viser hva som skjer. Her er potensialet stort, da slike modaliteter kan danne et godt bilde av mangfoldet en kan finne knyttet til høytider, og dersom en leter etter mangfold klarer en også å finne det blant videoklippene som viser store folkemengder som utfører ulike religiøse ritualer i forbindelse med høytidene. For her er det forskjell på hvordan folk utfører det, og hvordan de går kledd, for eksempel. Til slutt finner en oppgavene, slik en også gjorde det i sist læringssti (jf. 6.1). De er satt opp på samme måte, med samme multimodale affordans og funksjonell spesialisering (jf. 2.2). Dette er grunnet at det, som i forrige læringssti, ikke er et stort fokus på mangfoldet i religionen. Dette gjør at oppgavene, som har en repetisjons /refleksjonsfunksjon heller ikke beveger seg inn på mangfold som tema.

Videre til hvordan modalitetene fungerer sammen, starter jeg med multimodal kohesjon og det første av fire begreper innenfor det, nemlig rytmisk samspill (jf.2.2). Læringsstien følger en rytme ved at den har det samme spørsmål og svar oppsettet gjennom læringsstien, sett bort fra samtalestarteren og oppgavene. Dette kan en også si er læringsstiens komposisjon (jf. 2.2), og flere av sidene starter med en video før spørsmål og svar delen. Overskriften har den største skriften, og er fet. Deretter følger en introduksjonstekst til siden i litt mindre og ikke-fet skrift, før resten av siden er organisert som spørsmål og svar, med et refleksjonsspørsmål til slutt. Spørsmålene er i fet skrift og lik størrelse som introduksjonsteksten. Trykker en på spørsmålene dukker svarene i form av tekst alene eller tekst og bilde opp, disse har samme størrelse, men ikke fet skrift. Refleksjonsspørsmålet er i denne stien det som har minst skriftstørrelse, men er i fet skrift. Dette kan tyde på at de ikke innehar samme grad av viktighet som i forrige læringssti (jf. 6.1). Det nevnte spørsmål og svar oppsettet er også det som er å finne dersom en leter etter skillelinjer, variasjon i farge, tekstbokser eller andre virkemidler som kan skille enkelte elementer fra hverandre (jf. 2.2). Ser en nøyer på komposisjonen i videoene som finnes her er det ganske likt som i «Hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (jf. 6.1), med en fortellerstemme som forteller om høytiden, samt stillbilder som er relevante for det som blir snakket om, det som skiller disse videoene fra de forrige er mengden videoklipp. De finnes i mye større grad i videoene om «høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d), hvor det vises klipp fra sentrale skikker som utføres under den spesifikke høytiden.

Videre til informasjonskobling er bilde nummer 4 (jf. 6.0) et eksempel på utdyping, da de viser de samme danserne med lysende paraplyer, som blir beskrevet i teksten. Den tilfører



dermed ikke noe nytt ettersom beskrivelsen i teksten er så dekkende. Bilde nummer 3 fra divali feiringen, og de nevnte stillbildene og videoklippene er eksempler på det motsatte, nemlig utviding av mening. Den dialogiske relasjonen mellom modalitetene (jf. 2.2), er det siste begrepet innenfor multimodal kohesjon (jf.2.2), og dette kommer enda tydeligere frem her enn i kapittel 6.1. Dette er på grunn av den nevnte spørsmål og svar organiseringen læringsstien benytter seg av. Ellers er det mye likhetstrekk. Det siste begrepet som må tas opp knyttet til multimodaliteten i denne læringsstien er multimodal redundans (jf. 2.2). Dette er noe en finner igjen i stor grad i denne læringsstien (TV2, 2022d). Her er det nemlig en video som ligger øverst på hver side, før spørsmålene en kan trykke på med svar ligger fortløpende nedenfor. Spørsmålene og svarene er så godt som akkurat den samme informasjonen en får gjennom å se videoen. Det blir med andre ord en form for repetisjon, eller multimodal redundans om du vil. Dette er fordi de begge uttrykker det samme meningsinnholdet. Jeg vil her ikke dra inn eksemplene fra utdyping under informasjonskobling. Utdypingen og multimodal redundans kan nemlig virke ganske likt. Men her drar jeg skille mellom at utdypingen ikke nødvendigvis viser det samme som en annen modalitet, men den utdyper, som eksempelet jeg ga om bildet nummer 4 (jf. 6.0) som viser hvordan disse lysende paraplydanserne faktisk ser ut. For selv om de ble beskrevet i teksten ble ikke nøyaktig hvilke farger som ble brukt forklart. I videoene kontra spørsmål og svar modalitetene sier fortellerstemmen i videoen så godt som akkurat det samme teksten gir oss. Og det faktum at det finnes enkelte bilder i spørsmål og svar-delen gir heller ikke noe ny mening, da bilder også blir brukt i videoen.

Oppsummert vil jeg heller ikke her påstå at modalitetene i særlig grad bidrar til å fremme det indre mangfoldet. Dette er til en viss grad forventet, da overskriftene til læringsstiene ikke bærer preg av å ha det indre mangfoldet som hovedtema, men det burde nok kommet frem i større grad uansett, ettersom mangfoldet er stort i hinduismen, og derfor bør komme tydelig frem. Eksempelet knyttet til bilder av templer er én måte som enkelt kunne bidratt til og vise litt mer av det hinduistiske mangfoldet.

### 6.3 Pinsevern bytter liv med Hindu

«Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009) er den første av to videoer jeg har plukket ut fra NRK Skole. Videoer består av flere ulike modaliteter, og denne videoen er en video hvor

mangfoldet mellom religioner er det som hovedsakelig står i fokus. Jeg vil se på om en likevel får et innblikk i det indre mangfoldet i hinduismen gjennom de ulike modalitetene som tas i bruk. Jeg vil først ta for meg *multimodal affordans* og *funksjonell spesialisering* (jf. 2.2) og vil videre nå bruke henholdsvis *potensial* og *funksjon* når jeg prater om disse. Nettopp potensialet til å fremme mangfoldet er her stort, da det åpner seg mange muligheter knyttet til modalitetene som er i spill i en video. Hovedfunksjonen til videoen er å vise hvordan hverdagen er for en troende hindu i Norge, sammenlignet med en pinsevevn.

Videoen starter med en monolog av programlederen som presenterer de to deltakerne i episoden. Ravinea (hindu), og Anne Louise (pinsevevn). Når hver av de to deltakerne blir presentert spilles kjenningsmelodien til serien «Oh my god» (NRK, 2009) av, dette har som funksjon å skape et element av gjenkjennelse for de som ser alle episodene av serien og å sette episoden inn i en kontekst. Nemlig serien den er en del av. Informasjon om deltakeren kommer opp på skjermen imens. Her er funksjonen helt enkelt å presentere deltakerne, men en kan argumentere for at måten dette blir gjort på, ved at en tar deltakerne inn fra hver sin side, er for å poengtere at dette er to ganske ulike troende, fra to ulike religioner. En kan derimot også finne små virkemidler som skal vise at selv om de tilhører ulike religioner, så har de fortsatt likheter. Det at begge starter med å gå inn med solbriller på, og tar opp solbrillene på hodet når de kommer til programlederen kan være et slikt virkemiddel. Videoene kan bestå av flere modaliteter enn en vanlig sammensatt tekst, og har dermed potensialet til å utvide forståelsen til mottakeren enda mer. En kan få se hvordan ulike ting gjøres, som for eksempel hvordan puja (NRK, 2009; 1997) utføres, en kan få en omvisning i huset eller tempelet (NRK, 2009; 1997), se hva som gjøres under holi (TV2, 2022d), eller kumbh mela (TV2, 2022d) i tillegg til å høre forklaringer, musikk, sang eller annen lyd samtidig som en får se bilde eller video. Ulike variasjoner av disse modalitetene kan også bidra til ulik forståelse. Det er for eksempel mange ulike filmtekniske virkemidler som kan benyttes, som når en i videoen det er snakk om her (NRK, 2009), får se et gudebilde av Murugan henge på veggen. Da zoomes det inn på bilde slik at bilde kan studeres nøye av mottakeren samtidig som Ravinea forklarer hvem det er bilde av og hvorfor de har bildet der. Her er funksjonen til bilde at en skal få se selve bildet, og hvordan Murugan ser ut. Funksjonen til lyden er at en får høre hvem det er og hvorfor bildet henger der. Et annet eksempel på filmtekniske virkemidler er når det veksles mellom klipp av de to deltakerne sammen som utforsker ting og snakker med hverandre, og klipp hvor de befinner seg i en slags intervju-setting hvor de alene forteller til kamera hvordan de opplever det de nettopp har

gjort. Dette er også med på å skape en rytme (jf.2.2) i videoen, og har som funksjon å skape en variasjon i episoden, ved at en får ulike situasjoner å veksle mellom, men også å gi et innblikk i hva deltakerne tenker rundt det de gjør, da dette er et viktig element å få med i videoen.

Lignende eksempler på at to modaliteter virker på samme tid er det flere av. Musikk kan spilles for å sette en slags stemning, eller det kan være en fortellerstemme over et klipp for å forklare hva som skjer. Dette, kombinert med at lyd, og spesielt musikk ofte er en sterk bidragsyter til assosiasjoner, gjør at den også fungerer for å utvide forståelsen, dersom en trekker inn informasjonskobling her (jf. 2.2). Et eksempel er når det er en liten seanse hvor pinsevennen, Anna Louise, får i oppdrag å lære seg indisk dans. Her får en først se et klipp fra en av forestillingene Ravinea har vært med på, for å vise hvordan ordentlig indisk dans ser ut. Deretter får en se Ravinea lære bort ulike basistrinn til Anne Louise. Dette blir gjort ved at lyden ikke er av de to deltakerne som snakker sammen, men av klassisk indisk musikk som har blitt lagt over i redigeringen. Funksjonen denne har er å sette stemningen for indisk dans, og velger sådan en sær karakteristisk indisk musikk for å oppnå dette. Nest seanse er av den daglige pujaen. Her får en se Ravinea be, og hun forklarer kontinuerlig gjennom utføringen hvordan og hvorfor hun gjør som hun gjør. Funksjonen her er enkel. Å gjøre Anna Louise, og mottakerne av denne videoen kjent med ritualet puja. Det kommer også her indisk musikk, men mer rolig i bakgrunnen denne gang, for å vise at stemningen her er litt mer lavmælt enn under en dans. Det blir zoomet inn på gudebildene som finnes i bønnerommet familien har. Noe som blir gjort mens Ravinea snakker om dem, og har samme funksjon som tidligere forklart ved bilde av Hanuman. Hvorfor og hvordan pujaen blir utført blir ikke lagt frem som at dette er noe alle hinduer gjør, eller bare henne. Det blir lagt frem som at dette er slik de gjør det i familien hennes, og det blir ikke snakket om at noen andre gjør likt eller annerledes fra dem. Funksjonen er dermed ikke å få frem en form for indre mangfold. Det lille som kommer frem som et slags mangfold er at hun forteller at hun ikke kan be ved bønnealteret deres, slik resten av familien gjør, dersom hun har mens. Da ber hun heller på sitt eget rom.

En kan også bruke forhåndskunnskap en sitter på til å reflektere omkring et mangfold, ved at en registrerer hvilke guder Ravinea og familien ber til, og sammenligner det med kunnskapen en har om hvilke guder som er vanlig å be til i ulike grupperinger. Dette er derimot ikke kunnskap mange elever sitter på, og er heller ikke funksjonen modalitetene har. Det alt dette uansett har til felles er at det sammen har potensialet til å få med seg helheten omkring noe på

en enda bedre måte enn ved kun å se et bilde, lese en tekst, eller en kombinasjon av disse to. Jeg kan gi eksempler fra hver av filmene som finnes i materialet mitt både i læringsstiene og på NRK Skole, men det er de samme modalitetene som går igjen der og i «Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009), med det samme betydningspotensialet. Selve potensialet, blir dessverre ikke brukt i særlig grad for å få frem mangfoldet i religionen. Enkelte klipp skiller seg derimot ut ved at de har potensialet til å få frem en form for indre mangfold. Jeg kan ved en del klipp si at basert på det jeg har skrevet om i teoridelen min, er det som kommer frem nå, noe som ikke er felles for alle hinduer og dermed viser indre mangfold, men det er ikke noe en elev hadde fått med seg grunnet at eleven ikke har samme forkunnskapen. Derfor vil jeg nevne klipp hvor dette tydelig kommer frem. Uten at en trenger noe forkunnskap. Middagsseansen er et slikt klipp. Her har bilde som funksjon og vise forskjellen på ansiktet til Ravinea og moren, ved at den ene har merket i pannen og de andre ikke, mens lyden har som funksjon å forklare hvorfor det er sånn. En får først se Anne Louise spørre hva merket i pannen betyr. I neste øyeblikk er moren til Ravinea i fokus, slik at en får se hennes merket i pannen, mens hun forklarer betydningen. Anne Louise spør da Ravinea hvorfor hun ikke har merket i pannen, før Ravinea naturlig nok havner i fokus mens hun svarer for seg, og sier at hun «bare bruker det ikke alltid da» (NRK, 2009, 09:04). Her får en synlig sett og hørt forskjellen på de to, noe vi kan ta med videre og regne med at dette ikke bare gjelder i denne familien, men også for mange andre hinduer. Dermed får det frem en form for indre mangfold i hinduismen. Denne seansen får også frem at familien deres er vegetarianere, men det understrekes at dette ikke er noe absolutt alle hinduer er. Det er ingen regel. En må bare ikke spise kjøtt, fisk eller egg før en skal i tempelet, derfor velger mange å alltid være vegetarianere. Dette er også påvirket av tanken om at alle vesener er verdt like mye. Familiens bønnevaner før spising blir også forklart, og alt dette blir lagt frem i hovedsak som at dette er noe de fleste hinduer gjør, men ettersom de får frem at ikke alle er vegetarianere bidrar det til å fremme en viss form for mangfold også dette.

Videoen avsluttes med en tur i tempelet, hvor reglene for tempelgåing først blir forklart, før en får se hva Ravinea pleier å gjøre i tempelet, mens hun selv forklarer. En får også se hvordan munkene utfører den daglige pujaen i tempelet. Disse klippene har som funksjon å vise hvordan rituell praksis gjøres i hinduismen, og en får helt til slutt to klipp av deltakerne som har hver sitt intervjuklipp hvor de forteller hvordan de har opplevd denne dagen og hva de har lært. Dette har samme funksjon som de andre intervju klippene. Klippene i slutten av videoen som gir et innblikk i tempelet er med på å få frem en side ved mangfoldet i

religionen. Her viser videoen at det er forskjell på hvordan lekfolk går kledd i tempelet, og spesielt stor forskjell mellom munkene og lekfolket. Der er det også en markant forskjell ved hva de gjør i tempelet. Ettersom at munkene utfører denne rituelle pujaen, hvor gudestatuene blir vasket og smurt inn med yoghurt, blant annet. Lekfolket står og ber stille mens de følger med på dette. Å vise dette mangfoldet er nok ikke hovedfunksjonen disse modalitetene har derimot, det er mer en bifunksjon, eller noe en får med på kjøpet nærmest dersom en er på utkikk etter mangfold.

Når det kommer til analysebegrepene som tar for seg samspillet mellom modalitetene har jeg vist til eksempler på rytmisk samspill (jf. 2.2) og informasjonskobling allerede, ved vekslingen mellom intervju klippene og resten av klippene. Og at musikk og lyd generelt bidrar til å sette en stemning og skape assosiasjoner. Rytmen kan også komme til synet gjennom motsetninger, og der vil jeg vise til starten av videoen med presentasjonen av deltakerne som et eksempel på dette. Komposisjonen videoen har som en helhet er som følger: det starter med intro fra programleder og presentasjon av deltakerne, før en følger deltakerne gjennom en dag både hjemme i huset til Ravinea og til slutt i tempelet. Dette skjer gjennom denne karakteristiske vekslingen mellom ulike typer klipp, som jeg har forklart ovenfor. Hvor ulike ting blir plassert i bildet er også interessant, da det her er større rom for slikt enn i læringsstiene. Når navnene blir presentert finner en de oftest langt oppe i bilde, som er der en vanligvis retter oppmerksomheten mot først, og bilde av Hanuman, er også plassert oppe til høyre i bildet før det blir zoomet inn på det. En finner derimot ingen spesifikke eksempler på at komposisjonen er som den er for å fremheve det indre mangfoldet i religionen. Det er også lite eksempler å finne på en dialogisk relasjon mellom modalitetene, spesielt eksempler hvor dette skal bidra til elevaktivitet i form av respons. Det lille en kan knytte til dette er ved samspillet deltakerne seg imellom. Deltakerne får utfordringer fra programlederen de tar på strak arm, de forteller til kamera hvordan de opplever de ulike seansene i løpet av dagen, og de har konstant en dialog seg imellom.

Oppsummert kan en si at det er liten tvil om at hovedinnholdet i videoen handler om mangfoldet på tvers av to religioner, men at til tross for dette, kommer det frem en del eksempler på et indre mangfold i hinduismen gjennom modalitetene som brukes. Eksempler på dette er at kvinner ikke kan be eller være i tempelet dersom de har mensen, mens gutter, som tross alt ikke har mensen, alltid kan være til stede der. Matvanene i form av å være vegetarianere blir lagt frem som at dette ikke er noe som alle hinduer er. Det karakteristiske

merket i pannen er et annet eksempel, hvor moren til Ravinea så godt som alltid går med dette, mens Ravinea ikke bruker det like ofte. De må også bruke ulik farge, da moren er gift og ikke Ravinea. Til slutt kommer det også frem et mangfold i tempelet både lekfolket seg imellom med tanke på hva de går med og hvordan de utfører puja, og spesielt mellom munk/monner og lekfolket, hvor forskjellen i tempelet er stor.

#### 6.4 Hare Krishna-nonne

Den siste videoen i datamaterialet er «Hare Krishna-nonne» (NRK, 1997). En får her følge en dag i livet som nonne i Hare Krishna bevegelsen, og det er nettopp dette som er hovedfunksjonen til videoen. Jeg vil nå gå gjennom videoen kronologisk, som vil gi en fin oversikt over komposisjonen til videoen, samtidig som jeg drar inn de andre begrepene (jf. 2.2) der hvor det er relevant. Videoen starter med klipp av rituell sang og dans, med en fortellerstemme fra Hanne (nonnen) gående over klippet. Her forklarer hun hvordan livet hennes var før. Her har vi én modalitet som skal få frem hvordan livet hennes er nå, og en annen som skal få frem hvordan livet hennes var før. Dette får frem en motsetning mellom livet hennes før, og nå. Og motsetninger er noe som kan bidra til å skape et rytmisk samspill i en video (jf. 2.2). Samspillet fungerer også som en informasjonskobling (jf.2.2), ved at modalitetene fungerer som en utviding av forståelsen. Dette er fordi en både får vite om fortiden og nåtiden til Hanne. Så får en se Hanne snakke til kamera. Det er også her navnet og alderen hennes kommer frem, for å presentere denne personen for mottakerne. Videre får en se henne lage frokost til resten av beboerne i tempelet, kombinert med en fortellerstemme som forklarer hva hun gjør, og hvordan hun kom i kontakt med Hare-Krishna bevegelsen. Også her er det to modaliteter som virker på samme tid. Én som gir innsikt i hennes daglige rutiner, og en som forklarer hvordan hun endte opp i Hare-Krishna bevegelsen. Modaliteten som viser hennes daglige rutiner, får frem at det også innad i tempelet er et slags mangfold. Da hun var alene om å lage frokosten til resten av tempelbeboerne. Mens en får se video av at de spiser, får en også høre Hanne snakke om hvilke regler de som munk og nonner følger, kontra lekfolket. Denne modaliteten får frem et mangfold, ved at en vesentlig forskjell mellom munk, nonne og lekfolk kommer frem. Hanne viser så rommet hennes og hvem hun bor med, også dette for å gi et innblikk i livet hennes i tempelet. Det samme kan en si om de videre klippene av Hanne som smører leire i ansiktet og forklarer hvorfor dette gjøres, at hun går rundt og viser hvordan det er i tempelet, går tur gjennom den lokale parken hvor hun forklarer at hun ofte sitter og mediterer, spiller bordtennis, går på et kjøpesenter, og et

innblikk i hvor hun jobber gjennom tempelet. Dette er i en kantine/restaurant som tempelet driver.

Klippene blir avvekslet av Hanne i en intervju-setting, og er samme intervju som blir brukt som fortellerstemme gjennom videoen. Denne forklarer karma og bhagavadgita, samt at hun forteller at hun vil spre budskapet om vedaene til andre. Fortellerstemmen er for å forklare begreper som er sentrale i deres tro, og for å fremme budskapet Hanne har om at et samfunn bygget på vedaene er et godt samfunn. Og vekslingen mellom de ulike klippene bidrar til et rytmisk samspill (jf. 2.2) som gjennomsyrrer videoen på lik måte som den forrige (jf. 6.3). Det avsluttes med klipp fra den åpne dagen de arrangerer i tempelet hver søndag, hvor en får se henne spille et klassisk indisk instrument og synge sammen med to andre, og deretter dele ut mat til de besøkende. Dette får frem forskjellen mellom hvordan det er i tempelet for henne, kontra de besøkende. Dette skjer samtidig som en fortellerstemme av henne forklarer at hun ikke savner noe i livet hennes, og at hun skulle ønske samfunnet ble vedisk. Klippet bidrar igjen til å vise hvordan livet hennes er i tempelet, og fortellerstemmen gir innsikt i hennes tanker og ønsker rundt dette. Det er også her lite en finner av presentasjon av det indre mangfoldet som hovedfunksjon til de ulike modalitetene (jf. 2.2), men heller noe som en får som en slags bonus, dersom en leter etter å finne eksempler på indre mangfold. For det er i likhet med forrige video (jf. 6.3), ikke potensialet det står på, da dette er stort ved alle modalitetene som er i bruk.

Slik komposisjonen (jf. 2.2) her er lagt opp, er det heller ikke her for å fremme et indre mangfold i religionen. Det er også lite eksempler på en dialogisk relasjon mellom modaliteter (jf. 2.2), spesielt siden det kun er én hoveddeltaker her, i motsetning til den forrige videoen (jf. 6.3). Og filmen er ikke lagt opp slik at det blir spurt spørsmål ut i luften som en lærer kan stoppe opp ved og engasjere klassen for å besvare spørsmålet, for eksempel. Dette gjelder også «Pinsevern bytter liv med hindu» (jf. 6.3). Et eksempel på multimodal redundans som en finner i begge videoene er sammendraget NRK Skole har som informasjon på videoene, da dette er det samme en får vite gjennom å se videoen, bare i mye kortere og mindre detaljert format.

Det kommer også i denne videoen frem enkelte eksempler på hvor modalitetene får frem et indre mangfold, selv om dette ikke er hovedfunksjonen videoen har. Det kommer frem at det forskjellig hvilke arbeidsoppgaver munkene og nonnene har, da hun er alene om å lage

frokost til beboerne. Et mangfold mellom munk/ nonner og lekfolk kommer frem i form av reglene som spesifikt gjelder for munk og nonner, og klippene av at hun spiller, synger og deler ut mat på den åpne dagen tempelet arrangerer. Ellers får videoen frem det den hovedsakelig skal få frem, som er hvordan livet som nonne i et hinduistisk tempel i Norge er.

## 6.5 Oppsummering

Oppsummert kan jeg si at multimodaliteten til de digitale læremidlene først og fremst bidrar til å utvide forståelsesdimensjonen ved at en for eksempel grafisk får se hvordan noe det blir skrevet eller snakket om ser ut. Leter en derimot godt nok, kan en absolutt finne eksempler på hvordan modalitetene indirekte bidrar til å få frem det indre mangfoldet, noe jeg gjennom analysen har gitt eksempler på. Under den kategorien finner en de grafiske virkemidlene «høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d) har brukt som oppbygning av sidene. Her bidrar spørsmålene en må trykke på for å få frem svarene til refleksjon rundt ganske åpne spørsmål som lett kan bidra til refleksjon rundt mangfoldet knyttet til disse spørsmålene. «Hvilke plikter har du i din hverdag? Tror du de er like de hinduiske pliktene?» (TV2, 2022c), trakk jeg også frem fra refleksjonsspørsmålene i den andre læringsstien, som kan bidra til det samme. Bildene fant jeg ikke at bidro spesielt til å få frem det indre mangfoldet. Jeg kom her med et forslag til hvordan en kunne forbedret nettopp dette, og viste til et par eksempler på bilder hvor en til en viss grad får frem noe av mangfoldet innad i religionen. Jeg viste også til et par eksempler fra NRK Skole videoene (1997; 2009), hvor ulike modaliteter fikk frem et indre mangfold i form av bekledding, merket i pannen, matvaner og roller i tempelet.

## 7.0 Læreverksanalyse

Den siste delen av analysen min er en læreverksanalyse, der jeg tar utgangspunktet i tidligere læreverksforskning (jf. 2.3). Her vil jeg vise til mitt tredje forskningsspørsmål: Hvordan er de digitale undervisningsoppleggene om hinduismen lagt opp i forhold til de tidligere kriterier for lærebokgodkjenning? Læreverksanalysen er med andre ord basert på de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning, da dette er kriterier som går spesifikt inn i læremidlenes nytteverdi i



skolen. Noe som er en dimensjon ved de digitale læremidlene en bør ha med i betraktningen. Skrunes (2010, s.79) nevner i sin bok om lærebokforskning fem veiledende punkter fra retningslinjene for godkjenning av lærebøker. Jeg har ikke direkte kopiert disse, men laget fire punkter basert på, i all hovedsak, de fem punktene Skrunes (2010, s.79) kommer med, som er: 1) «Språklig tilpassing til alderstrinnet. 2) Pedagogisk bruk og tilpassing av illustrasjoner. 3) Tilpassing av lærestoffet etter elevenes forutsetninger. 4) Utvelging og utforming av faglig innhold i forhold til alderstrinnet. 5) Bruk av varierte arbeidsmåter» (Skrunes, 2010, s.79).

Jeg har basert på disse og diverse andre punkter han kommer med i samme kapittel, samt henvisninger han gjør til forskning om hva lærere synes er viktige punkter ved utvelging av lærebøker (Skrunes, 2010, s.56), kommet frem til at jeg skal analysere følgende fire punkter: 1) tilpassing til alderstrinn. 2) Faglig innhold. 3) Bruk av illustrasjoner. 4) Tilrettelegging for klasserommet. Analysen vil ta for seg en og en av kriteriene hvor jeg i hver del vil ta for meg de to læringsstiene fra Elevkanalen (TV2, 2022c;d) og de to videoene fra NRK Skole (NRK, 1997; 2009) som utgjør mitt materiale.

## 7.1 Tilpassing til alderstrinn

Her vil jeg hovedsakelig se på språkbruken og layouten generelt. Er språket tilpasset alderstrinnet materialet er ment for? Blir det for mye eller for lite tekst sett mot hva som er passelig mengde for en ungdomsskole elev? Samtidig som jeg vil se på i hvilken grad det kommer frem hvilket alderstrinn materialet på nettsidene passer for. Jeg starter med det sistnevnte. Her har Elevkanalen (TV2, 2022a), organisert siden slik at det er en meny på venstre siden av skjermen hvor alle fagene/kategoriene de har står opplistet. Trykker en på for eksempel KRLE, kan en igjen velge mellom ulike alderstrinn. 1-4, 5-7, 8-10, og religionsfaget på videregående skoler, i tillegg til at 1-4 og 5-7 knytta opp mot LK06 er alternativer. KRLE faget er her bygget opp slik at det på barneskolen er et fokus på religioner i Norge, mens en på ungdomsskolen løfter blikket mer ut i verden. Det en ellers kan se ved å ta et kjapt blick på materialet som finnes under 1-4 og 5-7 fanen, er at stoffet blir mer og mer omfattende jo lenger opp på alderstrinnsstigen en går. På 1-4 finner en kun en introduksjonsvideo og en lettlest e-bok om hinduismen, mens en på 5-7 finner en liten læringssti, en mer omfattende e-bok, quiz og kahoot. De samme momentene finner en igjen under 8-10, bare enda mer

omfattende. Læringsstien består av markant flere sider, samtidig som det er en økning i mengde skrift på hver side, men ikke overdrevent sådan. Det er fortsatt ganske mye luft på sidene, slik at det ikke skal bli for overveldende, og fagbegrepene som tas i bruk blir forklart, slik at eventuelle fremmedord ikke skal være et hinder for å forstå teksten. Basert på kriteriene jeg har lagt til grunn for denne analysen (jf. 7.0) inspirert av Skrunes (2010, s.79), er dette en god start, hvor det kommer tydelig frem hvilket alderstrinn materialet er ment for, og mengden innhold øker parallelt med alderen til elevene.

På NRK Skole (NRK, 2022) er det også en mulighet å finne materiale basert på alderstrinn. En kan nemlig sortere innhold etter fag, kompetansemål og alderstrinn. Velger en heller å bruke søkeord for å finne undervisningsmateriale, som for eksempel *hinduisme*, kommer alle videoer de har knyttet opp mot hinduisme frem. Dersom en videre trykker seg inn på en av disse videoene kan en få se hvilke alderstrinn denne videoen egner seg til ved å trykke på *detaljer* fanen til videoen. Videoene jeg har i datamaterialet er ment for 8. klasse til 3. klasse på videregående. Det står ikke noe om at materialet passer best på ett av disse alderstrinnene hverken på NRK Skole, eller på Elevkanalen. Dette blir opp til læreren selv å bedømme. Språket i videoene til NRK Skole virker passende til alderstrinnet. Det blir ikke for mye informasjon på en gang, og det virker som at målgruppen til videoene er mennesker som ikke kan så mye om hinduismen fra før av. Dette passer bra, grunnet at en ikke trenger å kjenne til alle relevante begreper på forhånd, ettersom en kan få de forklart i videoen når de brukes. Dette gjør at basert på kriteriene for analysen (Skrunes, 2010, s.79), kommer også NRK Skole relativt godt ut av dette. Ved hjelp av sorteringsmuligheten og at det står på selve videoene hvilke alderstrinn videoene passer for, er det tydelig hvilket alderstrinn materialet en finner, er ment for. Språket og mengden stoff en får servert er også passende for alderstrinnet.

## 7.2 Faglig innhold

Her vil jeg i all hovedsak ta for meg utvalget og utformingen av faglig innhold basert på alderstrinnet det er ment for. Hvilket stoff fra hinduismen har blitt plassert på 8.-10. trinn, sammenlignet med andre alderstrinn. Er dette passende? Hvordan er mengden med fagstoff? Er den passende for alderstrinnet? En kunne også ha drevet en analyse av kunnskapsinnholdet hvor en ser på om læremidlene gir et «tilfredsstillende bilde av de fremmede

religionene...med tilfredsstillende mener jeg at bøkene i største mulig utstrekning, tar hensyn til de normer for toleranse, respekt og vidsyn» (Christensen 1982, s.7). Dette er et sitat Skrunes (2010, s.122), viser til i sin forklaring av en analyse av kunnskapsinnholdet, og i begrepet *fremmede religioner* menes de andre religionene enn kristendommen. Denne type analyse hadde blitt nærmest en gjentakelse av kapittel 5, og er grunnen for at jeg velger å se bort fra det i dette kapittelet. Spørsmål som blir tatt opp i en slik analyse er: «Hvilken kunnskap formidles? Hvilke opplysninger tas med og hva utelates?...Hvor korrekte er opplysningene? ...Gir ordvalget objektive eller nøytrale opplysninger – eller er ordene uttrykk for diskriminerende eller tendensiøse oppfatninger?» (Skrunes, 2010, s.122-123). Dette har jeg tidligere svart på i kapittel 5, ved å vise til kapittel 3 som basis for analysen. Her kom det frem at kunnskapen som kom frem samsvarte ganske bra med hva jeg selv skrev om i kapittel 3, men at jeg savnet ett par ting, som mer informasjon rundt hvilke religiøse grupper som finnes i Norge innenfor hinduismen (jf. 5.3). Ordvalget var også objektivt og nøytralt og ga ikke et inntrykk av en form for stereotypisering (jf. 5.1).

Derfor vil jeg som nevnt ta en kikk på hvorvidt det faglige innholdet i datamaterialet er passende for alderstrinnet det er ment for. Dersom en ser på opplegget som finnes på Elevkanalen knyttet til hinduismen, finner en at fordelingen av faglig innhold er basert på læreplanen. Det er hvilke kompetansemål som står at skal kunnes etter 4., 7., og 10. trinn som er veiledende for hvilket fagstoff som er plassert hvor. For eksempel finner en ingenting om religioner og livssyn i Norge blant kompetansemålene etter 10.trinn. Dette finner en derimot i det aller første kompetansemålet etter 7.trinn (jf. 2.4). Derfor er også læringsstien om hinduismen i Norge, plassert under KRLE 5-7 fanen, mens en under «Levende KRLE 8-10» (TV2, 2022a), finner et bredere fokus. Her tar læremiddelet for seg det viktigste i hinduistisk tro, høytider og seremonier, samt at en del om ritualer i religionen er under utarbeiding. Dette er momenter ved religionen som treffer fint med kompetansemålene etter 10.trinn, og dermed skal passe bra for aldersgruppen. De sentrale begrepene, ritualer, guder, høytider og seremonier blir forklart ved hjelp av tekst, bilder og video og mengden befinner seg på et passelig nivå. Med alt mangfoldet som finnes i hinduismen er det alltid en fare for å prøve å favne over for mye av religionen, men her holder læremiddelet seg til en passelig mengde faglig innhold om det sentrale i religionen.

Når det gjelder materialet på NRK Skole er også disse knyttet til kompetansemålene. Her kommer det enda mer tydelig frem da en lett kan søke etter kompetansemål, hvor videoene

som er knyttet til det valgte kompetansemålet da dukker opp. Den andre måten å sjekke dette på er inne på selve videoen hvor det står en informasjonsfane med blant annet hvilke alderstrinn videoen skal passe til og hvilke kompetansemål videoen går inn under. Verdt å merke seg her er at selv om dette er en rimelig ryddig måte å gjøre det på, og at en ser at kompetansemålene stemmer godt overens med det en finner i videoene, så er ingen av videoene fra NRK Skole i mitt datamateriale ment for barneskolen selv om de går inn under hinduismen i Norge temaet, jeg mener likevel dette er riktig av NRK på grunn av mengden fagstoff en får servert i videoene og hvor gamle videoene er, da dette uten tvil er en faktor knyttet til hvor appellerende en video er for barneskoleelever.

### 7.3 Bruk av bilder og illustrasjoner

I denne delen av kapittelet vil jeg ta for meg bruken av bilder og illustrasjoner. Ifølge Skrunes (2010, s.94) omfatter dette foto, tegninger, kart og ulikt grafisk materiale. Jeg vil her utvide begrepet til å også inneholde videoer, da dette er en stor del av de digitale læremidlene, og også er en form for grafisk virkemiddel. Lærebøker som har god bruk av bilder og illustrasjoner har lenge blitt foretrukket av lærerne i skolen, og det har gjentatte ganger blitt pekt på at sansene våre raskere fanger opp informasjon fra et bilde enn verbaltekst (Skrunes, 2010, s.94). Jeg vil se på hvilken nytte dette tilfører det faglige innholdet og hvordan elevene kan oppfatte/oppleve bildene og illustrasjonene. Dette er basert på Mikk (2000, s.271) sin oversikt over begrunnelsene for bruk av illustrasjoner og bilder i lærebøker. Her trekker han frem at de enten skal ha en affektiv betydning, slik at de skal «motivere, skape oppmerksomhet, gi en god stemning og virke attraktive og tiltalende» (Skrunes, 2010, s.95). Eller ha en kognitiv betydning, slik at de skal bidra til «økt forståelse, stimulering av egen refleksjon til tenkning, og til forbedring av memoreringen» (Skrunes, 2010, s.95). Siste punktet er at de kan ha en «holdnings- og verdiskapende betydning» (Skrunes, 2010, s.95).

Her vil jeg først og fremst henvise til bildelisten min i kapittel 6, hvor alle bildene fra læringsstiene står listet. Her er det fjorten bilder totalt. Jeg har skrevet i detalj om hvilket betydningspotensial bildene har i kapittel 6, og kommer dermed ikke til å gå særlig i dybden på hvert enkelt bilde her, men vil trekke de store linjene totalt sett på hvilken nytte bildene og videoene har, og gi eksempler på steder hvor de har affektiv, kognitiv og holdnings-

/verdskapende betydning. Nyttene bildene i listen tilfører kunnskapsinnholdet varierer. En har samtalestarterne, hvor bildene er essensielle for at siden skal fungere som en samtalestarter. Disse kan en si gir en kognitiv betydning da de bidrar til refleksjon. Bilder av guder, bøker, templer og høytider, for å nevne noe, gir en økt dimensjon til kunnskapsinnholdet ved at en får se hvordan disse tingene ser ut. Slike typer bilder er det mange av. Bildene kan også ha en affektiv betydning, da det er en kjent sak at det hjelper på lesemotivasjonen for de fleste ved at det er bilder eller illustrasjoner som avlaster verbalteksten. Spesielt bildene fra fargefestivalen holi, som blir brukt ved flere anledninger, selv når det ikke nødvendigvis står noe om holifestivalen på siden, er typiske bilder som fanger oppmerksomheten til elevene på grunn av alle fargene, og gjerne kan virke attraktive og tiltalende. En vann/fargekrig er tross alt noe som vil appellere til ganske mange unge. Videoer fra festivaler og høytider (TV2, 2022d) og fra ritualer i templene (NRK, 1997; 2009) kan også fange oppmerksomheten til elevene og virke spennende. Da det kan virke relativt ukjent for flertallet av elevene. Videoene av troende hinduer som forteller hvilke verdier som er viktige for dem selv, er videoklipp som kan ha en holdnings- og verdiskapende betydning.

Oppsummert kan en definitivt si at en finner eksempler på alle tre begrunnelsene for bruk av illustrasjoner og bilder i lærebøker. At det både er bilder/videoer som tilfører har en affektiv-, kognitiv- og holdnings- og verdiskapende betydning gjør at det ikke er noen tvil om at bildene og illustrasjonene tilfører noe ekstra til kunnskapsinnholdet. De har en funksjon rett og slett. Noe som er bra. De skal tross alt ikke være der bare for å være der.

#### 7.4 Tilrettelegning for klasserommet

Her vil jeg se på i hvilken grad læremiddelet legger til rette for elevaktivitet og forslag til undervisning knyttet til materialet. Dette var noe av det viktigste lærerne så etter i valg av læremidler ifølge Skrunes (2010, s.56). Under dette punktet er det vesentlig forskjell på NRK Skole og Elevkanalen. Læringsstiene fra Elevkanalen har samtalestartere, som er lagt opp til at læreren enkelt kan ta dette opp på storskjerm for elevene og ta en liten plenumsaktivitet hvor elevene får reflektere rundt samtalestarteren og komme med deres forhåndsrefleksjoner knyttet til temaet. Dette fortsetter gjennom hele læringsstien ved at det i bunn av hver side finnes refleksjonsspørsmål. Disse kan enten tas opp i plenum igjen, brukes til å diskutere med

læringspartner, eller bidra til at elevene utfører egenrefleksjon. I slutten av læringsstiene finner en to forskjellige typer oppgaver. Først et segment som gjerne er ment som egenaktivitet hvor elevene kan dra bokser til rett svar, velge rett svaralternativ og lignende, før en til slutt får opp hvor mange riktige svar de har fått. Deretter avsluttes læringsstien med en side som inneholder en del oppsummerende oppgaver. Disse kan brukes på flere ulike måter, de kan jobbes med alene, sammen med læringspartneren eller læreren kan ta oppgavene i plenum som en slags repetisjon på læringsstien. I tillegg til dette finnes det også en egen fane for lærere med forslag til gjennomføring av undervisning, samt vurdering for læring, mulige tilpasninger og dybdelæring. Med andre ord legger Ikke bare læringsstiene opp til at elevene blir aktive deltakere, men lærerfanen gjør det også enkelt for læreren å gjennomføre undervisning knyttet til læringsstiene, og kommer med forslag som kan gjøre det enklere for læreren å drive tilpasset opplæring. Dette går igjen på samtlige opplegg Elevkanalen har. I tillegg til disse faste innslagene en kan finne under lærerfanen, kan det også komme ulike andre forslag. Under «Hva er det viktigste ved hinduistisk tro?» (TV2, 2022c) og «Høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d) stiene finner en blant annet forslag til tverrfaglig aktivitet knyttet opp mot disse. I andre kan en finne forslag til ekskursjon eller eksterne pekere, for å nevne noe.

NRK Skole deler i tide og utide også undervisningsopplegg, som de legger ut på siden sin. Dette er gjerne knyttet opp mot spesifikke temaer. For eksempel hadde NRK Super en temauke om rasisme i år, hvor det ble delt et opplegg laget av Redd Barna laget spesielt opp mot NRK sitt materiale (Redd Barna, 2022). Normen er derimot at videoene ikke følger med forslag til undervisning. Det som følger med er informasjon om videoen, et sammendrag, hvilke alderstrinn videoen passer til og hvilke kompetansemål videoen går inn under. Samt annen teknisk informasjon som lengde, medvirkende og publiseringsdato. Deretter blir det opp til læreren å integrere videoene i undervisningen. Videoene i mitt datamateriale legger heller ikke opp til noen respons fra elevene i form av at en spør spørsmål til kamera som læreren kan stoppe opp ved å la elevene reflektere rundt eller svare på i plenum, for eksempel. Her må en selvsagt ta forbehold mot at dette ikke gjelder samtlige videoer på NRK Skole, jeg kan kun uttale meg om materialet som finnes om hinduismen, da det er det materialet jeg har sett gjennom og etterpå gjort et utvalg som jeg har fordypet meg i.

## 7.5 Oppsummering

Forskningsspørsmålet knyttet til denne delen er: hvordan er de digitale undervisningsoppleggene om hinduismen lagt opp i forhold til de tidligere kriterier for lærebokgodkjenning (jf. 1.3)? Dette har jeg brukt kriteriene: tilpassing til alderstrinn, faglig innhold, bruk av bilder og illustrasjoner, og tilrettelegging for klasserommet for å forsøke og svare på. Ser en alt under ett her så kan en absolutt argumentere for at de digitale læremidlene stemmer godt overens med de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning og ikke skulle hatt de store problemene med og gått gjennom en slik godkjennelsesordning i dag. Det faglige innholdet er tilpasset alderstrinnet både med tanke på hvilke kompetansemål materiale passer til (jf. 7.2), og mengden og vanskelighetsgraden i det faglige innholdet elevene får servert (jf. 7.1). Bruken av bilder og illustrasjoner er også passende, da det tilfører innholdet mening og en ekstra dimensjon på ulike måter (jf. 7.3), samt at Elevkanalen (TV2, 2022a) definitivt legger til rette for klasserommet. Dette er det aspektet hvor NRK Skole (NRK, 2022) kommer til kort, da det her er lite, eller ingen tilrettelegging å spore (jf. 7.4).

## 8.0 Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet vil jeg reflektere rundt funnene i oppgaven, for å komme frem til en konklusjon på den overordnede problemstillingen min: **Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?** For å komme frem til et svar her, har jeg delt fremstillingen av hinduismens indre mangfold i de digitale læremidlene opp i tre. Én religionsdidaktisk del. Én multimodal del. Og til slutt, én del basert på den gamle ordningen for lærebokgodkjenning. Oppgaven er organisert slik at hver av disse delene har ett forskningsspørsmål knyttet til seg, som igjen har ført til en tredelt analyse av datamateriale, basert på forskningsspørsmålene. Jeg vil først ta for meg ett og ett forskningsspørsmål og forsøke å svare på disse, før jeg vil plassere min forskning i forhold til tidligere forskning (jf. 1.2) til slutt tar opp igjen den overordnede problemstillingen og foretar en konklusjon knyttet til den.

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til religionsdidaktikk og lyder som følger: **Får fremstillingen av hinduismen frem det dialektiske forholdet mellom hinduismen som**

**tradisjon, ulike grupperinger og det individuelle mangfoldet?** En analyse knyttet til dette spørsmålet ble utført i kapittel 5.0, og er basert på teorien i kapittel 2.1, med Jacksons fortolkende tilnærming (1999), som hovedteori. Jeg tok først for meg hinduismen som tradisjon, deretter ulike grupperinger, etterfulgt av det individuelle mangfoldet, og til slutt det dialektiske forholdet mellom de ulike nivåene. I hver av delene tok jeg for meg hele mitt datamateriale, som etter et utvalg ble 2 læringsstier fra Elevkanalen (TV2, 2022; 2022), og 2 videoer fra NRK Skole (NRK, 1997; 2009) egnet for ungdomstrinnet, og hvordan materialet fikk frem det bestemte nivået.

Det jeg fant ut her var at læringsstiene dannet et ganske godt bilde på hinduismen som tradisjonen, noe som er formålet til læringsstiene, da temaene de tar for seg er «Hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (TV2, 2022c), og «Høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d). Her blir det mest sentrale i hinduistisk tro presentert, som moksha, karma, puja, vedaskriftene, sentrale guder og diverse høytider. Bredden i religionen blir vist, det blir sagt at mangfoldet i religionen er stort og generelt kan jeg si at fremstillingen stemmer godt overens med hva jeg selv skrev om hinduismen som religiøs tradisjon i kapittel 3.2. Dette er det hovedsakelig læringsstiene som står for, noe som også var forventet, da videoene som ble plukket ut fra NRK Skole, mer tar for seg religionen på gruppe- og individ nivå. At ikke absolutt alt av sentrale aspekter ved hinduismen som religiøs tradisjon kommer frem, er ingen krise. Dette er grunnet at hinduismen som religiøs tradisjon er så enormt mangfoldig, at en umulig kan favne over alt, uten at det blir for mye for elevene å ta inn over seg. Et eksempel jeg gir på noe som derimot kunne blitt tatt med er at alle de tre hovedveiene til frelse burde blitt nevnt, istedenfor bare den ene. Det blir også sagt at en måte å oppnå frelse på er å bli begravd i Ganges, noe som er riktig, men dette er ikke en av de tre måtene å leve livet sitt på for å oppnå moksha. Dermed mangler det fortsatt to frelsesveier. Riktignok er kjærlighetens/hengivenhetens vei den mest utbredte frelsesveien blant hinduer flest, men for å vise mangfoldet i religionen, kunne det definitivt også blitt nevnt at de to andre frelsesveiene i hinduismen heter kunnskapens vei og handlingens vei, og en setning eller to om hva de respektive frelsesveiene går ut på. Ellers er det ingen sentrale ideer ved troen jeg savner, og det blir gjennomgående poengtert ved de ulike begrepene at ingenting gjelder absolutt alle hinduer, men at dette er tanker som de fleste hinduer er enige om.

Videre til de ulike retningene/grupperingene i kapittel 5.2. Her var funnene en smule overraskende. En får nemlig høre svært lite om ulike grupperinger innad i hinduismen, og det



en får høre ut av det er informasjon en må komme frem til selv basert på forhåndskunnskap. Elever som går gjennom læringsstiene og videoene vil nok ikke kunne si noe om ulike grupperinger i religionen. Dette kan selvsagt ha naturlige forklaringer, som at det hadde blitt mer naturlig å si noe om ulike grupperinger i en læringssti om hinduismen i Norge, for eksempel. Denne er nemlig plassert på 5-7. trinn hos Elevkanalen (TV2, 2022e). Her kunne en nevnt de største innvandrers gruppene hvor hinduisme er utbredt, og nevnt noen hovedforskjeller gruppene seg imellom, slik jeg har vist i 3.3. Dette kommer ikke frem, da jeg har tatt en kikk på også denne læringsstien, dette i forbindelse med at jeg har sett gjennom alt av materialet knyttet til hinduismen på begge læremidlene for å danne meg en oversikt over datamaterialet som er tilgjengelig. Det blir heller ikke nevnt hvilken gruppe med hinduer som er størst i Norge. Det en derimot kan bruke eget kunnskapsgrunnlag for å knytte opp mot grupper i hinduismen er at det blir sagt det er et stort mangfold i religionen og at de tre vanligste hovedgudene blir nevnt. Og å dele inn hinduer etter hvilken gud som er viktigst for dem, er ikke en uvanlig måte å gjøre det på. Det blir derimot ikke sagt hvor i verden de ulike gudene er mest populære, eller hvilke guder flest tilber i Norge.

Videoene fra NRK Skole (NRK, 1997; 2009) er der hvor gruppene kommer tydeligst frem, men heller ikke her får en vite noe særlig om hva som kjennetegner gruppene en får et innblikk igjennom videoene. I «Pinsevern bytter liv med hindu» (NRK, 2009), får en et innblikk i hvordan tros livet er hjemmet hos en hindufamilie, som kan defineres som en gruppe dersom en strekker definisjonen litt langt. En får også bli med i tempelet. Dette er Ravinea og hennes familie sitt lokale trossamfunn, noe som definitivt går under gruppenivået. En får her se hvordan det er i tempelet og hva som blir gjort her. Dette gjør at en får et innblikk i gruppen Ravinea tilhører, men det sies ingenting om hva som kjennetegner deres menighet, kontra andre menigheter. Så for å knytte henne til en gruppe kreves det forhåndskunnskap, slik at en kan bruke hvilke guder som er viktigst for familien, og hvilke gudestatuer en finner i tempelet til å reflektere rundt hvilken variasjon av hinduismen Ravinea sannsynligvis tilhører. I den andre videoen får en vite allerede i tittelen på videoen hvilken gruppe vi får et innblikk i. Nemlig Hare-Krishna. Det sies derimot ingenting om hva som kjennetegner nettopp Hare-Krishna bevegelsen, kontra andre hinduistiske grupper. Da må en igjen bruke egen forståelse til å reflektere rundt dette. Er det noe Hanne sier om sentrale begreper i troen hennes som viker litt fra hvordan det generelt er i den overordnede religiøse tradisjonen? Dette er en øvelse som svært få elever ville kommet på og gjort av seg selv, og som jeg vil påstå er for

krevende for nivået de skal ligge på i KRLE, da det her er snakk om, i beste fall ørsmå detaljer fra det som legges frem av Hanne.

I kapittel 5.3 tok jeg for meg det individuelle mangfoldet. Her er det som kommer frem mer forventet. Det er først og fremst videoene fra NRK Skole som tar for seg dette nivået, da individuelle forskjeller ikke kommer frem i læringsstiene, hvor den religiøse tradisjonen hadde hovedfokuset. Hanne og Ravinea forklarer hva de tror på, en får se hvordan ulike religiøse ritualer gjennomføres, hvordan det ser ut i et hinduistisk hjem og i to templer. Hvor teknisk sett, det ene tempelet er hjemmet til Hanne. Noe som gjør at en kan si at en har fått sett inn i to hinduistiske hjem, og forskjellen på disse. En får følge begge individene gjennom én dag i deres trosliv, slik at en får flere eksempler på religionen som levende og hverdagslig. Her kan en bruke de to videoene og merke stor forskjell på hvordan dagene til de to respektive kvinnene varierer fra hverandre. Ravinea er en del av de hverdagslige troende, eller lekfolk om du vil, mens Hanne bor i tempelet som en nonne. Det betyr at det her er store forskjeller på hvordan hverdagen deres er. De hører heller ikke til samme gruppe hinduer. En får også enkelte eksempler på ting som kan være individuelle forskjeller innad i en gruppe, som for eksempel at det skal være forskjellig farge på merket i pannen alt etter om du er gift eller ikke, og at Ravinea ikke går med merket like ofte som moren. Noe som hun velger selv, og derfor viker fra hvordan moren hennes gjør det. Det blir også fortalt at ikke alle er vegetarianere, men at en ikke kan ha spist kjøtt, fisk eller egg samme dag som en skal i tempelet.

Videre i kapittel 5.4 er det det dialektiske forholdet mellom de tre nivåene som står i fokus. Et hvert religiøst individ hører til en religiøs gruppe, som igjen befinner seg under en overordnet religiøs tradisjon. Derfor er det naturlig at disse tre dialektisk påvirker hverandre, slik at en kan få et innblikk i den overordnede tradisjonen gjennom å se hvordan et individ lever, eller motsatt, for å gi ett eksempel. I begge videoene fra NRK Skole (NRK, 1997; 2009) finner en flere eksempler på dette, da både Hanne og Ravinea forteller om ting som er sentrale for deres tro, som en finner igjen i den overordnede religiøse tradisjonen, men også i gruppen de tilhører. Hvilke guder de ber til, at tempelet er viktig for troen deres, og forklaring av sentrale begreper er eksempler en finner i videoene. En finner også enkelte elementer i læringsstiene hvor en får et lite innblikk i andre nivåer enn den religiøse tradisjonen. Det blir sagt at det i Nord-India er utbredt en egen begrunnelse for feiringen av holi, noe som gir et lite innblikk i hvordan hinduismen er i det område. Både Ganesh og Ganesha blir brukt i omtalen av samme gud, som er ulike regionale forskjeller i uttalelsen. Gjennom ulike videoer både i læringsstiene

og på NRK Skole får en også i klipp hvor flere mennesker er involvert se forskjell på hvordan ulike individer går kledd hjemme eller i religiøse omstendigheter, en får også se ulike variasjoner i hvordan individer utfører det religiøse badet under kumbh mela eller oppfører seg i tempelet, men det er her ikke snakk om enorme forskjeller, og er noe en må se etter for å oppdage.

Mitt neste forskerspørsmål er knyttet til multimodalitet og er: **Hvordan brukes multimodalitet til å få frem det indre mangfoldet innenfor hinduismen?** Her har jeg i kapittel 6 utført en multimodal analyse av datamaterialet, hvor jeg gjennomgående har sett på i hvilken grad modalitetene får frem det indre mangfoldet innenfor hinduismen, eller om det har andre formål. Jeg har gjort dette gjennom å ta for meg multimodal affordans, funksjonell spesialisering, multimodal kohesjon og multimodal redundans, i tur og orden knyttet til én og én læringssti/video. Dette er basert på kriterier Løvland (2007) har for multimodal analyse, som jeg skrev om i delkapittel 2.2. Jeg vil først komme kort med eksempler fra funnene jeg har gjort meg knyttet til hver av de analytiske begrepene i kapittel 6, etterfulgt av et samlet inntrykk av hvordan multimodalitet blir brukt i læremidlene for å få frem det indre mangfoldet i hinduismen.

Multimodal affordans handler om betydningspotensialet modalitetene har. Tekst, bilde, lyd, video, for å nevne en del av modalitetene som er i bruk i datamaterialet, har alle et potensialet til å få frem et indre mangfold i en religion. Dette ga jeg flere eksempler på i kapittel 6, da modaliteter som tekst, bilde, lyd, video, alle har et stort potensial knytta opp mot mangfoldsførståelse, og spesielt dersom en ser dem i sammenheng med hverandre. Derimot kommer det også frem i studeringen av den funksjonelle spesialiseringen, som handler om modalitetenes faktiske funksjon, at modalitetene sjelden har som funksjon å få frem et indre mangfold i religionen. Det er derimot ikke umulig å finne eksempler på at modalitetene får frem et indre mangfold, det er bare ikke hovedfunksjonen modalitetene har. Det er mer noe en kan plukke opp dersom en er ute etter å finne eksempler på det. Spørsmål og svar oppsettet til «høytider og seremonier i hinduismen» (TV2, 2022d) nevnte jeg at hadde muligheten til å reflektere rundt mangfoldet i religionen som en bifunksjon (jf. 6.2), det samme kan en si om enkelte av bildene som finnes i læringsstiene hvor flere mennesker blir vist samtidig (jf. 6.2), videoene fra tempelet i «pinsevern bytter liv med hindu» (jf. 6.3), samt klippene av Hanne som lager frokost til de andre beboerne i tempelet og fra den åpne dagen på søndagen hvor hun leder den rituelle sangen (jf. 6.4). Et par sjeldne eksempler på situasjoner hvor en kan

argumentere for at modalitetenes hovedfunksjon er å fremme indre mangfold finnes heldigvis også. To eksempler på dette er først fra «pinsevern bytter liv med hindu» (jf. 6.3) hvor de får frem at ikke alle nødvendigvis er vegetarianere, og at Ravinea ikke går med merket i pannen like ofte som moren. Deretter finner en også et eksempel i «Hare Krishna-nonne» (jf. 6.4), når Hanne forteller om de spesielle reglene som munk og nonne må følge, men ikke vanlige lekfolk. Et eksempel jeg derimot nevnte som et forslag til forbedring, slik at en ved et enkelt grep kan fremme et indre mangfold mer er dersom det hadde vært bilde av to ulike templer, kontra bare ett (jf. 6.2). Det kunne gitt en ide på hvordan mangfoldet er knyttet til hellige bygg. Et forslag kan være å vise ett tempel fra India og ett fra Norge.

Multimodal kohesjon er neste analytiske hovedbegrep. Her er det fire begreper jeg tok en kikk på. Disse er rytmisk samspill, komposisjon, informasjonkobling og dialogisk relasjon mellom modalitetene. Det er mange av de samme eksemplene som her går igjen knyttet mot måter modaliteter fremmer det indre mangfoldet basert på begrepene. Dersom en starter med det rytmiske samspillet, kan rytmen med spørsmål og svar (jf. 6.2), samt refleksjonsspørsmålene (jf. 6.1) bidra til å fremme det nevnte mangfoldet. Dette er som tidligere nevnt, avhengig av refleksjonen elevene gjør seg. Kommer det ikke frem noe, kan læreren tvinge det frem ved at en går gjennom læringsstien sammen, og tar spørsmål i plenum. Kommer det ingen refleksjoner rundt mangfoldet, kan læreren komme med spørsmål som tvinger elevene til å reflektere rundt det. Dette kan en også dra inn under den dialogiske relasjonen mellom modaliteter, ettersom det her er spørsmål og svar det er snakk om (jf. 6.1; 6.2). Situasjonen rundt middagsbordet og samtalen omkring det tradisjonelle merket i pannen er også et eksempel på hvor rytmisk samspill bidrar til å fremme det indre mangfoldet (jf. 6.3). Her kommer det frem ved hjelp av en slags motsetning mellom Ravinea og moren. Moren bruker merket ofte, Ravinea bruker det stort sett bare i religiøse omstendigheter. Dette klippet kan en også dra inn under informasjonkobling, da dette er et eksempel på en situasjon hvor modalitetene spiller på lag for å utvide forståelsen. Dette er fordi en både får se og høre, slik at en ikke bare hører hvordan praksisen med merket er, men en får også se eksempler på det (jf. 6.3). Forskjellen mellom munk og nonne, kontra lekfolk kommer også frem gjennom klipp i både «pinsevern bytter liv med hindu» (jf. 6.3) og «Hare Krishna-nonne» (jf. 6.4), for å gå tilbake til motsetninger innenfor rytmisk samspill. Komposisjonen til datamaterialet er ikke lagt opp på en slik måte at det fremhever mangfoldet i hinduismen på noen måte. Ikke så overraskende, da dette heller ikke er hovedtemaet i noen av læringsstiene eller videoene, og sett bort i fra de eksemplene jeg har nevnt finner en svært få andre

eksempler knyttet til disse fire begrepene opp mot det indre mangfoldet. Det samme gjelder det siste begrepet i den multimodale analysen, multimodal redundans. Hvor gjengivningen i datamaterialet bidrar til dette til en viss grad, men utenom det er eksempler på situasjoner hvor det indre mangfoldet blir fremmet så godt som fraværende.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt er knyttet til de gamle kriteriene for lærebokgodkjenning og lyder som følger: **Hvordan er de digitale undervisningsoppleggene om hinduismen lagt opp i forhold til de tidligere kriterier for lærebokgodkjenning?** Her har jeg brukt kriteriene: tilpassing til alderstrinn, faglig innhold, bruk av bilder og illustrasjoner, og tilrettelegging for undervisning. Dermed har jeg sett på hvordan de digitale læremidlene er lagt opp i forhold til disse fire punktene. Med tanke på tilpasning til alderstrinn fant jeg at det har blitt tatt et bevisst valg til hvilket fagstoff som ble plassert på ungdomstrinnet, noe jeg gikk enda mer inn på i kapittel 7.2. Stoffet, som er plassert på ungdomstrinnet er tydelig mer omfattende enn det som er plassert på barnetrinnet. Dette gjelder begge læremidlene. Graden av fagbegrepsbruk øker også kontinuerlig, men de blir grundig forklart, slik at det ikke skal stå i veien for forståelsen av fagstoffet. På Elevkanalen under 1-4 fanen finner en kun en introduksjonsvideo og en lettest e-bok om hinduismen, mens en på 5-7 finner en læringssti, en mer omfattende e-bok, quiz og kahoot. Det er de samme momentene en finner igjen under 8-10, bare enda mer omfattende. Læringsstien har flere sider og mer fagstoff generelt, e-bøkene har mer tekst, samtidig som de finnes i tre versjoner for elever hvor originalen blir for vanskelig, i tillegg til at quizene og kahooten er litt mer utfordrende (TV2, 2022a). NRK Skole (NRK, 1997; 2009) videoene favner bredt, da de skal passe for alt fra 8.klassinger til elever i 3. videregående, men språket er passende. En biter ikke over for mye på en gang, og det blir lagt opp slik at målgruppen ser ut til å være mennesker som vet lite om hinduismen. Totalt sett vil jeg konkludere med at det har blitt gjort et kvalifisert og veloverveid valg på hvordan tilpasningen skal være i forhold til alderstrinnet, og at det fagstoffet som ligger på ungdomstrinnet knyttet til hinduismen er passende både hos Elevkanalen og NRK Skole.

Videre i kapittel 7.2 var det faglige innholdet i fokus. Det fant jeg at var veldig passende til alderstrinnet. Dette er basert på kompetansemålene som hører til. I kompetansemålene for 7.trinn blir religioner og livssyn i Norge spesifikt nevnt, noe det ikke blir gjort i kompetansemålene for 10.trinn. Derfor handler det faglige innholdet under barneskolefanene om religioner og livssyn i Norge, mens en løfter blikket på ungdomsskolen, og ser på det

viktigste i hinduistisk tro, høytider og seremonier, samt at en del om ritualer i religionen er under utarbeiding. Dette er momenter ved religionen som treffer fint med kompetansemålene etter 10.trinn. Bruken av bilder og illustrasjoner delte jeg inn etter tre ulike betydninger. Kognitiv og affektiv betydning, samt holdnings- og verdiskapende betydning (Skrunes, 2010). Jeg fant igjen alle disse betydningene i datamaterialet, hvor samtalestarterne har en kognitiv betydning, ettersom de bidrar til refleksjon. Det samme med bildene av guder, bøker, høytider og templer som gir en økt forståelse ved at en får se hvordan de ser ut. Disse kan også ha en affektiv betydning. Dette er grunnet at det kan hjelpe på motivasjonen ved å ha bilder som avlaster teksten. Spesielt dersom bildene ser appellerende ut. Her er de fargerike bildene fra holifestivalen et godt eksempel, samt videoer fra festivaler og ritualer, da dette kan virke ukjent og spennende for elever som ikke har noe særlig kunnskap om hinduismen som religion. Videoene av troende hinduer som forteller om deres tro og deres verdier er bilder som kan være holdnings- og verdiskapende, da det tross alt er dette det blir fortalt om i slike klipp. Da kan elever ta stilling til det som blir sagt, vurdere hvordan det passer overens med deres egne verdier og holdninger, og ta en avgjørelse på om det som kommer frem i videoen er noe som enten allerede stemmer med deres egne tanker, er noe de ikke hadde tenkt på før nå og som endrer deres eget syn, eller er verdier og holdninger de er uenige i og vil ta avstand fra. Det siste punktet i analysen var tilrettelegging for klasserommet, som jeg viste til i kapittel 7.4, at var blant de viktigste faktorene hos lærere i valget av læremidler. Her var det en markant forskjell mellom læremidlene. Elevkanalen legger opp til stor elevaktivitet bare gjennom at det er organisert som læringsstier hvor elevene hele tiden må engasjere seg for å komme videre i læringsstien. Refleksjonsspørsmålene inne i læringsstien og oppgavene til slutt bidrar også til elevaktivitet og det finnes en egen fane knyttet til alt av materialet Elevkanalen har, dedikert til lærere hvor forslag til gjennomføring, tilpasning og dybdelæring er blant innspillene en kan få. Slike ting er så godt som fraværende hos NRK Skole, med mindre de har laget en temauke med undervisning på siden sin, som de blant annet gjorde i år med rasisme som tema. Videoene jeg har analysert er heller ikke lagt opp til å ha en form for dialog med elevene, slik at en lærer kan stoppe opp og høre hva elevene tenker om spørsmål som blir stilt i videoen eller lignende.

Kort oppsummert har jeg ved denne tredelte analysen kommet frem til at fremstillingen av hinduismen i de digitale læremidlene absolutt får frem de ulike nivåene i representasjonsmodellen til Jackson (1999), men i hvilken grad det dialektiske forholdet kommer frem kan diskuteres. Den religiøse tradisjonen kommer definitivt godt frem. Individ

nivået er ganske synlig, mens det blir lite info om gruppenivået i hinduismen, annet enn helt, helt overfladisk. En får se at individer er en del av en gruppe, men en får ikke vite hvilke grupper som er mest utbredt innenfor hinduismen på verdensbasis eller i Norge, eller hva som kjennetegner gruppen som individene en blir kjent med hører til. Det kommer derimot frem at alle disse påvirker hverandre, da en får se individer forklare sentrale ideer fra hinduismen som er viktige for dem, og en får se at de er en del av en gruppe som påvirker dem. Videre kom jeg frem til at multimodaliteten ikke i stor grad ble brukt til å fremme det indre mangfoldet. Hovedfokuset lå på å fremme kunnskap om religionen generelt på de ulike representasjonsnivåene, men en kunne definitivt finne enkelte eksempler på tilfeller hvor multimodaliteten fremmet mangfoldet i hinduismen. Her nevnte jeg ulike tilfeller og knyttet de opp mot de fire multimodale begrepene jeg tok i bruk som analytiske verktøy, men det var flere av de samme eksemplene som gikk igjen knyttet til de ulike begrepene. Middagsseansen hvor merket i pannen blir forklart (jf. 6.3), tempelbesøket (jf. 6.3; 6.4), spørsmål og svar oppbygningen til «høytider og seremonier i hinduismen» (jf. 6.2), refleksjonsspørsmålene og oppgavene i begge læringsstiene, samt noe så enkelt som at det blir sagt i «hva er det viktigste i hinduistisk tro?» (jf. 6.1) at hinduismen er en mangfoldig religion. Til slutt kom jeg frem til at innholdet knyttet til hinduismen i de digitale læremidlene stemmer ganske godt overens med de tidligere kriteriene for lærebokgodkjenning. Det var blitt gjort det som virker som en gjennomtenkt og kvalifisert tilpasning til alderstrinnet, det faglige innholdet stemte overens med kompetansemålene plassert på ungdomstrinnet, bruken av bilder var god, da en kunne finne igjen at bildene hadde både kognitiv, affektiv og en holdning- og verdiskapende betydning, i tillegg til at tilretteleggingen for undervisning var spesielt bra hos Elevkanalen. NRK Skole har her ett stykke opp til hvordan Elevkanalen har gjort det her, og skårer dermed ikke høyt på dette punktet, men passet bra til de andre kriteriene i det minste.

Når det gjelder tidligere forskning på temaet vil jeg først trekke frem Nicolaisen (jf. 1.2) sin forskning om hvordan norske hindubarn følte religionen sin ble fremstilt i undervisningen. Her ble praksis fremhevet som noe sentralt i hinduenes religion, og noe som fikk lite plass i undervisningen. Jeg har ikke direkte sett på hva som kommer frem i selve undervisningen, men de digitale læremidlene er et virkemiddel som kan brukes i undervisningen og her kommer det definitivt frem at praksisen i form av å gå i tempelet og å be hjemme, er veldig viktig for individene en får innsyn hos. Kleive (jf. 1.2) har forsket på hverdagen til unge hinduer, hvor det blant annet kom frem at religionen gjerne ikke ble sett på som like sentral i deres liv, som hos foreldrene, og at de ikke praktiserte religionen på samme måte

nødvendigvis. Denne selektiviteten er noe som også kommer tydelig frem i min oppgave, hvor eksempelet med Ravinea og moren sin bruk av merket i pannen kan dras frem (NRK, 2009). Geir Winje (jf. 1.2) sin forskning om lærebøker i KRLE, hvor det kom frem at bildene som ble brukt ofte var fra andre land enn hva den dominerende bakgrunnen til de troende i Norge var. Her er inntrykket fra min forskning at størsteparten av bildene er fra India, noe som passer for hinduene som kommer herfra, men som ikke bidrar til gjenkjennelse hos tamilene, som utgjør den største hindugruppen i Norge.

Etter å ha konkludert ved alle de tre forskningsspørsmålene jeg har brukt i analysedelen av oppgaven min, og plassert min forskning i forhold til tidligere forskning gjort på temaet, skal jeg være godt rustet til å kunne dra en konklusjon ved hovedproblemstillingen i oppgaven min, nemlig: **Hvordan fremstilles hinduismens indre mangfold i digitale læremidler for KRLE-faget på ungdomstrinnet?** Her vil jeg konkludere med at basert på analysen jeg har utført, blir hinduismen definitivt fremstilt som en mangfoldig religion. Den blir ikke lagt frem som at alle hinduer tror og gjør det samme, men eksempler på dette mangfoldet er det ikke en overflod av. Dette kunne det læremidlene vært tjent med å ha flere av. Jeg har nevnt et par eksempler i løpet av oppgaven min som fremhever at det er et mangfold innad i religionen, samt forslag til hvor det enkelt kunne blitt vist mangfold. Det blir også gjennomgående brukt *de fleste*, istedenfor *alle* i omtalen om sentrale ideer ved religionen, slik at en får frem at det alltid finnes et mangfold selv ved de mest sentrale ideene ved religionen. Her finnes det unntak, hvor det i videoene til NRK Skole, når de troende individene snakker om troen sin, kan høres ut som at dette er slik det er for alle. I de aller fleste tilfeller derimot, får også de frem at det finnes et mangfold i religionen, som i omtalen av matvanene for eksempel. De multimodale faktorene ved læremidlene bidrar godt til fremstillingen av religionen, men har ikke som hovedfunksjon å få frem mangfoldet. Noe en merker ved en gjennomgang av modalitetene. Det skal sies at de heller ikke jobber mot mangfoldet ved å fremme en generalisering, eller stereotypisering av religionen. Læremidlene hadde heller ikke blitt stoppet i den tidligere lærebokgodkjenningen, da innholdet i læremidlene stemmer godt overens med kriteriene knyttet til den, og hvor Elevkanalen skilte seg ut i positiv forstand angående tilretteleggingen for klasserommet. Jeg har derimot ikke tenkt å forsøke å gi et fasitsvar på hvilke av læremidlene som er best egnet for bruk i undervisningen, men jeg har et håp om at oppgaven kan være nyttig i nettopp en slik utvelgelsesprosess, og for å sette et søkelys på fremstillingen av religioner i læremidler generelt. Den kan også danne et grunnlag for videre forskning på digitale læremidler, som for eksempel gjennom spørreundersøkelser



observasjon og intervjuer av elever om deres erfaring knyttet til de digitale læremidlene, da dette ikke er aspekter knyttet til temaet som jeg har dekket.

## Litteraturliste:

Ammerman, N. T. (2013). *Sacred Stories. Spirituel Tribes. Finding religion in everyday life.* Oxford University Press.

Ammerman, N. T. (2014). Finding religion in everyday life. *Sociology of religion*, volum 75 (2), 189-207. <https://doi.org/10.1093/socrel/sru013>

Cowley-Sathiakumar. (2008). *The Sri Lankan Tamils : a comparative analysis of the experiences of the second generation in the UK and Sri Lanka.* University of Leeds. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.493555>

Dahlum, S. (2021. 9. mars). *Validitet.* I Store Norske Leksikon. <https://snl.no/validitet>

Eidhamar, L. G (2009). *Undervisning om ulike trostradisjoner.* I H. K. Sødal (Red.), *Religion og livssynsdidaktikk – en innføring* (s.93-104). Høyskoleforlaget.

Eidhamar, L. G. (2019). «*Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt*». *Prismet* 70/1:27–46.

Elgvin, O., & Tronstad, K. R. (2013). *Nytt land, ny religiøsitet?: Religiøsitet og sekularisering blant ikke-vestlige innvandrere i Norge.* *Tidsskrift for samfunnsforskning.* Vol.54. nr.1, 2013, s.63-91. [10.18261/ISSN1504-291X-2013-01-03](https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2013-01-03)

Engebriqtsen, A., & Fuglerud, Ø. (2007). *Ungdom i flyktningfamilier familie og vennskap: trygghet og frihet? (NOVA Rapport 3/07).* Redd Barna. <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=070442460>

Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme.* Fagbokforlaget.

Gilje N., & Grimen H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger.* Universitetsforlaget. Kap. 7 Hermeneutikk: forståelse og mening.

- Gyldendal. (2022). Salaby. Salaby. <https://www.salaby.no/>
- Hauge, A. M. (2018). *Den felleskulturelle skolen (3.utg)*. Universitetsforlaget.
- Holtmann, C., & Clark, N.N (2012). Preparing for Life: Gender, Religiosity and Education Amongst Second Generation Hindus in Canada. *Religion and Gender*. Vol.2. Nr.1, 2012, s. 57-79.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: an interpretive approach*. Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. (2016). *Introducing Religious Education: an Interpretive Approach*. EWC. <https://theewc.org/resources/introducing-religious-education-an-interpretive-approach/>
- Jackson, R., & Nesbitt, E. (2018). Studying British Hindu children and representing them in school texts. I R, Jackson (red.), *Religious Education for Plural Societies* (s.37-49). Routledge
- Jacobsen, K. A. (2009). *Hva er hinduismen*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. (2011). *Verdensreligioner i Norge (3.utg)*. Universitetsforlaget
- Kleive, H. V. (2017a) «Mestring og balanse. Trekk ved ung hindureligiøsitet» *Prismet*, Nr. 1-2, 2017, s. 27-41. <https://doi.org/10.5617/pri.4737>
- Kleive, H. V. (2017b). Belonging and Discomfort: Young Hindu Religiosity in *Rural Norway*». *Nordic Journal of Religion and Society*, Vol 30. no. 1, 2017, s. 43-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2017-01-03>

Kleive, H.V. (2020). Place, Emotion and Aesthetics: Young Tamil Hindu religiosity in north Western Norway. Forthcoming in *Journal of Contemporary Religion*, Volume 35, 2020, s. 269-286. <https://doi.org/10.1080/13537903.2020.1763586>

Kunnskapsdepartementet (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2015

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – grunnleggende ferdigheter. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2008). Tekstkompetanse – ikke bare skriftkompetanse. Universitetet i Agder. <https://www.uis.no/nb/tekstkompetanse-ikke-bare-skriftkompetanse>

Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Viden om læsning, nr. 7, 2010, s.1-5. [https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden\\_om\\_laesning\\_nr\\_7.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf)

Løvland, A. (2011). *Lesing av samansette fagtekstar*. Fagbokforlaget.

McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford University Press Inc.

Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing. Baltische studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Band 3. Peter Lang.

Nicolaisen, T. (2013). *"Hindubarn i grunnskolens religion- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet"*. Universitetet i Oslo.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34852/dravhandling-nicolaisen.pdf?sequence=1>

Nicolaisen, T. (2018). *Hinduer*. Universitetsforlaget

NRK. (1997. 27. februar). *Hare Krishna-nonne*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/11911>

NRK. (1998. 2. februar). *Ritualer og skikker i hinduismen*. <https://www.nrk.no/skole-delning/20922>

NRK. (1998b. 24. februar). *Sentrale tekster i hinduismen*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/20927>

NRK. (2002. 22. desember). *Hinduismen - en skoletime med Vartika*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/20916>

NRK. (2009. 30. september). *Pinsevekk bytter liv med hindu*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/14133>

NRK. (2010. 19. oktober). *Verdt å vite om islam*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/14809>

NRK. (2020. 27. desember). *Selma og den perfekte tro. Hinduisme og kristendom*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/25505>

NRK. (2021, 5. januar). *Divali*. NRK. <https://www.nrk.no/skole-delning/25474>

NRK. (12.april, 2022). NRK Skole. Hentet fra: <https://www.nrk.no/skole/?page=objectives&subject=krle&learningProgramme=LK20>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

NOU2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU2015: 8. (2015). Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.

Redd Barna. (15. mai 2022). Undervisningsmateriell. Redd Barna. Hentet fra: <https://www.reddbarna.no/skole/>

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – en eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.

Svartdahl, F. (2020, 3.april). *Reliabilitet*. I Store Norske Leksikon. <https://snl.no/reliabilitet>

Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*. Vol 11. nr.3, 2017, s.1-23. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>

TV2. (12. april, 2022a). Elevkanalen. Elevkanalen. Hentet fra: <https://www.elevkanalen.no/?expandId=991>

TV2. (12. april, 2022b). Om oss. Elevkanalen. Hentet fra: <https://www.elevkanalen.no/Hjem/Om>

TV2. (12. april, 2022c). Hva er det viktigste i hinduistisk tro? Elevkanalen. Hentet fra:  
<https://www.elevkanalen.no/Artikkel/133153?tab=video>

TV2. (12. april, 2022d). Høytider og seremonier i hinduismen. Elevkanalen. Hentet fra:  
<https://www.elevkanalen.no/Artikkel/139151>

TV2. (12. april, 2022e). Religioner og livssyn i Norge. Elevkanalen. Hentet fra:  
<https://www.elevkanalen.no/Artikkel/112340>

Utdanningsdirektoratet. (22.mars, 2019). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/1.2.-definisjon-av-laremiddel/#>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). «Kjerneelementer» (KRLE). Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer?curriculum-resources=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). «Grunnleggende ferdigheter». (KRLE). Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). «Fagets relevans og sentrale verdier» (KRLE). Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter». Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.

Von der Lippe, M.S., & Undheim, S. (2017). *Religion i skolen*. Universitetsforlaget.

Winje, Geir. (2003). «*Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*». Rapport, 2. Tønsberg:  
Høgskolen i Vestfold