

“Lillebror får det som han vil”

En empirisk studie av responser fra elever i den videregående skole på fortellingen fra Lukas 15, 11-32, sett i lys av Mikhail M. Bakhtin språkfilosofi og religionsdidaktisk teori.

Miriam Rindal Opsal



Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Insistutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2010

© Miriam Rindal Opsal 2010

”Lillebror får det som han vil”

Miriam Rindal Opsal

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Min oppgave tar utgangspunkt i en religionsdidaktisk debatt om hvordan religiøse fortellinger introduseres og brukes i religionsundervisningen. Hovedspørsmålet i debatten er hvorvidt den religiøse fortellingen skal introduseres innenfor tradisjonens fortolkningsramme eller om den skal ”tale for seg selv”. Med dette som bakteppe, undersøker jeg i denne oppgaven møtet mellom elev og fortelling. Oppgaven tar sikte på å både beskrive og analysere møtet mellom elever og en religiøs fortelling gjennom skriftlige elevresponser til fortellingen. Spørsmålene som blir belyst er både deskriptive og til dels normative. Målet med oppgaven er altså både å gi en utvidet forståelse av hvordan møtet mellom elever og en religiøs fortelling kan utarte seg, men også å bidra til en viktig religionsdidaktisk refleksjon omkring bruken av fortellinger i religionsundervisningen.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan responderer elever på en religiøs fortelling?

Som underproblemstillinger går jeg inn på spørsmål tilknyttet flerstemmighet i møtet mellom elev og fortelling, samt at jeg belyser ulike måter tradisjonens fortolkningsramme påvirker møtet. I tillegg trekker jeg inn Religion- og etikkfagets formål og vurderer hvorvidt ulike måter å introdusere en religiøs fortelling på korresponderer med disse målene.

Datatilfanget som danner grunnlaget for oppgaven er 45 elevtekster samlet inn i to Religion- og etikk-klasser i den videregående skole. Elevene i de to klassene har besvart den samme oppgaven etter å ha lest fortellingen, men den ene klassen ble også bedt om å lese en tekst med den kristne fortolkningen av fortellingen. Fortellingen som ble brukt i oppgaven er en av Jesu liknelser, fra Lukas 15, 11-32, som gjerne kalles ”Den bortkomne sønn”. Analysen av materialet er todelt, hvor fokuset i den første delen ligger på hvilke trekk som fantes i responsene. I den andre delen er fokuset på forskjeller mellom de to klassene og den eventuelle påvirkningen den kristne fortolkningen hadde på responsene.

Mikhail M. Bakhtins språkfilosofiske konsept, med blant annet tanken om en stemme bak ytringen, flerstemmeige tekster og et dialogisk forhold mellom leser og tekst, bidrar til å kaste lys over drøftingen. I tillegg tar jeg opp noen sentrale religionsdidaktiske momenter. Deriblant spørsmålet om åpne og lukkede fortellinger og fortellingenes ulike dimensjoner slik det presenteres hos Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen.

Jeg mener å ha funnet trekk i mitt materiale som vitner om både en flerstemmig fortelling, et flerstemmig møte og en flerstemmighet i elevenes responser. Elevene identifiserer seg med og sympatiserer med ulike karakterer i fortellingen og det er stor variasjon i det som trekkes frem som fortellingens hovedtematikk. Også de ulike formmessige uttrykk som møtet kommer til uttrykk gjennom understreker mangfoldigheten i materialet. Elevene kan på mange måter sies å gå i dialog med teksten. De gjør bevisste eller ubevisste valg med tanke på hvilke momenter som havner i fokus, men også med tanke på hva som havner ute av fokus. Deres bakgrunn trekkes i flere tilfeller inn i responsene gjennom personlig vurdering og identifisering med karakterer, samt i refleksjon omkring fortellingens hendelsesforløp.

Den kristne fortolkningen av fortellingen ser ikke ut til å innsnevre tolkningsrommet som elevene opererer innenfor og jeg mener dermed at det blir uheldig å tale om lukkede fortellinger. Funn i min oppgave tyder på at en fortolkningsnøkkel fungerer som en av flere stemmer i et flerstemmig møte og bidrar med et nyttig begrepsapparat som enkelte elever anvender i sitt arbeid med fortellingen. Den religiøse fortellingen, både som metode og som læringsstoff i Religion- og etikkfaget, representerer et stort potensial både for å lære om religion, men også for å lære av, noe som er i tråd med fagets formål. Jeg vil i lys av oppgavens funn, argumentere for at en introduksjon av religiøse fortellinger innenfor religionens fortolkningsrammer er å foretrekke, da en slik tilnærming gir rom for både å lære om og av. Jeg mener at oppgaven min understreker viktigheten av didaktisk refleksjon omkring bruken av religiøse fortellinger i undervisningen. Spesielt da dette havner i spenningsfeltet mellom å ivareta et åpent refleksjonslandskap og å bidra til innsikt i og kunnskap om religion.

Forord

Å skrive en masteroppgave er en lang og tidkrevende prosess. En prosess som tidvis har vært svært frustrerende og tidvis har føltes uoverkommelig. Når oppgaven nå er ferdigstilt er det selvsagt en god og ikke minst svært tilfredstillende følelse jeg sitter igjen med. Jeg er likevel også overbevist om at jeg ikke hadde kommet hit uten noen gode støttespillere. Jeg vil derfor rette en stor takk til de som har bidratt til mitt arbeid.

Først og fremst en takk til min veileder, Jon Magne Vestøl, for kyndig veiledning og støtte i prosessen. Takk for at du hele tiden har gitt uttrykk for at du har hatt tro på prosjektet mitt og for at du har brukt mye av din tid på å sette deg inn i min oppgaveskriving. Jeg har også fått konstruktive tilbakemeldinger og god rettleiding i teorilandskapet.

Takk til mamma og pappa for nyttige innspill og kommentarer. Takk for at dere har vist interesse for arbeidet mitt, og har tatt imot spørsmål og henvendelser med stor tålmodighet.

Mine informanter og lærerne ved skolen hvor jeg samlet inn elevtekster skal også ha en stor takk. Jeg takker lærerne for deres positive innstilling til prosjektet mitt. Informantene har vært åpne og delt av sine tanker på en måte som har ført til et spennende empirisk materiale. Jeg vil også takke de tre ungdommene som stilte opp til pilotundersøkelsen.

Takk til Harald Skottene, for at jeg fikk benytte meg av hans tekst som fortolkningsnøkkel til fortellingen elevene skulle lese.

Og til slutt en stor takk til Nora Elise Hesby for mange gode innspill, hjelp til korrekturlesning og ikke minst noen koselige ”mastersamtaler”. Det har vært godt å føle at man ikke er alene i arbeidet.

Oslo, juni 2010

Miriam Rindal Opsal

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN	9
1.2 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.3 EKSISTERENDE FORSKNING PÅ FELTET	13
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	13
2. TEORI	15
2.1 TEKST OG TOLKNING	15
2.1.1 <i>Hva er tekstens funksjon?</i>	15
2.1.2 <i>Om tekstens mening</i>	16
2.1.3 <i>Meningsoverføring</i>	18
2.2 MIKHAIL M. BAKHTINS BEGREPSAPPARAT.....	19
2.2.1 <i>Stemmen bak ytringen</i>	19
2.2.2 <i>Mening som prosess</i>	20
2.2.3 <i>Flerstemmighet i romanen</i>	21
2.2.4 <i>Polyfoni forutsetter et dialogsik forhold mellom stemmene</i>	22
2.2.5 <i>Hva med homofoni?</i>	23
2.3 RELIGIØSE FORTELLINGER	25
2.3.1 <i>Åpne eller lukkede fortellinger?</i>	25
2.3.2 <i>Den religiøse fortellingens ulike dimensjoner</i>	26

2.3.3	<i>Lære om eller av religion?</i>	28
2.4	HVA MED LÆREPLANEN?.....	28
2.5	VIDERE BEGREPSBRUK.....	29
3.	METODE	31
3.1	KVALITATIV ELLER KVANTITATIV METODE?.....	31
3.1.1	<i>Det kvalitative datamaterialet</i>	32
3.2	BESKRIVELSE AV DATAINNSAMLINGEN.....	32
3.2.1	<i>Utvalg</i>	34
3.2.2	<i>Konteksten</i>	35
3.2.3	<i>Pilotundersøkelse</i>	36
3.2.4	<i>Tekstutvalget</i>	36
3.3	ANALYSEPROSESSEN.....	38
3.4	REFLEKSJONER OMKRING FORSKNINGSROLLEN.....	39
3.5	REFLEKSJONER OMKRING PÅLITELIGHET, TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET.....	40
3.5.1	<i>Pålitelighet og troverdighet</i>	40
3.5.2	<i>Overførbarhet</i>	41
4.	EMPIRI	42
4.1	REFLEKSJONER OMKRING MINE INFORMANTER.....	42
4.1.1	<i>Klasse A og klasse B</i>	42
4.1.2	<i>Kommentar vedrørende en respons i datamaterialet</i>	44
4.2	MANGFOLD OG FELLESTREKK I DATATILFANGET.....	45
4.2.1	<i>Formmessige trekk i materialet</i>	46
4.2.2	<i>Innholdsmessige trekk i responsene</i>	47
4.2.3	<i>Hva handler fortellingen egentlig om?</i>	49

4.2.4	<i>Uttrykk for den religiøse fortellingens dimensjoner</i>	52
4.2.5	<i>Ulike møter med karakterene i fortellingen</i>	55
4.2.6	<i>Elevenes forhold til fortellingen som religiøs tekst?</i>	59
4.3	TREKK I RESPONSENE I ET KOMPARATIVT PERSPEKTIV	61
4.3.1	<i>Begrepsbruk</i>	62
4.3.2	<i>Ulikt dimensjonsfokus?</i>	66
4.3.3	<i>Hvordan forholder elevene seg til fortolkningsnøkkelen</i>	67
5.	DRØFTING	71
5.1	ÉN ELLER FLERE STEMME?	71
5.1.1	<i>Et møte mellom ulike stemmer</i>	72
5.1.2	<i>I dialog med fortellingen?</i>	73
5.1.3	<i>En åpen fortelling eller et åpent møte?</i>	75
5.2	HVA MED FORTOLKNINGSNØKKELEN?	76
5.2.1	<i>Autoritet i teksten og autoritet utenfor teksten</i>	77
5.3	Å LÆRE OM OG Å LÆRE AV DEN RELIGIØSE FORTELLINGEN	80
5.4	ELEV OG FORTELLING – NOEN AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER	83
	KILDELISTE	85
	VEDLEGG 1 – INSTRUKS KLASSE A	87
	VEDLEGG 2 – INSTRUKS KLASSE B	88
	VEDLEGG 3 – SPØRRESKJEMA	90

1. Innledning

Fortellinger fra ulike religioner er sentrale i religionsfaget i skolen. Læreplaner og lærebøker legger opp til kjennskap til disse fortellingene fra barneskoletrinnene og opp til Religion- og Etikk-faget på videregående. I læreplanen for Religion og etikk-faget står det for eksempel at eleven skal kunne presentere og drøfte ulike dimensjoner i religionene, blant annet fortellingsdimensjonen. I tillegg skal man kunne tolke noen sentrale tekster fra flere religiøse tradisjoner (Kunnskapsløftet 2006). Når fortellingsstoff utgjør en vesentlig del av religionenes hellige skrifter, vil de også ha en naturlig plass i teksttolkning. Ifølge Sidsel Lied har fortellingene hatt en sentral posisjon i faget, både som innhold og som metode (Lied 2004:41). I religionsfaget undervises det altså både om og med fortellinger. Dette innebærer at didaktisk refleksjon omkring bruk av religiøse fortellinger i religionsundervisningen ikke bare er viktig, men også nødvendig.

Blant annet blir det viktig å reflektere omkring hvordan fortellingene anvendes i klasserommet. På hvilke premisser skjer dette og hva er formålet med bruken av fortellingene? Det er mange som har søkt å gi svar på disse spørsmålene i den norske religionsdidaktiske diskursen. Debatten omkring fortellinger i undervisningen danner på mange måter et bakteppe for min oppgave.

1.1 Bakgrunn

I kjølvannet av utgivelsen av Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens bok *I begynnelsen var fortellingen* i 2000 oppstod det debatt i det norske religionsdidaktiske miljøet. Denne kom til uttrykk i debatttrekker i både tidsskriftet *Religion og Livssyn* og i *Prismet*. Debatten bar preg av noen ulike normative forståelser og perspektiver på hvordan fortellingen burde brukes og ikke minst hvordan de introduseres for elever i klasserommet. Flere aktører var aktive i debatten, blant annet Sidsel Lied, Olav Hovdelien, Geir Winje foruten Breidlid og Nicolaisen selv. På den ene siden står Breidlid og Nicolaisen med et fokus på at man ikke alltid trenger å presentere religiøse fortellinger med fokus på den religionsspesifikke dimensjonen i fortellingen, men at man godt kan fokusere på det de kaller for den allmennmenneskelige dimensjon (Breidlid og Nicolaisen 2001).

På den andre siden av debatten finner man blant annet Sidsel Lied som kom med innvendinger mot Breidlid og Nicolaisens perspektiv. Lieds reager på det hun mener er et fokus som tar fortellingen ut av sin opprinnelige kontekst. Hun mener at en fortelling fra eksempelvis kristendommen ikke burde presenteres i en helt allmennmenneskelig kontekst, uten å gjøre rede for de kristne fortolkningsrammene fortellingen har. En slik presentasjon gjør at fortellingens kontekst og tolkningsramme avgjøres av elevenes "egen tanke og erfaringsverden" (Lied 2001:28). Følgen av kontekstendringen er, ifølge Lied, at innholdet i fortellingen også forandres.

Dette perspektivet passer godt sammen med Heid Leganger-Krogstads betoning av det hun kaller hovedsiktet i en fortelling. Leganger-Krogstad skrev i 1984 en hovedoppgave om de bibelske liknelsene og var opptatt av at fortellingene i stor grad har et hovedsikte som andre budskapsmomenter kan underordnes (Leganger-Krogstad 1984:129). Leganger-Krogstad og Lied ser dermed ut til å være enig, da de begge anerkjenner at det finnes andre mulige innfallsvinkler til fortellingen. Det de mener blir uheldig, er om fokuset på andre dimensjoner i fortellingen går på bekostning av det som er hovedsiktet. Lied reagerer på at den religionsspesifikke dimensjonen reduseres til en av flere mulige tolkningskontekster og at disse fremstilles som likeverdige (Lied 2002:45). Breidlid og Nicolaisen svarer på kritikken, og mener at de ikke er så opptatt av hvor hovedvekten på dimensjonene ligger, men i hvilken rekkefølge de introduseres (Breidlid og Nicolaisen 2002:46). Ved å presentere fortellingen fra et allmennmenneskelig perspektiv først, vil fortellingen slik de ser det fremstå som åpen for også elever som ikke identifiserer seg med den religionen eller det livssynet som fortellingen tilhører.

Olav Hovdelien er i sitt innlegg i debatten opptatt av at man måtte vise respekt for det leserfellesskapet som betyr mest for fortellingens eiere. Er fortellingen en kristen fortelling, må man respektere den lesningen som et kristent leserfellesskap har kommet frem til som den "rette". Han mener dette er den eneste måten å finne frem til en objektiv tolkning og unngå at tolkningen blir "oppløst i ren subjektivism" (Hovdelien 2002:54). Kritikken rettes mot Breidlid og Nicolaisen da han mener at de ser ut til å fremholde et syn hvor fortellingene har en objektiv mening "i seg selv", en slags "egentlig" mening uavhengig av religionenes tolkning (Hovdelien 2002:55). Hovdelien fremmer en fenomenologisk tilnærming til fortellingene i undervisningen, hvor det ikke åpnes opp for å overprøve de ulike religionenes og livssynenes virkelighetskonstruksjoner (Hovdelien 2002:56).

I Geir Winjes bidrag i denne debatten skriver han blant annet at skolen og religionsundervisningen i skolen er til for elevenes skyld, deres kunnskap og utvikling, og ikke for religionenes skyld (Winje 2002:66). Med utgangspunkt i dette retter han kritikk mot dem som i debatten fremholder religionenes tolkningspremisses som de rette i møtet mellom elever og religiøse fortellinger.

Debatten omkring fortellingsdidaktiske tilnærminger i religionsundervisning er ikke fullendt med dette. Men debatten understreker, slik jeg ser det, behovet for fagdidaktisk refleksjon på området. Det er mange spørsmål som dukker opp i refleksjonen. Hva skjer i møtet mellom elev og en religiøs fortelling? Og blir møtet annerledes dersom premissene for tolkningsprosessen endres? Dette er blant de spørsmålene jeg vil ta opp i min masteroppgave.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Jeg ønsker å gi et deskriptivt og analytisk bilde av hva som kan skje i møtet mellom elever og en religiøs fortelling. Området vil bli utforsket gjennom analyse av elevtekster skrevet etter at elevene har lest en fortelling hentet fra kristendommen. Masteroppgaven min befinner seg i et spenningsfelt mellom det å la religionene ha eierskap på tolkningen av sine fortellinger, og det å la elevers personlige tanker og reaksjoner på innholdet i en religiøs fortelling få fritt spillerom. Dette spenningsfeltet kommer til uttrykk gjennom at elevene i mitt prosjekt møter fortellingen med ulike tolkningspremisses. Jeg vil dermed kunne belyse både hva elevene fokuserer på i møtet med den konkrete fortellingen og på hvilken måte deres tolkninger kommer til uttrykk. Samtidig vil jeg kunne si noe om hvordan tolkningspremissene kan virke inn på dette møtet.

Min overordnede problemstilling for oppgaven er:

(1) Hvordan responderer elever på en religiøs fortelling?

Ordet respondere henspiller her på responsbegrepet i bakhtinsk forståelse. Det innebærer den responsholdning man inntar i forhold til stemmene i en tekst. Jeg vil komme nærmere inn på dette i oppgavens teoridel. Jeg søker altså å gi en deskriptiv analyse av elevenes responser, det vil si deres tolkning av fortellingen slik den fremkommer i en tekst de har skrevet. Det er

interessant å se hvilke trekk som trer frem i den forbindelse og også formen det kommer til uttrykk i. Som underordnede problemstillinger vil jeg også belyse følgende spørsmål:

(a) I hvilken grad kan vi tale om en flerstemmighet i møtet mellom elever og en religiøs fortelling?

(b) Hvordan preges møtet mellom elever og en religiøs fortelling når en normativ fortolkningsnøkkel også introduseres?

I den avsluttende drøftingen vil jeg også se på noen didaktiske implikasjoner knyttet til følgende spørsmål:

(2) Hvordan korresponderer funn i min oppgave med læreplanens mål for Religion- og etikkfaget?

Jeg vil altså drøfte hvordan møtet mellom elever og en religiøs fortelling kan forstås og hvordan ulike premisser for dette møtet kommer til uttrykk i deres responser. Tolkning og rommet som tolkningen foregår i vil altså stå sentralt i oppgaven. Når spørsmål (1a) taler om flerstemmighet er dette også et bakhtinsk begrep som jeg vil komme tilbake til i oppgavens teoriredegjørelse. Jeg vil i oppgavens metodedel legge ut om hva begrepet normativ fortolkningsnøkkel innebærer, som nevnes i spørsmål (1b). Datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven er ikke samlet inn i en ordinær undervisningsøkt. Jeg mener likevel at det er interessant å se på hvorvidt læreplanens mål kan virkeliggjøres gjennom de ulike måtene elevene møter den religiøse fortellingen på.

Mitt mål med dette prosjektet er å skrive en oppgave som kan bidra til refleksjon hos dem som leser den, både religionsdidaktikere og andre lesere. Et annet mål med oppgaven er også, naturligvis, å kunne gi en utvidet forståelse av hvordan møtet mellom elever og religiøse fortellinger arter seg. Jeg håper at oppgaven også kan gi et innblikk i det mangfoldet disse møtene rommer, samt at den kan bidra til å reise nye og viktige spørsmål for den religionsdidaktiske refleksjon. Når oppgaven nå foreligger håper jeg at den kan være et interessant bidrag i diskusjonen omkring bruk av fortellinger i religionsundervisningen og at det for religionslæreren og min egen del vil kunne skape en bevissthet omkring egen praksis.

1.3 Eksisterende forskning på feltet

Sidsel Lieds avhandling (2004) tar for seg møtet mellom elever og fortellinger, men fra ulike religioner og livssyn. Hennes studie er knyttet opp til mellomtrinnet i grunnskolen og handler om hvordan elevene bruker fortellingene de møter i religionsundervisningen i sitt identitetsarbeide. Avhandlingen kan dermed sies å gi kunnskap om det fortellingsdidaktiske feltet. Jeg deler noe av mitt teorigrunnlag med Lied, men min studie er gjort med en langt eldre elevgruppe og med fokus på en enkelt fortelling.

Heid Leganger-Krogstads hovedoppgave fra 1984 omhandler liknelser og diskuterer disse fortellingene i undervisningskonteksten. Denne avhandlingen er skrevet mens det fremdeles var et rent kristendomsfag i skolen, og Leganger-Krogstad gir en omfattende teoretisk drøfting omkring liknelsene som kommunikasjonsmidler i undervisningen. Hennes avhandling er nyttig fordi hun diskuterer teorier tilknyttet bruk av liknelsesfortellinger i undervisningssammenheng.

Det ble gjennomført en studie i 1998 hvor elever ble introdusert for fortellingen om David og Batseba. Etter å ha lest denne ble elevene bedt om å skrive en ny fortelling, men nå fra Batsebas perspektiv. Dette prosjektet skiller seg fra mitt prosjekt på flere områder. Denne studien ser ut til å ville avdekke viktigheten av kontekst, mens mitt prosjekt i større grad søker å beskrive møtet mellom elev og fortelling og produktet av dette møtet; deres respons.

I og med at det eksisterer lite empirisk forskning som berører mitt forskningsfelt direkte, vil mitt arbeid være en form for foregangsstudie på feltet. Den vil således ha en eksplorerende karakter. Jeg vil undersøke hvilke trekk som finnes. Mitt arbeid vil kanskje, og forhåpentligvis, kunne bidra til å reise noen interessante spørsmål som er verdt å forske videre på i andre sammenhenger.

1.4 Oppgavens disposisjon

Den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin har en sentral plass i oppgavens teoretiske del, i tillegg til noen andre teoretikere som bygger videre på Bakhtins tanker og ideer. Sammen med noen av franskmannen Paul Ricoeurs teorier om hermeneutikk, mening og meningskonstruksjon utgjør dette hovedtyngden i det teoretiske fundamentet i oppgaven. I forbindelse med det spesifikt fortellingsdidaktiske

teorigrunnlaget, har jeg bevisst valgt å holde meg til norske didaktikers publikasjoner. Jeg mener det gir en nærhet til den norske skole- og forskningskontekst. Utgangspunktet mitt her er hovedsaklig Breidlid og Nicolaisen, Leganger-Krogstad og Sidsel Lied.

I metodekapittelet, som følger etter teorikapitlet, presenterer jeg mitt forskningsprosjekt, fra idé til utførelse, med refleksjoner omkring de mange valg jeg har måttet ta underveis i denne prosessen. Dette omhandler eksempelvis vurderinger knyttet til valg av informanter, valg av fortelling og valg i forbindelse med datainnsamlingen. Jeg diskuterer også datatilfangets pålitelighet og resultatenes eventuelle overføringsverdi.

Videre presenterer jeg det datamaterialet som danner det empiriske utgangspunkt for min masteroppgave. Det er snakk om et relativt omfattende materiale og jeg har valgt å benytte meg av noen kategorier for å illustrere trekk i materialet. Jeg ser spesielt på fire hovedfelt; uttrykk for hva som er fortellingens essens, elevenes relasjon til personene i fortellingen, elevenes begrepsbruk og også hvordan de forholder seg til tekstens autoritet.

I drøftningen vil jeg se det empiriske materialet i lys av det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Hvordan kan man forstå de funnene jeg har presentert? Er det tanker fra Bakhtin, Ricoeur og andre teoretikere som kan bidra til å belyse hva som skjer i møtet mellom elev og fortelling? Og er det samsvar eller dissonans mellom funn i materialet og teoriene?

Drøftingskapitlet har både deskriptive og normative trekk. Jeg diskuterer hvordan man kan forstå funn fra analysen og også hva som er mulige didaktiske følger. I denne forbindelse er jeg inne på mer normative perspektiver. Min forskning kan på den måten gå inn i debatten jeg har skissert over, men med det empiriske materialet som grunnlag for argumentasjonen, fremfor et ideologisk og prinsipielt fundament. Jeg søker også å drøfte potensialet i ulike måter å la elevene møte en religiøs fortelling på.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil også presentere noen begreper som jeg vil trekke med meg videre inn i analysen og drøftingen. Kapittelets formål er å gjøre rede for noen teorier som kan være med på å beskrive og bidra til å forstå møtet mellom elever og en religiøs fortelling. Teoritilfanget springer fra generell tekst- og tolkningsteori til det som omhandler religionsdidaktikk og fortellinger spesielt. Bakhtin og hans begrepsapparat er imidlertid å regne som det viktigste teoribidraget til oppgaven. Jeg viser også til andre teoretikers lesning av Bakhtin. Det dreier seg da primært om bidrag fra Gunn Imsen, med sine referanser til norsk pedagogisk kontekst og til James V. Wertsch, med sin tilknytning til og innflytelse ved Universitetet i Oslo, da spesielt Utdanningsvitenskapelig fakultet, hvor han er æresdoktor.

2.1 Tekst og tolkning

Innledningsvis i denne teoripresentasjonen mener jeg det er nyttig å se nærmere på hva en tekst er og hvordan den fungerer som et middel for å overføre mening.

2.1.1 Hva er tekstens funksjon?

Ricoeur sier at all tekst har sin opprinnelse i tale og at det er fikseringen i det skrevne ord som gjør det mulig å bevare talen (Ricoeur 1988:32). Han mener også at teksten kaller på lesningen på samme måte som talen kaller på en lytter (Ricoeur 1988:33). Jeg forstår Ricoeur slik: tekstens hensikt oppfylles gjennom lesningen, altså er en tekst til for å leses. Videre skriver Ricoeur også at leseren i leseprosessen trer inn som en samtalepartner i møtet med en tekst (Ricoeur 1988:34). Dette innebærer altså et dialogisk forhold til innholdet i teksten. Det må imidlertid ikke forstås som at leseren er i dialog med forfatteren gjennom hans verk, for forfatteren kan ikke svare leseren. Det blir dermed ingen kommunikasjon mellom skrivehandlingen og lesehandlingen (Ricoeur 1988:34). Det er leseren og teksten som er i møte med hverandre. Det er nettopp dette møtet som har fokus i min oppgave.

Ricoeur taler om viktigheten av konteksten i en samtale (Ricoeur 1988:36-37). Slik jeg ser det er dette uavhengig av om denne samtalen foregår som en dialog mellom to individer,

altså verbalt, eller om den har et tekstlig uttrykk. Likevel skiller disse to utgangspunktene seg fra hverandre. Dialogen foregår i en gitt kontekst og er knyttet til denne så lenge dialogen foregår. Teksten kan imidlertid løsrives fra sin nærværende kontekst (Ricoeur 1988:37). Ricoeur understreker at dette ikke betyr at teksten er uten sammenheng. Leseren finner sammenhengen gjennom tolkning. Tolkningen vil ifølge Ricoeur stadig søke etter en reproduksjon av livserfaringer (Ricoeur 1988:43). Med utgangspunkt i dette kan man forstå at Ricoeur ser ut til å ha liten tro på en objektiv tolkning av tekst, selv om han skriver at tanken om objektiv tolkning ikke er en uvanlig tanke (Ricoeur 1988:60). I og med at tolkningen er nært knyttet til reproduksjon av livserfaringer vil den måtte være personavhengig og subjektiv. Ricoeurs egen bruk av tolkningsbegrepet blir knyttet til at tolkningen av en tekst ”fullbyrdes i et subjekts tolkning av seg selv”. Subjektet forstår seg selv bedre, på en annen måte, eller begynner først nå å forstå seg selv (Ricoeur 1988:54). Dette bryter med det Dilthey sier om Schleiermachers hermeneutikkforståelse, nemlig at ”hermeneutikkens ytterste mål er å forstå forfatteren bedre enn han har forstått seg selv” (Ricoeur 1988:42). Her ser det ut til at man ikke skal reprodusere livserfaring, men snarere søke å forstå forfatterens egentlige mening. Dette er jo likevel, som beskrevet ovenfor, i en situasjon hvor ikke leseren kommuniserer direkte med forfatteren av teksten. På denne måten har leseren ikke mulighet til å få bekreftet eller korrigert sine tolkninger.

2.1.2 Om tekstens mening

En tolkning kan man altså forstå som en søken etter mening. Spørsmålet er hvem som bestemmer hva denne meningen er? Er mening utelukkende subjektiv eller kan man finne en objektiv mening? Dersom vi tar utgangspunkt i henvisningen til Schleiermacher ovenfor, hvor hermeneutikkens mål er å forstå forfatteren bedre enn han har forstått seg selv, er det to viktige spørsmål som kan stilles. Det første knytter seg til forfatterens hensikt med en tekst. De fleste ytringer, både muntlige og skriftlige, må kunne sies å ha en hensikt. Men er målet med lesningen å identifisere nettopp denne hensikten? Da må tekstens mening være lik den meningen som forfatteren hadde til hensikt å formidle. Det andre spørsmålet blir hvordan man gjennom tolkningen kan forstå forfatteren bedre enn han (eller hun) har forstått seg selv. Hva kan ”bedre” bety i denne sammenhengen? Kan det for eksempel bety å tilføre ny mening eller er det snakk om en utvidet mening? Schleiermacher ser uansett ut til å ville finne frem til og forstå forfatterens mening og egentlige hensikt. Hans teoretiske perspektiv

blir i stor grad senderorientert. Tolkningen er vellykket dersom senders mening finnes igjen i mottakers hode og teksten blir således å forstå som et verktøy for meningsoverføringen.

Bakhtin befinner seg i en posisjon mellom det å si at individet eier mening og det at ingen eier mening. Det som skiller Bakhtin fra Schleiermacher er at hans fokus er på mottakeren.

For ham er det mottakeren i møtet med tegnet som blir det sentrale perspektivet.

Fortolkningen av tegnet og meningsproduksjonen i mottakerens hode skjer imidlertid ikke i et verdimesig vakuum. Wertsch peker på at mottakeren, hos Bakhtin, ikke eksisterer metafysisk uavhengig av samfunnet (Wertsch 1993:68-69). I det postmoderne samfunn er det muligens en overdrevet tro på menneskets individualitet og at individet har fullstendig autonomi i sin meningskonstruksjon. For Bakhtin blir denne fullstendige autonomien en fremmed tanke. Han mener at mening ikke konstrueres hos isolerte individer (Wertsch 1993:70). Slik jeg forstår det, mener han ikke at dette *må* bety at individet er underlagt autoriteter som styrer meningskonstruksjonen, men at den aldri skjer uavhengig av den sosiokulturelle kontekst som individet er en del av. Vi kan i så måte bli påvirket av den kontekst vi er en del av og av de konvensjoner som eksplisitt eller implisitt preger vår tid.

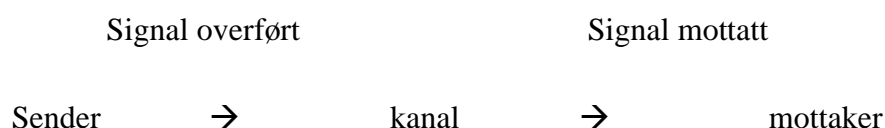
Ricoeurs posisjon har et særskilt fokus på teksten og dens tolkningspotensial. Lesningen markerer virkeliggjøringen av tekstens semantiske muligheter. I det som er skrevet ligger det potensielle tolkninger og lesningen virkeliggjør disse gjennom å overvinne den kulturelle kløften som kan eksistere (Ricoeur 1988:55). Ricoeur skiller mellom tekstens mening og tekstens betydning eller signifikans (Ricoeur 1988:56). Ifølge Ricoeur er tekstens mening i teksten før lesningen finner sted, og sikter da til tekstens interne relasjoner og struktur. Tekstens betydning er imidlertid noe som oppstår først i lesningen.

Heid Leganger-Krogstads diskuterer blant annet meningsaspektet i liknelsen i sin masteravhandling, og drøfter hvorvidt en liknelse kan sies å ha én bestemt mening. I diskusjonen viser hun til blant annet Jünger som er i sterk opposisjon til forestillingen om at hele liknelsen sikter inn mot ett punkt, hvor billeddelen og saksdelen møtes (Leganger-Krogstad 1984:56). Billeddelen representerer selve fortellingen eller bildet som fortellingen konstruerer og saksdelen samsvarer med den som billeddelen søker å fortelle noe om. Dersom det som billeddelen og saksdelen har til felles, skal smelte sammen i et bestemt punkt, er man avhengig av at leserne forstår komposisjonen likt. Det fremstår dermed som usannsynlig at alle leserne vil finne den samme meningen i en liknelse. Likevel innvender Leganger-Krogstad at liknelsene må kunne sies å ha en overordnet tematikk. Hun beveger

seg i dette noe bort i fra meningsbegrepet. Leganger-Krogstad peker på at liknelsesbildene har en utpreget mangfoldighet og at et konkret poeng vanskelig kan romme dette. Hun foretrekker å bruke begrepet siktemål, fremfor mening og poeng (Leganger-Krogstad 1984:83). Mening og poeng antyder i større grad bare en mulig og rett tolkning av teksten og hun mener at det er viktig at liknelsen som helhet respekteres. Ifølge Leganger-Krogstad kan det altså sies å eksistere et hovedpoeng, eller et hovedsikte, men hele liknelsen kan neppe sammenfattes i dette (Leganger-Krogstad 1984:84). Hun mener likevel også at det er mulig å formulere et slags hovedsikte som de andre budskapsmomentene kan underordnes. Når hun taler om et hovedsikte i en fortelling, er det lett å trekke den konklusjon at denne er konstant og at man kan finne frem til denne med en nær sagt objektiv analyse. Dette blir videre nyansert i Leganger-Krogstads avhandling. Hun taler nemlig videre om en flertydighet i liknelsene, en flertydighet som ikke bare ligger i at det er ulike potensielle tolkninger, men at også tilhørerne kan bringe sine egne erfaringer inn i fortellingen (Leganger-Krogstad 1984:154). Hun mener at liknelsen ikke er fullført slik den fremstår på papiret, men at den fullføres når tilhørerne tar imot den (Leganger-Krogstad 1984:154). Gjennom dette legger Leganger-Krogstad seg på mange måter nærmere opp til Bakhtins posisjon. Mottakerens tolkning av en fortellingen blir vesentlig med tanke på hva som oppfattes som tekstens hovedsikte. Dersom ikke liknelsesfortellingen kan sies å være fullført er det noe annet som må tilføres den for at den skal fremstå som helhetlig. Dette ”noe annet” er ikke objektivt gitt, men kan variere fra leser til leser. Det som imidlertid virker sikkert er at liknelsesfortellingens karakter gjør at man som leser eller tilhører ikke forblir en tilskuer men blir dratt inn som deltaker.

2.1.3 Meningsoverføring

Overføringsmodellen tar sikte på å forklare hvordan informasjon formidles fra en sender til en mottaker, gjennom en valgt overføringskanal. Denne kanalen kan være verbal eller skriftbasert, og kanskje også fysisk, da i form av kroppsspråk. I vårt tilfelle er det den skriftbaserte som er relevant. Hovedprinsippet i modellen er at en sender overfører sin informasjon gjennom eksempelvis en tekst, hvorpå informasjonen når frem til mottakeren gjennom teksten. Overføringsmodellen kan illustreres skjematisk på følgende måte:



Modeller er som kjent enkle fremstillinger av faktiske og ofte mer kompliserte forhold, og denne modellen er intet unntak. Det er derfor mulig å komme med flere innvendinger mot denne modellen. Wertsch peker på at pilene i modellen utelukkende peker fra senderen og til mottakeren (Wertsch 1993:71). Det uttrykkes ikke at det er snakk om noen aktiv handling i det mottakeren mottar og da også nødvendigvis tolker signalet fra senderen slik at det fremstår som meningsfylt. Mottakerrollen blir i dette bildet passiv og det blir snakk om ren meningsoverføring. Illustrasjonen antyder at man kan formidle mening som om det var en ferdigkonstruert enhet. Wertsch understreker imidlertid at det er mottakeren som må finne mening i ordene (Wertsch 1993:72). Jeg er enig i hans kritikk rettet mot den utelukkende passive rollen mottakeren ser ut til å ha i denne modellen. Det gir et ensidig bilde av prosessen, og mottakerperspektivet får for lite fokus. På mange måter kan man si at modellen representerer en posisjon mer i tråd med Schleiermachers senderorienterte teori. Wertsch etterlyser imidlertid at modellen anerkjenner mottakerens aktive rolle, og mener det til og med er misvisende å kalle mottakeren for nettopp mottaker. Likevel er det kanskje mulig å se for seg en slik formidlingsprosess, dersom man knytter en sterk autoritet til måten budskapet kan og skal leses på. Dette er i tråd med Bakhtins perspektiver om homofone og autoritative tekster som vi skal komme nærmere tilbake til i den neste delen av dette kapittelet.

2.2 Mikhail M. Bakhtins begrepsapparat

Mikhail M. Bakhtin var en sovjetisk psykolog og språkfilosof som fokuserte på ”de språklige sidene ved det sosiale samspillet” (Imsen 2006:167). Han har et spennende begrepsapparat og lanserer i sine tekster noen ideer som er interessante i denne sammenhengen.

2.2.1 Stemmen bak ytringen

Bakhtin kaller den språklige aktivitet, skriftlig eller muntlig, for en ytring. Imsen skriver at ytringen utgjør en meningsbærende enhet og den, i tråd med Bakhtin, må forstås i forhold til personen som ytrer den, men også i forhold til konteksten og situasjonen (Imsen 2006:167). Hos Bakhtin er det altså en klar link mellom det som ytres og den sammenhengen det ytres i. Han skriver for eksempel at enhver konkret ytring er en del av en kommunikasjonskjede i en spesifikk sfære og de reflekterer i stor grad hverandre (Bakhtin 1986:91). I mange tilfeller er

det snakk om responser på foregående ytringer. Gjennom en responsreaksjon kan altså foregående ytringer komme til uttrykk i nye ytringer (Bakhtin 1986:91). Dette må nødvendigvis innebære at Bakhtin ser på en ytring som noe mer enn det rent språklige og semantiske. Det ligger noe bak ytringen som gjør ytringen kompleks, tvetydig og kontekstavhengig.

Bakhtin kaller det som ligger bak ytringen for en stemme (på engelsk er det begrepet voice som brukes) (Wertsch 1993:51). Selv om stemmebegrepet primært omtaler den muntlige ytringen, mente Bakhtin at det lå en stemme også i skriftlige ytringer. Ytringene kommer alltid fra et gitt ståsted og dette ståstedet er stemmen i ytringen. Ifølge Wertschs lesning av Bakhtin er det snakk om personligheten eller bevisstheten i ytringen (Wertsch 1993:51).

Et av Bakhtins viktige poeng i denne sammenhengen var at en stemme alltid eksisterer i en gitt sosial setting, et miljø. Og i dette miljøet er det også andre stemmer. Disse stemmene vil ikke kunne eksistere i isolasjon eller uavhengig av hverandre. En stemme vil være preget av og må stadig forholde seg til andre stemmer. Imsen skriver at vi i vår henvendelse til andre ikke bare tar hensyn til vår egen stemme, men også tar i betraktning den eller de som vår ytring er ment for. Hun mener at vi ”tar den andres stemme innover oss og gjør den til en del av vår egen stemme” (Imsen 2006:168). Vi forholder oss til den eller de vi kommuniserer med gjennom at våre stemmer kommer i kontakt med hverandre. Enhver ytring innebærer en stemme hos senderen, men også et hensyn til en mottakers stemme. Og som Wertsch konkluderer: ytringen innebærer et møte mellom minst to stemmer (Wertsch 1993:53).

2.2.2 Mening som prosess

Over har jeg vært inne på Bakhtins teorier om mening og jeg vil gå litt nærmere inn på disse her. Hans ståsted befinner seg som nevnt i en slags mellomposisjon mellom det at individet eier mening og at ingen eier mening, men hvordan skal man forstå denne mellomposisjonen? Bakhtin sier blant annet at et ord eller et tegn eksisterer mellom individer (Bakhtin, 1986:121). Det vil si at det eksisterer på utsiden av senderen og kan derfor ikke sies å tilhøre bare ham eller henne. Han mener at det er flere som kan ha rett til å definere hva ordet betyr, både senderen, men også den som lytter eller leser ordet. Bakhtin introduserer også en tredjepart, som består i at ”de stemmer som har blitt hørt i verden før forfatteren kom til også har sine rettigheter (tross alt, det er ingen ord som er uten tilhørighet). Ordet er et drama hvor tre karakterer deltar (det er ingen duett, men en trio)” (Bakhtin, 1986:122). Det blir dermed,

ifølge Bakhtin, ikke bare forfatteren og leseren av ordet, ytringen, teksten som helhet, som er med på å bestemme meningen av det som står der. Wertschs skriver at Bakhtins syn på mening må forstås mer som en aktiv prosess enn et statisk enhet. Stemmebegrepet blir viktig her. Bevisstheten bak det som skrives, det som leses og i den konteksten det leses har alle betydning for meningskonstruksjonen. Man kan si at det er snakk om en flerstemmighet.

2.2.3 Flerstemmighet i romanen

En sentral del av Bakhtins verker var basert på hans arbeid med romanforfatteren Dostojevskij. Bakhtin mente at Dostojevskijs måte å skrive romaner på var overlegen den tradisjonelle europeiske standarden, og i sin diskusjon av Dostojevskijs romantype lanserte han blant annet polyfonibegrepet. Han mente at Dostojevskijs måte å skrive romaner på bar preg av polyfoni eller flerstemmighet. Forestillingen om en flerstemmig roman var basert på en ide om at forfatteren i skriveprosessen behandlet sine karakterer som ideologisk likeverdige dermed gav fra seg en del av makten over sitt eget verk (Mørch 2003:11). I Dostojevskijs romaner så Bakhtin et rom der ulike stemmer møtte hverandre og hvor deres språk og virkeligheter ble brutt mot hverandre (Mørch 2003:17-18). Bakhtin skriver selv at heltene hos Dostojevskij fremstår som en "selvstendig autoritet" og i det ligger det også en selvstendig ideologi. Karakteren er dermed ikke et direkte resultat av forfatterens egen visjon og ideologi, men en stemme i verket som forfatteren fører dialog med. Det er mange toner i et polyfont verk, og disse tonene kan være motsetningsfylte. Han skriver at "motsetningene hos Dostojevskij skurrer i hvert eneste ord" og at motsetningene ikke peker mot en felles horisont, men mot flere likeverdige horisonter (Bakhtin 2003:164). Den polyfone tekstens karakter blir dermed preget av en samtale hvor ulike synsvinkler dominerer etter tur, og representerer et mangfold av ulike overbevisninger (Bakhtin 2003:166). Det blir altså rom for mer enn én sannhet og mer enn én ideologi i en og samme tekst. Det hele kan imidlertid sies å være enda mer komplekst når Bakhtin skriver at:

Der hvor andre så én tanke var han (Dostojevskij) i stand til å finne og føle to tanker, en splittelse. Der hvor andre så én egenskap, kunne han oppdage i den samme egenskapen nærværet av en annen motsatt egenskap. Alt som gav inntrykk av å være enkelt, ble i hans verden komplisert og sammensatt. I hver enkelt stemme kunne han høre to debatterende stemmer, i hvert uttrykk et brudd, en beredvillighet til å gå over i et annet, motsatt uttrykk. I hver eneste gest fanget han opp både overbevisning og

usikkerhet samtidig. Han oppfattet en dyp tvetydighet og mangetydighet i alle fenomener. (...) En uløselig konflikt som aldri kan bringes til taushet. (Bakhtin 2003:188-189)

Et av hovedpoengene til Bakhtin synes altså å være at man i polyfone tekster ikke kan falle ned på en avsluttet sannhet, da teksten i sin uavsluttethet har mange stemmer og krever en dialogisk innfallsvinkel.

2.2.4 Polyfoni forutsetter et dialogisk forhold mellom stemmene

Jeg har allerede antydnet over at Bakhtin mente at Dostojevskij gikk inn i en dialog med sine karakterer og således ser man at den polyfone, flerstemmige romanen bar preg av en samtale mellom forfatteren og romanfigurene. Bakhtin mener at den polyfone tekst er fullstendig og gjennomført dialogisk (Bakhtin 2003:204) og dialogen er ikke bare et middel for å skape mening, men et mål i seg selv (Bakhtin 2003:210). Det innebærer at det ikke bare er forfatteren og verket som har et dialogisk forhold. Leseren eller lytterens rolle blir også dialogisk og aktiv i møtet med en tekst og de stemmene den består av.

The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it. He either agrees or disagrees with it (completely or partially), augments it, applies it, prepares for its execution, and so on. And the listener adopts this responsive attitude for the entire duration of the process of listening and understanding, from the very beginning - sometimes literally from the speaker's first word (Bakhtin 1986:68).

Sitatet overfor sier noe om hvordan man som lytter, men også som leser, forholder seg til den ytringen man møter. Poenget blir at man gjennom ytringen og stemmen bak den blir utfordret og som en følge av denne utfordringen inntar en respons holdning (responsive attitude) til det man har møtt. Bakhtin antyder at denne responsen kan være umiddelbar og at den uansett er vedvarende frem til man har utviklet en forståelse. Et spørsmål man kan sitte igjen med etter dette er om hvilke stemmer det er som er i dialog med hverandre? Kan man si at stemmen hos forfatteren av en tekst kommer i et dialogisk forhold med den som leser teksten? I avsnittet om tekst og tolkning over har jeg vist at Ricoeur mener at dette ikke er tilfelle. Forfatter og leser inngår aldri i en samtale med hverandre. Likevel sier

Schleiermacher, som nevnt, at hermeneutikkens mål er å forstå forfatteren bedre enn han har forstått seg selv. Da kan man kanskje si at man inngår i et slags dialoganalytisk forhold til forfatteren, gjennom den teksten han har skrevet, for å forsøke å avdekke denne forståelsen. Bakhtin gir uttrykk for at stemmene i romanen er likestilt med forfatterens egen stemme, at karakterene da på mange måter er frigjort seg fra forfatterens autoritet og at det føres en dialog med forfatterens egen stemme uten at de selv er en del av den. I en polyfon tekst vil forfatterens stemme være mer eller mindre skjult i mangfoldet av stemmer i teksten. Som leser vil man kunne føre dialog og respondere på dette mangfoldet av stemmer. Bakhtin omtalte den polyfone romanen som en motsetning til den homofone, men hva innebærer da homofoni?

2.2.5 Hva med homofoni?

Bakhtin mente at språket kunne utsettes for en monologisering og at dette var tilfelle hos for eksempel Sokrates. Selv om den ytre dialogen var bevart hos Sokrates, ble hans motstandere ble redusert til troper som understreket Sokrates egenskaper og hans stemme (Mørch 2003:13-14). Dette gikk på akkord med måten Bakhtin forstod livet. Han mente at livet selv var en ufullstendig dialog som heller ikke kunne fullendes. Dermed ville ethvert forsøk på å monologisere sannheten i endelige formuleringer mislykkes. Han så på det som en form for maktmisbruk, da dette ville innebære at andre stemmer ble fortiet (Mørch 2003:15). Man kan altså si at Bakhtin så på den polyfone romanen som et riktigere uttrykk for det han mente var ufullendte sannheter og en mangetydig virkelighet. Bakhtin ser forbindelsen mellom de mange planene i Dostojevskijs polyfone roman og samfunnet, med det han oppfatter som en flerplanethet og motsetningsfullheten i den sosiale virkeligheten. (Bakhtin 2003:184) Da blir en homofon eller monologisk fremstilling av virkeligheten å forstå som en vrangforestilling.

En homofon tekst blir, i henhold til Bakhtinsk tankegang, en tekst som ikke gir rom for en dialogisk tilnærming, selv om man tilsynelatende finner en dialog hos Sokrates. Karakteren i den homofone fortelling er et objekt heller enn et subjekt slik han eller hun fremstår i den polyfone tekst. Den objektiviserte karakteren blir "en gjenstand for forfatterens plan" (Mørch 2003:22). Dette peker mot homofoni, og en monologisk og fullendt mening. Dialogen har lite rom i denne forståelsen. Olga Dysthe peker imidlertid på at Bakhtin også mente at monologen har dialogiske elementer i og med at den fortutsetter at noen lytter (Dysthe 1995:210). All kommunikasjon blir således grunnleggende dialogisk for Bakhtin. Av denne

grunn blir det for Bakhtin problematisk med et syn som fremholder én og bare én uforandret mening i en ytring. I presentasjonen av overføringsmodellen overfor beskrev jeg hvordan man kan se på mening i en ytring som en overførbar, konstant enhet. Bakhtin vil imidlertid avvise dette da mening for ham har flere plan og tolkningsmuligheter. Wertsch viser til Yuri Lotman når han forsøker å konstruere et rammeverk for å forstå kommunikasjonsprosessen. Her er det rom for både elementer fra Bakhtin og fra overføringsmodellen. Yuri Lotman mener at ytringer eller tekster kan fungere på mer enn én måte. Tekstens funksjon kan innbære å formidle mening på en passende måte, eller å skape nye meninger.

The first function is fulfilled best when the codes of the speaker and the listener most completely coincide and, consequently, when the text has the maximum degree of univocality. (Lotman hos Wertsch 1993:74).

Dersom tekstens mål er å formidle en gitt mening har altså den homofone og enstemmige en viktig funksjon. Spørsmålet hos Bakhtin blir også forbundet med hvorvidt teksten er tilknyttet en autoritet. Ifølge Wertsch forståelse av Bakhtin, forlanger den autoritative teksten at man anerkjenner en fiksert mening, gjør den til vår egen forståelse (Wertsch 1993:78). Denne tilegnelsen av mening er knyttet til selve autoriteten som teksten har, og ikke hvorvidt teksten i seg selv kunne ha overbevist oss om det samme. “Vi møter teksten med dens autoritet smeltet inn i den” (Wertsch 1993:78). Bakhtin mener vi enten må godta autoriteten tilknyttet teksten eller avvise den helt. Den kan ikke deles opp, slik at man anerkjenner en del, er delvis uenig med en del og avviser den tredje – og i så måte er det lite som er dialogisk med den autoritative teksten. Den passer dermed inn i overføringsmodellen over, dersom man følger Bakhtins analyse av den. En slik tekst eies av noen og deres tolkning av den er den gjeldende. Den religiøse teksten, sammen med politiske og moralske tekster, men også tekster av voksne og av lærere fremholdes som eksempler på slike autoritative tekster (Wertsch 1993:78). En fellesneveer for tekstene er imidlertid deres homofoni og at de gjør krav på å representere sannheten og krever betingelsesløs anerkjennelse og tilegnelse av leseren. (Mørch 2003:22).

Bakhtin mener at den teksten som derimot overbeviser oss om en mening i seg selv og uavhengig av en slik autoritet tilknyttet den, er eid delvis av leseren og delvis av noen andre. Han kaller denne teksten for åpen, i den forstand at den i et dialogisk møte i en ny kontekst vil kunne få nye meninger og ny betydning. Han er altså opptatt av at man skal lytte til den

stemme som taler i teksten, men at det er viktig at ikke denne “automatisk genererer en eksklusiv tolkning” (Wertsch 1993:79).

2.3 Religiøse fortellinger

Hvilke følger får disse generelle teoretiske perspektivene for bruk av religiøse fortellinger i religionsundervisning i skolen? Jeg går nå over i en del av teorikapittelet med et mer direkte religionsdidaktisk fokus. I drøftingen av dette spørsmålet vil jeg trekke inn religionsdidaktiske perspektiver som er interessante når møtet mellom elev og fortelling skal utforskes og beskrives.

2.3.1 Åpne eller lukkede fortellinger?

Åpen-begrepet som Bakhtin bruker, finner man også igjen hos flere norske religionsdidaktikerne når de diskuterer tilnærminger til religiøse fortellinger. Jeg vil bevege meg inn på den diskusjonen her. Sverre Dag Mogstad skriver blant annet:

Fortellingens sannhet er avhengig av om den er åpen og evner å trekke tilhørerens livsvirkelighet eller livsfortelling inn i seg slik at livsfortellingen tolkes i lys av den store universalfortellingen eller grunnfortellingen. Falsk er fortellingen om den er lukket og bare åpner for tilhøreren hvis han er enig med den lukkede fortellingens tolkning. Slike fortellinger åpner ikke for ny livstolkning, men presser livsfortellingen inn i et allerede gitt mønster (Mogstad 1997:109).

Sitatet fra Mogstad er interessant fordi han lanserer noen dikotomier; sanne og falske fortellinger og åpne og lukkede fortellinger. De sanne fortellingene er åpne og de falske er lukkede. Breidlid og Nicolaisen tar opp begrepsbruken fra Mogstad og mener at en åpen fortelling inviterer til ulike tolkninger, mens den lukkede fremstår som ferdig tolket. De skriver at man “må være enig med tolkningen for å kunne gå inn i fortellingen. Dermed blir man presset inn i et mønster og en lukket forståelse” (Breidlid og Nicolaisen 2000:32). Det er ikke vanskelig å høre gjenklagen fra deler av Bakhtins tanker som er presentert over. Den åpne fortellingen kan minne om den polyfone fortellingen, som inviterer til en dialogisk tilnærming, mens den lukkede fortellingen har likhetstrekk med det Bakhtin refererer til som en homofon og autoritativ tekst som forutsetter overføring av budskap.

Hvorvidt en religiøs fortelling fremstår som åpen eller lukket, er slik jeg forstår det, avhengig av hvordan fortellingen presenteres. En fortelling kan være åpen dersom den fremstilles løsrevet fra sin opprinnelige kontekst, uten at leserfellesskapets tradisjonelle tolkning får fokus. Fortellingen får "tale for seg selv". Stemmene i fortellingen blir således, i alle fall i teorien, uavhengig av den eventuelle religiøse autoritet den er underlagt, og kan møte leserens stemme i en fri dialog. Leseren vil da kunne bringe sin livsfortelling inn i det som taler til ham eller henne i fortellingen. Den samme fortellingen kan være lukket dersom den fremstilles som en fortelling som har en religionsspesifikk betydning og denne formidles som den sanne forståelse av fortellingen. Fortellingens mulighet til å bidra til ny livstolkning hos eleven vil altså, i følge Mogstad, forsvinne. Det er ikke rom for andre alternative tolkninger. En og samme fortelling vil altså kunne fremstå som både åpen og lukket, noe som samsvarer godt med Lotmans forståelse om at en tekst kan ha ulike funksjoner (jmføres avsnittet om homofoni), dog ikke samtidig, skal man tro Mogstad.

Sidsel Lied skriver imidlertid i sitt debattinnlegg i Religion og Livssyn at hun ikke er sikker på om den ene tilnærmingen til en fortelling bidrar til å "åpne" eller "lukke" fortellingen mer enn den andre (Lied 2002:45). I avsnittet som følger vil jeg gå nærmere inn på det som Breidlid og Nicolaisen kaller ulike dimensjoner i de religiøse fortellingene. Her blir denne diskusjonen tatt et skritt videre.

2.3.2 Den religiøse fortellingens ulike dimensjoner

Breidlid og Nicolaisen skriver at en "fortelling er livstolkning, livsform, "livet selv", kommunikasjon, en uttryksform for kulturen, en tilstand religionene lever i – og selvfølgelig – fortelling er spennende og fascinerende historier" (Breidlid og Nicolaisen 2000:20). Når en religiøs fortelling er alle disse tingene, vil man også kunne tilnærme seg den på ulike måter.

Breidlid og Nicolaisen bruker begrepet dimensjon for å forklare at en religiøs fortelling kan ha det de kaller for ulike refleksjoner. Den samme fortellingen kan reflektere flere "meningsaspekt" samtidig (Breidlid og Nicolaisen 2000:72). Breidlid og Nicolaisen opererer med tre dimensjonskategorier som rommer de meningsaspektene som en religiøse fortelling kan reflektere. Det første er en allmennmenneskelige dimensjon og rommer det i fortellingen som angår alle mennesker. Det er snakk om eksistensielle spørsmål og mellommenneskelige relasjoner og om hva som er godt og ondt (Breidlid og Nicolaisen 2000:72). Denne dimensjonen kan tale til alle uavhengig av deres forhold eller tilknytning til religion. Den

forutsetter ingen religiøs grunnholdning. Den religiøse dimensjonen i fortellingen er imidlertid en dimensjon som kan gi mening og rom for identifikasjon for de som har en slik grunnholdning. Det er videre tematiske elementer i en religiøs fortelling som en person fra en annen religion vil kunne koble til sin egen tradisjon (Breidlid og Nicolaisen 2000:73). Den religionsspesifikke dimensjonen innebærer at det bare er de som tilhører den aktuelle tradisjonen som vil kunne oppleve den som en identifikasjonsfortelling. Fortellingen vil bli erfart som en fortelling som bekrefter tilhørerens trosforestillinger og virkelighetsforståelse. Poenget hos Breidlid og Nicolaisen er ikke at den religiøse ikke vil kunne se den allmennmenneskelige dimensjonen i den religiøse fortellingen, men at en religiøs person vil kunne ha en religiøs opplevelse i fortellingen, mens en ikke-religiøs vil mangle denne.

Hvor fokuset ligger når vi leser en fortelling vil kunne være avhengig av mye, eksempelvis erfaringer, behov og interesser. Breidlid og Nicolaisen skriver også at det er forskjell på hvilken intensitet de ulike inntrykk treffer oss med (2000:75), slik sett kan den samme fortellingen vekke ulike reaksjoner hos leseren. Man ville kunne forstå innholdet forskjellig. Sidsel Lied bruker begrepene bakgrunn og forgrunn for å illustrere at elementer i en fortelling kan få ulik viktighet for den individuelle leseren, som i et relieff (Lied 2004:81). Denne skjelningen mellom forgrunn og bakgrunn kan gjenspeile leserens verdssystem og erfaringsgrunnlag, eller verdier gitt av leserens kontekst (Lied 2004:81).

Breidlid og Nicolaisen fokuserer på at det tradisjonelt sett har vært et overveiende fokus på den religionsspesifikke dimensjonen. At det har blitt lagt vekt på at "alle fortellinger i utgangspunktet må presenteres som en del av en bestemt religiøs tradisjon" (Breidlid og Nicolaisen 2000:65). De ønsker et skifte i dette "i utgangspunktet" og taler for at man kan introdusere en religiøs fortelling for elever fra en rent allmennmenneskelig perspektiv. Dersom det er mulig å se på de ulike dimensjonene i en fortelling som et uttrykk for flerstemmighet, vil en slik retningsendring, innebære at man går fra å ha et fokus på en autoritativ stemme i fortellingen til å fokusere på flere sidestilte stemmer som kan ha et spenningsfylt forhold til hverandre. En slik tilnærming er å anta som mer åpen og fleksibel, i tråd med Mogstad og Breidlid og Nicolaisen. Som nevnt er Lied skeptisk til dikotomien med åpne og lukkede fortellinger. Det er altså, slik hun ser det ikke sikkert at en fremstilling av en fortelling med fokus på den allmennmenneskelige dimensjonen vil åpne den i større grad, eller om en presentasjon med fokus på den religionsspesifikke dimensjonen vil lukke den. Hun reagerer på at man går ut ifra at en slik tilnærming representerer en ferdig tolkning og spør: "Kan ikke dette like gjerne være med på å åpne den?" (Lied 2002:45). Hun mener at

den religionsspesifikke dimensjonen presentert i en undervisningssammenheng kan fremstå som ”en mulig tolkningskontekst” på lik linje med elevens egen kontekst. Men hva er så hensikten med å bruke religiøse fortellinger i religionsundervisningen?

2.3.3 Lære om eller av religion?

Breidlid og Nicolaisen skiller mellom det å lære om og lære av religion (Breidlid og Nicolaisen 2000:66). De sikter til den britiske religionspedagogen John Hull og hans kolleger, som taler for at religionsundervisningen ikke først og fremst skal lære barnet om religionene, men at barnet derimot skal lære av dem (Breidlid og Nicolaisen 2000:66). Hull fremholder et erfaringsbasert opplegg, hvor barnets opplevelser havner i sentrum. Breidlid og Nicolaisen skriver at det å få økt innsikt i en annen religion enn sin egen kan være givende. Som foreksempel når en buddhist møter en kristen fortelling (Breidlid og Nicolaisen 2000:74). Men kan man ikke også forstå dette utvidet, slik at også ikke-religiøse vil kunne få en økt innsikt i religioners selvforståelse gjennom nettopp fortellinger? Dersom man skal få en slik innsikt, mener Lied at dette vil forutsette et innblikk i kontekst og den gitte tradisjonens fortolkningsrammer. Hvis ikke vil fortolkningsrammene i klasserommet være elevenes egen tanke og erfaringsverden. Lied advarer mot dette, da hun mener at en slik endring i rammene for tolkningen vil føre til en ny fortelling (Lied 2001:28). Leganger-Krogstad ser ut til å ha et liknende syn. Hovedsiktet, slik tradisjonen fremholder det, må få klinge. Det er ikke dermed sagt at hun ikke anerkjenner de ulike lag i fortellingen, men hun mener det er uheldig dersom disse andre lagene får overdreven fokus på bekostning av fortellingens hovedsikte (Leganger-Krogstad 1984:176).

2.4 Hva med læreplanen?

Det er interessant å se på hva læreplanen for Religion- og etikkfaget sier om fagets formål. Hva skal elevene lære gjennom undervisningen i faget? I læreplanens formålsdel står det at:

Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv.

Det er altså tydelig at faget har som mål å bidra til kunnskap *om* religionene og da eksempelvis gjennom de sentrale tekstene innenfor tradisjonen. Fortellingene vil altså kunne

fungere som en god kilde til kunnskap om religionene. Jeg finner imidlertid også at læreplanen fremholder selvrefleksjon som en viktig del av faget i avsnittet under:

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

Dette refleksjonsarbeidet kan selvsagt ha utgangspunkt i ulike typer undervisningsopplegg, men at elevene kan bruke fortellinger fra ulike religiøse retninger i en slik sammenheng fremstår som en klar mulighet.

Læreplanen i faget gir altså rom for både å lære *om* og å lære *av* religionenes fortellinger. Og jeg kan ikke se at den ene utelukker det andre. I planens kompetansemål er det også et mål som sier at eleven skal kunne: ”tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon”. Ser man på dette kompetansemålet kan man spørre seg om det da er snakk om å finne frem til det som Hovdelien refererer til som leserfellesskapets tolkning (Hovdelien 2002:54), eller står eleven fritt til å finne sin personlige tolkning i møtet med tekstene?

2.5 Videre begrepsbruk

Videre i oppgavens analyse og drøfting vil jeg anvende begreper og kategorier presentert i dette kapittelet. Jeg ønsker imidlertid å understreke at jeg bringer dem videre i oppgaven som relativt åpne kategorier.

I analysen vil man ane Bakhtins teorier om flerstemmighet og dialog mellom stemmer, uten at disse begrepene brukes spesielt systematisk i analysedelen. Dette tas opp igjen i drøftingen. Breidlid og Nicolaisens dimensjonskategorier er sentrale i en del av analysen hvor jeg analyserer elevutsagn og søker å sortere dem etter dimensjonsfokus. Jeg anerkjenner imidlertid at kategoriene ikke kan forstås som rigide og med vanntette skott.

Jeg vil bruke Bakhtins stemmebegrep mer aktivt i drøftingen. Stemmebegrepet vil da forstås som den bevissthet som ligger bak ytringen. Også begrepsparet polyfoni og homofoni vil bli brukt i oppgaven. Jeg vil imidlertid bruke flerstemmighet for å beskrive det polyfoniske og enstemmighet fremfor homofoni. Dette understreker at det også her er snakk om stemmer. Dialog blir også et sentralt begrep i oppgavens drøftingsdel, og da med et vidt dialogbegrep,

i tråd med det Bakhtin selv opererer med. Begrepene åpen og lukket vil bli diskutert og jeg vil presisere når jeg viser til henholdsvis Breidlid og Nicolaisen og Bakhtinsk forståelse av begrepene. Å lære av og å lære om representerer et dobbeltsidighet i religionsdidaktikken. Faget skal som jeg har vist over favne så bredt at det gir rom for begge deler. Spørsmålet blir hvordan det samsvarer med elevenes responser til en religiøs fortelling. Gir elevens møte med fortellingen rom for en slik dobbelhet?

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt metodevalg og refleksjoner gjort omkring de valgene jeg har tatt i det metodiske arbeidet. Jeg vil også gi et innblikk i prosessen i forbindelse med min datainnsamling, fra ide til utvikling og gjennomføring.

Datainnsamlingen bød tidvis på utfordringer og jeg vil derfor diskutere de vurderinger som ble gjort underveis og hvilke konsekvenser jeg mener de kan ha hatt for det datatilfanget som har utgjort grunnlaget for min masteroppgave. Til slutt vil jeg også drøfte forhold med tanke på pålitelighet og overførbarhet.

3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Målet med min oppgave er som nevnt både å beskrive og analysere møtet mellom elever og en religiøs fortelling, samt å diskutere hvilke eventuelle konsekvenser det kan ha dersom ulike premisser legges til grunn i dette møtet. I tillegg søker jeg å reflektere over noen normative didaktiske spørsmål i denne forbindelse. Slik jeg ser det er det vanskelig å kunne finne frem til disse beskrivelsen med hjelp av kvantitative metoder, selv om en kvantitativ undersøkelse kanskje kunne bidratt med supplerende data til mitt prosjekt. Det var imidlertid flere forhold som gjorde at jeg landet på en ren kvalitativ metodisk tilnærming.

”Kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene” skriver Johannessen et al (2002:101). For å få innblikk i møtet mellom elever og en religiøs fortelling samlet jeg inn elevtekster i to tredjeklasser i den videregående skole. Min analyse og bruk av informasjon i disse tekstene vil være basert på min fortolkning av det jeg leser, slik Johannessen antyder over. Gjennom elevtekster ønsket jeg først å fremst å få innblikk i den enkelte elevs møte med fortellingen, og på den måten få et fyldig bilde av hvordan en elev oppfattet den, hvilke tanker eleven gjorde seg, hvordan disse tankene ble presentert og hvilke elementer i fortellingen som eventuelt ikke ble sentrale for eleven. En kvalitativ tilnærming er i så måte dekkende, da kvalitative data gir fyldig informasjon om et konkret fenomen i en konkret setting. Kvalitativ metode er dermed godt egnet for å avdekke elevenes tanker og refleksjoner i møte med en religiøs fortelling.

3.1.1 Det kvalitative datamaterialet

Datamaterialet i kvalitative undersøkelser utgjøres av tekster, enten dette er foreliggende dokumenter eller transkriberte intervjuer (Johannessen 2002:101). Tekster og ord har som oftest mange tolkningsmuligheter. Det kan således sies å være fyldige data, men tildels også mangetydige data. Forskeren blir filteret og må forsøke å holde en nødvendig distanse til materialet for å unngå at fordommer og forhåndsbestemte holdninger får prege lesningen. Jeg diskuterer dette nærmere under avsnittet om forskerrollen.

I mitt tilfelle er datamaterialet et generert materiale. Tekstene eksisterte ikke fra før, men måtte innhentes fra feltet. Jeg har samlet inn elevtekster fra elever i to tredjeklasser i den videregående skolen. Måten dette gjøres på er ikke uten betydning. Jeg diskuterer prosessen i detalj under og diskuterer utvalgsproblematikk og andre sentrale valg under egne avsnitt.

3.2 Beskrivelse av datainnsamlingen

Til masteroppgaven min ønsket jeg å få et datatilfang som fortalte meg noe om møtet mellom elev og en religiøs fortelling. Jeg så for meg at den beste måten å gjøre det på, var å samle inn elevtekster fra flere elever. På den måten ville jeg kunne få et innblikk i eventuelt mangfold og fellestrekk som potensielt fantes i elevenes møte med fortellingen. Datatilfanget har blitt generert ved intervensjon, det vil si at jeg har gått inn og konstruert en situasjon i et klasserom hvor elevene skulle produsere egne tekster.

Utgangspunktet mitt var at en skoleklasse, både begrepsmessig og rent praktisk, ville utgjøre en naturlig gruppe. Jeg tok kontakt med en videregående skole for å gjennomføre prosjektet mitt der. Skolen er en byskole i Vest-Norge. Gjennom samtaler med to av skolens lærere i Religion- og Etikkfaget landet vi på at det var hensiktsmessig å gjennomføre prosjektet i to omganger, i henholdsvis to tredjeklasser ved skolen. Dette ble avgjort av dels praktiske hensyn, da det ville være metodisk problematisk å gi to ulike oppgaver til to grupper i en og samme klasse. En annen fordel var naturlig nok også at datatilfanget ble doblet. Jeg vil videre i oppgaven kalle klassene for klasse A og klasse B, uten at dette viser til henholdsvis klasse 3A og 3B ved den aktuelle skolen.

Den første dagen fikk elevene i klasse A utdelt en oppgave med fortellingen fra Lukas 15, 11-31 og en instruks om å skrive en tekst med utgangspunkt i de tankene og følelsene de fikk

da de leste fortellingen (For fullstendig instruks, se Vedlegg 1). Elevene hadde en skoletime (45 minutter) til rådighet, men svært få benyttet seg av hele tiden. Etter at de hadde skrevet sin respons besvarte de et lite spørreskjema. Gjennom spørsmålene i spørreskjemaet fikk jeg innblikk i elevens kjønn, kjennskap til fortellingen og religiøs tilknytning.

Den andre dagen fikk klasse B den samme bibelfortellingen, men også en tekst som sa noe om hvordan kirken og kristendommen har forstått budskapet i fortellingen. Oppgaven elevene fikk var den samme som i klasse A; skriv en tekst med utgangspunkt i de tankene og følelsene du fikk da du leste fortellingen (For fullstendig instruks, se Vedlegg 2). I lys av erfaringen fra klasse A, betonet jeg kanskje tydeligere i min presentasjon av oppgaven, at de hadde en skoletime til rådighet, for elevene i denne gruppen satt betydelig lengre og skrev. Dette var nok i noen grad ubevisst, da jeg i utgangspunktet ønsket å la premissene for selve skrivingen være den samme i begge de to klassene. Likevel hadde jeg jo også et ønske om å få utfyllende elevtekster. Jeg ser ikke på det som spesielt problematisk at klasse B i gjennomsnitt brukte lenger tid på skrivingen, fordi det ikke nødvendigvis er en gitt sammenheng mellom hvor lenge folk skriver, hvor mye folk skriver og innholdet i det folk skriver. I tillegg kan det tenkes at klasse B brukte lenger tid på sin besvarelse da de også hadde en ekstra tekst å forholde seg til. Samtidig ser jeg i etterkant at det mest ideelle hadde vært om jeg hadde gitt tydeligere beskjed om tidsbruk også i klasse A.

Innsamlingen ble gjort i de to klassene over to påfølgende dager. Jeg regner det som lite sannsynlig at det har vært noen særlig grad av kommunikasjon mellom elever som kan ha vært utslagsgivende for datamaterialet. En eventuell kommunikasjon om oppgaven ville uansett vært mer problematisk om det var den første klassen som hadde fått tilleggsteksten.

I begge klassene delte jeg ut elevnummer som elevene skrev på sin egen tekst og på spørreskjemaet. Elevnummereringen ble i hovedsak benyttet for at elevtekstene skulle anonymiseres. En slik anonymisering ville, slik jeg så det, bidra til å gjøre det lettere for elevene å skrive fritt. Jeg så også muligheten for at anonymiseringen kunne ha motsatt effekt, at elevene i kraft av sin anonymitet kunne skrive hva som helst, også useriøse tekster, uten at det kunne spores tilbake til dem selv. Det var imidlertid også et viktig poeng for meg å kunne lese teksten uten å vite noe om kjønn og hvilken av de to oppgavene de hadde besvart. Ved hjelp av nummereringssystemet mitt hadde jeg også muligheten til å sortere tekstene tilbake etter klasse etter noen gjennomlesninger og å koble elevteksten sammen med elevens spørreskjema. Anonymiseringen er dermed total, både i oppgaven og for meg som

forsker. Jeg vet ingenting om elevene i undersøkelsen med unntak av de opplysningene de selv har gitt meg i tekstene sine og gjennom spørreskjemaet. I oppgaven vil jeg stedvis antyde om det er en gutt eller en jente som har skrevet aktuelle tekstutdrag.

3.2.1 Utvalg

Utvalg av informanter kan være svært avgjørende for det datatilfanget man ender opp med. Dette gjelder både i kvantitative og kvalitative studier (jmf. Johannessen 2002:105). Dette innebærer at informantene bør plukkes ut ifra gitte prinsipper for å opprettholde vitenskapeligheten i studien. Det være seg prinsipper med tanke på utvalgsstørrelse, strategi og rekruttering (Johannessen 2002:105).

I min studie har jeg gjennomført tekstinnsamlingen i to klasser som jeg har valgt ut basert på gitte kriterier. Det er dermed snakk om et strategisk utvalg (Johannessen 2002:207-208). Et av kriteriene jeg har lagt til grunn for utvalget er at det ikke var ønskelig med store forskjeller mellom klassene. For at jeg skulle kunne isolere konsekvensen av den ulike instruksjonen klassene fikk, var det en fordel det ikke var store forskjeller mellom klassene med tanke på eksempelvis religiøs tilhørighet. Jeg mener at sannsynligheten for å finne "like" klasser er større på en og samme skole, enn om man samler inn tekster fra to ulike skoler. Da sikrer man at elevene har bakgrunn i den samme geografiske og sosiokulturelle kontekst.

I tillegg var det viktig at ikke klassen hadde arbeidet med bibelteksten tidligere i skoleåret. Dersom dette hadde vært tilfellet hadde mye av poenget med undersøkelsen min forsvunnet, da det i større grad hadde blitt et spørsmål om hvem som husket hva fra undervisningen. Fordi bibelfortellingen jeg benyttet i undersøkelsen er en relativt kjent fortelling var det forventet at den ville være kjent blant noen av elevene, men jeg så ikke på dette som et stort problem. Men jeg ville gjerne ha muligheten til å kunne finne ut om fortellingen på forhånd var kjent for den enkelte elev eller ikke, og hadde derfor et spørsmål i spørreskjemaet som gav meg tilgang til denne informasjonen.

Rekrutteringsproblematikken er i denne forbindelse lite interessant, ettersom elevene i stor grad ble rekruttert gjennom at deres faglærer i Religion og etikk gav meg innpass i timen og således også til disse informantene. I metodelitteraturen er refererer man til dem som bidrar til datatilfanget som informanter eller respondenter. I min oppgave vil jeg referere til elevene som informanter. Dette mener jeg bidrar til en ryddig begrepsbruk, i og med at jeg kaller

deres elevtekster for responser. Det vil si at responsbegrepet blir knyttet til deres relasjon til fortellingen de har lest, mens informantbegrepet blir knyttet til deres relasjon til meg som forsker.

Klassene bestod av henholdsvis 22 elever i klasse A og 23 elever i klasse B, totalt 45 elever. I klasse A var 4 av elevene gutter, mens det i klasse B var 6 gutter. Mer utfyllende informasjon om de to klassene fremgår av tabell 4.1 i oppgavens neste kapittel.

3.2.2 Konteksten

Brekke skriver at tekster aldri eksisterer i tomrom, men at de blir til i en situasjons- og kulturbestemt sammenheng (Brekke 2006:22). Tekstene som mine informanter har produsert har blitt til i en gitt kontekst. Elevene var på skolen og de var i en Religion- og etikktime. I tillegg fikk elevene vite at jeg var der som masterstudent og at jeg skulle benytte meg av deres tekster i mitt forskningsprosjekt. Det er rimelig å anta at disse faktorene kan være med på å prege elevenes forståelse av oppgaven de fikk. At oppgaven er gitt i skolesammenheng kan medføre at elevene skriver innenfor skolefagenes konvensjoner, og angriper fortellingen med analytiske teknikker lært i skolen. At oppgaven er gitt i en Religion og etikktime, kan medføre at elevene tar på seg gitte ”briller” i møtet med fortellingen. De leter kanskje etter religiøse elementer i teksten eller tenker at den skal leses på gitte måter, eller at også religionsfaget per se legger føringer for skrivestrategi. Mitt poeng med disse refleksjonene omkring kontekst er at det var ønskelig at elevene ikke skulle føle at det eksisterte noe fasitsvar for oppgaven de fikk. Dette er bakgrunnen for at instruksjonen elevene fikk av meg hadde en enkel og åpen karakter.

Det er sjelden mulig å fjerne variablene som gis av konteksten skriveprosessen skjer i. Da oppgaven tar utgangspunkt i elever og fortellinger, er det imidlertid ikke uheldig at konteksten fører til at de angriper fortellingen som nettopp elever. I og med at dette er en studie ingen har gjort før, er det nettopp viktig at besvarelsen blir gitt i en skolekontekst. Å eventuelt undersøke det samme forholdet i en annen kontekst vil kunne være en oppgave for oppfølgende, og kan hende større, forskningsprosjekt.

Det er også mulig at min tilstedeværelse og informasjonen om forskningsprosjektet kan lede elevene inn på noen spor i møtet. Man kommer heller ikke helt utenom at min forskerrolle og min bruk av deres tekster kan ha gjort at de har besvart oppgaven på en viss måte. Det var

likevel også viktig å vise åpenhet omkring det arbeidet deres tekster skulle være en del av. Dette er i samsvar med retten om selvbestemmelse og autonomi (Johannessen 2002:93).

3.2.3 Pilotundersøkelse

I forkant av innsamlingen i klassene gjennomførte jeg en liten pilotundersøkelse. Jeg kaller det en *liten* pilotundersøkelse, da det av ulike grunner ikke kan kalles en fullverdig pilot. Blant annet lykkes jeg ikke i å finne tredjeklassinger til å delta i piloten. De tre som deltok i piloten, ei jente og to gutter, gikk i andre klasse og var dermed et år yngre enn de som skulle få oppgaveinstruksen. Når en pilot skal være mest mulig lik den faktiske gjennomføringen, er dette en svakhet med min pilot. Jeg mener likevel at det kan ha vært en fordel å ha testet instruksen på tre noe yngre elever, da jeg med større sikkerhet kunne anta at en instruks som var tydelig for dem, vil være tydelig for elever på et høyere klassetrinn. Elevene i piloten ble heller ikke oppfordret til å produsere en tekst på egenhånd, men snarere reflektere over hvordan de oppfattet oppgaveinstruksen og hvordan de trodde de ville ha grepet an skrivningen. På den måten fikk jeg ingen konkret erfaring med hvor mye jeg kunne regne med at elevene i tredje klasse ville skrive. Likevel var piloten nyttig på flere måter. Jeg fikk finjustert formuleringer i instruksen og fikk bekreftet at oppgaven ellers og spørreskjemaet var tydelig og lettfattelig. Jeg fikk også antydning hvor mye tekst de selv ville ha skrevet innenfor den gitte tidsrammen.

3.2.4 Tekstutvalget

Jeg valgte å bruke én fortelling som utgangspunkt for min studie. Fortellingen er en av Jesu lignelser, hentet fra Lukas 15, 11-32. Det var flere årsaker til at jeg valgte nettopp denne fortellingen. For det første er det en dramatisk historie, som har både et spennende persongalleri og en utfordrende tematikk. Den har også flere lag og kan by på mange assosiasjoner. På bakgrunn av dette, antok jeg at fortellingen ville kunne vekke noen tanker og følelser hos elevene og at det ville bli spennende å se hvilke elementer i fortellingen elevene ville merke seg. For det andre er den en gjenganger i lærebøkene, og det er dermed rimelig å anta at det også er en sentral fortelling i religionsundervisning både på barne- og ungdomstrinnene og i Religion- og Etikkfaget.

Når fortellingen er en sentral fortelling, er det også rimelig å anta at det er flere elever som kjenner denne fortellingen godt, enten det er gjennom egen religiøs tilknytning eller at de husker den fra skolesammenheng. Dette er selvsagt viktig å være bevisst på, og jeg inkluderte derfor et spørsmål om hvor godt de kjente fortellingen i spørreskjemaet som elevene besvarte etter oppgaven.

På et tidlig stadium i planleggingen, vurderte jeg også å benytte meg av en fortelling fra en annen religiøs tradisjon, i stedet for en så sentral fortelling. Problemet ville imidlertid kanskje bli omvendt i dette tilfellet. Hva ville vært argumentene for å velge nettopp denne eventuelle mindre sentrale fortellingen? Jeg landet på at argumentene for Lukas 15, 11-32 var solide og at jeg heller måtte ta høyde for at kjennskap til fortellingen ble en variabel i møtet mellom elev og fortelling. Fremfor å ha flere fortellinger i undersøkelsen valgte jeg å fokusere på én fortelling for å kunne se på hva som skjer i akkurat dette møtet. To fortellinger ville sannsynligvis krevd et bredere fokus, i tillegg til at jeg tror datamengden ville blitt svært krevende å komme igjennom innenfor den gitte tidsrammen for oppgaven. Jeg ser den begrensede muligheten til å trekke generelle slutninger ut ifra møtet mellom elever og i dette tilfellet én bibelfortelling. Likevel tror jeg datatilfanget mitt kan si noe om hva som *kan* skje i et slikt møte og hvilke ulike uttrykk et slikt møte kan få i elevenes egenproduserte tekster.

Fortellingen ble presentert for klassene fullstendig løsrevet fra kontekst. Det fremgikk at dette var en bibelfortelling og at fortellingen innledes med "Jesus sa:". Fortellingen har i ulike bibeloversettelser gått under flere ulike navn; "Den fortapte sønn", "Den gode faren", "De to sønnene" og "Den bortkomne sønnen" (Leganger-Krogstad 1984:7-8). I oppgaven som elevene fikk, ble det imidlertid ikke angitt noen tittel på fortellingen. Jeg ønsket ikke å skape noen føringer for hvor elevene la sitt fokus, når de selv skulle produsere en tekst. Dersom jeg hadde valgt å bruke overskriften gitt i bibelselskapets utgave "Den fortapte sønn", kan man anta at enkelte elever ville la seg påvirke av tittelens fokus på den yngste sønnen. Det er også mulig at også ordet "fortapt" kunne skapt ledende assosiasjoner. På samme måte har jeg unngått å bruke tittelen også i denne oppgaven, ikke for å skjule hvilken fortelling det er snakk om, men for å unngå å peke på en bestemt tittel og tolkning som den "riktige".

Den ekstra teksten som ble levert ut i klasse B er hentet fra Aschehoug sine skolesider på nett, Lokus (www.lokus.no). Teksten er et utdrag av et tolkningseksempel av fortellingen fra

Lukas 15, 11-32. Denne teksten skal gi eleven innblikk i kristendommens forståelse og bruk av teksten, og sette fortellingen inn i en historisk og en kristen kontekst. At teksten var hentet fra læreverket *Tro og tankes* fagsider på nett, innebar at den også var produsert for aldersgruppen. Hele utdraget kan leses i vedlegget "Instruks til klasse B". Videre i oppgaven vil jeg omtale denne "ekstrateksten" som en fortolkningsnøkkel, og stedvis også som en normativ fortolkningsnøkkel. Jeg kaller den fortolkningsnøkkel fordi den innebærer en inngang til tolkningen av teksten. Den blir en form for nøkkel i den forstand at den "låser opp" noen koder og skaper noen koblinger som ikke er gitt eksplisitt av teksten alene. Den blir normativ i den forstand at den fremstiller den kristne tolkningen av fortellingen. Dersom man har fokus på fortellingen som nettopp en kristen fortelling, kan man oppfatte det som at fortolkningsnøkkelene legger normative føringer for hvordan fortellingen burde leses.

3.3 Analyseprosessen

Analysen og fortolkningen er kontekstavhengig (Brekke 2006:20). I mitt mastergradsprosjekt er det på mange måter snakk om kontekstavhengig fortolkning på flere nivåer. Dette i og med at også datatilfanget er resultat av en form for analyse og fortolkning i en gitt kontekst. Jeg som forsker vil også møte datatilfanget i min gitte forskningskontekst. Jeg leser elevtekstene med visse analytiske briller i møtet med tekstene. På mange måter gjentolker jeg altså deres tolkning, jamfør Brekke (2006:21).

Jeg vil dvele litt ved de analytiske brillene jeg nevnte overfor. Jeg har gjennomført flere gjennomlesninger av datamaterialet og de ulike gjennomlesningene har hatt ulike fokus, ulike analytiske briller. Første gjennomlesning var ren skumlesing, hvor jeg søkte å danne meg et førsteinntrykk av datamaterialet. Gjennomlesningen var preget av spenning, da jeg ikke helt visste hva jeg kunne som ventet meg, både med tanke på innhold og omfang. I den andre fasen jobbet jeg gjennom responsene langt mer systematisk, og jeg dannet meg et bilde av den enkelte elevtekst. Her var fokuset relativt isolert. Jeg ønsket å forsøke å finne en essens i teksten, og trekke ut noen hovedpoeng som utmerket seg. Ved hjelp av notatene jeg gjorde i forbindelse med dette leddet i analyseprosessen, kunne jeg også se antydninger til mønstre og sammenhenger mellom flere av elevtekstene. I den tredje fasen hadde jeg etablert noen kategorier (konkluderende utsagn, sympati/mangel på sympati for karakterene i fortellingen, begrepsbruk ut ifra utvalgte sentrale begreper) og sorterte utsagn fra responsene etter disse. Det var nyttig å få et slikt overblikk over tekstene. Funn fra denne fasen vil bli

presentert i kapittel 4. Det er de ulike kategoriene som trådte fram tidligere i analyseprosessen som er grunnlaget for disposisjonen i analysen. I så måte har jeg vært igjennom de tre fasene som Brekke hevder er vanlig i en analyseprosess: den betraktende, den analytiske og den beskrivende (Brekke 2006:25).

I og med at jeg ikke bare ønsker beskrive resultatet av møtet mellom elev og fortelling, men også forklare og diskutere hvordan ulike premisser for møtet kan ha preget elevenes tolkning, er jeg både på jakt etter ”hva som finnes”, men også ”hva ligger bak det som finnes”. Dette perspektivet trekkes inn i drøftingsdelen.

3.4 Refleksjoner omkring forskningsrollen

I møte med et gitt forskningstema og et datamateriale vil jeg sannsynligvis være av en viss oppfatning av hva som venter meg. Man kan konstruere en forestilling av hvordan noe henger sammen eller hvordan noe er eller eventuelt ikke er. I min oppgave har jeg søkt å tilnærme meg feltet og empirien med størst mulig grad av åpenhet. Jeg har sett på studien min som en eksplorerende studie og vil i så måte avdekke de mønster og trekk som måtte finnes. Min oppgave er å tolke elevenes bevegelser i det refleksjonslandskapet som fortellingen genererer. En hovedutfordring her er at elevene synes å gå inn og ut av ulike perspektiver (eksempelvis innenfra- og utenfra-perspektiver). Det er også viktig å være bevisst min egen livssynsbakgrunn i møte med elevtekstene. Det i forskningen en fare for å tilskrive informanter meninger og holdninger de ikke har (Brekke 2006:21), eller å lese informantenes svar i tråd med min egen forståelse. De konklusjoner jeg likevel drar ut ifra datamaterialet bør ha godt belegg, og ved hjelp av sitater vil jeg underbygge den forståelsen jeg har kommet frem til (Brekke 2006:30).

I tillegg til min livssynsmessige bakgrunn, er det verdt å merke seg at jeg har bakgrunn fra samme geografiske og sosiokulturelle kontekst som de elever som har vært mine informanter i denne oppgaven. Dette kan sies å gi meg en innsikt i noe av deres referanseverden, men det er samtidig en innsikt det er vanskelig å forholde seg bevisst til, da den kommer lite eksplisitt til uttrykk.

3.5 Refleksjoner omkring pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

3.5.1 Pålitelighet og troverdighet

Jeg mener at studien min kan sies å ha stor grad av pålitelighet, ettersom jeg har gitt en grundig beskrivelse av min egen forsknings- og analyseprosess. Dette gir leseren innsyn i forskningsprosessen og analysen som ligger bak de resultater som presenteres. I tråd med blant annet Johannessen et al. (2002:198) er dette med på å styrke påliteligheten av kvalitative studier. Jeg ser på det som ønskelig at leseren av denne oppgaven kan følge de valg jeg har gjort, for å kunne ta stilling til mine konklusjoner med alle relevante opplysninger på bordet.

Troverdighet i kvalitative studier handler i stor grad om hvorvidt forskerens funn ”reflekterer formålet med studien” på en saksvarende måte og om oppgaven ”representerer virkeligheten” (Johannessen 2002:199). Ragin taler om dette som studiens ”sannhet” (Ragin 1994:21). Jeg mener at jeg gjennom det strategiske utvalget, som sikret meg relativt like klasser, har redusert noen av de variablene som kunne ha hatt innvirkning på mine funn. Jeg har også tydeliggjort premissene for innsamlingen av mine data.

Slik jeg ser det handler troverdighet også i stor grad om de begrep man bruker. Begreper kan ha en eller flere betydninger. Det er ikke gitt at alle vil forstå et begrep på samme måte. Jeg mener at piloten jeg har gjennomført i forkant av gjennomføringen i klassene, bidrar til å styrke troverdigheten i min datainnsamling. Etter å ha diskutert instruksene med tre elever i omtrent samme alder som mine informanter, var mitt inntrykk at de forstod begrepene og instruksene på den måten jeg selv forstod dem. På denne måten kan man i størst mulig grad unngå misforståelser. I tillegg var jeg selv tilstede i klasserommet når elevene fikk instruksene, slik at jeg kunne klargjøre eventuelle uklarheter underveis.

Metodetriangulering fremheves hos Johannessen som en måte å styrke troverdigheten til resultatene i en studie (Johannessen et al. 2002:199). I min studie vurderte jeg en metodetriangulering, i den forstand at jeg så på muligheten for å vende tilbake til elevene og intervju dem. Da kunne jeg fått utvidet kunnskap om hvordan de tenkte da de skrev og hvorfor. Mitt anliggende i denne oppgaven er imidlertid ikke elvenes tolkning av sine egne

tekster, men snarere hva de faktisk har skrevet. En slik intervjurunde ville på mange måter endret studien betraktelig, ved å tilføre nye datamengder til det empiriske materialet.

3.5.2 Overførbarhet

Johannessen et al. skriver at ”all forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn” (2002:200). I kvantitative undersøkelser er tanken om generalisering sterk. Man ønsker ofte å kunne trekke generaliserende konklusjoner om populasjonen ut ifra datamateriale generert fra et utvalg. I kvalitative undersøkelser er det imidlertid en ukjent tanke at en annen forsker kan gjennomføre den samme undersøkelsen i den samme konteksten og ende opp med de samme resultatene. Det handler om den kvalitative undersøkelsens natur. Klassisk generalisering er dermed ikke forenelig med min kvalitative studie. Janet Schofield skriver om generalisering i kvalitative studier og taler om å studere *det som finnes*, *det som kan være* og *det som burde være* (Schofield 1993:208) I dette legger hun at man kan ønske å studere det som er typisk, ordinært og vanlig, det som er innovativt og representerer nye trender, eller det som fremstår som et samfunnsmessig ideal (Schofield 1993:208-220). Ved å studere det som finnes er målet å skape kunnskap om et felt, ved å ta utgangspunkt et utvalg som ikke skiller seg ut. Utvalgsstrategien blir altså vesentlig for den eventuelle overføringen av kunnskap som kan forekomme. Mitt utvalg kan på mange måter sies å representere en ordinær elevgruppe. Elevene representerer ikke noe spesielt innovativt eller et idealtilfelle i norsk skole. Likevel vil jeg nyansere det ordinære ved elevgruppen noe. I og med at det er elever ved en skole på vestlandet, med de religionssosiologiske implikasjonene det kan ha (da med tanke på ideen om et Bibelbelte og en sterk kulturell bevissthet om religion), er det ikke sikkert at elevgruppen er så ordinær i nasjonal sammenheng. Det er ikke sikkert at funn gjort i denne elevgruppen er overførbart til Norge som helhet i og med at den sosiokulturelle konteksten vil være svært annerledes i en mer sekularisert del av landet. Målet for studien er imidlertid ikke å generalisere i den forstand at jeg ønsker å finne ut hvor utbredt et fenomen er, men snarere at jeg vil identifisere og konstatere at fenomenet finnes. Jeg tror også at det er spørsmålene som min diskusjon reiser som vil være det mest sentrale i min oppgave. Studien kan etter min mening stille utfordrende spørsmål både med tanke på fagdidaktisk praksis, men også med tanke på videre forskning.

4. Empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for noen sentrale funn i datamaterialet. Innledningsvis innebærer det å drøfte forhold tilknyttet elevsammensetning i de to klassene i undersøkelsen.

Videre presenterer jeg mønstre som finnes på tvers av klassene, uavhengig av fortolkningsnøkkelen noen av elevene fikk utelevert. Overordnet for denne presentasjonen er spørsmålet: Hvilke perspektiver kommer til uttrykk i responsene? Dette knytter seg både til hva de forstår som fortellingens hovedsikte og hvilke dimensjoner de fokuserer på, samt hvordan de gir uttrykk for sympati for karakterene. Jeg går også inn på hvordan de forholder seg til fortellingens religiøse karakter.

Etter å ha fokusert på de trekk i materialet som spenner over begge gruppene, går jeg over i en mer komparativ del. Her er spørsmålet i større grad: Er det noen forskjell? Helt til slutt retter jeg fokus utelukkende på klasse B i et avsnitt om hvordan de forholder seg til fortolkningsnøkkelen.

4.1 Refleksjoner omkring mine informanter

Jeg har samlet inn til sammen 45 elevtekster på en skole lokalisert i en by på vestlandet. Som nevnt i oppgavens metodedel er det snakk om to Vg3 klasser ved studiespesialiserende utdanningsprogram. Elevene i klasse A og klasse B har henholdsvis produsert 22 og 23 elevtekster.

4.1.1 Klasse A og klasse B

De to lærerne jeg hadde kontakt med i forkant av innsamlingen beskrev klassene som ”fine klasser” hvor jeg kunne få noen ”interessante tekster”. De mente også at klassene var noe ulike med tanke på innstilling til faget og med tanke på elevsammensetningen. Lærerne pekte på at den ene klassen muligens trivdes bedre med Religion- og etikkfaget enn den andre og at det i den ene klassen var mange ”lagsjenter”. Her siktet de til noen jenter i den ene klassen som var aktive i Norges Kristelige Student og Skoleungdomslag ved skolen. Jeg tenkte umiddelbart at det kunne være uheldig at det i den ene gruppen var en større andel

kristne elever og at det kunne eksistere en ulik innstilling til oppgaven. Jeg vurderte det imidlertid slik at jeg ikke ville forhøre meg om disse jentene gikk i klasse A eller i klasse B. Det ble heller ikke klargjort hvilken klasse som etter lærernes vurdering trivdes bedre med Religion- og etikk faget. Da ble det i alle fall overlatt til tilfeldigheten hvilken klasse som fikk hvilken instruks. I etterkant viste det seg at det ikke var snakk om vesentlige forskjeller mellom de to klassene med tanke på religiøs tilhørighet, noe tabellen under vitner om. Tabellen under viser skjematisk elevenes svar på et spørreskjema de besvarte etter at de hadde skrevet sin respons. De kategorier som ikke ble benyttet i spørreskjemaet er ikke inkludert i denne fremstillingen. Spørreskjemaet kan leses i sin helhet i vedlegg 3.

Tabell 4.1 Klassenes elevsammensetning

	Klasse A	Klasse B	Totalt i begge klasser
Antall elever	22	23	45
Hvorav antall gutter	4	6	10
Kjente fortellingen godt	3	8	11
Hadde lest/hørt fortellingen før	10	8	18
Kjente ikke fortellingen	8	7	15
Ser på seg selv som kristen	5	7	15
Ser på seg selv som ikke-troende	13	7	20
Ser på seg selv som agnostiker	1	4	5
Ser på seg selv som noe "annet" (Satanist, Human Etiker, Tvilende, Tenkende, Åpen, Usikker)	3	5	8

Ut ifra tabell 4.1 har man mulighet til å si noe om elevene som har bidratt med datamaterialet for denne studien. Det mest opplagte å peke på er selvsagt den tydelige jentedominansen blant informantene. Av 45 elever var bare 10 gutter. En slik skjevhet og et slikt beskjent antall gutter gjør det lite hensiktsmessig å tale om tydelige kjønnsmessige forskjeller i tekstene. Å basere en slik vurdering på de ti guttene som har bidratt til datamaterialet blir for tynt. Jeg bruker stort sett det nøytrale "eleven" i denne empiriske gjennomgangen. Når jeg likevel refererer til "en gutt" eller "en jente" i introduksjonen til enkelte sitater gjengitt i oppgaven, må dette ikke forveksles med et forsøk på å likevel trekke frem kjønnslige

fellestrekk eller forskjeller i responsene. Dette er helt enkelt en språklig variasjon fra min side. Hovedvekten må, i denne oppgaven, ligge på trekk i gruppen som helhet og på sammenlikninger mellom de to klassene.

Tabellen forteller også noe om hvorvidt elevene hadde kjennskap til teksten fra før. Jeg har allerede drøftet i metodekapittelet at fortellingen jeg bruker i forskningen er en sentral fortelling i kristendommens fortellingsunivers. Det er også en velbrukt fortelling i lærebøker og da sannsynligvis også i undervisningssammenheng. Derfor var det heller ikke overraskende at det var noen elever som kjente teksten godt fra før. Det er likevel verdt å merke seg at det er så mange som 17 elever i de to klassene som ikke kjente til fortellingen på forhånd. Det er spennende hvordan disse elevene møter fortellingen, og kanskje ikke minst hvordan de 7 elevene i klasse B, som har svart at de ikke kjente fortellingen fra før, forholder seg til fortolkningsnøkkelen de har fått utdelt i tillegg.

Elevene svarte også på spørsmål om hva slags religiøs tilknytning de hadde. Spørsmålet var formulert som “Jeg ser på meg selv som...” og med flere definerte alternativer, samt en “annet” kategori. Jeg har i skjemaet gjengitt de av kategoriene som ble krysset av på, samt at jeg har skilt ut agnostikere som en egen kategori, selv om dette i utgangspunktet ikke var oppgitt som en egen kategori i spørreskjemaet. Disse 5 elevene krysset av på ”annet” kategorien og definerte seg videre som agnostikere. Svarene forteller at det er totalt 12 elever om ser på seg selv som kristne i de to klassene. Forskjellen i antall kristne i de to klassene (henholdsvis 5 og 7) utgjør ikke en vesentlig forskjell. På den måten fremstår ikke den ene klassen som “mer kristen” enn den andre, slik lærerne deres kanskje kunne gi inntrykk av i sin beskrivelse av klassene. 20 av de 45 elevene ser på seg selv som ikke-religiøse og flere definerer seg også ut av de kategoriene som jeg hadde laget på forhånd, og brukte begreper som “åpen”, “tvilende”, “tenkende” og “usikker” for å beskrive sin religiøse eller ikke-religiøse selvforståelse.

4.1.2 Kommentar vedrørende en respons i datamaterialet

I mye forskning er det en forutsetning at informanter er lojale mot forskerens instruks og hensikt med studien. Vi vet imidlertid at dette ikke alltid er tilfellet. Derfor opererer man i for eksempel i kvantitativ forskning med en feilmargen i statistiske beregninger (Jmf. Johannessen 2002). I mitt datamaterialet mener jeg det er én tekst som tyder på en form for illojalitet mot instruksene elevene fikk. Den utgjør imidlertid ikke et problem for min studie,

da dette er et interessant funn i seg selv. Dette fordi eleven viser en særegen strategi for å besvare oppgaven. Eleven har ikke levert en blank besvarelse, men et dikt som, slik jeg forstår det, ikke har noe som helst med teksten hun har lest å gjøre. Det blir selvsagt spekulativt å antyde hva som ligger til grunn for dette valget, men det er likevel mulig å antyde noen mulige grunner for hennes strategi. Kanskje har hun brutt oppgavens normative rammer fordi responsen ble skrevet i anonymitet og at det dermed ble rom for en slik ukonvensjonell skriving, uten at teksten kunne føres tilbake til henne? Det kan også være et uttrykk for at eleven synes det var krevende å skulle skrive noe etter å ha lest fortellingen. Dermed kan det hende at det var enklere å skrive noe helt uten forbindelse til fortellingen og oppgaven, heller enn å gi seg ut i det som krevde mer av henne. Det er selvfølgelig også en mulighet for at det var en ren boikott som lå bak. Denne muligheten blir kanskje styrket i og med at eleven også har skrevet at hun ser på seg selv som satanist. Med utgangspunkt i dette, kan hun ha reagert på oppgaven i seg selv og dermed ikke ønsket å levere noe som var et svar på denne. Å forsøke å lande på hvorfor eleven har gjort som hun har gjort, uten å spørre henne om hva som lå bak dette stemmevalget, blir likevel bare spekulasjoner og er dermed ikke hensiktsmessig. Det er likevel et poeng her, at det altså kan være vanskelig å finne motivasjonen bak den enkelte ytring, og at det ikke er lett å identifisere denne. Jeg vil påstå at stemmen i dette tilfellet er tvetydig. Bevisstheten bak hennes valg er det kun hun som har oversikt over. Jeg kunne fått et mulig innblikk i dette dersom prosjektets omfang hadde vært større og jeg hadde kontaktet elevene for å intervju dem om deres tanker og motivasjoner for å skrive som de gjorde i etterkant. Poenget i denne oppgaven er imidlertid i større grad, og som nevnt i oppgavens metodedel, å rette fokus mot det som elevene skrev, hva de har fokusert på og hvordan de har forholdt seg til tekstens indre og ytre autoritet.

4.2 Mangfold og fellestrekk i datatilfanget

Det er til dels vanskelig å vurdere hvorvidt materialet bærer preg av mangfold eller fellestrekk. Det er noen responser som skiller seg ut fra mengden og skaper mangfold, mens det også er mulig å identifisere noen trekk som kan sies å gå igjen i flere av tekstene. På mange måter blir det dermed riktigere å si at materialet bærer preg av *både* mangfold og noen fellestrekk. Jeg vil videre i denne delen gi innblikk i responsenes mangfold, for så å fokusere på noen av fellestrekkene i materialet som er interessante ut ifra forskningsspørsmålene mine.

4.2.1 Formmessige trekk i materialet

Først og fremst er det mulig å si noe om de formmessige variasjonene i materialet. Elevene stod, etter ordlyden i instruksene som de fikk utdelt, fritt til å velge det formmessige uttrykket som de fant naturlig for sin respons. Dette førte til at ulike sjangere ble benyttet i skrivingen. I oversikten under har jeg søkt å plassere tekstene inn i noen sjangerkategorier. En og samme respons har i noen tilfeller kunnet plasseres innenfor begge de to første kategoriene, og favner dermed både noe rent analytisk og resonnerende, men også en del personlig refleksjon. Jeg har plassert disse i den kategorien som jeg mener representerer hovedvekten i teksten. Ikke alle tekstene var like lette å plassere inn i slike kategorier. Jeg ønsker ikke å presse disse inn i en kategori, og har dermed valgt å la noen responser havne i en "annet"-kategori.

Tabell 4.2. Formmessig variasjon i materialet

Resonnerende/analytiske tekster:	30
Filosofiske tekster/personlig refleksjon:	7
Fortellinger:	4
Dikt:	1
Annet:	3

Det var, som oversikten over antyder, mange elever som skrev en tekst preget av resonnementer over innholdet, hva de mente var tekstens budskap og hvordan de ulike karakterene kunne oppfattes. Noen av disse refererte til handling og tematikk uten å komme med eksplisitt henvisning til en personlig oppfatning av fortellingen, men gav i stor grad uttrykk for at dette måtte være måten å forstå fortellingen. Det var også innslag av personlige vurderinger av fortellingen som kilde til moral, personlige oppfatninger av de tre hovedpersonene og av plottet i disse tekstene. Andre løsrev seg i stor grad fra fortellingen, dens karakterer og handlingen, og reflekterte på filosofisk vis over noe de så på som fortellingens egentlige tematikk. Fire elever valgte å skrive en alternativ fortelling som sin respons, da i moderne innpakning, hvor noen av elementene i originalfortellingen fikk ny klangbunn. Når det er 30 av 45 responser av resonnerende og analytisk karakter er det kanskje mulig å tale om et gjennomgående trekk at elevene valgte et slikt tekstlig uttrykk.

Men de 15 andre responsene er med på å skape et mangfold, og ikke minst knytter responsenes mangfoldighet seg til innholdet i alle responsene – og da også innad i de sjangermessige kategoriene jeg har skissert over.

4.2.2 Innholdsmessige trekk i responsene

Den innholdsmessige variasjonen i tekstene, hvilke elementer i fortellingen som elevene har valgt å fokusere på og hvilke refleksjoner de har gjort seg, er altså preget av stor variasjon. Responsene er så mangfoldige at man til tider kan spørre seg selv om det var ulike fortellinger de tok utgangspunkt i. Et eksempel på variasjonen i tekstene kommer til uttrykk gjennom det store spennet i sammenligninger de trekker ut fra teksten. Jeg kaller det sammenligninger fordi de handler om noe annet enn den faktiske handlingen i fortellingen. Det er elevene selv som skaper forbindelsen til innholdet i fortellingen.

En gutt trekker en parallell mellom hvordan faren i fortellingen vurderer sønnens verdi og verdien av en pengeseddel.

Om vi har en femtilapp, som er kuttet opp, krøllet og spyttet på er den fremdeles verdt like mye. Om man går i banken og leverer den inn får man en ny igjen. På samme måte ser vi at uansett hvor skitten og verdiløs den yngste sønnen ser ut mot slutten vil han alltid være like mye verdt i farens øyne.

Jeg forstår det som om eleven ikke bare er opptatt av det utseendemessige ved den yngste sønnen, men at sønnens verdi er ukrenkelig og dermed ikke definert av de valgene han gjorde og som nå preger ham. Han skriver videre at dette viser oss noe om Guds kjærlighet og mener det må være det som er poenget med fortellingen.

I en annen respons, skrevet av en jente, reflekterer hun over det hun mener er å kaste bort livet dersom man er kristen og lojal mot kristendommens mange bud. Hun mener at da lever man på en livsløgn, og hun referer til Vildanden av Ibsen. “De (les: kristne) trenger å finne en mening” mener hun, men de ender opp med å basere livet sitt på en livsløgn og går glipp av mye av livet. Linken til den hjemmeværende broren er tydelig. Hun synes å mene at han i sin lojalitet til faren ender opp med å leve et langt mindre spennende liv enn sin bror. Og hvorfor? For å få del i livet etter døden. Dette skriver hun om det evige liv:

Jeg synes synd på dem som tenker på dette livet som et ventestadium til etter døden - til evigheten. For det første virker evigheten helt forferdelig - bare se på Edward Cullen fra Twilight, evighet er gørrkjedelig.

I denne elevens respons er det trukket inn et kjent element fra Ibsen og referanser til hovedpersonen i vampyrromanene i Twilightserien, skrevet av Stephenie Meyer. Eleven resonnerer og trekker inn momenter fra flere ulike tekster som hun har lest, ikke bare den fortellingen hun skal skrive en respons til. Og i teksten hennes møtes Gud, kristne, Dr. Relling fra Vildanden og Edward Cullen fra Twilight og hennes egne personlige forståelse av disse.

Jeg har nå gitt uttrykk for at det eksisterer en form- og sjangermessig variasjon i responsene. Og det er mulig å si at det er en viss sammenheng mellom den formmessige variasjonen og den innholdsmessige. Når eleven har valgt en fortelling eller en filosofisk reflekterende tekst som sitt sjangermessige uttrykk, vil dette naturlig nok ha innvirkning på innholdet. Fortellingene som er skrevet har likevel overraskende stor variasjon innholdsmessig. Den ene eleven har valgt å skrive fortellingen om til en moderne versjon. Denne moderne versjonen har en alternativ slutt, hvor den eldste av to søstre rømmer hjemmefra, etter at den yngste søstera blir møtt med åpne armer og overveldende kjærlighet. En annen fortelling tar for seg den videre dialogen etter originalfortellingens slutt. Eleven spiller på den åpne slutten i fortellingen og fører i sin respons dialogen videre. Eldstesønnen mener her at faren burde steine broren hans, i og med at han har brutt så mange jødiske lover og regler. Når faren ikke vil gjøre dette, tar eldstesønnen saken i egne hender, og dreper sin bror for så å rømme hjemmefra selv. En annen fortelling tar utgangspunkt i en brors refleksjon over forholdet han har til sin bror, presten i bygda. Denne fortellingen konsentrerer seg om det ulike forholdet de har til materialistiske ting og også hva slags holdning de møter hverandre med. Fortellingen, som er fortalt i førsteperson, viser oss at den ene av de to merker sitt materialistiske jag og beundrer sin brors evne til å være god mot ham til tross for hans fiendtlige innstilling. Fortellingene som spinner videre enten på tematikk eller den faktiske handlingen i bibelfortellingen, vitner om at fortellingssjangeren gir rom for nettopp dette svært varierte innholdet.

Det er flere elever som skriver om søskenrivalisering og om å føle seg urettferdig behandlet hjemme. Det er eksempelvis resultater på prøver og det faktum at en mindre bror kan få langt mer oppmerksomhet og kjærlighet enn hva en selv får som er utgangspunktet for

argumentasjonen. I det første eksempelet beskriver eleven at hun selv gjør det godt på skolen og oppnår gode resultater, uten at hun får spesiell oppmerksomhet av den grunn. Og så kan lillesøster komme hjem med en god karakter. Hun som vanligvis er ute og flyr med venner og ikke bryr seg om å gjøre lekser. “Da kan det ofte være vanskelig å glede seg på ens egen søsters vegne, når en føler at det er en selv som fortjener det samme.” Eleven identifiserer seg tydelig med den eldste sønnen i denne responsen. I det andre eksempelet er det en liknende tematikk, men her er det mer tilknyttet foreldrenes evne til å fordele kjærlighet på en god og riktig måte. En tredje tror at alle med søsken vil kunne kjenne seg igjen i situasjonen i fortellingen, hvor en kan føle seg urettferdig behandlet. I disse responsene er det en gjenkjennelse og identifisering med handling og karakterer som vitner om at fortellingen har tydelig klangbunn i deres liv.

Noen av elevtekstene har fokus på det kristne innholdet i teksten og at de kjenner teksten fra ulike sammenhenger, enten de har lest den i en barnebibel en gang eller hørt den i en tale i gudstjenestesammenheng. En elev sier at hun har lest den mange ganger og har også lest en bok som tar for seg tematikken i fortellingen. Andre sier at de ønsker å tilnærme seg fortellingen ”uten å trekke inn noen Gud”. Jeg har nå pekt på noe av mangfoldet i innholdet i responsene. Videre, i del to av dette kapitlet, beveger jeg meg nærmere inn på spesifikke innholdsmessige trekk, uttrykk for fortellingens hovedsikte og elevenes respons på karakterene.

4.2.3 Hva handler fortellingen egentlig om?

I de fleste av elevtekstene, her også med noen unntak, registrerer jeg det jeg oppfatter som konkluderende sekvenser i responsene. Disse sekvensene utgjør større eller mindre deler av responsen hvor elevene gir uttrykk for hva det er de oppfatter som fortellingens hovedanliggende. Elevene formulerer seg blant annet med følgende innledninger til disse sekvensene: ”Dermed viser teksten at...”, ”Dette er en tekst som...”, ”Jeg tror at fortellingen vil...”, ”Kanskje er poenget at...”, ”Teksten handler om...” eller liknende. Jeg har også identifisert noen slike konkluderende sekvenser som ikke nødvendigvis har en slik innledning, men som bærer preg av å oppsummere det eleven har skrevet om tidligere i responsen. Jeg har valgt å kalle denne delen av empirikapitlet for ”Hva handler fortellingen egentlig om?”. I mange av responsene virker det som om det er dette spørsmålet elevene søker å besvare. Noen av dem presiserer, i forbindelse med sitt svar, at ”jeg mener at...” eller

”jeg tror at...”. De fremhever dermed at det er deres egen forståelse av fortellingen de presenter. Hos andre elever er imidlertid setningen en mer allmenngyldig slutning, eksemplifisert med utdraget under:

Alle er like mye verdt i Guds øyne, samme hvor mye man har vært igjennom.

Eksempelet viser hvordan eleven oppsummerer fortellingen i en slags vedtatt sannhet. Det er lite som tyder på at denne ytringen er åpen for diskusjon. Således fremstår dette mer som en konklusjon enn som et tolkningsforslag.

Jeg har nå sagt noe om at elevene gir uttrykk for sine meninger om fortellingens budskap og mening på ulike måter. Videre vil jeg si noe om innholdet i deres svar på spørsmålet. Hva mener de at fortellingen handler om? Mange av svarene her er spennende og til dels overraskende, da de i sin variasjon favner svært bredt. Skal man tro elevenes tekster, handler Lukas 15, 11-32 om tilgivelse, kjærlighet, favorisering i søskenflokk, om å havne på skråplanet, om at man ikke skal dømme andre, om rettferdighet eller mangel på rettferdighet, om Guds nåde, om dårlig familiedynamikk, om at alle gjør feil, om å ta folk for gitt og om at man alltid har sjansen til å forandre seg.

Elevene har i det hele tatt identifisert svært ulike momenter som hovedbudskap eller hovedmening i fortellingen. Det er likevel viktig å presisere at dette er meningen slik den fremstår for dem etter at de har lest fortellingen. De har jo ikke blitt bedt om å finne frem til den kristne meningen og hva den betyr i kristendommen. Slik sett er det i all hovedsak snakk om en subjektiv meningsforståelse. Det er altså mange trekk i responsene som tyder på at elevene har søkt å finne et slags hovedpoeng i fortellingen. Jeg har søkt å isolere disse trekkene i noen responsutdrag. I disse utdragene er det noen tema som går igjen. En elev skriver for eksempel:

Jeg tror den vil lære folk at en person kan gjøre feil valg og en må gå i seg selv, se ens feil og stake en ny veil (sic) i livet.

Dette sitatet, sammen med flere andre i materialet, tyder på at flere forstår tematikken rundt det å ta feil valg og de påfølgende mulighetene til å endre sin livsførsel som et viktig budskap i fortellingen. Elevene skriver om å ”miste seg selv” og om å ”finne seg selv igjen”, om å havne på ”skråplanet”, men at man kan ”vende om”. Eleven bak utdraget under

fokuserer på nettopp dette. Etter å ha hatt fokus på rettferdighet som et tema i fortellingen, skriver han:

*Et annet tema i teksten er det at den "bortkomne" sønnen vender om og "ser lyset".
Good 4 him.*

Noe av det interessante i dette utdraget er at eleven også bruker terminologien "å se lyset". Det å se lyset kan forstås som erkjennelsesøyeblikket hvor man innser at man ikke handler rett. Det kan også forbindes med en religiøs omvendelse, kanskje spesielt med tanke på at Jesus kaller seg selv for verdens lys. I eksempelet ovenfor er det vanskelig å vite hva eleven bak utsagnet mener. Spesielt siden han har satt det i anførselstegn. Han skriver imidlertid videre i teksten at det "i vanskelige tider er bra for mange å ha en gudetro som man kan støtte seg til". Dette åpner i alle fall for muligheten for at eleven sikter til en religiøs omvendelse.

Videre er tilgivelse en viktig tematikk i elevenes responser:

Jeg tenker at denne teksten handler om tilgivelse. Dersom noen innser at det de har gjort er galt, skal en gi dem en ny sjanse. (...) Det jeg sitter igjen med etter å ha lest denne fortellingen er dermed det å glede seg på andres vegne og legge vekk misunnelsen og kunne tilgi.

Og en annen skriver:

Vi skal ikke dømme andre for deres handlinger og liv og sette oss til dommere over dem. Ingen er bedre enn andre.

Tilgivelse og prinsippet om ikke å dømme andre på grunn av deres feiltrinn er en tematikk som mange elever tar opp. Det påpekes hos 3 elever at en tilgivende og lite dømmende holdning til dem som har havnet "på skråplanet", er uvanlig i dagens samfunn, og at det er viktig at vi tilgir slik at vi kan "leve sammen på best mulig måte".

Et tredje og fremtredende trekk ved disse responsutdragene er at flere elever har fokusert på at fortellingen formidler en forskjellsbehandling. Flere av dem hevder at faren tar eldste sønnen sin for gitt og gir den yngste sønnen ufortjent oppmerksomhet og kjærlighet. Noen gir faktisk uttrykk for å være irritert på faren og hans urettferdighet og hans manglende evne til å se den eldste broren:

Man får inntrykk av at Guds kjærlighet er bare et øyeblikk for ”nykommeren”. Den eldste broren har det gjerne godt, men når den yngste broren kommer skaper det en enorm kontrast.

En annen elev skriver det slik:

Denne teksten viser at det ikke lønner seg å jobbe hardt, at det går fint å feste og sløse bort resurser på gøy, at alt ordner seg til slutt. Den eldste sønnen var fornuftig og ansvarsfull. Den yngste fikk belønning for å være dum.

Denne eleven setter det hele på spissen, og er gjennom hele sin respons frustrert over fortellingens innhold og budskap. Hun skriver at hun ”provoseres kraftig av at den yngste ikke bare får like mye som sin hardtarbeidende bror, men får til og med mer!”. Eleven går så langt som å hevde at faren har det hun karakteriserer som sosialistiske trekk hvor ”alle skal med, uten å gjøre noe som helst for å fortjene det”.

En annen jente skriver følgende om forholdet mellom faren og de to brødrene:

Dessuten synes jeg dette minner om lite annet enn dårlig familiedynamikk. Lillebror får det som han vil, noe som bare er typisk.

Hun mener at det er lite guddommelig i det som skjer i fortellingen, og reagerer på det hun synes er overdreven fokus på Gud som ”altelskende og kjærlig” i fortolkningsnøkkelen. Dersom faren er et bilde på Gud, gjør Gud, ifølge henne, tydeligvis forskjell på folk.

4.2.4 Uttrykk for den religiøse fortellingens dimensjoner

Hvis religiøse fortellinger har en allmennmenneskelig, en religiøs og en religionsspesifikk dimensjon, kan det være naturlig å spørre seg om elevenes utsagn vedrørende fortellingens handling uttrykker et allmennmenneskelig eller et religionsspesifikt fokus. Det er spennende å se i hvilken grad elevenes forståelse av teksten reflekterer en eller flere av disse dimensjonene.

Jeg har søkt å kategorisere responsutdragene i disse tre kategoriene. Ytringene blir plassert i en kategori dersom de kan forstås som uttrykk for noe rent allmennmenneskelig, som noe religiøst eller for noe spesifikt kristent. Det er selvsagt noen tekster og noen ytringer som vanskelig lar seg kategorisere på denne måten. Her er igjen responsene i fortellings- og

diktsjangeren vanskelige å plassere. I tillegg finnes det også noen responser med ytringer som reflekterer mer enn én dimensjon eller hvor jeg har identifisert flere ”likeverdige” konkluderende ytringer om mening. Det innebærer selvsagt at man må forstå den skjematiske fremstillingen i lys av dette. Jeg har valgt å telle hver kategori for seg, slik at jeg ikke trenger å plassere en respons i bare én kategori, dersom den har konkluderende ytring som passer inn i flere av kategoriene. Altså, hvis en ytring kan forstås som både et uttrykk for en religiøs dimensjon og religionsspesifikk dimensjon, blir responsen inkludert i begge kategorier:

Tabell 4.3: Konkluderende ytringer med uttrykk for allmennmenneskelig, religiøs eller religionsspesifikk mening – del 1.

	Totalt
Uttrykk for allmennmenneskelig mening	28 av 45
Uttrykk for religiøs mening	2 av 45
Uttrykk for religionsspesifikk mening	9 av 45
Responser uten ”konkluderende utsagn”	7 av 45

Sorteringen er gjort på bakgrunn av min vurdering av de konkluderende ytringene, og jeg vil presisere at det ikke alltid er lett å gjøre en slik sortering. Det er for eksempel uvisst om elevene bak ytringene ville vært enig i plasseringen som deres ytring har fått. Det må også understrekes at det er snakk om en sortering av disse konkluderende ytringene alene, noe som betyr at jeg ikke plasserer hele responsen inn under en kategori. Mange responser har elementer fra alle disse kategoriene i seg. Det blir derfor ikke riktig å si at det er ”bare” ni elever som har fokusert på den religionsspesifikke dimensjonen. Det finnes elever som i sin respons til fortellingen tar opp temaer fra flere kategorier, men som har en konkluderende ytring som vitner om at de trekker ut en allmennmenneskelig slutning fra det de har lest.

Av tabellen kan vi lese at det er mange som konkluderer med allmennmenneskelige ytringer. Disse er utsagn som:

Jeg tenker at teksten handler om å finne sin identitet og at en skal se fremover.

og

Jeg tror altså at testen handler om toleranse og tilgivelse. At en skal gi folk en ny sjanse dersom de har gjort noe galt.

Ytringene ovenfor vitner om det jeg vil kalle eksistensielle spørsmål om hvordan man skal leve og hva som er av det gode. Det siste tar også opp relasjoner mellom mennesker, noe som Breidlid og Nicolaisen inkluderer i den allmennmenneskelige dimensjonen. Men som de også understreker: de ulike dimensjonene går til dels inn i hverandre og kan ikke alltid skilles (Breidlid og Nicolaisen 2000:73). Dette ser også mitt datamateriale ut til å bekrefte. I noen tilfeller kan det virke som om den allmennmenneskelige konklusjonen springer ut i fra en religiøs eller en religionsspesifikk forståelse. Da kan selve ytringen fremstå som allmennmenneskelig, mens det i den konteksten det står i kan leses med et religionsspesifikt utgangspunkt. Eksempelet under vitner om nettopp dette:

Lignelsen vil fortelle at du ved å ta imot Jesus/Gud ikke lenger vil gå fortapt – døden, men ha evig liv – livet.

Min opplevelse av fremstillingen av denne teksten er at det er det nevnte poenget som er hovedmomentet, at sønnen på tross av alt kunne komme tilbake. Han fikk tilgivelse.

Eleven bak denne responsen skriver eksplisitt at hun forstår noe som hovedmomentet i fortellingen, og at dette er knyttet til det å ta imot Jesus eller Gud og hva det innebærer for den bortkomne. Det som er interessant er at når hun skal oppsummere hovedmomentet, ser hun ut til å rette fokus på et mer allmennmenneskelig perspektiv. Hun fokuserer på det at sønnen kunne komme tilbake, og at han fikk tilgivelse. Hun trekker ikke inn Gud eller nåden her slik hun har gjort tidligere i teksten. Her er det tilbakekomsten og muligheten til å kunne komme tilbake selv om man sviktet som hun oppsummerer det hele med. Det er et gjennomgående trekk ved denne responsen at hun til stadighet veksler mellom en religionsspesifikk og allmennmenneskelig refleksjon. Det som ser ut til å gå igjen er at oppsummeringene hennes ofte har det allmennmenneskelige fokuset, for hun skriver også:

”vi skal ikke dømme andre for deres handlinger og liv og sette oss til dommere over dem”. Dette illustrerer på en god måte at det ikke kan sies å være noen vanntette skott mellom dimensjonene.

4.2.5 Ulike møter med karakterene i fortellingen

Elevene i de to klassene har møtt fortellingen på ulike måter. Og har fått ulike inntrykk av karakterene i fortellingen. Jeg ønsker å gi innblikk i disse inntrykkene og har identifisert det jeg mener er utdrag i responsene som vitner om sympati med karakterene. Jeg har også trukket ut utdrag som vitner om mangel på sympati med karakterene i fortellingen. Jeg tar for meg karakter for karakter, slik at man får inntrykk av hvordan denne karakteren har blitt forstått og tolket hos elevene. Elevsitatene er merket med klasse og nummer, slik at en elev fra klasse A eksempelvis vil kunne ha merkingen A-090.

Tabell 4.4 Karakterene i fortellingen 1 - Den yngste sønnen

Uttrykk for sympati for den yngste sønnen	Uttrykk for mangel på sympati for den yngste sønnen
<i>”Sønnen er på sin side modig og sterk som drar tilbake og forteller om det han har gjort” A-987</i>	<i>”Det virker som om den yngste sønnen tar vel imot sine gaver og mat ved sin hjemkomst og har helt glemt det å bli tjeneren til faren. Han nevner det heller ikke til faren sin. Derfor kunne det ha gått gale hvis han skulle bli leiekar, noe som han tydeligvis egentlig ikke ville.” B-101</i>
<i>”Han innser at han har gjort feil, og at han må endre seg, og tar det første steget mot det, som er sterkt gjort” B-035</i>	<i>”Denne grådige sønnen som til slutt finner Gud og vender hjem, han fikk jo en åpenbaring.. ”Jeg har det vondt, men det er mange andre som også har det”. Men det ser ut som om han glemmer alt dette når han lar faren sine tjenere kle ham opp og servere ham mat. Egentlig ganske hyklersk.” B-039</i>
	<i>”Den yngste sønnen var en grådige egoist.” B-035</i>
	<i>”Den yngste fikk belønning for å være dum.” B-972</i>

Det er interessant å se hvordan denne karakteren karakteriseres både som dum og grådig, men også som modig og sterk. I mange av responsene har elevene gitt uttrykk for sin frustrasjon i og med at den yngste sønnens valg og handlinger ikke fikk konsekvenser. Det er også mye som tyder på at de setter spørsmålsteget ved om hans anger er oppriktig og ikke bare et spill for å få innpass hos sin far igjen. Da er det interessant å se at noen elever har sett en styrke hos den samme karakteren. Det er en viss dissonans mellom dum og grådig på den ene siden og modig og sterk på den andre. Men disse karaktertrekkene har altså blitt trukket frem som egenskaper ved den yngste sønnen. For den eleven som mener han var modig og sterk, fremstår det som et poeng at både det å be om tilgivelse og det å gi tilgivelse kan kreve mye. Hos den andre eleven som trakk frem styrken til den yngste sønnen, fremstår det som et forsøk på å nyansere karakterene. Han mener at de alle har sterke og svake sider.

Tabell 4.5 Karakterene i fortellingen 2 - Faren

Uttrykk for sympati for faren	Uttrykk for mangel på sympati for faren
<i>"Faren – som et bilde på at Gud alltid vil tilgi våre synder og ta imot oss selv om vi har gjort dumme ting." B-951</i>	<i>"Dersom Gud er slik, vil det jo si at Gud viser forskjell, og ikke klarer å sette pris på det som er rett under nesa hans" A-047</i>
<i>"Faren spurte ikke en gang hva han hadde gjort. Det var likegyldig for ham. Slik som en ekte og god far oppførte faren seg mot ham." A-046</i>	<i>"Det at faren blir så glad for å se sønnen sin igjen at han glemmer alt sønnen har gjort og vil ikke en gang vite det; dette kan være både en veldig god og dårlig egenskap. En kan karakterisere faren som naiv, mange vil velge å utnytte dette og man vet ikke hvor lenge den yngste sønnen er så ydmyk som han blir. Kanskje han bare gjør det samme igjen." A-940</i>
<i>"Måten faren mottok sønnen på, vitner om en enorm kjærlighet og vilje til å tilgi" A-987</i>	<i>"Jeg blir først og fremst svært irritert på faren" B-930</i>
<i>"Dette er en snill far. Ikke alle er velsignet med en slik godhet i familien sin." B-495</i>	<i>"Jeg vil sammenligne faren med en sosialist, "alle skal med" uten å gjøre noe som helst for å fortjene det" B-972</i>
<i>"Det som er så fint med denne faren er at han godtar det og er bare evig takknemlig for at han har kommet tilbake." A-239</i>	<i>"Dersom Gud, og dermed faren, viser grenseløs kjærlighet, burde ikke den eldste sønnen føle seg såpass elsket at han ikke så på denne festen som et problem?" B-495</i>

<p><i>”Farens naivitet er i det minste ut av kjærlighet og er glad for at sin sønn kommer igjen, selv om sønnen har vært et nek. Dette synes jeg også er sterkt siden det må kreve en utrolig tålmodighet, evne til medfølelse og et stort hjerte.” B-035</i></p>	<p><i>”Faren virker litt naiv (..) og han praktiserer også urett ovenfor den eldste broren, fordi selv om den yngste broren er gjenoppstått burde begge brødrene blitt likestilt og fått en noenlunde lik fordeling av goder.” B-101</i></p>
	<p><i>”Den yngste fikk belønning for å være dum.” B-972</i></p>

Faren blir møtt på en liknende måte som den yngste sønnen. Det er klare forskjeller i hvordan faren og hans handlinger blir oppfattet av elevene. Noen av elevene skriver i sine responser at hans handlinger og kjærlighet er forbilledlig, men noen skriver også at han har sosialistiske trekk og kaller ham naiv. Faren gir både grunn til beundring og han provoserer. I relasjonen til den yngste broren møter han en del ros, mens hans behandling av den eldste, lojale sønnen blir karakterisert som forskjellsbehandling og dermed kritikkverdig. Det er definitivt ulike forståelser av faren i fortellingen. I ett uttrykk for sympati i tabellen over er det etter min mening også en viss skeptisk undertone. ”Farens naivitet er i det minste ut av kjærlighet”, tyder på at han mener naiviteten ikke er en god egenskap, men fordi den springer ut av en kjærlighet til sønnen blir faren en sympatisk karakter, snarere på tross av sin naivitet heller enn på grunn av den. Jeg oppfatter utdraget som tvetydig og nyansert.

Til slutt vil jeg påpeke at det siste sitatet her egentlig omtaler den yngste sønnen, men jeg mener det også reflekterer en holdning til faren i fortellingen. Sønnen fikk det som eleven kaller belønning for sin ”dumme” atferd, noe som fremstår som kritikkverdig. Jeg aner en forakt for faren som jo gir ham denne ”belønningen”. En annen elev ser ut til å fokusere på den samme problematikken og skriver: ”Hadde det ikke holdt med åpne armer?”. En elev ser ut til å ha reflektert over det samme spørsmålet. Og hennes konklusjon er at ”Festen er vel mer et uttrykk for farens glede og ikke en belønning til sønnens oppførsel.” Dermed ser man at også festen kan forstås på ulike måter. Den kan forstås både som en gledeserklæring – ikke bare til sønnen men til alle omkring seg, men også som en fest for sønnen, og dermed noe i retning av en belønning.

Tabell 4.6 Karakterene i fortellingen 3 - Den eldste sønnen

Uttrykk for sympati med den eldste sønnen	Uttrykk for mangel på sympati med den eldste sønnen
<p><i>"På en måte kjenner jeg meg mer igjen i den eldste sønnen - han som ikke er bortkommen. Han arbeider og er alltid snill, men han får ingen stor fest. Jeg forstår hans misunnelse". B-029</i></p>	<p><i>"Den eldste sønnen er hjemme og er lydig mot faren, men hvorfor er han lydig? Ikke for å ære faren, men fordi han tror det vil gi ham fordeler (...) Det er interessant at det er den eldste gutten som blir stående utenfor farens hus (Guds hus) til slutt. Fortellingen sier ikke noe om den eldste sønnen kommer inn til festen igjen eller ikke. Tankevekkende..." B-951</i></p>
<p><i>"Jeg kan forstå den andre sønnens reaksjon. Snakk om å belønne dårlig adferd." A-123</i></p>	
<p><i>"Selv kan jeg forstå den eldste brorens reaksjon til brorens hjemkomst. Følelsen en får når andre blir hyllet, når de egentlig ikke har gjort noe for å fortjene det og selv har jobbet hardt og ikke forventet noe særlig av det, er ikke god på noen måte". A-940</i></p>	
<p><i>"Her forstår jeg godt den eldste sønnen sin frustrasjon." B-495</i></p>	

Det er langt flere sympatierklæringer for den eldste sønnen enn det er for noen av de andre karakterene i fortellingen. Elevene ser i stor grad ut til å sympatisere med denne sønnen og det han blir utsatt for. Farens forskjellsbehandling og den eldste sønnens påfølgende utbrudd blir forstått som svært forståelig, og det er mange som sier at de forstår hvorfor han reagerer på denne måten. Det er flere som trekker frem egne søskenrelasjoner og sier at de tror alle som har søsken vil kunne identifisere seg med situasjonen. Noen trekker imidlertid frem sjalusi og misunnelse som tematikk i fortellingen og knytter det til eldstesønnens manglende evne til å glede seg på brorens vegne. Frustrasjonen ser ut til å bli forstått, men det å være sjalu og misunnelig blir ikke fremhevet som sympatiske egenskaper. En elev ser ut til å mene at poenget med fortellingen er nettopp ikke å bli misunnelig, men:

at man skal være storsinnet nok til å overse forskjellene. Farens poeng var i vertfall (sic) at den andre sønnen har alt, han var så heldig å ikke miste seg selv.

Det er helt klart ulike oppfatninger av karakterene i fortellingen de har lest. Og disse ulikhetene understrekes gjennom at elevene har gitt uttrykk for sin tolkning av dem i responsene sine. Et interessant spørsmål blir da hvorfor disse forskjellene oppstår, når elevene har lest den samme fortellingen?

4.2.6 Elevenes forhold til fortellingen som religiøs tekst?

Her vil jeg kort presentere noen trekk i datamaterialet knyttet til hvordan elevene forholder seg til fortellingen de har lest som en religiøs tekst. De fleste elevene vil identifisere fortellingen som en kristen tekst gjennom bibelreferansen og det at fortellingen innledes med ”Jesus sa:”. Elevene blir i stor grad nødt til å forholde seg til denne religiøse og kristne statusen på en eller annen måte. Noen gjør det sannsynligvis implisitt gjennom valg av fokus i sin respons, mens andre har en mer tydelig og eksplisitt tilnærming til fortellingens karakter. Det er vanskelig å vite om disse valgene er gjennomtenkte og bevisste valg, eller om det er et resultat av en ubevisst prosess. Det er likevel interessant å se nærmere på hvilke måter de forholder seg til den ”religiøse siden” av fortellingen.

Den implisitte måten å forholde seg til fortellingen er selvsagt vanskelig å illustrere, men hos dem som er implisitt negative til fortellingen lar det seg kanskje gjøre. Det er i alle fall mitt inntrykk at noen av elevene velger en form for distansering til fortellingens innhold som strategi i sine responser. En elev styrer i sin respons diskusjonen over på en tematikk knyttet til potensielle konsekvenser for arbeidsliv og økonomiske forhold i Norge, dersom alle skulle komme til å tilgi alt, slik de gjør i fortellingen. Dette fremstår for meg som en ironisering over fortellingens innhold hvor tilgivelsesaspektet blir satt på spissen gjennom en til dels sarkastisk argumentasjon. Han skriver:

Tenk deg en verden der alt og alle ble tilgitt. Drapsmenn, ranere, voldtektsmenn, ja, kanskje man til og med kunne se Bush og Bin Laden gå hånd i hånd gjennom en bakgate i Afganhistan (sic). VG hadde nok fått lettet trykket i disse vemodige agurktidene.

Han drar sitt resonnement videre, og mener at tilgivelse således vil føre til arbeidsledighet for både rettsvesenet og justisfolk. Avslutningsvis trekker han inn ”Onkel blå”

(sannsynligvis med henvisning til politiet), som vil fryse i hjel ”i et sjøhus, en kald julekveld”. Jeg synes denne elevens respons vitner om en distansering til det faktiske innholdet i fortellingen gjennom en til dels komisk kobling, uten særlig logiske sammenhenger. Sarkasme blir også brukt av en annen elev som skriver:

Snipp, snapp, snute, så var et eventyr fra verdens mest solgte fiksjonsbok ute.

Eleven ser her ut til å rette kritikk mot Bibelen og dens troverdighet og sammenligner fortellingen han har lest med et eventyr. Han stiller seg kritisk til at den yngste sønnen slipper så billig unna. Jeg ser noen av den samme holdningen her, som hos den forrige eleven sitert over. De har begge valgt å ikke diskutere fortellingen direkte, men velger å fokusere på det som er tilsynelatende kritikkverdig ved dens religiøse kontekst og innholdet i den. I begge tilfellene ser det ut til å dreie seg om en reaksjon på tilgivelsesaspektet i fortellingen. Tilgivelsen som ser ut til å bli gitt på tross av all fornuft og logikk. Den mer eksplisitte distanseringen kommer til uttrykk ved at eleven skriver at:

Jeg liker bedre å lese denne teksten uten å tolke inn noen gud (...) Jeg mener vi kan hente kunnskap og livsvisdom ut ifra religiøse fortellinger, selv om vi ikke tolker dem religiøst.

Her skriver eleven allerede i starten av sin respons at hun liker å lese teksten uten å knytte den opp mot Gud, og hun understreker at det som har mest å si i fortellingen er det som omhandler medmenneskelige forhold. Dette er forhold vi alle kan få noe ut av, uavhengig av religiøs tilknytning. I en annen respons understreker imidlertid en elev at hun blir skeptisk til teksten fordi den er en bibeltekst:

Det at det er en bibeltekst gjør at jeg møter den med kritiske øyne og det kan bli vanskeligere å gi den en sjanse til å vise meg hva den vil si, heller enn å blankt avvise den.

Til nå har jeg vist at det er flere elever som er opptatt av å markere avstand til teksten og til den religiøse forståelsen av den. Andre er imidlertid opptatt av å poengtere sin kjennskap til fortellingen og det faktum at de liker den godt. Jeg forstår det som om de ønsker å knytte seg til den. Ei jente skriver at:

Historien er for meg en god historie som vekker positive og gode følelser om han som har kontroll.

Jeg forstår det som at hun mener at historien formidler et positivt bilde av Gud. Hun refererer til Gud indirekte gjennom betegnelsen ”han som har kontroll”. En annen gir følgende innblikk i hennes tilknytning til fortellingen:

Dette er en tekst som har blitt mye brukt i kirken som utgangspunkt for prekenes og taler. Jeg har hørt mange tolkinger av lignelsen og har selv gjort meg opp en tanke om hva en sier til meg og mitt liv. Ut i fra et ståsted som ung kristen og mye prøving og feiling er dette en tekst som taler til meg om Guds nåde.

Hun sier først at hun anerkjenner den som en kjent fortelling i kirkelig sammenheng. Så sier hun at hun også har et personlig forhold til den. Hun anerkjenner at den har en relevans for hennes liv. Ikke overraskende er det slik at de som eksplisitt knyttet seg til fortellingen på en liknende måte, har svart at de ser på seg selv som kristne. På samme måte som de som har distansert seg fra teksten har definert seg som ikke-religiøs i spørreskjemaet de mottok etter responskrivingen. Når jeg sier at dette ikke er overraskende, skyldes det at det synes logisk at en kristen vil søke å bekrefte sin forbindelse med en kristen fortelling. Det er imidlertid ingen automatikk i at dette skjer i responsene. Det innebærer at det er flere elever som sier at de ser på seg selv som kristne, men som ikke gir eksplisitt uttrykk for verken sitt religiøse standpunkt eller sitt forhold eller sin forbindelse til fortellingen. Av de 45 responsene er det altså langt fra alle som tar en eksplisitt stilling til fortellingen hvor de definerer seg selv bort eller knytter seg til. De som ikke gjør det har kanskje en mer implisitt tilnærming, eller har bevisst eller ubevisst latt være å gi uttrykk for dette forholdet.

Elevene forholder seg ulikt til det faktum at det dreier seg om en tekst fra Bibelen, og mitt inntrykk er at det i stor grad er knyttet til deres bakgrunn. Som nevnt er det lite som tyder på en automatikk her, men at det er en sammenheng mellom bakgrunn og eksplisitt uttrykk for sitt forhold til fortellingen mener jeg å ha vist.

4.3 Trekk i responsene i et komparativt perspektiv

De to klassene har møtt fortellingen på ulike premisser. Og i det følgende har jeg et komparativt perspektiv på de funn jeg presenterer. I tabellene under vil det fremgå at jeg har sortert responsene etter klasse og gjort opptellinger separat. De to klassene kan dermed enklere sammenliknes.

4.3.1 Begrepsbruk

Det er noen begreper som fremstår som gjengangere i responsene. Noen av disse finner man igjen i fortolkningsnøkkelen (fortolkningsnøkkelen kan leses i sin helhet i vedlegget ”Instruks til klasse B”). Jeg har tatt for meg noen av disse begrepene og forsøkt å lage en oversikt over elevenes begrepsbruk, fordelt etter de to klassenes responser.

Det var først og fremst interessant å se på hvor mange elever som har nevnt Gud i sin respons. Det er ingen direkte referanse til Gud i fortellingen de har lest, men ettersom faren blir identifisert som Gud i fortolkningsnøkkelen er det også nærliggende å tro at mange i klasse B vil gjøre nettopp denne koblingen. Som det fremgår av tabellen under, skiller jeg altså mellom de som har hatt denne fortolkningsnøkkelen og de som ikke har det, for å gi et tydeligere bilde av gruppen som ikke har hatt den informasjonen som utgangspunkt.

Tabell 4.7 Begrepsbruk 1 - Gud nevnes i responsen

	I Klasse A uten fortolkningsnøkkel	I klasse B med fortolkningsnøkkel	Totalt antall elever som nevner Gud
Gud nevnes i responsen	4 av 22	17 av 23	21 av 45

Av tabell 4.7 forstår vi at det er få elever i klasse A som har nevnt Gud i responsen sin. Det er bare snakk om 4 elever. Antallet blir spesielt lavt når vi sammenligner det med antallet i klasse B. Her er det hele 17 av 23 elever som har nevnt Gud. Det er verdt å merke seg at av de fire i Klasse A som refererer til Gud i sin respons, har tre elever svart at de ser på seg selv som kristne. Disse kjenner også fortellingen godt fra før. De kan altså ha hatt en forforståelse av fortellingen. Dersom man antar at fortolkningsnøkkelen har en stor betydning for hvorvidt elevene har gjort koblingen mellom Gud og faren i fortellingen, er det mye i disse tallene som taler for det. Jenta som har nevnt Gud, uten tilgang til noen fortolkningsnøkkel og uten å ha lest fortellingen fra før, fremstår som et unikt tilfelle i materialet. Det er også et poeng at flere av de 17 i klasse B som har nevnt Gud i sine responser, ikke nødvendigvis gir uttrykk for at dette er en kobling de anerkjenner. En jente skriver som nevnt ovenfor at ”jeg liker bedre å lese denne teksten uten å tolke inn noen gud”, og en annen skriver at ”Dermed viser teksten at alle mennesker har både negative og positive sider og at man alltid har sjansen til å endre seg, som den yngste sønnen gjør. Dette er for meg som ikke er religiøs og

som ikke tror på budskapet om den alltilgivende gud, et mye viktigere budskap enn Budskapet om en gud". Disse eksemplene viser hvordan noen av elevene bruker begrepet Gud simpelthen for å distansere seg fra den tolkningsmuligheten. Dermed blir inntrykket noe feil dersom man bare teller opp bruken av begrepet Gud, uten å også se på hvordan og hvorfor elevene bruker begrepet. Dersom man også er bevisst på at det ligger noen mindre synlige variabler bak tallene i tabellen, blir bildet noe mer nyansert og riktigere. Det er likevel interessant når det er en såpass stor forskjell mellom klassene som det er.

Det som også er interessant er de elevene som ikke har gjort koblingen mellom far og Gud i denne fortellingen. I klasse A hvor de har møtt fortellingen på sine egne premisser, uten fortolkningsnøkkel, er det 18 elever som *ikke* nevner Gud i sin respons til fortellingen. Hva som ligger til grunn for dette er umulig å si med sikkerhet, men det kan knyttes til bevisste valg eller at de rett og slett ikke har identifisert faren om et mulig bilde på Gud. Her er vi inne på momenter som vil bli diskutert videre i drøftingsdelen. Dersom elever ikke identifiserer koblingen mellom faren i fortellingen og Gud, mister ikke eleven da tilgang til en mulig tolkningsmulighet som kunne tilført fortellingen en ny dimensjon og brakt ny forståelse? Har noen av elevene i klasse B gjennom fortolkningsnøkkelen blitt introdusert for en tolkningsmulighet de ellers ikke ville sett? Didaktisk blir det et spørsmål om hvorvidt det er viktig at faren som et bilde på Gud blir presisert i undervisningssammenhengen, eller om fortellingen har verdi og like "riktig" mening uavhengig av dette?

Tilgivelse er et annet begrep som går igjen i elevenes responser. Det er liten tvil om at mange av mine informanter forstår dette som en viktig tematikk i fortellingen de har lest. Tilgivelsesbegrepet blir omtalt i fortolkningsnøkkelen hvor "den guddommelige nåden og tilgivelsen som han (les: den yngste sønnen) ble møtt med" blir beskrevet som et viktig fokus i kirkens tradisjonelle bruk av fortellingen. Nåde er altså også et begrep lansert i fortolkningsnøkkelen. I tabellen på neste side fremstilles elevenes bruk av begrepene skjematisk.

Tabell 4.8 Begrepsbruk 2 – Tilgivelse og nåde nevnes i responsen

	I Klasse A uten fortolkningsnøkkel	I klasse B med fortolkningsnøkkel	Totalt antall elever som nevner "tilgivelse"/"nåde"
Tilgivelse nevnes i responsen	14 av 22	12 av 23	26 av 45
Nåde nevnes i responsen	0 av 22	5 av 23	5 av 45

Med tanke på begrepet tilgivelse er det interessant å se at forskjellen mellom de to klassene er minimal. Her er det lite som tyder på at fortolkningsnøkkelen preger elevenes responser i verken den ene eller den andre retningen. Mer enn halvparten av elevene i begge de to klassene har skrevet om tilgivelse. Tilgivelse er heller ikke å regne for et særegent kristent begrep, men det blir altså omtalt i fortolkningsnøkkelen. Det imidlertid er spennende å se at 5 av elevene i klasse B også bruker begrepet nåde, som i større grad er knyttet til det kristne gudsbildet. Jeg vil også påstå at nåde er et mindre vanlig begrep i dagligtalen enn hva tilgivelse er. Hvorvidt elevene som bruker begrepet nåde har plukket dette opp i fortolkningsnøkkelen, er jo selvfølgelig uvisst. Men det er interessant at ingen i klasse A har brukt dette begrepet i sine responser.

Et annet begrep som blir mye brukt i elevenes responser er begrepet kjærlighet. Her er det snakk om både farens kjærlighet, guds kjærlighet, nestekjærlighet og søskenkjærlighet. I fortolkningsnøkkelen står det at "han (les: faren) er et bilde på Gud som viser grenseløs nåde og kjærlighet" og at "Guds kjærlighet omfatter alle". Det er altså slik at det lanseres med relativt stor tyngde som et viktig aspekt ved fortellingen.

Tabell 4.9 Begrepsbruk 3 – Kjærlighet nevnes i responsen

	I Klasse A uten fortolkningsnøkkel	I klasse B med fortolkningsnøkkel	Totalt antall elever som nevner "kjærlighet"
Kjærlighet nevnes i responsen	4 av 22	12 av 23	16 av 45

Begrepet kan på mange måter sammenliknes med tilgivelse, i og med at det ikke er særskilt kristent, snarere allment og verdslig. Det er imidlertid en forskjell å spore mellom de to klassene, en forskjell som ikke fantes med tanke på tilgivelsesbegrepet. I tabellen over finner vi at bare 4 av 22 elever i klasse A skriver om kjærlighet i sine responser, mens 12 av 23 gjør det i klasse B. Det er overraskende at det her er en forskjell mellom klassene, når det ikke var det med tanke på bruken av tilgivelsesbegrepet. Fortolkningsnøkkelen nevner som nevnt Guds kjærlighet to ganger, noe som ser ut til å ha forsterket tilbøyeligheten hos elevene i klasse B til å identifisere trekk i fortellingen som kan være uttrykk for kjærlighet.

Til slutt i denne delen om begrepsbruk har jeg valgt å trekke frem et aspekt som noen elever har hatt som gjennomgangstema i sine responser. Flere av disse responsene har et ganske kritisk preg til fortellingen og liker dårlig moralen om å tilgi, da de mener den bærer preg av nettopp urettferdighet. De fokuserte på den urettferdige behandlingen av den eldste sønnen og mente at tilgivelsen og feiringen av den yngste sønnen nærmest fikk en bismak, da det innebar en veldig forskjellsbehandling.

Tabell 4.10 Begrepsbruk 4 – Rettferdighet/Urettferdighet og sjalusi/misunnelse nevnes i responsen

	I Klasse A uten fortolkningsnøkkel	I klasse B med fortolkningsnøkkel	Totalt
Rettferdighet/ Urettferdighet nevnes i responsen	3 av 22	7 av 23	10 av 45
Sjalusi/misunnelse nevnes i responsen	4 av 22	2 av 23	6 av 45

Jeg kan ikke se noen vesentlig forskjell i fokuset mellom de to klassene i dette tilfellet, men synes det er interessant at denne tematikken går igjen i flere responser. Urettferdigheten er ut til å ha vekket engasjement hos elevene. Begrepene fra tabellen over er ikke nevnt i fortolkningsnøkkelen, men den tematikken sjalusi og misunnelse representerer kan sies å referere til fariseernes smålighet og selvrettferdighet. Det er imidlertid ikke en eksplisitt bruk av rettferdighetsbegrepet, ei heller blir det fremstilt som en viktig tematikk i

fortolkningsnøkkelen. Dermed blir det tydelig at denne tematikken er viktig for en del av elevene uavhengig av fortolkningsnøkkelens fokus.

Når man ser tabellene 4.7 - 4.10 som gir en oversikt over begrepsbruk i de to klassene, er det viktig å merke seg at det er noen av tekstene som ikke gir særlig rom for en slik begrepsbruk. De fire fortellingsbaserte responsene er blant disse, det samme er teksten i diktform som jeg har diskutert særskilt tidligere. I den grad disse responsene tar opp disse begrepene, er dette gjort implisitt. De vil dermed i opptellingen bli blant tekstene som ikke har nevnt begrepene. Dette blir noe misvisende, da enkelte av fortellingene indirekte kan sies å omhandle kjærlighet, tilgivelse og urettferdighet. Det blir likevel ikke rimelig at jeg likestiller en slik indirekte omtale av tilgivelse med de elevene som har nevnt og diskutert dette begrepet eksplisitt. Dette illustrerer en utfordring ved å stille elever fritt til å velge tekstform eller sjanger fritt. Ikke alle sjangere er like enkle å sammenlikne. Og i noen tilfeller er det mer naturlig for elever å velge sammenlikninger fremfor en direkte og eksplisitt språkbruk. Det er også uttrykk for en utfordring ved det å presentere funn skjematisk og gjennom opptelling av tilfeller; bildet man skaper blir aldri et nøyaktig bilde av virkeligheten.

Det man imidlertid kan si etter denne redegjørelsen, er at responsene i klasse A har mindre begrepsmessig variasjon. Av de begrepene som jeg har presentert er det bare i forbindelse med tilgivelse at de to klassene fremstår som like. Noen flere elever i klasse A har skrevet om sjalusi og misunnelse, men det er likevel så få at det ikke endrer dette inntrykket. Det er interessant at det her er en forskjell, og forskjellen vil bli drøftet videre i kapittel 5.

4.3.2 Ulikt dimensjonsfokus?

I denne sekvensens forrige del viste jeg at mange av elevene i sine responser har skrevet det jeg har kalt for noen konkluderende ytringer. Disse kunne sorteres etter hvilken dimensjon de syntes å reflektere. I tabell 4.11 har jeg imidlertid sett på responsene klassevis, for å presentere eventuelle forskjeller i dimensjonsfokus i de to klassene:

Tabell 4.11. Konkluderende ytringer med uttrykk for allmennmenneskelig, religiøs eller religionsspesifikk mening – del 2.

	Klasse A	Klasse B
Uttrykk for allmennmenneskelig mening	13 av 22	15 av 23
Uttrykk for religiøs mening	1 av 22	1 av 23
Uttrykk for religionsspesifikk mening	3 av 22	6 av 23
Responser uten ”konkluderende utsagn”	5 av 22	2 av 23

Det vi kan lese av tabellen over er at det ikke er særlig store forskjeller mellom de to klassene. Det er stor overvekt i begge klasser av konkluderende ytringer som kan knyttes opp til en allmennmenneskelig forståelse av mening i fortellingen. Den eneste tydelige forskjellen knytter seg til at det er dobbelt så mange i klasse B som i klasse A som fokuserer på en religionsspesifikk dimensjon. Dobbelt så mange er imidlertid litt misvisende når det egentlig bare dreier seg om en forskjell på tre slike ytringer. Jeg vil påstå at det er en forskjell mellom de to klassene, men vil understreke at forskjellen ikke er så stor at man kan hevde at fokuset i klasse B i større grad er knyttet til en religionsspesifikk forståelse av fortellingens hovedsikte.

4.3.3 Hvordan forholder elevene seg til fortolkningsnøkkelen

I presentasjonen av begrepsbruk i responsene har jeg hatt et spesielt fokus på om det var forskjeller mellom klassene i hva de hadde fokusert på. Jeg mener at det er særlig tydelige forskjeller i tilknytning til begrepet Gud og at det er spennende momenter knyttet til bruken av tilgivelse og nåde. Det ser ut som at fortolkningsnøkkelen kan ha en innvirkning på elevenes responser. Dette vil jeg ta opp igjen i drøftingsdelen. Her vil jeg imidlertid rette fokus mot det jeg oppfatter som direkte henvisninger til fortolkningsnøkkelen. Disse

henvisningene representerer noen ulike måter å forholde seg til fortolkningsnøkkelen på. Den videre analysen dreier seg altså utelukkende om funn i klasse B.

Jeg registrerer at det er 11 responser, av totalt 23 i klasse B, den klassen som fikk utlevert fortolkningsnøkkelen, som henviser direkte eller indirekte til fortolkningsnøkkelen. Dette skjer enten gjennom at de refererer til den som tekst, eller gjennom at de siterer og anvender deler av innholdet i sin respons. Her er det selvsagt muligheter for at elever kan ha sitert eller anvendt responsen uten at jeg har oppfattet det slik, men da mener jeg dette må fremkomme skjult og lite tydelig i teksten. I de 11 responsene hvor jeg har funnet henvisninger til fortolkningsnøkkelen, er det tre ulike tilnærminger som kommer til uttrykk.

1. Eleven viser til den og dens innhold

I noen av responsene blir fortolkningsnøkkelen bare henvist til, uten at eleven går videre i diskusjonen av den eller av innholdet. Eksempelvis er det en elev som skriver at den gir et innblikk i hvordan fortellingen har blitt tolket i kirken, men at hun ”tror teksten kan tolkes på ett mer humant plan, i tillegg til at den representerer kristen tro”. En annen elev identifiserer seg med innholdet i fortolkningsnøkkelen når hun skriver at:

Jeg tolker bibelteksten svært likt det som den er blitt tolket i kristen tradisjon.

Videre gjør hun rede for sitt syn på fortellingen og dens tematikk, noe som i stor grad er i tråd med tolkningen gitt i teksten hun har lest. Men så snur hun og går over til å avvise deler av innholdet i fortolkningsnøkkelen.

2. Eleven avviser den og dens innhold

Eleven som jeg presenterte over gav i starten av sin respons uttrykk for å være enig i kirkens tolkning av fortellingen. Hennes tolkning var i store deler av responsen i tråd med denne. I den siste delen av responsen sin gir hun imidlertid uttrykk for et litt annet syn. Hun skriver at det ”At Jesus prøvde å sette noen på plass med denne lignelsen er vanskelig å se...”. Og avviser deretter en del av den fortolkningsnøkkelen som hun i utgangspunktet delte forståelsen med. Denne endringen i hennes respons fremstår dermed som interessant. Hvordan kan man forstå at hun er til dels lojal og til dels kritisk til fortolkningsnøkkelen?

Andre elever er imidlertid mer tydelige i sin avvisning av fortolkningsnøkkelen og den kristne tolkningen som den representerer. Sitatet under er hentet fra en respons som jeg mener illustrerer tilnærmingen hvor fortolkningsnøkkelen og dens innhold blir avvist:

Kirkens tolkning kommer absolutt i annen rekke for meg.

Man kan diskutere hvorvidt det å sette noe i annen rekke kan likestilles med avvising. Jeg vil kanskje si at det ikke kan det, men når denne konklusjonen kommer i slutten av en respons som ble innledet med at eleven likte å lese fortellingen uten å tolke inn noen gud, synes jeg det tyder på at den kristne tolkningen avvises. Hun foretrekker å diskutere hva denne fortellingen handler om for henne og skriver videre om hvordan man kan hente allmenn livsvisdom fra fortellinger fra ulike tradisjoner, religioner og eventyr.

3. Eleven bruker den og dens innhold

Jeg finner også flere responser som har brukt elementer fra fortolkningsnøkkelen i sin egen refleksjon. Elevene bruker elementene for å underbygge sin argumentasjon, eller de retter kritikk mot det fortolkningsnøkkelen formidler som fortellingens tematikk. En elev har den første strategien:

Den skal sette skriftlærde og fariseere på plass og det brukes i dag til å sette kristne på plass. Vi skal ikke dømme andre for deres handlinger og liv og sette oss til dommere over dem. (...) Noen kristne kan ha en tendens til å bli hovmodige på tanken av at de er de eneste som lever det rette liv. Kristne lever ikke noe bedre liv og har heller ikke krav på flere goder, de har tatt i mot Gud og det er bare nåden som skiller dem fra andre mennesker.

Hun bruker begreper og uttrykk som man kan anta at er hentet fra fortolkningsnøkkelen. I fortolkningsnøkkelen står det: ”Med lignelsen ville Jesus sette fariseerne og de skriftlærde på plass. Med sin smålighet og selvrettferdighet hadde de ikke forstått hvordan Gud er, og som den eldste sønnen, ble de oppfordret til å trekke alle typer mennesker inn i fellesskapet”. Elevens respons har klare fellestrekk med fortolkningsnøkkelen, men jeg mener den har viktige selvstendige trekk, noe som gjør at elevens stemme også kommer frem i dette utdraget. Hun trekker selv frem at det er nåden som skiller kristne og andre, og at det er derfor kristne ikke må være hovmodige. En mer kritisk tilnærming er gjort av eleven bak utdraget under:

Det kan godt være at faren i teksten er et bilde på guds grenseløse nåde og kjærlighet – men det er mot de menneskene som først går vekk fra ham for så å returnere, de er som sauene, du setter ikke nok pris på dem inntil de forsvinner.

Eleven trekker frem at fortolkningsnøkkelen holder frem en forståelse av fortellingen hvor faren er et bilde på nettopp en "Gud som viser grenseløs nåde og kjærlighet" (fra fortolkningsnøkkelen). Men jeg aner at eleven videre kritiserer en slik tolking, fordi det ikke ser ut til å stemme overens med det bildet hun oppfatter i fortellingen. Kjærligheten og nåden virker ikke å være grenseløs for dem som er der hele tiden, de sauene, for å bruke hennes bilde, som aldri blir borte.

Innledningsvis i dette kapittelet antydet jeg at det var særlig interessant å se hvordan de sju elevene i klasse B som ikke hadde hørt fortellingen før, forholdt seg til fortolkningsnøkkelen. Jeg har sett spesielt på disse sju tekstene og finner at de av disse elevene som nevner fortolkningsnøkkelen anerkjenner dens innhold. Likevel er det gjennomgående at de også kritiserer den ved å peke på dens svakheter og ulogiske innhold. Den ene av elevene, en jente, skriver at:

Tanken bak teksten om at Gud behandler alle med grenseløs nåde og kjærlighet er jo selvfølgelig god. Hvis du ser på faren i fortellingen som Gud, som i kristen tradisjon, er ideen en god "forsikring" på at uansett om du gjør mange feil kan du alltid vende deg til Gud, uansett hvor sent det måtte være. Det jeg forsøker å si er at selve budskapet er flott, men at måten den blir fremstilt på er ikke.

Eleven ser ut til å først vise til at hun forstår at tekstens hensikt eller hovedsikte er å formidle Guds nåde og kjærlighet. Hun mener imidlertid at det er flere svakheter med måten det blir fremstilt på. Blant annet peker hun på urettferdigheten som den eldste sønnen blir utsatt for. Det er flere av de andre elevene i denne gruppen som har en liknende kritisk innstilling. Når det er sagt, er det langt fra alle disse sju elevene i klasse B som gir uttrykk for noen forståelse av fortolkningsnøkkelen. I tre av disse responser finner jeg ingen trekk som antyder at de i det hele tatt har lest den. De skriver om sin forståelse av fortellingen, og kritiserer til dels dens innhold, men uten en tydelig forbindelse til fortolkningsnøkkelen. Dersom man antar at en slik gruppe, som ikke kjenner fortellingen fra før er mer mottakelig for å tolke fortellingen i tråd med en fortolkningsnøkkelen, er det lite som taler for det i datamaterialet. Mitt inntrykk er at disse elevene møter fortellingen og fortolkningsnøkkelen på de samme premissene som de andre i Klasse B. De velger om de inntar en negativ eller positiv holdning til fortolkningsnøkkelen, eller om de ikke gir uttrykk for noen slik posisjon i det hele tatt.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven tar jeg opp viktige funn presentert i empiridelen og setter dem inn i en religionsdidaktisk ramme. Drøftingen favner relativt bredt, noe som samsvarer godt med oppgavens eksplorative karakter.

I den første delen vil jeg drøfte hva som skjer i møtet mellom elev og fortelling, hvilke stemmer som lyder og hva som blir elevens rolle i møtet med en religiøs fortelling. Den andre delen er knyttet opp til fortolkningsnøkkelen som variabel. Jeg vil se på hvordan fortolkningsnøkkelen ser ut til å påvirke møtet, og hvorvidt den kan sies å representere en ny stemme i møtet. Jeg vil også drøfte autoritetsbegrepet, da jeg mener å finne en indre autoritet knyttet til fortellingen og en ytre autoritet knyttet til fortolkningsnøkkelen. Til slutt, i del tre, ser jeg særlig på de didaktiske implikasjonene mine funn og drøftingen kan ha, før jeg lander drøftingen i læreplanen og dobbeltheten knyttet til spørsmålet om å lære om eller å lære av.

Helt avslutningsvis samles noen sentrale tråder i oppgaven og jeg peker på noen viktige ubesvarte spørsmål for videre forskning på feltet.

5.1 Én eller flere stemmer?

Begrepet stemme hos Bakhtin refererer som nevnt til det som ligger bak en ytring. I så måte kan vi si at fortellingen elevene har lest, som jo utgjør en skriftlig ytring, har én eller flere stemmer. Ideen om et hovedsikte i den religiøse fortellingen, som eventuelle andre budskap er underordnet, kan tyde på at fortellingen har en stemme som er sterkere enn de andre. Fortellingen kan dermed sies å tale med flere stemmer, men ikke alle er like viktige. Bakhtin mener imidlertid at forfatterens stemme er likestilt med andre stemmer i verket han har skrevet. Karakterene i en flerstemmig tekst må således forstås som selvstendige og med mulighet til å formidle en annen mening enn den som forfatteren kanskje hadde som hensikt. Den religiøse tekst er imidlertid å regne som homofon eller enstemmig, ifølge Bakhtin. Teksten er tilknyttet en autoritet som krever leserens lojalitet mot den ene stemme. Bakhtin mener at eventuelle motstridende stemmer til den ene stemme forstummer i møte med autoriteten tilknyttet teksten, forutsatt at man anerkjenner autoriteten. Fortellingen som elevene har lest i forbindelse med denne undersøkelsen er en tekst som jeg mener kan tolkes

som en flerstemmig tekst. Det er tre karakterer i fortellingen som gir muligheter for identifikasjon for leseren, noe som skaper en interessant flerstemmighet. Det er mye som bekrefter denne flerstemmigheten når man leser elevenes responser. Det blir spesielt tydelig i elevenes måte å møte disse karakterene på. Ikke bare vitner det om tre karakterer som formidler noe ulike stemmer i fortellingen, men det er snakk om stemmer som er tvetydige og som vekker ulike reaksjoner hos elevene. Det er i det hele tatt svært lite i elevenes responser som tyder på enhet og reproduksjon av en gitt forståelse slik overføringsmodellen antyder at mening kan formidles. Når Bakhtin sier at ulike karakterer i en monologisk tekst kun eksisterer som troper som skal argumentere for den ene sentrale stemme, blir dette en fremmed tanke i denne forbindelse. Karakterene i fortellingen ser ut til å "leve sine egne liv" i møtet med elevene. Jeg mener å ha grunnlag for å si at responsene vitner om et møte mellom flere stemmer og også tvetydige stemmer. Elevene gir også uttrykk for å ha ulike stemmer i sine responser. I en og samme respons kan man finne mange uttrykk som ikke nødvendigvis er samstemmige. Flerstemmigheten finnes altså på to nivå. Den kommer til uttrykk både i responsenes mangfoldighet, men også i flerstemmige uttrykk i enkelte responser isolert sett. Årsaken til flerstemmighet i responsene er vanskelig å identifisere, selv om det kan tolkes som et uttrykk for den pluralistiske kulturelle kontekst som elevene er en del av. Mye tyder uansett på at vekslingen mellom stemmer stedvis er bevisst, mens det i andre responser virker som om "inkonsekvensen" er mer tilfeldig.

5.1.1 Et møte mellom ulike stemmer

Elevenes responser fremstår som et produkt av deres møte med den fortellingen de har lest. Slik Bakhtin antyder, er responsholdningen en konsekvens av at man som leser møter en ytring (Bakhtin 1986:68). Reaksjonen vår som lesere er en respons til den ytring og den stemme vi finner bak ytringen. Og den responsen som elevene har produsert, med relativt frie rammer (men selvsagt i en gitt kontekst og innenfor en begrenset tidsramme), er på sett og vis et skriftlig uttrykk for denne responsholdningen. Elevenes ytringer, med deres stemme, eller stemmer, kan, slik jeg ser det, ikke forstås verken som en reproduksjon av fortellingens innhold og hensikt, eller som en reproduksjon av en entydig stemme hos eleven. Jeg mener man kan fremstille prosessen slik:

Fortellingens stemme(r) + elevens stemme(r) = responsens stemme(r)

Jeg mener denne forenklaede fremstillingen av elevenes møte med den religiøse fortellingen fremhever følgende momenter: (1) Fortellingen kan forstås som flerstemmig eller enstemmig av eleven. (2) Elevens stemme og responsens stemme er ikke den samme, ettersom fortellingens stemme også i større eller mindre grad kommer til uttrykk her. (3) Fortellingens stemme og responsens stemme er ikke den samme, ettersom fortellingen har blitt møtt av eleven og eleven har skrevet ned sin frie tolkning av den. I møtet mellom de ulike stemmene blir resultatet således noe nytt. Dette er i samsvar med Bakhtins tankegang, ettersom han etterlyser et dialogisk forhold mellom lesere og tekst som genererer nye meninger, og ikke reproducerer en fiksert mening. Han avviser en passiv mottakerrolle og mener at leseren er med på å konstruere mening i det som leses. Man kan hevde at elevens stemme blir den mest avgjørende for hva som blir responsens stemme. Trekk i responsene tyder i alle fall på at eleven har en autonomi i sin inngang til fortellingen, en autonomi som innebærer valg av fokus og valg tilknyttet hvilke stemmer i fortellingen eleven går i dialog med. Autonomien må imidlertid ikke overdrives, i og med at Bakhtin hevder at meningen ikke konstrueres isolert hos individet. Eleven gjør noen valg, men forholder seg også til en rekke stemmer i sin sosiokulturelle kontekst. Det er mye som tyder på at modellen over burde inkludere en kulturell og kontekstuell ramme som illustrerer situasjonen som møtet skjer innenfor.

5.1.2 I dialog med fortellingen?

Bakhtin hevder, som nevnt i teorikapittelet i denne oppgaven, at leserens rolle er dialogisk og aktiv i møtet med en tekst og de stemmene den består av. Jeg har over vist at jeg mener det er mulig å finne slike trekk i mitt datamateriale. Forholdet mellom flere av elevene og karakterene i fortellingen fremstår som et dialogisk forhold. Karakterenes stemmer blir hørt, og elevene reagerer og responderer på dem. Og som tabellene 4.4 - 4.6 viser, gir ikke alltid responsene det samme inntrykket av karakterene. Det må nødvendigvis være noe som gjør at stemmene til fortellingens karakterer blir møtt på så forskjellig vis. Når faren blir fremstilt som både forbilledlig og full av kjærlighet, men også som urettferdig og naiv, har dialogen mellom fortellingen og elevene frembrakt svært ulike reaksjoner. Fortellingen elevene har lest og skrevet respons til, er den samme, og det blir da rimelig å si at elevens stemme i møtet med karakterene i fortellingen blir den avgjørende for fortolkningen.

Tolkningsrommet gir varierte muligheter, noe som variasjonen i materialet taler for, men elevene selv navigerer innenfor dette rommet. De gjør selv noen valg, bevisst eller ubevisst, med tanke på hva de ønsker å fokusere på i sin respons og hvilke momenter i fortellingen de

eventuelt ikke velger å gå i dialog med. Noen elever er altså tydeligere enn andre i denne selektiviteten, da de eksplisitt gir uttrykk for sine valg. Blant annet gjøres dette ved at en elev skriver at hun ikke ønsker å fokusere på den religiøse dimensjonen i fortellingen, og retter fokus mot det som kan bety noe for alle, uavhengig av den religiøse bakgrunn og overbevisning man måtte ha.

Elevene gjør også noen valg når det trekkes frem konkluderende oppsummeringer. Svært mange responser gir uttrykk for at det er en flerfoldig tematikk i fortellingen, men likevel er det altså mange elever som trekker fram ett moment som fortellingens hovedpoeng. Her er de i tråd med Leganger-Krogstads tanke om fortellingens hovedsikte, hvor jo eventuelle andre meninger i fortellingen også anerkjennes, men på mange måter underordnes og blir mindre vesentlig enn dette hovedsiktet. Det er imidlertid noe overraskende at så mange elever fokuserer på den allmennmenneskelige dimensjonen i det som jo i utgangspunktet er en religiøs fortelling.

Jeg har antydnet i empiridelen at det til tider var vanskelig å forstå at elevene hadde lest den samme fortellingen, da responsene de hadde skrevet representerte et stort spekter av tilnærminger og fokus. Slik jeg ser det er det to forhold som er interessante i denne sammenheng. Det ene er at fortellingen i sin flerstemmighet kan formidle motstridende meninger og inntrykk som kan fanges opp ulikt av elevene. Det andre blir altså knyttet til eleven og hva som for eleven fremstår som meningen. Når Bakhtin mener at meningen i en ytring eies delvis av lytteren eller leseren og delvis av den som formidler den, er dette i tråd med min argumentasjon over. Det er elevene som gjennom sin respons bestemmer hva som er sentralt og viktig i fortellingen. Fortellingen kan sies å ha et tolkningspotensial som realiseres først når elevene responderer på stemmene i den. De retter fokus på noe, og unngår å ta opp andre elementer – bevisst eller ubevisst. Dette svarer godt til Ricoeurs tanker om virkeliggjøringen av tekstens semantiske muligheter.

Jeg synes også å merke i responsene at elevene søker å avdekke meningene bak det som skjer og det som formidles i fortellingen, snarere enn å diskutere detaljene i det som skjer. De er opptatt av relasjonene og karakterene sammen med den tematikken de identifiserer i fortellingen. Det elevene skriver om i denne forbindelse, ser ut til å ha klangbunn i deres bakgrunn, tidligere erfaringer og deres referanseramme. De kobler det stadig til ting de selv har opplevd, folk de kjenner, ting de har lest, oppfatninger de har av samfunnet og av religion. Det som jeg finner svært interessant er at det er mange av elevene som kritiserer det

som man, i alle fall ifølge fortolkningsnøkkelen, kan kalle for hovedbudskapet i fortellingen; nemlig at faren tilgir den yngste sønnen. Uavhengig av de to klassene og deres ulike utgangspunkt for møtet med fortellingen, så har flere elever i begge klasser valgt å kritisere faren, og tar parti med eldstesønnen og forstår hans frustrasjon. Når de gjør det kan dette tyde på at de tolker teksten som en virkelighetsnær fortelling og knytter den til normer og verdier i dagens samfunn og i sitt liv. Farens måte å tenke og å handle på havner utenfor det som anses som fornuftig og riktig. Prinsippene om rettferdighet på den ene siden og tilgivelse på den andre ser ut til å møtes i en duell, hvor rettferdighetsprinsippet veier tyngst hos de fleste av elevene. Gjennom dette forstår man at de guddommelige trekkene hos faren, med sitt transcendent handlingsmønster ikke blir vektlagt. Trekker man her inn Leganger-Krogstad og Lieds perspektiver om hovedsiktet og at det er viktig at dette får klinge, blir dette problematisk. Dersom fortellingens hovedsikte er å formidle den kristne Guds nåde, oppfatter få elever dette når deres fortolkningsramme er definert av deres egne liv og erfaringer. Responsene som elevene har skrevet må imidlertid forstås som en personlig forståelse av teksten. Denne utelukker ikke en alternativ, faglig forståelse hvor de kan kjenne til den kristne forståelsen og dermed også gjøre koblingen mellom faren i fortellingen og den kristne forståelsen av Gud.

5.1.3 En åpen fortelling eller et åpent møte?

Hos Bakhtin er det tekstens karakter som avgjør hvorvidt det blir snakk om et dialogisk forhold. En flerstemmig tekst inviterer til dialog på svært åpne premisser, mens en enstemmig tekst krever at leseren tar stilling til stemmen den formidler, enten gjennom en form for anerkjennelse eller avvisning. Bakhtin mener likevel, slik jeg har presentert i teorikapittelet, at også dette krever en form for dialog. Møtet med begge typer tekster vil altså være grunnleggende dialogisk, men tekstens karakter ser ut til å være viktig for hvorvidt det blir snakk om et åpent eller lukket tolkningsrom.

Fortellingen må være åpen, sier flere norske religionsdidaktikere, og mener at den ferdigtolkede fortellingen fremstår som lukket. Jeg forstår hva disse didaktikerne mener, men jeg er noe kritisk til begrepsbruken. For det første er jeg kritisk til i det hele tatt å tale om en ferdig tolket og lukket tekst. Jeg mener de da undervurderer leserens rolle i møtet med en tekst. For hva blir da leserens rolle i denne dialogiske relasjonen, hvis tekstens karakter er så avgjørende for tolkningsmulighetene? Elevens tilnærming ser, i tråd med funn i mitt

datamateriale, ut til å ha stor betydning for hvorvidt det faktisk finner sted en dialog. Eleven blir den avgjørende faktoren for hvordan tekstens innhold blir forstått. Og det er lite som tyder på at eleven, selv han eller hun som definerer seg som kristne, entydig føyer seg under den kristne fortolkningsnøkkelen. For det andre mener jeg det er noe uheldig med en slik begrepsbruk, hvis ikke hensikten også er å gi uttrykk for et normativt standpunkt. Begrepene fremstår som svært ladde begreper. En åpen fortelling høres langt mer positivt ut enn en lukket og den åpne fortellingen vil fremstå som foretrukket over den lukkede. Min egen bruk av begrepene må ikke forstås som en slik normativ posisjon. Jeg ønsker heller å oppfordre til en nyansert, kanskje også moderert bruk av begrepene.

Bakhtin opererer også med en liknende terminologi i sine tekster, men han knytter det sterkt opp mot en anerkjennelse av tekstens religiøse autoritet, heller enn å antyde at en fortelling kan være ferdig tolket. Fortellingen blir for Bakhtin lukket dersom man underordner seg en tolkning gitt av den religiøse autoritet tilknyttet fortellingen. Men i møtet mellom elever og fortellingen fra Lukas 15, 11-32, synes jeg å merke en annen form for lukkethet. For hva hvis det er eleven som er lukket og absolutterer en gitt lese måte? Jeg mener ikke å underbetone betydningen av homofone og polyfone tekster. Bakhtins dikotomi med enstemmige og flerstemmige tekster trenger heller ikke forstås som to rigide kategorier uten muligheter for tekster som representerer en mellomting. Jeg mener heller ikke å påstå at den konteksten og premissene en fortelling blir presentert på, er av liten relevans for møtet mellom elev og fortelling. Men slik jeg ser det, er det leseren og i dette tilfellet eleven, som er den viktigste i dette møtet. Hvem er eleven og hvilke holdninger og forforståelser har han? Hvilken inngang velger han til fortellingen? I noen tilfeller ser det ut til at eleven leter etter bekræftelse på egne meninger og avviser alt annet. Slik jeg ser det er det altså i større grad åpenhet i selve møtet som er vesentlig for at fortellingens ulike stemmer skal få spillerom.

5.2 Hva med fortolkningsnøkkelen?

Det er nærliggende å tro at når man i tillegg introduserer en tekst som gir innblikk i tradisjonens tolkning av fortellingen, så vil dette ha en innvirkning på den responsen som elevene gir. De har lest mer enn bare en fortelling, de har fått den belyst på tradisjonens premisser. I de tilfeller hvor eleven refererer til fortolkningsnøkkelen eller anvender den i sin respons, er det rimelig å si at den setter et definitivt preg på møtet mellom eleven og fortellingen. Men som jeg har vist i empirikapitlet, responderer elevene på svært ulike måter

på fortolkningsnøkkelens stemme. Noen avviser den eksplisitt, noen identifiserer seg med den, noen bruker deler av innholdet og andre retter kritikk mot sentrale deler av den. Det blir dermed snakk om en dobbel dialog for disse elevene. De går i dialog med fortellingen, men er også nødt til å forholde seg til en stemme som introduseres i tilknytning til den.

Gjennom fortolkningsnøkkelens introduseres nok en stemme i det flerstemmige møtet jeg allerede har antydning. Men det er ikke gitt at denne stemmen får en sentral plass i møtet, da flere elever ikke ser ut til å anerkjenne eller anvende denne aktivt i sin respons. Det er verdt å presisere at elevene jo ikke er kjent med at fortolkningsnøkkelens utgjør en variabel. Dette kan jo gjøre at enkelte elever ikke har vurdert den som særlig viktig, eller at den hadde relevans i forhold til oppgaven de skulle besvare. At noen elever ikke velger å nevne fortolkningsnøkkelens, og responsen vitner om at eleven heller ikke har latt seg påvirke nevneverdig av dens innhold, vitner dette likevel om en autonomi hos eleven. Elevens autonomi går altså ut på en selvbestemmelsesrett i møtet med stemmene, og vitner om de mulighetene som eleven har til å gi uttrykk for sin autonomi. Jeg mener ikke at autonomien kommer til uttrykk bare hos de elevene som velger å gå egne veier i forhold til fortolkningsnøkkelens, men nettopp i det at eleven har mulighet og står fritt til nettopp å forme sin egen stemme. Noen av elevenes stemmer er definerte og klare, og noen reflekterer rundt det de mener er svakheter i fortellingen eller ved fortolkningsnøkkelens. Det er mulig å spørre seg om man hadde funnet en liknende autonomi på et lavere klassetrinn, eller om denne er knyttet til elevenes modenhet og refleksjonsnivå. Dette er spørsmål som må taes videre i et annet prosjekt. Jeg vil i stedet spørre: hvis eleven er autonom, er det da ingen autoritet tilknyttet den religiøse fortellingen eleven møter?

5.2.1 Autoritet i teksten og autoritet utenfor teksten

Begrepet autoritet har blitt nevnt flere ganger i denne oppgaven. I forbindelse med møtet mellom elever og en religiøs fortelling ønsker jeg å skille mellom to typer autoritet. Fortellingen kan på mange måter sies å ha en autoritet i seg selv. I kraft av å være en fortelling hentet fra Bibelen og en fortelling fortalt av Jesus kan leseren føres inn på et gitt tolkningsspor. Denne autoriteten kunne i mitt prosjekt blitt svekket dersom jeg hadde valgt å presentere denne fortellingen uten referanser til Bibelen og Jesus. Det er mulig at det likevel hadde vært elever som hadde gjenkjent fortellingen og identifisert den som en bibelfortelling. De kunne da ha knyttet et allerede kjent tolkningsmønster til den. Dette

avhengig av elevens kjennskap til fortellingen og tolkningstradisjonen tilknyttet den. Men i og med at fortellingen introduseres med ordene ”Jesus sa:” kan alle elevene møte teksten med en rekke ulike forventninger til den, helt uavhengig av eventuelle fortolkningsnøkler. Jeg mener elevene gir uttrykk for dette i deres responser når de for eksempel etterlyser moralen i teksten, eller gir uttrykk for at de ikke finner moralen. Dette vitner om at det eksisterer en forventning om en moral i Jesu fortellinger. En elev virker faktisk overrasket over at hun ikke klarer å identifisere noen moral i teksten.

At det er Jesus som taler blir dermed autoritativt i seg selv. Dette kan komme til uttrykk på flere måter. Blant annet kan det være tilfelle fordi det altså knyttes forventninger til innholdet i det Jesus sier. Men det kan også være slik fordi en elev regner seg som kristen og dermed vil knytte Jesu fortelling opp imot en forståelse av hva den kristne troen går ut på. Flere elever har trukket ut momenter fra fortellingen og trukket linjer til Jesu frelsesgjerning og tanken om et evig liv sammen med Gud. Det som er interessant er at dette er forventninger og forståelser som elevene sannsynligvis har med seg når de går i møte med fortellingen. Det blir altså en autoritet i teksten i seg selv, men som er avhengig av hva slags forforståelse elevene har. En elev uten bestemte tanker om hvem Jesus er og hva han pleide å si, vil sannsynligvis ikke oppfatte en slik autoritet. Det betyr ikke dermed at en slik kobling er avhengig av at man ser på seg selv som kristen. Det handler mer om at man kanskje vil lete etter en mening i teksten som samsvarer med det inntrykket man har av Bibelen, Bibelens tekster og Jesu budskap. Elevene ser ut til å være opptatt av å gjøre rede for sin posisjon i forhold til om de identifiserer seg med fortellingens budskap eller ikke. En elev skriver eksplisitt at hun kjenner fortellingen fra før, men ikke fordi hun er ”kristen eller noe”. Vi kan altså si at det eksisterer potensiell autoritativ påvirkning i den religiøse fortellingens indre autoritet. Hvorvidt denne autoriteten faktisk får autoritet i møtet mellom en elev og en religiøs fortelling, blir avhengig av den holdning og forforståelse eleven har.

Fortolkningsnøkkelen kan imidlertid forstås som en autoritet utenfor fortellingen. Den er ikke en del av fortellingen, men snarere en del av en tradisjon fortellingen står i. Slik jeg ser det kan fortolkningsnøkkelen forstås som en tekst som fremmer en gitt inngang til fortellingen. Den retter fokus på noen deler og lar dermed andre aspekter ved fortellingen havne i bakgrunnen. Fortolkningsnøkkelen kan, i bakhtinsk tankegang, kreve at man tar en enten/eller-stilling til den. Enten tar man det som står der som sannhet, ellers må man avvise det. Tekstens natur er at man ikke kan anerkjenne deler av den, for så å forkaste andre. Dette fører som nevnt til en monologisk, fremfor en dialogisk tekst. Og dersom man trekker inn

Bakhtins flerstemmighet, vil det kunne innebære at mange av stemmene i teksten blir redusert til stillhet. I så fall ville elever som leser fortellingen blir tvunget inn i et tolkningsmønster de egentlig ikke ville anerkjent dersom de ikke hadde blitt introdusert for denne fortolkningsnøkkelen. Fortolkningsnøkkelen kunne kanskje også ha sperret for eventuelle nye tolkninger. Noe som, i tråd med Bakhtin, tyder på en overføring av tolkningsbestemmelser, heller enn en tilføring av noe nytt. Dersom fortolkningsnøkkelen har denne typen autoritet vil jeg være enig i at den bidrar til å lukke tolkningsrommet.

Jeg mener imidlertid at det er trekk i mitt datamateriale som tyder på noe helt annet. Det er et fåtall av elevene som reproducerer fortolkningsnøkkelen innhold og flere av disse har også kritiske bemerkninger å komme med. Det er lite som tyder på at de som ikke kjenner fortellingen fra før, ”kopierer” innholdet i nøkkelen, og deres responser på teksten vitner om et like mangfoldig møte med fortellingen som de øvrige elevenes. Når flere elever fra Klasse B enn i klasse A identifiserer faren i fortellingen som Gud, og det kun er elever i denne klassen som har benyttet seg av nådebegrepet, kan dette tale for at fortolkningsnøkkelen innflytelse på elevens respons er til stede. Jeg kan dermed ikke si at fortolkningsnøkkelen stemme ikke blir hørt av elevene. Det betyr imidlertid bare at ordene i teksten blir anvendt av eleven og ikke at stemmen fra fortolkningsnøkkelen lyder sterkt i selve responsen. Svært mange elever i klasse A, som ikke fikk fortolkningsnøkkelen utlevert, har ikke gjort koblingen mellom faren i fortellingen og Gud. Dette til tross for at de vet at det er en kristen fortelling, fortalt av Jesus. Tekstens potensielle indre autoritet har ikke aktivert noen slik kobling hos mange av de 22 elevene i klassen. En slik utelatelse av en slik kobling mellom faren og Gud kan være gjort bevisst, eller som et resultat av at man rett og slett ikke identifiserte faren som et mulig bilde på Gud. Men det illustrerer at det er mulig for elever å overse relativt tydelige fortolkningsmuligheter, dersom fortellingen blir presentert uavhengig av en fortolkningsnøkkel fra tradisjonen.

Det blir vanskelig å si at grunnen til hyppige referanser til Gud hos elevene i klasse B skyldes utelukkende fortolkningsnøkkelen og at de neppe hadde skrevet om nåde dersom det ikke stod eksplisitt om nåde i fortolkningsnøkkelen. Likevel er det trekk som tyder på at noen ord har blitt ”aktivert” for elevene. Dette blir tydelig når ingen i klasse A har nevnt ordet nåde i sine responser. Jeg mener da å finne at også fortolkningsnøkkelen fremstår som en potensiell autoritet i møtet mellom en elev og en religiøs fortelling. Muligheten for at eleven benytter seg av begreper fra en slik tekst i sin refleksjon til stede. På den måten kan man forstå hvorfor klasse As responser inneholder færre av de utvalgte begrepene enn klasse

B. Det blir likevel viktig å poengtere at dette ikke nødvendigvis betyr at klasse Bs responser er mer i samsvar med fortolkningsnøkkelen på andre plan. Jeg vil for eksempel peke på at det ikke er dramatiske forskjeller mellom klassene når det gjelder fokus på dimensjoner i fortellingen (se tabell 4.11). Jeg har diskutert tallene noe i del 4.3.2 og vil dermed ikke gå videre inn på det her. Det ser uansett ikke ut som at fortolkningsnøkkelen fører elever i klasse B inn på et tydelig religionsspesifikt spor, selv om nøkkelen representerer en religionsspesifikk tolkning av fortellingen. Dette er kan hende merkelig, da fortellingen er fra kristen tradisjon og faget er Religion og etikk. Man skulle kanskje tro at dette ville legge større føringer for fokuset i elevenes responser.

5.3 Å lære om og å lære av den religiøse fortellingen

I slutten av oppgavens teorikapittel viste jeg til læreplanens definerte formål med skolens religionsfag. Og når Breidlid og Nicolaisen taler om å lære *om* eller å lære *av* er de på linje med formålsdelen i læreplanen som åpner for begge perspektivene. Knyttet til bruk av religiøse fortellinger i undervisningssammenheng blir det da i stor grad opp til religionslæreren å legge opp undervisningen og å formulere hva som er hensikten med bruken av den religiøse fortellingen i den gitte timen. Skal fortellingen bidra til at elevene lærer om religionen eller av den? Og er det kanskje mulig å gjøre begge deler samtidig? Hvis man som religionslærer introduserer en mulig tolkningsmulighet, i tråd med tradisjonens respekterte leserfellesskap, viser mitt materiale at man gir elevene en inngang til fortellingen som de kanskje ikke ville ha registrert uten denne "hjelpen". Og man trenger ikke å sabotere for muligheten for å lære av fortellingen, selv om en slik tolkningsmulighet presenteres. Spesielt i den delen av empirikapittelet som omhandlet elevenes begrepsbruk mener jeg å ha funnet trekk som tyder på dette.

Når det også er et mål å formidle en respekt for religionene, slik formålsdelen i læreplanen fremholder, er det kanskje nettopp et poeng at elevene blir presentert for religionens egen tolkning. Det betyr ikke at læreplanen pålegger noen å fokusere utelukkende på denne i undervisningen, og ikke gi rom for alternative tolkninger. Mitt poeng er at ved ikke å presentere religionens egen forståelse av en fortelling fra deres tradisjon, reduserer man på mange måter fortellingen til en hvilken som helst fortelling. Dette betyr ikke at man ikke kan fokusere på en allmennmenneskelig dimensjon i fortellingen og finne ut hva man kan lære av denne, uavhengig av elevenes religiøse tilknytning. Likevel, i det øyeblikket den

religionsspesifikke dimensjonen nedtones eller ekskluderes, lærer man ikke lenger av religionen, da lærer man bare av en fortelling. Dette er ikke nødvendigvis dårligere, men må kunne sies å passe bedre inn i andre fag i skolen. I innledningen til denne oppgaven viste jeg til Geir Winje, som mener at religionsundervisningen i skolen ikke er til for religionene men for elevene. Det er imidlertid en viktig del av den religionsdidaktiske refleksjon å vurdere om hensynet til elevene og deres frie tolkningsmuligheter skal gis forkjørsrett i møtet med religiøse fortellinger, på bekostning av en respekt for religionenes egenart og tolkningstradisjon. Med fortolkningsnøkkelen som redskap, virker det som om elevene ser momenter de selv ikke ville sett. Jeg vil hevde at det er positivt, og at det ikke trenger å oppfattes som autoritært eller som et angrep på elevens autonomi og selvrefleksjon. Det hele blir avhengig av hvordan man bearbeider fortellingen i undervisningen. Lærerens rolle må nok en gang betones.

I teorikapitlet var jeg inne på Lotmans forståelse av tekstens ulike funksjoner. Bli hensikten med å bruke den religiøse fortellingen å formidle en gitt mening, eller skal den skape ny mening? Dersom man søker å gi rom for at elevene skal skape ny mening, opererer man med et vidt tolkningsbegrep, og jeg mener at man her peker på et didaktisk potensial, men også på en didaktisk risiko. Det er et stort potensial i å bruke fortellinger hentet fra religioner i undervisningen, og jeg har vist at det kan bidra til mangfoldig refleksjon hos elevene. Ved å gi elevene et relativt fritt tolkningsrom, vil møtet mellom elev og fortelling kunne gi svært mange ulike uttrykk og gi rom for at eleven selv definerer hva som er viktig for ham eller henne. Elevens autonomi synes å være stor og gir mulighet for en rekke mulige tolkninger av en og samme fortelling. Det er også tydelig at fortellingen, introdusert gjennom en liknende metode som jeg har benyttet i min oppgave, kan gi gode innganger til diskusjon omkring fortellingens innhold og omkring store spørsmål som elevene selv reiser i sine responser til fortellingen. Den didaktiske risiko ligger både i det at elevene ikke nødvendigvis er lojale mot oppgaven og kan bevege seg langt bort fra fortellingen og de stemmer som eleven kunne ha respondert på. Det er noen responser i mitt datamateriale som distanserer seg fra fortellingen i en slik grad at man ikke ville kunne ha identifisert hvilken fortelling de hadde tatt utgangspunkt i. Det er også en didaktisk risiko at elevene i et møte med en religiøs fortelling, frigjort fra den religiøse kontekst, ikke vil identifisere fortellingen som religiøs og heller ikke gjøre de koblinger som gir teksten mening i den gitte religionen. Meningen som fortellingen får for eleven kan være svært ulik den meningen fortellingen har i religionen den stammer fra. Og hvis man introduserer religionens fortolkning i etterkant er det kanskje

vanskeligere for eleven å se denne alternative tolkningen, enn om den ble introdusert på et tidligere tidspunkt. Dette understreker viktigheten av en didaktisk refleksjon vedrørende den rekkefølge man introduserer lærestoffet i.

Læreplanen i Religion- og etikkfaget inkluderer også kompetansemål som angår fortellinger. Eleven skal kunne tolke sentrale religiøse tekster. Jeg har poengtert ovenfor at dersom tolkningen også skal romme det å lære av religion, kreves det et vidt tolkningsbegrep. Spørsmålet blir om kompetansemålet åpner både for en tradisjonell tolkning hvor målet for eleven nærmest blir å knekke de religiøse tolkningskodene i fortellingen og gjengi disse, og for en slik tolkning som responsene i min oppgave gir uttrykk for: en tolkning i lys av eget liv og egne referanserammer. Vi er her inne på den sentrale innenfra-utenfra problematikken i religionsdidaktisk sammenheng. Innenfratolkningen vil innebære at målet for eleven er å forstå religionen slik den forstår seg selv, gjennom fortellingens budskap. Fortellingen gir verdifull kunnskap om religionens selvforståelse og bør dermed gis en vesentlig plass i vår forståelse av tolkningsbegrepet. Religionens egenart blir også respektert når fortellingen introduseres innenfor religionens fortolkningsrammer. Og jeg ønsker også å understreke at det å vise til tradisjonens tolkning ikke utelukker refleksjon. Det ser man når noen elever i sine responser uttrykker seg kritisk til deler av fortolkningsnøkkelen. Skal man imidlertid også ta læreplanens formål om å bidra til selvrefleksjon og identitetsutvikling på alvor, er også utenfraperspektivet nyttig i møtet med en religiøs fortelling. Lukas 15, 11-32 har vist seg å være en fortelling som gir mange assosiasjoner og reaksjoner på ulike plan og som engasjerer og bidrar til refleksjon. Refleksjonen spenner vidt fra store eksistensielle spørsmål til enkle spørsmål om hverdagslige tema, som at man av og til kan unne lillebror den ekstra oppmerksomheten.

På spørsmålet om det er mulig å lære om og av religion parallelt, mener jeg å ha funnet trekk i mitt materiale som tyder på at det er mulig. Selv om fortellingen ble introdusert sammen med religionens fortolkningsramme i klasse B, betydde ikke dette at tolkningsrommet ble lukket. Elevene fant fremdeles rom for deres egne meninger og refleksjoner. Noen av elevene spilte ball med fortolkningsnøkkelen, men på sine egne premisser. Elevene valgte altså i stor grad selv hvorvidt fortellingen fremstod som åpen for alternative tolkninger. I klasse A ble de ikke introdusert for den samme fortolkningsnøkkelen, og her var det i noe mindre grad bruk av tydelige religiøse begreper, men det betyr heller ikke at responsene var tomme for religiøst innhold.

5.4 Elev og fortelling – noen avsluttende perspektiver

Diskusjonen over gir innblikk i møtet mellom elev og fortelling og formidler et flerfoldig og spennende møte. Møtet vitner om fortellingsdidaktikkens store potensial, spesielt i et fag som Religion og etikk. Fortellingssjangeren gir gode muligheter til å lære både av og om religion, og en metode liknende den jeg har benyttet i min datainnsamling, gir en åpen innfallsvinkel med store muligheter. Jeg mener at man kan beskrive møtet mellom elever og en religiøs fortelling som flerstemmig. Det er flere grunner til det. Først og fremst er den fortellingen elevene har lest et godt eksempel på en religiøs fortelling med flerstemmige trekk. Den har på mange måter tre karakterer som kan fremstå som hovedperson i sin egen fortelling. Eleven har, i møte med fortellingen, mange muligheter for identifikasjon og for å føre dialog med fortellingen. Møtet er også flerstemmig i og med at responsene presenterer et mangfold av perspektiver med tanke på tematikk og fokus i fortellingen.

Det bakhtinske konsept har vært nyttig i min analyse fordi mitt hovedfokus har vært nettopp møtet mellom leser og tekst. Bakhtin har kanskje blitt spesielt spennende fordi denne fortellingen kan sies å ha noe av den samme flerstemmigheten som Dostojevskijs romaner. I tillegg har Bakhtins tanke om enstemmighet i forbindelse med autoritative tekster bidratt til diskusjonen. Jeg mener å ha funnet at den gitte tolkningsnøkkelen ikke lukker fortellingen eller bidrar til å innsnevre elevenes tolkningsrom. Elevene som har fått tildelt en fortolkningsnøkkel i tillegg til fortellingen, har skrevet like variert om fortellingens innhold og tematikk som de elevene som bare fikk tildelt fortellingen. Elevenes identifikasjon med fortolkningsnøkkelen knytter seg i større grad til en for forståelse hos elevene, enn at de argumenterer slik fordi det står i fortolkningsnøkkelen. Fortolkningsnøkkelen kan på den måten ikke sies å ha overdøvet andre stemmer i fortellingen, men blir i mitt prosjekt i høyden en av flere stemmer som elevene i klasse B forholder seg til. Den fremstår ikke som den eneste autoritet, men som en av mange stemmer i elevens gitte tolkningskontekst. Effekten av kjennskap til en normativ fortolkning ser derfor ut til å være overdreven hos Breidlid og Nicolaisen. Jeg mener heller at fortolkningsnøkkelen kan sies å stimulere til refleksjon, nettopp fordi det er en ekstra stemme i møtet. Elever blir også til en viss grad tjent med at tradisjonens fortolkning presenteres da dette ser ut til å ha gjort det enklere å identifisere sentrale koblinger i fortellingen. Det har også gitt dem et begrepsapparat å bruke i sitt arbeid med fortellingens innhold.

Med tanke på fagets formål og kompetansemål har jeg allerede pekt på at jeg mener fortellinger gir gode muligheter både som metode og som lærestoff. Men mye tyder på at hvis elevene skal lære om religion gjennom fortellingene, bør tradisjonens fortolkning inkluderes i dette arbeidet. Jeg mener også å ha funnet i mitt materiale at en normativ fortolkningsnøkkel ikke begrenser elevens refleksjon og tolkningsrom. Dermed kan fortellingen bidra til refleksjon tilknyttet identitet og livstolkning, uavhengig av religiøs bakgrunn, selv om en fortelling introduseres i en religionsspesifikk fortolkningsramme. Det blir dermed, slik jeg ser det, lite hensiktsmessig å operere med dimensjonskategorier, i alle fall hvis man er opptatt av å presentere disse i en gitt ”rekkefølge”. I en religiøs fortelling klinger disse, og bør få klinge, sammen som likeverdige stemmer i møtet med eleven. Jeg mener at dersom målet er å lære om *og* av religion er det mest hensiktsmessig å introdusere en fortelling innenfor den religionsspesifikke fortolkningsrammen, da kan begge aspekter inkluderes. Dette er imidlertid avhengig av at det blir tydeliggjort at en fortolkningsnøkkel er å betrakte som en av flere tolkningsmuligheter, og at elevene kan gå i dialog med fortellingen også på egne premisser.

Jeg mener at funn i denne oppgaven er i tråd med læreplanens formålsdel og gir innblikk i et mangfoldig refleksjonslandskap i møtet mellom elev og fortelling. Dersom man i tillegg til fagets formål, trekker inn kompetansemål i faget, hvor det også følger vurdering av måloppnåelse skapes det et spenningsfelt. Hvordan kan faget ivareta en slik ønskelig refleksjon hos elevene, hvor dannelsesaspektet blir sentralt, samtidig som man også har fokus på kompetansemål, tilegnelse av kunnskap og vurdering?

Gjennom denne studien har jeg diskutert forhold i og omkring møtet mellom elev og fortelling. I og med at dette er en eksplorerende studie får jeg ikke belyst alle sider av feltet i denne oppgaven. Det er flere perspektiver jeg har vært innom som inviterer til ytterligere diskusjon og forskning. Blant annet hadde det vært spennende å gjennomføre et prosjekt liknende mitt, men med små variasjoner for å få mer kunnskap om feltet. Det kunne for eksempel vært gjennomført i en klasse med mer jevn kjønnsmessig fordeling, eller i en klasse med store innslag av elever med minoritetsbakgrunn. Et annet spennende perspektiv hadde vært å gjennomføre prosjektet på et lavere klassetrinn og vurdere om hvordan modenhet og refleksjonsnivå spiller inn i møtet. Kanskje er det vanskeligere for elever på et lavere klassetrinn å løsrive seg fra autoriteten de møter i fortellingen og utenfor fortellingen. Det er selvsagt også mulig å tenke seg et prosjekt med en mer ukjent fortelling enn den jeg har benyttet i min forskning, eller hvor det er lærerens rolle som er i sentrum.

Kildeliste

Afdal, Geir, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad: *Tro, livstolkning og tradisjon*. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.

Bakhtin, M.M: *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

Bakhtin, M.M: *Latter og Dialog – Utvalgte skrifter*. Oversatt av Audun Johannes Mørch. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 2003.

Bakhtin, M.M.: *Det dialogiske ordet*. Oversatt av Johan Öberg. Gråbo: Bokförlaget Sntropos, 1991.

Breidlid, Haldis og Tove Nicolaisen: *I begynnelsen var fortellingen Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget, 2000.

Breidlid, Haldis og Tove Nicolaisen: "Fortellingens ulike dimensjoner ireligions- og livssynsundervisningen. Ikke enten - eller, men både - og " i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, (4) 2001. s 36-42.

Brekke, Mary (red): *Å begripe teksten*. Oslo: Høyskoleforlaget, 2006.

Dysthe, Olga: *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo : Ad Notam Gyldendal, 1995

Hovedlien, Olav: ” Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon” i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, (2) 2002. s 54-56.

Imsen, Gunn: *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag, 2002.

Kunnskapsløftet: Læreplanverket for kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet, 2006.

Leganger-Krogstad, Heid: *Jesu liknelser i grunnskolens undervisning : liknelsene som kommunikasjonsmidler analysert under didaktisk synsvinkel*. Oslo, 1984.

Lied, Sidsel: "Ny kontekst gir ny fortelling" i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, (1) 2002. s 45-46.

Lied, Sidsel: *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, 2004.

Lied, Sidsel: "Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger" i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, (3) 2001. S 25-31.

Mogstad, Sverre Dag: *Fag, identitet og fortelling*. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.

Mørch, Audun Johannes: "M.M Bakhtin" i Bakhtin, M.M: *Latter og Dialog – Utvalgte skrifter*. Oversatt av Audun Johannes Mørch. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 2003.

Ricoeur, Paul: *Från Text till Handling – En antologi om hermeneutikk*. 2. utg. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag & Tryckeri AB, 1988.

Schofield, Janet W.: "Increasing the Generalizability of Qualitative Research" i Hammersley, Martin (red.): *Social Research – Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage Publications, 1993.

Skottene, Harald: "Tolkning av teksten om Den bortkomne sønn" fra www.lokus.no. Sitert 15.12.2009.

Wertsch, J.V.: *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press, 1993.

Winje, Geir: "Til fortellingsdebatten" i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, (3) 2002. S 25-31.

Vedlegg 1 – Instruks klasse A

Oppgave til Lukas 15. 11-32

I denne oppgaven skal du først lese en fortelling fra Bibelen. Etterpå skal du skrive en tekst selv, med utgangspunkt i det du har lest. Du kan selv velge hvilken sjanger eller form teksten du skriver skal ha, men prøv å formidle noen av de tankene eller følelsene du hadde når du leste bibelteksten. Dette er ikke en oppgave med riktige eller gale svar og den vil ikke bli vurdert.

1. Les teksten under:

11 Jesus sa: «En mann hadde to sønner. 12 Den yngste sa til faren: 'Far, gi meg den delen av formuen som faller på meg.' Han skiftet da sin eiendom mellom dem. 13 Ikke mange dager etter solgte den yngste sønnen alt sitt og dro til et land langt borte. Der sløste han bort formuen sin i et vilt liv. 14 Men da han hadde satt alt over styr, kom det en svær hungersnød over landet, og han begynte å lide nød. 15 Da gikk han og søkte tilhold hos en av innbyggerne der i landet, og mannen sendte ham ut på markene sine for å gjete svin. 16 Han ønsket bare å få mette seg med de belgfruktene som grisene åt, og ingen ga ham noe. 17 Da kom han til seg selv og sa: 'Hvor mange leiekarere hjemme hos min far har ikke mat i overflod, mens jeg går her og sulter i hjel! 18 Jeg vil bryte opp og gå til min far og si: Far, jeg har syndet mot Himmelen og mot deg. 19 Jeg fortjener ikke lenger å være sønnen din. Men la meg få være som en av leiekarene dine.' 20 Dermed brøt han opp og dro hjem til faren. Da han ennå var langt borte, fikk faren se ham, og han fikk inderlig medfølelse med ham. Han løp sønnen i møte, kastet seg om halsen på ham og kysset ham. 21 Sønnen sa: 'Far, jeg har syndet mot Himmelen og mot deg. Jeg fortjener ikke lenger å være sønnen din.' 22 Men faren sa til tjenerne sine: 'Skynd dere! Finn fram de fineste klærne og ta dem på ham, gi ham ring på fingeren og sko på føttene. 23 Og hent gjøkalven og slakt den, så vil vi spise og holde fest. 24 For denne sønnen min var død og er blitt levende, han var kommet bort og er funnet igjen.' Og så begynte festen og gleden. 25 Imens var den eldste sønnen ute på markene. Da han gikk hjemover og nærmet seg gården, hørte han spill og dans. 26 Han ropte på en av karene og spurte hva som var på ferde. 27 'Din bror er kommet hjem,' svarte han, 'og din far har slaktet gjøkalven fordi han har fått ham tilbake i god behold.' 28 Da ble han sint og ville ikke gå inn. Faren kom ut og prøvde å overtale ham. 29 Men han svarte faren: 'Her har jeg tjent deg i alle år, og aldri har jeg gjort imot ditt bud; men meg har du ikke engang gitt et kje så jeg kunne holde fest med vennene mine. 30 Men straks denne sønnen din kommer hjem, han som har sløst bort pengene dine sammen med horer, da slakter du gjøkalven for ham!' 31 Faren sa til ham: 'Barnet mitt! Du er alltid hos meg, og alt mitt er ditt. 32 Men nå må vi holde fest og være glade. For denne broren din var død og er blitt levende, han var kommet bort og er funnet igjen.'»

2. Skriv din egen tekst med utgangspunkt i det du har lest. Husk at teksten ikke må ha en bestemt sjanger eller form. Du kan selv velge ditt uttrykk.

Vedlegg 2 – Instruks klasse B

Oppgave til Lukas 15. 11-32

I denne oppgaven skal du lese en fortelling fra Bibelen. Etter at du har lest den skal du få lese en kort tekst som sier litt om hvordan kirken har tolket budskapet i fortellingen. Etterpå skal du skrive en tekst selv, med utgangspunkt i bibelteksten du har lest. Du kan selv velge hvilken sjanger eller form teksten du skriver skal ha, men prøv å formidle noen av de tankene eller følelsene du hadde når du leste bibelteksten. Dette er ikke en oppgave med riktige eller gale svar og den vil ikke bli vurdert.

1. Les teksten under:

11 Jesus sa: «En mann hadde to sønner. 12 Den yngste sa til faren: 'Far, gi meg den delen av formuen som faller på meg.' Han skiftet da sin eiendom mellom dem. 13 Ikke mange dager etter solgte den yngste sønnen alt sitt og dro til et land langt borte. Der sløste han bort formuen sin i et vilt liv. 14 Men da han hadde satt alt over styr, kom det en svær hungersnød over landet, og han begynte å lide nød. 15 Da gikk han og søkte tilhold hos en av innbyggerne der i landet, og mannen sendte ham ut på markene sine for å gjete svin. 16 Han ønsket bare å få mette seg med de belgfruktene som grisene åt, og ingen ga ham noe. 17 Da kom han til seg selv og sa: 'Hvor mange leiekarere hjemme hos min far har ikke mat i overflod, mens jeg går her og sulter i hjel! 18 Jeg vil bryte opp og gå til min far og si: Far, jeg har syndet mot Himmelen og mot deg. 19 Jeg fortjener ikke lenger å være sønnen din. Men la meg få være som en av leiekarene dine.' 20 Dermed brøt han opp og dro hjem til faren. Da han ennå var langt borte, fikk faren se ham, og han fikk inderlig medfølelse med ham. Han løp sønnen i møte, kastet seg om halsen på ham og kysset ham. 21 Sønnen sa: 'Far, jeg har syndet mot Himmelen og mot deg. Jeg fortjener ikke lenger å være sønnen din.' 22 Men faren sa til tjenerne sine: 'Skynd dere! Finn fram de fineste klærne og ta dem på ham, gi ham ring på fingeren og sko på føttene. 23 Og hent gjøkalven og slakt den, så vil vi spise og holde fest. 24 For denne sønnen min var død og er blitt levende, han var kommet bort og er funnet igjen.' Og så begynte festen og gleden. 25 Imens var den eldste sønnen ute på markene. Da han gikk hjemover og nærmet seg gården, hørte han spill og dans. 26 Han ropte på en av karene og spurte hva som var på ferde. 27 'Din bror er kommet hjem,' svarte han, 'og din far har slaktet gjøkalven fordi han har fått ham tilbake i god behold.' 28 Da ble han sint og ville ikke gå inn. Faren kom ut og prøvde å overtale ham. 29 Men han svarte faren: 'Her har jeg tjent deg i alle år, og aldri har jeg gjort imot ditt bud; men meg har du ikke engang gitt et kje så jeg kunne holde fest med vennene mine. 30 Men straks denne sønnen din kommer hjem, han som har sløst bort pengene dine sammen med horer, da slakter du gjøkalven for ham!' 31 Faren sa til ham: 'Barnet mitt! Du er alltid hos meg, og alt mitt er ditt. 32 Men nå må vi holde fest og være glade. For denne broren din var død og er blitt levende, han var kommet bort og er funnet igjen.'»

2. Les teksten om hvordan budskapet har blitt tolket i kristen tradisjon:

Hovedpoenget i teksten kommer fram gjennom det faren sier og gjør. Han er et bilde på Gud som viser grenseløs nåde og kjærlighet mot de menneskene som vender seg til ham. Men med lignelsen ville Jesus også sette fariseerne og de skriftlærde på plass. Med sin smålighet og selvrettferdighet hadde de ikke forstått hvordan Gud er, og som den eldste sønnen, ble de oppfordret til å trekke alle typer mennesker inn i fellesskapet.

I kirkens historie har fokuset vært mest rettet mot den yngste sønnen som vendte om, og dermed også mot den guddommelige nåden og tilgivelsen han ble møtt med. Men det har også vært de som har pekt på at også kristne må vokte seg mot den selvrettferdigheten som den eldste sønnen representerer. Guds kjærlighet omfatter alle, og derfor må også kirkens fellesskap omfatte alle, har de hevdet.

3. Skriv din egen tekst med utgangspunkt i det du har lest. Husk at teksten ikke må ha en bestemt sjanger eller form. Du kan selv velge ditt uttrykk.

Vedlegg 3 – Spørreskjema

Spørreskjema etter ”Oppgave til Lukas 15, 11-31”

Svar på spørsmålene ved å sette kryss i boksen ved alternativet som passer for deg.

Jeg er...

- jente
 gutt

Jeg...

- kjenner fortellingen godt.
 har lest/hørt fortellingen før.
 har ikke lest/hørt fortellingen før.

Jeg er...

- kristen
 muslim
 hindu
 buddhist
 jøde
 sikh
 ikke-troende
 annet Hvis annet, hva:.....