

# Å tolke bibeltekster i religion og etikk

*En kvalitativ studie av læreres refleksjoner rundt det å tolke bibeltekster i religionsundervisningen, og lærebøkernes didaktiske føringer for elevenes tolkningsarbeid*

Kristina Tørresen



Masteroppgave i religion- og etikkdidaktikk ved institutt for  
lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



# **Å tolke bibeltekster i religion og etikk**

Kristina Tørresen

Masteroppgave i religion- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner rundt det å tolke  
bibeltekster i religionsundervisningen, og lærebøkernes  
didaktiske føringer for elevenes tolkningsarbeid

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITET I OSLO

Våren 2018

Copyright Kristina Tørresen

2018

Å tolke bibeltekster i religion og etikk

Kristina Tørresen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Masteroppgaven har som hensikt å undersøke hva slags fokus det er på lesing og tolking av bibeltekster i religionsundervisningen på videregående skole. Bakgrunnen for valg av tema er tanken om at religionsfaget står i et spenn mellom tradisjon og fornyelse, der blant annet lesing virker å ha fått en annen betydning for faget i dag enn det tidligere har vært. Tolking av religiøse tekster har vært et mye diskutert tema, og min oppgave tar utgangspunkt i en fagdidaktisk debatt om hvordan en bør jobbe med religiøse fortellinger i religionsundervisningen. Formålet med masteroppgaven min er å undersøke hvordan lærere tenker rundt det å tolke bibeltekster i undervisningen, der jeg bruker noen av begrepene fra den fagdidaktiske debatten for å analysere og drøfte dette. I tillegg er jeg interessert i hvilke didaktiske føringer oppgaver i lærebøkene gir for tolkningsarbeidet med bibeltekstene. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvilke refleksjoner har to lærere rundt det å tolke bibeltekster i religion og etikk, og hvilke didaktiske føringer gir oppgavene i lærebøkene for elevenes tolkningsarbeid med bibeltekster?*

I oppgaven har jeg brukt begreper fra Paul Ricoeurs hermeneutikk (1981), som handler om at en skal stille seg *foran*, *i* eller *bak* en tekst i tolkningsarbeidet. Jeg har også benyttet meg av Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens (2011) begreper om en fortellings *allmennmenneskelige*, *religiøse* og *religionsspesifikke* dimensjon. Disse begrepene bruker jeg som kategorier, både i analysen og i drøftingen. Oppgaven er en kvalitativ studie, hvor jeg har benyttet meg av to kvalitative metoder. Disse metodene er to semistrukturerte dybdeintervju og lærebokanalyse av tre lærebøker. Noen av hovedfunnene i studien er at lærerne og lærebøkene i stor grad vektlegger den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst. I tillegg virker både lærebøkene og lærerne å vektlegge et fokus *bak* teksten, der lærerne mener dette er nyttig og viktig for tolkningsprosessen. Ingen av lærebøkene eller lærerne vektlegger en mer personlig tolkning av bibeltekstene, selv om begge lærerne uttrykker at de er positive til dette. Til tross for at lærerne uttrykker at de mener tolking av bibeltekster er viktig, bruker de lite tid på dette i undervisningen.



# Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum etter fem spennende år på lektorprogrammet. Det er utrolig deilig å endelig være ferdig. Samtidig er det trist å tenke på at en livsepoke som har gitt meg så masse er over. Jeg er stolt og glad for at jeg har fullført lektorprogrammet. Skriveprosessen har vært lærerik og spennende, men samtidig krevende! Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke dem som har vært med meg i prosessen.

Først og fremst vil jeg takke Kirsten, min hjelpsomme og positive veileder. Det har vært utrolig givende og motiverende å snakke med noen som engasjerer seg like mye for temaet mitt som jeg gjør! Takk for alle gode råd og tilbakemeldinger! Oppgaven hadde på ingen måte vært den samme uten veiledningen din.

Takk til mine kjære informanter som stilte opp på intervju, og som har gjort oppgaven mulig. Det har vært interessant og lærerikt å få innblikk i deres spennende refleksjoner.

Jeg vil takke mine studievenner! Spesielt Karoline og Kjersti fortjener en takk for all tiden som er blitt brukt på å le og gråte sammen over oppgaven. Takk for kaffepauser og gode samtaler! Ikke minst, takk for oppmuntring og veiledning i oppgaven.

Takk til Solveig og Miriam, og mamma og pappa, som tålmodig har lyttet til meg og alt jeg tenker på om masteroppgaven. Og takk til Ole Thomas, Malene, Christine og Ingrid som har vært med å lese gjennom oppgaven! Til slutt vil jeg takke Håkon for at du har stilt opp og oppmuntret meg med gode ord og gode klemmer.

Kristina Tørresen  
Blindern, mai 2017





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Presentasjon av studiens tema og formål .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Oppgavens struktur.....	5
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning og teoretisk tilfang .....</b>	<b>6</b>
2.1	Å lese i religionsfaget.....	6
2.2	De tre dimensjonene ved en religiøs fortelling.....	7
2.2.1	Fortellingenes dimensjoner .....	8
2.2.2	Undervisning for å lære <i>av</i> eller <i>om</i> religion?.....	10
2.3	Forskning fra den engelske religionsdidaktikken.....	12
2.4	Ricoeurs hermeneutikk .....	14
2.4.1	Bakgrunn for Ricoeurs hermeneutikk .....	14
2.4.2	Tekstens autonomi.....	14
2.4.3	Å stå <i>foran</i> teksten og forstå .....	15
2.4.4	Å stå <i>bak</i> en tekst .....	16
2.4.5	Å stå <i>i</i> en tekst og forklare .....	16
2.5	Læreres tolkninger av bibeltekster .....	17
2.6	Lærebøker i religionsfaget.....	18
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>19</b>
3.1	Innledning.....	19
3.2	Forskningsdesign .....	19
3.2.1	Utvalg .....	20
3.3	Intervju .....	20
3.3.1	Intervjuguide og gjennomføring.....	21
3.3.2	Transkripsjon.....	22
3.4	Intern kvalitet på intervjuet .....	22
3.5	Den kvalitative analysen.....	23
3.5.1	Intern kvalitet ved analysen.....	24
3.6	Etiske refleksjoner .....	25
<b>4</b>	<b>Analyse av intervjuene .....</b>	<b>26</b>
4.1	Innledning.....	26
4.2	Utfordringer og muligheter med lesing i religionsfaget .....	27
4.2.1	Utfordringer med fagets store omfang og tidspress .....	27
4.2.2	Hvor mye tid lærerne bruker på bibeltekster.....	27
4.2.3	Lesing i religionsfaget som viktig.....	28
4.2.4	Lesing for å forstå tekstene bedre .....	28
4.2.5	Lesing for å forstå religionen bedre .....	29
4.2.6	Innenfra- og utenfraperspektiv som utfordring og mulighet.....	30
4.2.7	Oppsummering .....	31
4.3	Elevenes leseinteresser og engasjement i faget.....	31
4.3.1	Utfordring med elevenes leseinteresser.....	31
4.3.2	Muligheter med elevenes engasjement .....	32

4.3.3	En mulig utfordring med ambisiøse elever .....	34
4.3.4	Oppsummering .....	34
<b>4.4</b>	<b>Velger lærerne å stå <i>bak, i</i> eller <i>foran</i> bibeltekstene?.....</b>	<b>35</b>
4.4.1	<i>Bak</i> teksten .....	35
4.4.2	<i>I</i> teksten .....	35
4.4.3	<i>Foran</i> teksten.....	36
4.4.4	Oppsummering .....	37
<b>4.5</b>	<b>Hvilke dimensjoner fokuserer lærerne på?.....</b>	<b>37</b>
4.5.1	Den <i>religionsspesifikke</i> dimensjonen .....	37
4.5.2	Den <i>religiøse</i> dimensjonen.....	38
4.5.3	Den <i>allmennmenneskelige</i> dimensjonen .....	38
4.5.4	Oppsummering .....	38
<b>4.6</b>	<b>Lærebøkens didaktiske føringer for tolkningsarbeidet.....</b>	<b>39</b>
4.6.1	Oppsummering .....	40
<b>4.7</b>	<b>Sentrale funn i intervjuanalysen .....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>Lærebokanalyse .....</b>	<b>42</b>
<b>5.1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>42</b>
<b>5.2</b>	<b>Lærebøkens vektlegging av tolking av bibeltekster.....</b>	<b>43</b>
5.2.1	Tro og tanke .....	43
5.2.2	Eksistens .....	43
5.2.3	I samme verden .....	44
5.2.4	Oppsummering og sammenligning .....	44
<b>5.3</b>	<b>Fokuserer oppgavene på å stå <i>bak, i</i> eller <i>foran</i> en tekst? .....</b>	<b>45</b>
5.3.1	Tro og tanke .....	45
5.3.2	Eksistens .....	46
5.3.3	I samme verden .....	47
5.3.4	Oppsummering og sammenligning .....	49
<b>5.4</b>	<b>Hvilke dimensjoner ved en tekst fokuserer oppgavene på?.....</b>	<b>49</b>
5.4.1	Tro og tanke .....	49
5.4.2	Eksistens .....	51
5.4.3	I samme verden .....	52
5.4.4	Oppsummering og sammenligning .....	53
<b>5.5</b>	<b>Tolkningskjemaer .....</b>	<b>53</b>
5.5.1	Tro og tanke .....	53
5.5.2	I samme verden .....	54
<b>5.6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>56</b>
<b>6.1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>56</b>
<b>6.2</b>	<b>Lesings plass i faget .....</b>	<b>56</b>
6.2.1	Holdninger til lesing i klasserommet .....	58
6.2.2	Oppsummering .....	58
<b>6.3</b>	<b>Hvilket fokus er det på bibeltekstene i tolkningsarbeidet.....</b>	<b>59</b>
6.3.1	Fokus <i>bak</i> teksten .....	59
6.3.2	<i>Foran</i> teksten og tekstens <i>religionsspesifikke</i> dimensjon .....	62
6.3.3	<i>Foran</i> teksten og tekstens <i>allmennmenneskelige</i> dimensjon.....	66
6.3.4	<i>Foran</i> teksten og tekstens <i>religiøse</i> dimensjon .....	68
6.3.5	<i>I</i> teksten .....	71
6.3.6	Oppsummering .....	72
<b>6.4</b>	<b>Lærerne og lærebøkene som premissgivere for undervisningen .....</b>	<b>73</b>

6.4.1 Lærerne som premissgivere .....	73
6.4.2 Lærernes bruk av læreboka .....	74
6.4.3 Oppsummering .....	74
<b>6.5 Oppsummering .....</b>	<b>75</b>
<b>6.6 Videre forskning .....</b>	<b>76</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg / Appendiks .....</b>	<b>82</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av studiens tema og formål

Bibeltekster har tidligere vært en stor del av religionsfaget i Norge (Haakedal, 2001). I takt med et i økende grad pluralistisk samfunn, og som resultat av prosesser som globalisering og sekularisering, har Bibelen imidlertid mistet mye av sin posisjon i faget (Haakedal, 2001).

En undersøkelse i England (Ipgrave, 2013) viser at elever og lærere har vært negative til lesing av Bibelen og bøker generelt i undervisningen på ungdomsskolenivå. Grunner til dette har blant annet vært bøkernes kompleksitet og at lesing av lengre tekster oppleves som en tung prosess, med mye som må huskes på. Det ville vært interessant å sammenligne læreres holdninger til lesing av bibeltekster i norsk kontekst med holdninger til lesing i engelsk kontekst. Er en slik negativitet til lesing også tilfellet i den norske skolen?

Forskning i norsk kontekst har også pekt på en mulig kritisk holdning til bøker, der Magne Rogne (2013) blant annet nevner at bokkulturen stadig får sterkere konkurranse fra digital tekstkultur i norskfaget. Det kan tenkes at et slikt spenn mellom fornyelse og tradisjon også gjelder de religiøse tekstene i religionsfaget, der gamle komplekse tekster får konkurranse fra nyere medium å kommunisere gjennom. Til tross for mulig negativitet rundt bruk av religiøse tekster, står religionsfaget fortsatt i en kontekst som vektlegger lesing. Lesing er blant annet én av de grunnleggende ferdighetene, som er fokusområde i alle skolefag (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg, og spesifikt for religionsfaget, vektlegges lesing i et kompetansemål som er å kunne “tolke sentrale tekster fra Bibelen” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

I forbindelse med fagfornyelsen har bruken av religiøse tekster i faget blitt vektlagt ulikt. I andre skisse til kjerneelementene i KRLE og religion og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2017), nevnes fortellinger som en viktig metode for å forstå religioner og livssyn på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Fortellinger nevnes også i punktet om å utforske religioner og livssyn som sammensatte og omdiskuterte fenomener. Under de tverrfaglige temaene, i punktet om folkehelse og livsmestring, står det: “Fagets vekt på fortellingstradisjoner vil kunne gi gode eksempler på livsmestring” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig, i siste utkast av forslag til kjerneelementene i KRLE og religion og etikk (Utdanningsdirektoratet,

2018), nevnes nesten ikke lesing i det hele tatt. Det eneste som blir nevnt er at arbeid med tekster (vid forstand) er en sentral metode i utforskningen av religioner og livssyn. Det kan derfor antydes at det er uenigheter i hvor stor plass lesing skal ha i faget.

Det har også vært ulike tanker om hvilken funksjon lesing av de religiøse tekstene skal ha i religionsfaget. Religion og etikk er ikke bare et kunnskapsfag, men det er også et holdningsdannende fag. I formålsbeskrivelsen til religion og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det blant annet at faget skal gi rom for refleksjoner over egen identitet, og at undervisningen skal stimulere elevene i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål. En kan dermed vurdere og utforske om dette holdningsdannende aspektet ved faget også gjelder når elevene skal tolke bibeltekster. I religionsdidaktikken trekkes fortellinger frem som en mulig metode for å reflektere over identitet og livstolkning. Religiøse fortellinger trekkes frem flere steder som en viktig del av det holdningsdannende aspektet og i livstolkningen hos elevene. Dette finner man blant annet i utredningen *Identitet og dialog* (NOU 1995: 9) og i en fagdidaktisk debatt (*Religion og livssyn*, 2001/2002; *Prismet*, 2001) rundt bruk av fortellinger i klasserommet.

I *Identitet og dialog* står det blant annet:

De store fortellingene skaper rom i sinnet for mysterier og for den eksistensielle søken og er viktige som grunnlag for å danne identitet og skape sammenheng i tilværelsen (NOU 1995: 9, s. 91).

Dette var skrevet da religionsfaget skulle bli et obligatorisk allmennfag, og fokuserer derfor blant annet på skiftet fra et mer homogent klasserom til det mer pluralistiske. I *Identitet og dialog* står det at det bør legges vekt på å bevare identitet og skape dialog i det pluralistiske klasserommet (1995: 9, s. 38). Slik det er nevnt i sitatet ovenfor, forstås fortellinger som et viktig grunnlag for å danne identitet. I tillegg står det at fortellinger åpner for samtale og innlevelse, selv om man kan være uenige med fortellingene (1995: 9, s. 92). Det kan derfor antas at bruk av religiøse fortellinger forstås som en god metode for å danne identitet og å skape dialog i det pluralistiske klasserommet.

I en debatt i det norske religionsdidaktiske miljøet, som forekommer i tidsskriftene *Religion og livssyn* (2001/2002) og *Prismet* (2001), diskuteres det ulike normative forståelser av, og perspektiver på, bruk av religiøse fortellinger i skolen. Det er enighet om at fortellinger er

viktige og nødvendige i religionsundervisningen. Det som derimot diskuteres er hvordan elevene skal møte disse fortellingene. I diskusjonen argumenteres det på den ene siden for at religiøse fortellinger skal presenteres med tanke på det pluralistiske klasserommet, som legger til rette for at elever har ulik forkunnskaper og kan identifisere seg ulikt med teksten. Her vektlegges det at en bør jobbe med bibelfortellinger på en måte som alle elever opplever som meningsfull. Den andre siden argumenterer for å vise hensyn til religionen som fortellingen har sin kontekst i. Her vektlegges et fokus på hvordan teksten har blitt, eller blir, tolket av religionens tilhengere.

Det er dermed ikke noe nytt i religionsdidaktikken at fortellinger anses å være nyttige og viktige. Det som likevel trenger mer fokus i religionsdidaktikken er forholdet mellom tradisjon og fornyelse. De gamle religiøse tekstene utfordres av nye mer moderne medium å kommunisere gjennom. I tillegg har undervisning om Bibelen fått en annen funksjon nå enn tidligere. Før var undervisningen om Bibelen ment å samle klassen, der fortellinger fra Bibelen var med på å forme og bygge opp under en felles identitet i klassen. I dag kan det se ut som Bibelen har fått en annen funksjon, som omhandler kultur og tradisjon, samtidig som den åpner opp for dialog og forståelse på tvers av tro og livssyn.

Jeg er interessert i å undersøke hvordan tolking av bibeltekster utspiller seg på videregående skole og i refleksjoner blant lærere. Lærerne har en viktig rolle i klasserommet, der de legger premissene for undervisningen. Det er derfor hensiktsmessig å ha et lærerperspektiv i oppgaven for å belyse temaet. Oppgaven søker å finne ut av hvordan lærere opplever å tolke bibeltekster i religionsundervisningen, samt å undersøke deres refleksjoner rundt bibeltekstenes plass i religionsfaget. Til slutt vil det også være interessant å se på hvilke didaktiske føringer lærebøkene på Vg3 gir elevene til tolkningsarbeid med bibeltekstene, og om lærerne bruker disse ressursene.

Jeg har et ønske om å bidra i den religionsdidaktiske diskusjonen om bibelteksters plass i undervisningen ved å se på lærernes refleksjoner rundt denne tematikken på Vg3. Mitt argument er at det bør være mer fokus og forskning på bibeltekster i undervisningen i religionsdidaktikken. Mesteparten av diskusjonen rundt religiøse fortellinger, og forskningen som har vært gjort på dette temaet, har vært på grunnskolenivå.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min er: *Hvilke refleksjoner har to lærere rundt det å tolke bibeltekster i religion og etikk, og hvilke didaktiske føringer gir oppgavene i lærebøkene for elevenes tolkningsarbeid med bibeltekster?* For å besvare problemstillingen har jeg fire forskningsspørsmål som konkretiserer, avgrenser og spisser problemstillingen. I det andre og tredje forskningsspørsmålet brukes det noen begreper som vil utdypes i teoridelen. Likevel er det hensiktsmessig å gi en kort definisjon på begrepene allerede her, for å kunne forstå forskningsspørsmålene. Definisjonene kommer nedenfor.

- 1) Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne med å tolke bibeltekster i religionsundervisningen?
- 2) Velger lærerne å stå *bak*, *i*, eller *foran* teksten? Hva er deres didaktiske begrunnelser for dette valget?
- 3) Mener lærerne at de har fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen, den *religiøse* dimensjonen og/eller den *religionsspesifikke* dimensjonen når de tolker en bibeltekst i religionsundervisningen?
- 4) Hvilke didaktiske føringer gir lærebøkene for arbeidet med lesing og tolking av en bibeltekst?

Det å stå *bak* en tekst brukes om å fokusere på tekstens kontekst og forfatterens intensjoner. Det å stå *foran* en tekst brukes videre om hvordan lesere har forstått eller forstår teksten ut fra sin egen kontekst. Til slutt, det å stå *i* en tekst handler om å fokusere på teksten i seg selv, og handler ofte om en litterær og språklig analyse av teksten. I forskningsspørsmålet forventes det ikke at den ene kategorien utelukker den andre. Det er nemlig mulig å stå *foran*, *bak* og *i* en tekst i løpet av en tolkningsprosess. Dette utdypes i teoridelen. Den *allmennmenneskelige* dimensjonen handler om trekk og verdier i en bibeltekst som virker kjente og meningsfulle for alle. Den *religiøse* dimensjonen ser på aspekter i en bibeltekst som virker meningsfulle og gjenkjennelige hos religiøse mennesker, uansett hvilken religion de tilhører. Den *religionsspesifikke* dimensjonen er den delen av bibelfortellingene som er gjenkjennelige og meningsfulle for dem som anser seg som kristne. På samme måte som med de forrige kategoriene, tenkes det at dimensjonene ikke utelukker hverandre.



For å belyse problemstillingen har jeg anvendt to ulike metoder: intervju av to lærere og en lærebokanalyse av de tre lærebøkene som brukes i videregående skole. Forskningsdesignet presenteres i metodekapittelet.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I neste kapittel presenteres tidligere forskning og ulike teorier om bruk av religiøse fortellinger i religionsundervisningen. Her er det spesielt begreper om religiøse fortellingens dimensjoner fra Breidlid og Nicolaisen (2011) som vil presenteres. I tillegg er presentasjonen av Ricoeurs (1981) begreper om å stå *bak, i og foran* en tekst viktig for oppgaven. Disse begrepene utgjør hovedtyngden i det teoretiske rammeverket i oppgaven. I kapittel 3 utdypes metodene som er brukt i forskningsprosjektet, i tillegg til vurderinger av kvaliteten på utførelsen av metodene. Kapittel 4 og 5 presenterer analysen av intervjuene og lærebokanalysen, som sammen danner det empiriske utgangspunktet for masteroppgaven. Deretter, i kapittel 6, diskuteres og drøftes begreper og perspektiver fra teorikapittelet sammen med datamaterialet fra analysene.

## 2 Tidligere forskning og teoretisk tilfang

I dette kapitlet vil empiri fra tidligere studier og teorier som er relevante for masteravhandlingen presenteres. Først presenterer jeg hva som står i læreplanen vedrørende lesing (grunnleggende ferdighet) og å tolke bibeltekster (kompetansemål). Videre går jeg gjennom noen punkter fra Breidlid og Nicolaisens *I begynnelsen var fortellingen* (2011). De presenterer tre dimensjoner ved religiøse fortellinger, som jeg ønsker å bruke videre i oppgaven. I tillegg var også den første utgaven av deres bok (2000) utgangspunktet for den religionsdidaktiske diskusjonen som forekom i tidsskriftene *Religion og livssyn* (2001/2002) og *Prismet* (2001). Hovedpunkter fra diskusjonen trekkes frem etter gjennomgåelsen av Breidlid og Nicolaisens bok.

Jeg trekker frem Miriam Rindal Opsal (2010) sin masteroppgave, som også har tatt utgangspunkt i diskusjonen om hvordan man bør jobbe med en religiøs fortelling. Hun undersøker hvordan elever tolker en bibeltekst med hjelp av, og uten hjelp av, et kristent tolkningsverktøy, og bidrar derfor i diskusjonen. Ole Kolbjørn Kjørven (2016) har forsket på hvordan lærere selv tolker bibeltekster og hvilke didaktiske konsekvenser dette medfører. Hans forskning er derfor interessant å trekke inn i dette kapitlet.

Julia Ipgrave (2013) har vært en stor inspirasjon til oppgaven. Noen av hennes funn og argumenter vil nevnes her. I tillegg nevnes også Robert Jacksons (2004) fortolkende religionsundervisning her, under delkapitlet om engelsk religionsdidaktikk. Etter jeg har presentert noen begreper fra Ricoeur (1981), presenteres forskning på læreres bruk av lærebøker i skolen og i religionsfaget. For at begrepene og kategoriene fra Ricoeur (1981) og Breidlid og Nicolaisen (2011) skal være hensiktsmessige og konkrete nok til oppgaven, vil begrepene tilpasses. Disse tilpasningene og presiseringene utdypes under beskrivelsene av de ulike kategoriene.

### 2.1 Å lese i religionsfaget

Slik det ble nevnt i innledningen, er det et stort fokus på lesing i den norske skolen. Når det gjelder lesing spesifikt i religion og etikk, skal elevene kunne tolke sentrale tekster fra

Bibelen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). I tillegg blir lesing beskrevet i kapittelet om grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Der står det:

*Å kunne lese* i faget religion og etikk innebærer å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder. Å lese dreier seg også om å oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Ettersom det ikke står mer utdypende om lesing for religionsfaget på videregående skole, trekker jeg inn et dokument fra læreplanverket om lesing i KRLE. Dette dokumentet viser hva lesing i religionsfaget innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dokumentet trekkes det frem fire aspekter som elevene må utvikle i arbeidet med å bli gode lesere i religionsfaget. De to første aspektene, språklige ferdigheter og kodingsferdigheter, handler om å forstå hvordan tekster og begreper brukes og forstås ulikt i forskjellige kontekster. Et tredje aspekt som trekkes frem er å være en strategisk leser, der spesielt forarbeidet i lesingen fremheves som viktig.

Elevenes engasjement er det siste aspektet ved en god leser som trekkes frem i dokumentet. I punktet om elevenes engasjement, skriver Levi Geir Eidhamar om gunstigheten med å ha et faglig innenfraperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Han mener man kan ha et faglig innenfraperspektiv uansett om læreren og/eller elevene definerer seg innenfor eller utenfor tradisjonen privat. Han mener videre at dette kan føre til toleranse og aksept for det som er fremmed (Eidhamar, 2006, s. 100).

Disse punktene om lesing i religionsfaget kan også være gjeldende for religion og etikk. Dette er fordi de viser hvordan det å jobbe med leseprosessen og leseferdigheter kan engasjere elevene i tolkningsarbeidet og hjelpe dem å oppnå en dypere forståelse for de religiøse temaene de leser om.

## **2.2 De tre dimensjonene ved en religiøs fortelling**

Slik det kort nevnes innledningsvis i kapittelet virker begrepene fra Breidlid og Nicolaisen (2011), om de ulike dimensjonene ved en religiøs fortelling, å være et interessant og relevant utgangspunkt å basere oppgaven på. I tillegg til at deres begreper brukes i religionsdidaktikken, kan de også fungere som en slags bro fra Ricoeur (1981) og den engelske religionsdidaktikken til religionsdidaktikken i Norge. Ricoeurs hermeneutikk

presenteres senere i kapitlet. I dette delkapitlet ønsker jeg å redegjøre for de tre dimensjonene ved en religiøs fortelling.

### **2.2.1 Fortellingenes dimensjoner**

Breidlid og Nicolaisen (2011) innleder kapitlet om fortellingenes dimensjoner med to didaktiske perspektiver, fra fagdidaktikken, på hva som bør vektlegges i undervisningen om fortellinger. Det dominerende perspektivet, skriver de, er tanken om at fortellinger må presenteres som en del av den religiøse tradisjonen de kommer fra. Dette er det *religionsspesifikke* perspektivet. Hovedvekten her ligger på at elevene skal lære om religionen som teksten kommer fra og forstå teksten slik den er forstått innenfor denne religionen. Det andre perspektivet fokuserer på fortellingens *allmennmenneskelige* og eksistensielle nivå, som er tilgjengelig for alle lesere uansett hvilken kontekst teksten er skrevet i (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 58). På grunn av sin eksistensielle art, ligger hovedvekten på at elevene skal lære av religionen teksten kommer fra.

Breidlid og Nicolaisen (2011) bygger sin innfallsvinkel til fortellingenes dimensjoner på Paul Courtrights teorier om en fortellings ulike nivåer (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 70). Endringene de gjør er blant annet å forenkle og tilpasse dimensjonene til å passe i en skolesetting. De bruker også begrepet *dimensjoner* i stedet for nivåer, fordi de ønsker å understreke at ingen av dimensjonene har en høyere verdi enn en annen (Breidlid & Nicolaisen, 2011 s. 63). De tre dimensjonene Breidlid og Nicolaisen foreslår er den *allmennmenneskelige* dimensjonen, den *religiøse* dimensjonen og den *religionsspesifikke* dimensjonen. Dimensjonene utelukker ikke hverandre, noe som forklares med at religiøse fortellinger er som et prisme som reflekterer mange potensielle meninger. Én måte å forstå teksten på er én linse av mange. Dette skriver de at de har hentet fra den amerikanske religionshistorikeren og indologen Wendy Doniger, som også anvender denne metaforen (2011, s. 63).

Den *allmennmenneskelige* dimensjonen handler om trekk og motiver som fortellingene har, og som angår alle mennesker (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). Denne dimensjonen blir også beskrevet som eksistensiell, og handler om eksistensielle spørsmål, som relasjoner mellom mennesker, om det gode og onde og meningen med livet (2011, s. 64). Et eksempel er Bibelen, som vanligvis forstås og presenteres som en hellig bok med bibeltekster som leses

av folk innenfor kristendommen. Men, med et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen, kan Bibelen også være meningsfull for flere. Samlingen med tekster og fortellinger om menneskelige relasjoner og problemstillinger kan være like verdifulle for ikke-kristne (2011, s. 58). På grunn av religiøse fortellingens *allmennmenneskelighet*, skriver Breidlid og Nicolaisen at det er viktig at lærere presenterer fortellingen slik at *alle* elevene opplever den som meningsfull. Grunnen til dette er tanken om at fortellinger, uansett hvilken tradisjon de kommer fra, kan hjelpe lesere til å forstå seg selv og sitt liv bedre (2011, s. 59).

Breidlid og Nicolaisen viser til den engelske religionspedagogen John Hull, med kollegaer, sitt undervisningsopplegg som de kaller *A Gift to the Child* (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 59). Hovedtanken her er at religionsundervisningen skal være en gave til elevene, og noe som kan bidra til elevenes utvikling. I dette undervisningsopplegget understrekes det at elevene først og fremst skal lære *av* religion og ikke *om* religioner (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 59). Denne tankegangen kan minne om det Breidlid og Nicolaisen (2011) beskriver om den *allmennmenneskelige* dimensjonen.

Den *religiøse* dimensjonen ved en fortelling handler om de religiøse motivene ved fortellingen som kan sammenfalle med religiøse motiver fra andre religioner (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). De skriver at denne dimensjonen ved en fortelling kan gjenkjennes, og oppleves som meningsfull, av mennesker som er religiøse, men som ikke nødvendigvis tilhører religionen fortellingen er fra (2011, s. 64). En religiøs person kan for eksempel finne mening i temaer som hellighet eller bønn uansett hvilken religiøs tekst personen tar utgangspunkt i.

Den *religionsspesifikke* dimensjonen handler om de aspektene ved religiøse fortellinger som er særegent for den religionen fortellingen er fra (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 65). Et eksempel på hva som kan være spesifikt for kristendommen er “en forsonende og tilgivende Gud i møte med det syndige mennesket” (2011, s. 65). Hvis dette temaet forekommer i en tekst, tenkes det at det bare er kristne som vil oppleve dette som meningsfullt. Denne dimensjonen er det mest dominerende fokuset i undervisningen om religiøse fortellinger.

Det har vært et fokus i teorikapittelet på hvilke lesere som opplever hvilke dimensjoner som meningsfulle. Vektleggingen er derfor på et personlig innenfraperspektiv. Jeg bruker de ulike dimensjonene ved en fortelling også med et utenfraperspektiv og faglig innenfraperspektiv.

Dimensjonene inneholder derfor temaer og motiver, som for noen oppleves som meningsfulle fra et personlig innenfraperspektiv, og som for andre kan være interessante å oppdage fra et utenfraperspektiv.

### **2.2.2 Undervisning for å lære av eller om religion?**

Diskusjonen om ulike normative perspektiver på bruk av fortellinger i religionsundervisningen, som forekom i tidsskriftet *Religion og Livssyn* (2001/2002) og *Prismet* (2001), kom som en reaksjon på boka til Breidlid og Nicolaisen (2000). Diskusjonen handler derfor stort sett om dimensjonene som blir presentert i boka. Likevel er det bare den *allmennmenneskelige* dimensjonen og den *religionsspesifikke* dimensjonen som blir vektlagt i diskusjonen. Sidsel Lied (2001), som åpner debatten, mener at et hovedfokus må ligge på den *religionsspesifikke* dimensjonen, som vil si at en tekst leses i sin historiske kontekst og på religionens premisser. Hun mener at det å lese en tekst uavhengig av sin kontekst vil gi en *ny* fortelling, og at den *religionsspesifikke* dimensjonen dermed er viktig for å forstå fortellingen riktig. Hun illustrerer dette med Sverre Dag Mogstad (1998) sin forskning i forbindelse med elevers tolkninger av fortellingen om *David og Batseba* (2 Sam 11-12). Hun skriver at siden de religiøse fortellingene ikke oppstod i et historisk og kulturelt vakuum, vil datidens virkelighetsforståelse prege teksten. Dette må elevene være bevisste, sier hun (Lied, 2001). I forskningen vises det at elevene skylder på Batseba når det blir spurt om hvem som var skyldige i at hun og kong David lå sammen. Lied (2001) skriver videre at de trolig ikke ville gjort dette om de visste at hun kanskje ville mistet livet om hun ikke adlød sin konge. Lied skriver derfor at Batseba blir dømt på feilaktig grunnlag når elevene ikke kjenner til den kulturelle og historiske konteksten som fortellingen springer ut av.

Likt Lied, vektlegger Olav Hovdelien, i sitt debattinnlegg (2002), den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en tekst. Han uttrykker at han opplever at Breidlid og Nicolaisen i sin bok fremmer en tolkning av religiøse fortellinger som blir “oppløst i ren subjektivismen” (2002, s. 54). Han bruker Stanley Fishs idéer om tekster som åpne og mangetydige og om et leserfelleskap som sammen har blitt enige om hva teksten skal handle om, og dermed har kommet frem til den mest objektive tolkningen av teksten (2002, s. 26). Hovdelien (2002) skriver at elevene ikke kan velge å tolke ulike trostradisjoners fortellinger på et helt fritt grunnlag, men at en må ta hensyn til tekstens *eiere*. Han er redd for at en friere tolkning av bibeltekster vil føre til at elevene, og kanskje spesielt religiøse elever, må rive ned sin

virkelighetsforståelse og “resosialisere dem ved å dekonstruere deres trosfortellinger, og dermed gjøre fortellingene ufarlige og uvirkelige” (2002, s. 30). Han mener videre at fremfor å dyrke frem den “fragmenterte virkeligheten” (2002, s. 30), burde elevene få muligheten til å styrke sin personlige tro.

Breidlid og Nicolaisen presiserer i sitt debattinnlegg at den *allmennmenneskelige* dimensjonen er like viktig som den *religionsspesifikke*, fordi enhver elev bør få noe mening ut av teksten selv om elevene ikke hører til fortellingens religiøse sammenheng (2001, s. 37). Svaret deres til fortellingen om *David og Batseba* er at de mener at den er interessant også uten sin historiske kontekst. De skriver at fortellingen, slik den fremtrer i sitt “narrative skjelett,” kan by på mange spennende etiske diskusjoner (2001, s. 41). Deretter legger de til at dette er en god inngang til at læreren presenterer fortellingens historiske kontekst. Det er dermed også et fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen hos Breidlid og Nicolaisen. Geir Winje skriver i sitt debattinnlegg at det er viktigere å fokusere på elevene enn religioner (2001, s. 66), og kan virke å være enig med Breidlid og Nicolaisen (2001).

Både Lied (2002) og Breidlid og Nicolaisen (2001) mener at en både-og-tilnærming er viktig. Begge dimensjonene har en viktig funksjon i tolkningen. Likevel er det noe uenighet om hvordan dette skal gjøres. Breidlid og Nicolaisen mener at begge de nevnte dimensjonene er like viktige, men at den *allmennmenneskelige* dimensjonen ofte bør presenteres først (2001, s. 39). For at alle elevene skal oppleve noe meningsfullt med teksten mener de at fortellingene i første omgang bør presenteres utolket, slik at elevene selv kan tolke teksten fritt. Deretter, om det spesifikt religiøse ikke er trukket med, så er det lærerens ansvar å ta dette med til slutt. Lied (2002), derimot, gir uttrykk for at den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en religiøs fortelling er viktigere enn den *allmennmenneskelige* dimensjonen. Hun skriver i innlegget sitt at noen forskere i dag mener at tolkningstradisjonene i Norge er blitt så dekonstruerte og individualistiske at det ikke lenger er vits å lære om religioner. Likevel, skriver hun, finnes det også forskere, inkludert henne selv, som ser at til tross for mange endringer, så står tolkningstradisjonene fortsatt relativt sterkt (Lied, 2001, s. 29). Derfor, mener hun at en fortsatt bør undervise med utgangspunkt i disse tolkningstradisjonene (2001, s. 29).

Diskusjonen ovenfor har i stor grad handlet om elever i grunnskolen. Derfor er Opsal sin masteroppgave (2010), med forskning på videregående skole nå relevant å trekke inn. Hun tar også utgangspunkt i den religionsdidaktiske diskusjonen som er nevnt ovenfor. I

masteroppgaven undersøker og analyserer hun møtet mellom en religiøs fortelling og noen elever, gjennom skriftlige elevresponser. Det er to klasser som har fått i oppgave å svare på noen oppgaver til *Den bortkomne sønn*, der den ene klassen i tillegg har fått en tekst med en kristen fortolkning av fortellingen som hjelpemiddel. Hun konkluderer ut fra sine funn at det er en flerstemmighet i teksten og i elevenes responser. Blant annet er det stor variasjon i hva elevene mener teksten handler om. Noen av svarene deres er: Guds nåde, tilgivelse, kjærlighet, favorisering i søskenflokket, om å havne på skråplanet og om rettferdighet eller mangel på rettferdighet (Opsal, 2010, s. 50). I analysen kategoriserer hun svarene ut fra Breidlid og Nicolaisens (2000) tre dimensjoner, og får da frem at det er 28 av 45 uttrykk for *allmennmenneskelige* mening, bare 2 av 45 uttrykk for *religiøs* mening og 9 av 45 uttrykk for *religionsspesifikk* mening. Hun observerer derfor at en religiøs fortolkningsnøkkel kan være en nyttig støtte for elevenes egne tolkninger, som likevel ikke trenger å gi en gitt fasit hos elevene. Hun presiserer også at fortolkningsnøkklene ikke trenger å innsnevre tolkningsrommet som elevene opererer innenfor.

### **2.3 Forskning fra den engelske religionsdidaktikken**

Ipgrave (2013) skriver i sin artikkel at det har vært en lang forskningstradisjon i Storbritannia som handler om barn og unges lesing og responser til Bibelen og bibelfortellinger. Det hun oppsummerer som et fellestrekk blant disse forskningsprosjektene er en negativ holdning til Bibelen hos unge lesere, og forskeres fokus på å finne mulige grunner til dette. Hennes artikkel er en del av et større prosjekt om undervisning i RE av henne og kollegaer fra the Warwick Religions and Education Research Unit. Forskingen hennes har vært rettet mot engasjement rundt bibellesning i religionsklasser på barneskoler og på ungdomsskoler i England. Denne forskningen viser at barneskoleelevene er mer positivt innstilt til bibeltekster og fortellinger enn det ungdomsskoleelever er. På barneskolene ser hun at kriterier om kredibilitet og relevans ikke er like viktige for elevene som de er på ungdomsskolen. Hun trekker frem begreper fra Ricoeur om det å stå *foran* og *bak* teksten, og observerer hvordan et fokus på bakgrunn for teksten kan ødelegge for elevenes tolkninger *foran* teksten:

What is *behind the text* is allowed to obstruct *in front of the text* engagement between reader and the text: The Bible was written so long ago that it is not of relevance of us today; the Bible is written for a particular group- for Christians (or Jews)- so it is not of relevance beyond that group. (Ipgrave, 2013, s. 276).



Med utgangspunkt i sine resultater konkluderer hun med at holdninger til Bibelen og bibelfortellinger har en sammenheng med yngre elevers evne til å gjøre teksten til sin egen tekst og ungdomsskoleelevers tendens til å holde avstand mellom teksten og seg selv. Hennes artikkel er interessant for oppgaven. Det er et empirisk bidrag til forskningstemaet i oppgaven. I tillegg bruker hun noen av begrepene fra Ricoeur (1981) i forskningen sin.

I tillegg til Ipgrave (2013), har det vært fokus i den engelske religionsdidaktikken på hvordan en kan skape en religionsundervisning som svarer på utfordringene ved religiøs pluralitet i klasserommet. Jackson (2004) beskriver blant annet en tilnærming til religionsundervisningen som han kaller en “fortolkende tilnærming.” Metoden er å la elevene tolke andre religiøse posisjoner ut fra egne konsepter og forståelse (2004, s. 88).

Tilnærmingen hans tar utgangspunkt i hvor mangfoldige og komplekse religioner og religiøs mening har blitt i en mer individualistisk og moderne verden. Dette bør det tas hensyn til i undervisningen, mener han. Han skriver blant annet at:

The approach recognizes the inner diversity, fuzzy edgedness and contested nature of religious traditions as well as the complexity of cultural expression and change from social and individual perspectives (Jackson, 2004, s. 87).

I kapittelet om den fortolkende tilnærmingen til religionsundervisningen skriver Jackson om fire ulike caser der denne tilnærmingen brukes (Jackson, 2004, s. 95- 104). Han skriver at case-studiene viser at en fortolkende tilnærming motiverer elever til å delta med mer engasjement enn det en mindre personlig engasjerende undervisning gjør (2004, s.108).

Både Jackson (2004) og Ipgrave (2013) sine tilnærminger er interessante for masteravhandlingen. Dette er blant annet fordi deres argumenter og forslag til tilnærminger til undervisningen ligner på Breidlid og Nicolaisens (2011) tanker om hvorfor den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en fortelling er viktig. Jackson (2004) og Ipgrave (2013) sine tilnærminger ligner også på Ricoeurs (1981) hermeneutikk, fordi han mener at en tekst må løsrives sin opprinnelige kontekst, slik at fokuset blir mellom leser og tekst. Dette blir dermed en motvekt til forståelsen Lied (2001/2002) og Hovdelien (2002) har. Som nevnt ovenfor, mener Lied og Hovdelien at en mer fri tolking av bibelfortellinger ikke er riktig med tanke på hvem som er tekstens *eiere*. De mener at det å løsrive teksten fra sin kontekst gir et annet innhold og at dette også kan være en utfordring i elevenes identitetsdannelse.

## 2.4 Ricoeurs hermeneutikk

Ricoeurs (1981) hermeneutikk og teorier om meningskonstruksjonen som skjer mellom leser og tekst er interessant å ha som et teoretisk rammeverk for oppgaven. Slik det har vist seg i teorikapitlet så langt, er det ulike meninger om hvordan det bør jobbes med religiøse fortellinger i religionsundervisningen. Ricoeur (1981) skriver ikke om tolking av bibelfortellinger i religionsundervisningen, men skriver om tolking av tekster generelt. Dette kan være interessant blant annet fordi det i fagdidaktikken har vært mye fokus på religiøse fortellinger, og ikke på religiøse tekster. Videre er hans begreper om å stå *foran*, *bak* og *i* en tekst gode kategorier å bruke for å drøfte hvilke perspektiver og fokus lærerne og lærebøkene virker å ha på bibeltekstene. Ricoeur (1981) utfordrer den mer tradisjonelle måten å tolke tekster på, med en mer fri, individuell og meningssøkende tolkning.

### 2.4.1 Bakgrunn for Ricoeurs hermeneutikk

Ricoeur benytter seg av en form for hermeneutikk som kan kalles ontologisk hermeneutikk. Dette er en filosofi som vektlegger at alle mennesker er hermeneutiske vesen, og som kan forstås gjennom hermeneutikk (Stiver, 2001, s. 35-36). Dette har ført til at mye av Ricoeurs hermeneutiske fokus ligger på hvordan mennesker kan forstå seg selv gjennom en lesning av tekst. Tidligere har fokuset ofte vært på forfatteren og teksten. Det har blitt sett på hva forfatterens intensjoner kan ha vært da teksten ble skrevet. For Ricoeur har det dermed vært et fokus at meningsdanningen skjer i møtet mellom en tekst og leseren. Videre skriver Ricoeur at fokuset tidligere har vært på teksten alene, og hvordan teksten i seg selv, med den semantikken og semiotikken som er brukt, produserer mening (Ricoeur, 1981, s. 145). Han mener, derimot, at fokuset må være på leseren og den meningsdanningen som skjer i den tiden og det øyeblikket teksten leses.

### 2.4.2 Tekstens autonomi

I *The Hermeneutical Function of Distanciation* (1981, s. 139) skriver Ricoeur at når en tekst er nedskreven vil tekstens autonomi overgå forfatterens. Det vil si at teksten ikke lenger trenger å være i samsvar med forfatterens intensjoner. En konsekvens av tekstens autonomi er at den har sin egen resepsjonsskjebne, skriver Ricoeur. Derfor mener han det viktigste fokuset er på forholdet mellom leser og tekst, og ikke forfatter og tekst (1981). Han hevder at en tekst må kunne bli de-kontekstualisert slik at den kan bli re-kontekstualisert i en ny situasjon. På denne måten vil at en tekst alltid kunne leses i en ny kontekst. Dette innebærer

også at tolkningen av en tekst vil være ny og unik for enhver som leser den og i hver kontekst den er lest i. I denne tolkingen påvirker både leser og tekst hverandre (1981). Dette er et viktig poeng i hans hermeneutikk, fordi det underbygger hans argument om å fokusere på det som er *foran* teksten.

### 2.4.3 Å stå *foran* teksten og forstå

Det å stå *foran* teksten vil innebære en aktiv og utforskende lesing, der leseren og teksten påvirker hverandre. Teksten distanserer seg fra leserens livsverden og tilbyr sin egen verden til leseren, en dimensjon Ricoeur kaller “tekstens verden” (1981, s. 140). Dette er ikke en verden som leseren skal overta på noen måte, men den gir nye perspektiver og rom for utforskning som ikke har vært tilgjengelig for leseren før. Ricoeur skriver om tolkning: “To interpret is to explicate the type of being-in-the-world unfolded in front of the text” (1981, s. 141). Dette kan forstås dithen at i det leseren opplever en distanse fra sin egen livsverden gjennom tekstens alternative verden, kan dette føre til nye oppdagelser for leseren. I Ricoeurs hermeneutikk vil en leser kunne forstå teksten når leseren forstår seg selv *foran* teksten. Han skriver: “To understand is to understand oneself in front of a text” (1981, s. 143). Her bruker han det tyske ordet *Aneignung*, som betyr å gjøre til sitt det som i utgangspunktet var fremmed (1981, s. 185). En tolkning er ikke ferdig før den har gitt en her-og-nå-mening for leseren, mener Ricoeur (1981, s. 159).

Å stå *foran* en tekst er et viktig begrep når det kommer til tolking av bibeltekster i undervisningen. Dette er blant annet tydelig i Ipgraves (2013) argumentasjon om at elever kanskje ikke synes bibeltekster er interessante fordi de ikke får muligheten til å oppleve en her-og-nå mening av teksten. De får ikke muligheten til å gjøre den fremmede teksten til sin egen. I tillegg kan begrepet brukes for å forstå hvordan religiøse mennesker har stått *foran* teksten. Det kan dermed sette lys på et viktig innenfraperspektiv på religiøse menneskers tolkninger, meningsdannelser og identitetsdannelser.

I masteravhandlingen fokuseres det både på hvordan lesere har stått *foran* teksten i historiske kontekster og i nåværende kontekst.

#### **2.4.4 Å stå *bak* en tekst**

Å stå *bak* en tekst handler om å se teksten gjennom forfatterens intensjoner og bakgrunn, slik det tradisjonelt sett har vært fokus på i skolen. Den tradisjonelle forståelsen av en tekst er at forfatterens autonomi, eller tolkninger fra forfatterens tradisjon, overgår tekstens egen autonomi. Ricoeur (1981) mener derimot at dette er unyttig å fokusere på, og at forfatterens intensjoner ikke lenger trenger å være et hovedfokus. Han begrunner dette ved å se på prosessen fra tale-hendelsen til den nedskrevne teksten. Han skriver at den diskursen taleren en gang hadde er nå løsrevet fra sin der-og-da-hendelse. I en tale-hendelse mener Ricoeur (1981) det er helt nødvendig å se på taleren, ettersom taleren prater i en gitt kontekst til et gitt publikum. I en nedskreven tekst, derimot, vil den nye her-og-nå-hendelsen være mellom leser og en tekst, ikke mellom taler og tekst (Ricoeur, 1981, s. 159).

Ettersom det som er *bak* en bibeltekst tradisjonelt har blitt vektlagt i skolen, bringer Ricoeurs meninger med seg et interessant perspektiv som det er relevant å trekke inn i den religionsdidaktiske diskusjonen. Det handler om hvor mye en leser kan gjøre teksten til sin og hvor mye den må stå i sin religiøse, og forfatterens, kontekst.

#### **2.4.5 Å stå *i* en tekst og forklare**

Selv om Ricoeur (1981) er spesielt opptatt av at leseren må kunne forstå teksten ved å stille seg åpen for å utforske og å bli utforsket av teksten, er han også opptatt av en mer metodisk lesing. En strukturell analyse av teksten mener han kan være nyttig for å skulle *forstå* teksten bedre. Han skriver i *Time and Narrative* (1984, s. 5): “To explain more is to understand better”. I en strukturell analyse fokuseres det på teksten alene. Verket blir altså behandlet som om det var uten en egen verden og uten en forfatter (1981, s. 153). Her er spesielt motsetninger viktig for å finne mening i semiotikken. Gjennom en strukturell analyse er teksten forklart, og informasjon er hentet ut, men teksten er likevel ikke tolket, mener Ricoeur (1981). Analysen beveger seg ikke fra tekst til verden, og derfor kan ikke dette være det endelige steget (Stiver, 2001, s. 62).

Dette er relevant for problemstillingen fordi *tolking* og *analyse* ofte kan bli brukt om hverandre. Her setter Ricoeur et skille mellom de to begrepene, og gir uttrykk for at en analyse av tekstene er bra, men ikke det endelige steget. Denne forståelsen er interessant å legge til grunn i analysen og drøftingen.

## 2.5 Læreres tolkninger av bibeltekster

Kjørven (2016) har forsket på RLE-læreres tolkninger av bibeltekster. I innledningen til artikkelen hans i *Prismet* om dette forskningsprosjektet, aktualiserer han prosjektet sitt med å skrive at lite forskning har blitt gjort på lærere som lesere og som tolkningsaktører. Dette gjelder både i forhold til religionsfaget og i skolen generelt. Han mener at mer forskning trengs fordi læreren er den sentrale tolkningsaktøren i klasserommet og den som legger premissene for undervisningen (Kjørven, 2016, s. 5). Forskningsspørsmålet hans er: “Hvordan tolker RLE-lærere den bibelske lignelsen *Den bortkomne sønn* (Luk 15, 11-32)?” Hans forskning viser at lærernes tolkninger er påvirket av deres egen bakgrunn og erfaringer. I tillegg ser han en sammenheng mellom deres lesning og didaktiske refleksjoner. Han knytter forskningsspørsmålet til en leser-responsteori, og kommer frem til fire ulike lesertyper blant ni lærere. Første kategori kalles den immanente leseren. Denne fokuserer på å kunne knytte teksten til eget liv fremfor det transcendent. Én lærer plasseres i denne kategorien. Det er plassert én lærer under kategorien om den etiske leseren, som knytter teksten til kristen etikk. Fem lærere kategoriseres som den kristne leseren, som fokuserer på kirkens budskap eller kristendommens kjerne. De to siste lærere er plassert i kategorien som blir kalt den dialogiske leseren, som veksler frem og tilbake mellom det personlige på den ene siden og sentrale tekstlige strukturer på den andre siden. (2016, s. 8-14).

Det at lærernes tolkninger er påvirket av deres bakgrunn og erfaringer, ligner på resultatene fra en biografisk studie av ferske RE-lærere fra England (Everington & Sykes, 2001). I studien undersøkes overgangen fra å være student til å bli lærer. Et resultat fra forskningen viser at lærernes mål med religionsundervisningen henger tett sammen med deres egne erfaringer og opplevelser av tro eller opplevelse av tidligere religionsundervisning (2001, s. 18).

Disse forskningsartiklene er interessante for masteroppgaven ettersom den har et fokus på lærerne og deres refleksjoner rundt tolking av bibeltekster. Kjørven (2016) og Judith Everington og Pat Sikes (2001) bidrar med empirisk litteratur som adresserer hvordan lærere tar med egne erfaringer og egen bakgrunn i undervisningen sin, og i tolkningsarbeidet sitt. Likt Kjørven tar også prosjektet mitt utgangspunkt i lærernes perspektiver. Fokuset er derimot noe ulikt. Kjørven fokuserer på lærere som tolkningsaktører, og hvordan lærere

danner og opplever mening i en bibeltekst. I mine intervjuer er jeg mer opptatt av lærernes refleksjoner om det didaktiske og praktiske rundt tolkningsarbeidet i undervisningen.

## **2.6 Lærebøker i religionsfaget**

Inger Margrethe Tallaksen og Hans Hodne (2014) skriver om lærebokas betydning for RLE-faget, og referer til ulike rapporter som viser at læreboka fortsatt står sterkt i skolen. Likevel viser sluttrapporten i ARK&APP (2016) at lærere generelt er mer avhengige av lærebøker på grunnskolen enn på videregående. Rapporten har sett på fagene samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk. Det kan derfor være interessant å undersøke om de samme tendensene gjør seg gjeldende i religionsfaget.

Når det gjelder fortellinger i lærebøkene, viser Jon Magne Vestøl (2014) i sin forskning hvordan religiøse tekster i læreverkene fremtrer både som læringsobjekter og som medierende artefakter. Det vil si at bøkene gir rom for å lære *om* og/eller *av* de religiøse tekstene. Dette gjelder lærebøker både i grunnskolen og på videregående nivå. Vestøl understreker at en slik tekstuell kompleksitet kan være vanskelig å håndtere i klasserommet (2014, s. 98). Konklusjonen hans er blant annet at variasjon i måter å tolke tekstene på viser behovet for kritisk tenkning rundt hva som er passende fokus og retning for teksttolkning som et læringsobjekt (2014, s. 98).

I masterprosjektet brukes denne forskningen i drøftingen om lærernes bruk av lærebøkene og hvordan disse bøkene legger opp til et tolkningsarbeid med bibeltekster.

# 3 Metode

## 3.1 Innledning

Formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan lærere reflekterer rundt det å tolke bibeltekster i religionsfaget på Vg3. I tillegg er det et formål å finne ut hvordan oppgaver i lærebøkene i religion og etikk legger til rette for å tolke bibeltekster, og hvilke didaktiske føringer dette gir for elevenes tolkningsarbeid med tekstene. I dette kapittelet redegjør jeg for forskningsdesignet i masteroppgaven, og hvordan dette skal kunne svare på formålet med prosjektet og problemstillingen.

Først er forskningsdesignet for masteroppgaven presentert og begrunnet (3.2), etterfulgt av et avsnitt om utvalg (3.2.1). Deretter følger en presentasjon av datainnsamlingsmetodene, med fokus på planleggingen og gjennomføringen av intervju og lærebokanalyse (3.3). Videre fremlegges en vurdering av metodenes pålitelighet og autentisitet, som i oppgaven kalles intern kvalitet (3.4). Så presenteres beskrivelser av, og begrunnelser for, analysemetodene, samt en vurdering av analysens interne kvalitet (3.5). Avslutningsvis foretar jeg noen etiske refleksjoner (3.6).

## 3.2 Forskningsdesign

Masteroppgaven tar i bruk kvalitative metoder for å samle inn data. Dette begrunnes med at problemstillingen søker å gå mer i dybden på fenomenet som studeres enn å gå i bredden, og at innsamlingsmetodene er egnet til dette. Problemstillingen er ute etter forklaringer, begrunnelser og refleksjoner. Derfor passer et kvalitativt forskningsdesign. I lærebokanalysen benyttes det tall for å gi en oversikt over fordelingen av oppgaver i de ulike kategoriene. Tall knyttes som oftest til kvantitativ metode, men kan også være en fordel i kvalitative studier. Udo Kuckartz nevner at man blant annet kan kombinere det kvalitative materialet med noen kvantitative tilnæringsmåter, som for eksempel en analyse av hvor ofte et ord blir nevnt eller brukt (Kuckartz, 2014, s. 3). I lærebokanalysen gjør jeg en analyse av hvor mange oppgaver jeg har plassert i de ulike kategoriene. Presentasjonen av tall i analysen kombineres med nærmere forklaringer på hva oppgavene består av.

Det er anvendt to datainnsamlingsmetoder i masterprosjektet: semistrukturerte dybdeintervju og lærebokanalyse. Begrunnelser for metodene presenteres senere i kapittelet.

### 3.2.1 Utvalg

Utvalg av respondenter i intervjuet er sentralt i masterprosjektet, selv om representativitet ikke nødvendigvis er et stort mål i kvalitativ metode. Ettersom det er brukt to datainnsamlingsmetoder i oppgaven, og på grunn av den korte arbeidstiden med masterprosjektet, har jeg begrenset meg til å intervju to religionslærere fra videregående skole. På grunn av få informanter, er ikke utvalget representativt for, eller generaliserbart til, å gjelde religionslærere på videregående skole generelt. Det er valgt ut lærere fra ulike byer og skoler, noe som kan føre til variasjoner, og som kan gi et sammenligningsgrunnlag. Den ene informanten er fra en kristen privatskole fra Sørlandet og den andre læreren jobber på en offentlig skole på Østlandet. For å sikre konfidensialitet har lærerne fått fiktive navn i transkripsjonene og i masteroppgaven. Læreren fra Sørlandet har fått navnet *Tor* og læreren fra Østlandet har fått navnet *Solveig*. Tor kan sies å være en erfaren lærer innenfor religionsfaget, mens Solveig er relativt ny som lærer.

Når det gjelder lærebokanalysen blir det brukt tre lærebøker fra religion og etikk, som ble skrevet i forbindelse med læreplanen for kunnskapsløftet 2006. Dette er *Eksistens*, skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker, *I samme verden*, av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Elisabeth Steinenger og *Tro og Tanke*, skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor. De tilhørende nettsidene og andre deler av læreverkene blir ikke analysert i denne studien, av hensyn til tid og omfang. I analysen er det dessuten oppgavene som analyseres og ikke andre deler av lærebøkene. Det er relevant å analysere oppgavene i lærebøkene ettersom det er de som legger til rette for elevenes arbeid med bibeltekster.

## 3.3 Intervju

Problemstillingen er blant annet opptatt av lærernes refleksjoner rundt forskningstemaet. Et semistrukturert intervju kan derfor være en hensiktsmessig metode for å samle inn data, ettersom forskeren forsøker å forstå forskningsfenomenet ut fra den intervjuedes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det finnes andre metoder for å samle inn data om dette på, for eksempel gjennom refleksjonsnotat. Likevel er det ønskelig at intervjueren og



informanten sammen produserer kunnskap, noe som er karakteristisk for det kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Dette passer godt med masteroppgaven, der lærernes erfaringer fra arbeidslivet blir formet og strukturert etter oppgavens teoretiske rammeverk og forskningsspørsmål.

### **3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring**

I forberedelsene til intervjuet har det blitt utarbeidet og brukt en intervjuguide. I guiden har jeg fulgt traktprinsippet, som vil si å begynne åpent og deretter stille de mer konkrete spørsmålene senere i intervjuet. I prosessen med å utarbeide intervjuguiden har det blitt foretatt to prøveintervju. Det ene prøveintervjuet var med en medstudent i religionsdidaktikken og det andre var med et familiemedlem. Prøveintervjuene har gitt bedre oversikt over hva slags informasjon de ulike spørsmålene kan gi. Videre har de hjulpet meg til å gjøre endringer, som å omformulere spørsmål og endre på rekkefølgen av spørsmålene.

Intervjuguiden er delt i to. Første del handler generelt om lærernes tanker rundt det å tolke bibeltekster, hvilke erfaringer de har med å tolke bibeltekster i undervisningen, og tanker om elevenes engasjement og leseinteresser. I den andre delen blir temaet noe spisset, der lærerne på forhånd har blitt spurt om å plukke ut en bibeltekst som de har jobbet med i undervisningen. Det at lærerne skulle plukke ut en bibeltekst selv var et valg jeg tok for å holde intervjuet så åpent som mulig. På denne måten ble temaet gjort mer konkret for læreren da de hadde noe å ta utgangspunkt i, uten at jeg måtte stille for mange spørsmål som kunne stått i fare for å virke ledende.

Intervjuet med Tor varte i 70 minutter og intervjuet med Solveig varte i litt over 40 minutter. Begge intervjuene ble holdt på skolene som lærerne jobbet på. Intervjuet ble tatt opp på lydopptak. I forbindelse med dette, ble det på forhånd fylt ut et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deres vurderinger var at prosjektet ikke ville samle inn sensitiv personopplysning og at jeg derfor kunne gå i gang med prosjektet. Før intervjuet startet ble lærerne informert om forskningsprosjektet, deres rettigheter og om steg for å sikre konfidensialitet. Dette ble det gitt skriftlig samtykke til, i tillegg til samtykke til lydopptaket.

### 3.3.2 Transkripsjon

Transkripsjonene ble gjort dagene etter intervjuene. I transkriberingen transformeres den muntlige *teksten* til skriftlig form. I dette arbeidet var det en del valg som måtte tas. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) skriver at transformeringen kan føre til at noe av meningsinnholdet går tapt. Jeg har derfor nøye planlagt hvordan denne transkriberingen skal foregå, for å passe på at transkripsjonen beholder det viktige meningsinnholdet. Jeg har utført en transkripsjon som i stor grad er de-naturalisert (Bucholtz, 2000, hentet fra Davidson, 2009, s. 38). Det vil si at jeg prioriterer den verbale talen og fjerner idiosynkratiske taleelementer som ikke-verbalt språk, stamming, pauser og lignende. Jeg har foretatt noen språklige redigeringer på utsagnene som er satt inn i oppgaven, for å sikre flyten i utsagnene og for å sikre at respondentene ikke føler seg uthengt. Her har jeg rettet på grammatikk, fjernet stamming, satt på tegn, som komma, spørsmålstejn eller punktum. I tillegg har jeg fjernet halvferdige setninger der de ikke virker å ha en funksjon. I transkripsjonen har jeg derimot vært strengere med å redigere teksten, fordi jeg ønsker å jobbe med et materiale som er så likt lydopptakene som mulig. Dette er for å sikre den interne kvaliteten på dette materialet, som utdypes i delen om *intern kvalitet på analysen* (3.5.1).

### 3.4 Intern kvalitet på intervjuet

Den interne kvaliteten, som handler om kredibilitet og autentisitet (Kuckartz, 2014, s. 153), er viktig i forskningsprosjektet og må derfor vurderes nøye. Et viktig spørsmål å stille seg for å vurdere den interne kvaliteten er om intervjuene oppnår autentisitet (Kuckartz, 2014, s. 153). Dette vil si i hvor stor grad lærernes refleksjoner kan sies ikke å være påvirket av meg eller noe annet i forkant av, under, eller i etterarbeidet av intervjuet. I dette delkapittelet trekker jeg frem tre farer ved intervjuets autentisitet, og beskriver grep jeg har gjort for å kunne bevare den interne kvaliteten i datamaterialet.

En mulig fare ved intervjuets autentisitet er at lærernes svar i for stor grad blir påvirket av konteksten intervjuet skjer i og hvordan intervju spørsmålene er formulert. En annen fare kan være at det er aspekter rundt det å lese og tolke bibeltekster som ikke kommer med i materialet fordi dette ikke blir dekket i intervjuguiden. En tredje fare ved den interne kvaliteten, som jeg oppdaget underveis i intervjuet, var at jeg, i forsøket på å la informanten snakke mest mulig fritt, av og til mistet oversikten over intervjuguiden. Ved å miste

oversikten over intervjuguiden stilte jeg ikke spørsmålene i rekkefølgen som opprinnelig var ønskelig eller slik de var formulert i guiden.

Grep som ble gjort i intervjuene for å gi rom for lærernes egne, frie refleksjoner uten påvirkning var å begynne intervjuene med åpne spørsmål. Strukturen i intervjuet var god der læreren først snakket fritt, og der ulike temaer senere fikk mer detaljerte oppfølgingsspørsmål. Ettersom lærernes svar var konsistente fra begynnelsen til slutten, er det tydelig at spørsmålene ikke har påvirket dem i for stor grad. En annen kvalitetssikring er *member check* for å svekke *research bias* (Maxwell, 2013, s. 124-126). Det ble sendt ut en mail med en oppsummering av intervjuene i etterkant til lærerne. På denne måten har lærerne fått muligheten til å rette på mine tolkninger om de opplever at jeg har utelatt eller misforstått noe.

Datamaterialet i intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Det har derfor vært mulig å gå tilbake til det opprinnelige materialet hvis noe har vært uklart. Likevel kan det være en mulig fare for den interne kvaliteten på forskningsmetoden å transformere lydfiler til tekst. Som nevnt over, korresponderer transkripsjonen dog med det som faktisk ble sagt. Dette øker den interne kvaliteten på materialet.

### **3.5 Den kvalitative analysen**

Jeg bruker seks forhåndsdefinerte og deduktive kategorier i studien. Deduktive kategorier er ofte allerede-eksisterende kategorier (Kuckartz, 2014, s. 55). Det er også tilfelle her. Slik det har blitt vist i kapitlene ovenfor, brukes begrepene fra Breidlid og Nicolaisen (2011) i en fagdidaktisk debatt (*Religion og Livssyn*, 2001/2002; *Prismet*, 2001) og i forskning på elevenes tolkning av bibeltekster (Opsal, 2010). Videre bruker Ipgrave (2013) Ricoeurs (1981) begreper. Det er derfor relevant selv å bruke disse kategoriene i studien. Kategoriene er *foran*, *i* og *bak* en tekst, i tillegg til de tre fokuseringene på den *religionsspesifikke*, *religiøse* og den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst.

Udo Kuckartz (2014, s. 57) skriver at man for å sikre den interne kvaliteten i analysen bør ha en ekstra kategori som samler materialet som ikke dekkes under de forhåndsbestemte kategoriene. For å kunne sortere materialet på en ryddig måte har jeg valgt å konstruere flere nye kategorier som kommer i tillegg til de deduktive kategoriene. Disse har blitt konstruert på

grunnlag av de empiriske dataene, og kan dermed kalles induktive. I intervjuene er dette: *fagets omfang og tidspress, lesing som viktig i faget, innenfra- og utenfraperspektiv, elevenes leseinteresser og engasjement, og lærebøkernes didaktiske føringer*. I lærebokanalysen er det lagt til én ekstra induktiv kategori: *Tolknings skjemaer*.

Det er forskjell på å bruke induktive og deduktive kategorier (Kuckartz, 2014, s. 55), og det er tydelig i masterprosjektet at kategoriene kunne sett noe annerledes ut om det bare hadde vært konstruert induktive kategorier til materialet. Likevel passer de forhåndsdefinerte kategoriene godt inn i analysen, og de hjelper med å sortere materialet på en måte som gjør det lettere for både meg og leseren å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg er det en god støtte i å skulle drøfte materialet med tidligere forskning og teori, siden en del av denne litteraturen også bruker kategoriene. De induktive kategoriene dekker de andre viktige elementer som de forhåndsdefinerte kategoriene ikke dekker.

Sist, men ikke minst er den klassiske hermeneutikken, og derav blant annet den hermeneutiske sirkelen, brukt som ramme rundt hele analyseprosessen (Kuckartz, 2014, s. 50). Det vil blant annet si at datamaterialet er tolket som summen av sine deler. I analysearbeidet har jeg sett på deler av materialet og sjekket det i forhold til materialets helhet. I tillegg har jeg jobbet med datamaterialet med et åpent sinn, noe som har ført til noen endringer i mine forventninger til, og tanker om, oppgaven.

### **3.5.1 Intern kvalitet ved analysen**

For å sikre den interne kvaliteten i analysen av intervjuet og lærebøkene, har jeg lest gjennom materialet et par ganger og notert viktige poeng før jeg har sortert materialet under de forhåndsbestemte kategoriene. Dette styrker den interne kvaliteten fordi kategoriene har blitt vurdert på nytt i lys av materialets innhold. I tillegg har jeg lagt til noen ekstra kategorier (de induktive kategoriene) i analysen for best mulig å presentere og sortere det tilgjengelige datamaterialet. Selv om kategoriene er presise og skiller seg fra hverandre, er det likevel noen steder der materialet passer under flere kategorier. Stedene hvor det har vært noe uklart hvilke kategorier datamaterialet skal sorteres i, blir dette utdypet slik at leseren får med seg hvordan sorteringen har blitt løst. Analysen har inkludert all data som er relevant for problemstillingen.

I vurderingen av den interne kvaliteten på lærebokanalysen er det noen viktige spørsmål som må vurderes: om jeg har brukt analysemetoden riktig, om jeg har oppnådd konsistens i kodingen, om kategoriene er sammenhengende, godt strukturert og presise og hvor mange ganger jeg har prosessert dataene for å vurdere kodingene (Kuckartz, 2014, s. 154).

Konsistens i kodingen har jeg holdt ved flere ganger å lese gjennom kodingene og notatene på de forskjellige lærebøkene, og å dobbeltsjekke at kodingsreglene er like og brukt likt i de ulike bøkene. Jeg har vekslet mellom lærebøkene og kodingene i analysearbeidet, og har dobbeltsjekket kodingene flere ganger. Etter fullført analyse har jeg også tatt en siste sjekk i lærebøkene og kodingene for å passe på at all relevant data er tatt med og er sortert riktig i analysen.

### **3.6 Ethiske refleksjoner**

I masterprosjektet har jeg reflektert rundt hvor viktig min rolle som forsker er, med tanke på kvaliteten på kunnskapen som fremkommer i forskningen, men også med tanke på etisk og profesjonell kvalitet på selve intervjuet og lærebokanalysen. Som forsker må jeg være bevisst på hvilke konsekvenser det kan ha at jeg selv er et redskap i forskningen, med egne fortolkninger og forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Slik det ble nevnt ovenfor, har jeg gjort noen grep for å sikre materialets autentisitet, og for å sikre at jeg ikke påvirker materialet for mye gjennom spørsmålene mine i intervjuet og gjennom analysen av materialet.

Det asymmetriske maktforholdet i intervjuet er også noe jeg har vært bevisst på, og jeg har tatt noen grep for å ivareta informantene mine. Dette har blant annet vært ved å be om deres samtykke til lydopptak og utførelse av prosjektet, å informere dem om deres rettigheter, og å sikre konfidensialitet i oppgaven og i transkripsjonene.

# 4 Analyse av intervjuene

## 4.1 Innledning

I dette kapittelet gjør jeg rede for sentrale funn i datamaterialet fra de to intervjuene som ble gjort i forbindelse med masteroppgaven. Slik det har blitt nevnt i metodekapittelet, analyseres materialet ved hjelp av både forhåndsbestemte kategorier og nye kategorier. De seks deduktive kategoriene som er hentet fra teorikapittelet handler om ulike fokuseringer, perspektiver eller tilnærminger til religiøse tekster. De gir innsikt i hva lærerne tenker er bibelteksternes funksjon i religionsundervisningen og hvordan teksten skal jobbes med. Dette er fokus på det som er *bak, i* og *foran* teksten. I tillegg er det fokus på religiøse fortellingens *religionsspesifikke, religiøse* og *allmennmenneskelige* dimensjoner. De induktive kategoriene er: *fagets omfang og tidspress, lesing som viktig i faget, innenfra- og utenfraperspektiv, elevenes leseinteresser og engasjement og lærebøkernes didaktiske føringer*. Det er de induktive kategoriene som først trekkes frem i analysen.

Inndelingen i kapittelet har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene for oppgaven. For ordens skyld gjentar jeg dem her:

- 1) Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne med å tolke bibeltekster i religionsundervisningen?
- 2) Velger lærerne å stå *bak, i*, eller *foran* teksten? Hva er deres didaktiske begrunnelser for dette valget?
- 3) Mener lærerne at de har fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen, den *religiøse* dimensjonen og/eller den *religionsspesifikke* dimensjonen når de tolker en bibeltekst i religionsundervisningen?
- 4) Hvilke didaktiske føringer gir lærebøkene for arbeidet med lesing og tolking av en bibeltekst?

Det første forskningsspørsmålet er delt opp i to delkapitler. Det første delkapittelet fokuserer på utfordringer og muligheter ved lesing som knyttes til fagets egenart. Under her kommer kategoriene fagets mangfold og tidspress, lesing som viktig og innenfra- og utenfraperspektiver (4.2). Den andre delen handler om muligheter og utfordringer ved elevenes interesser og engasjement (4.3). Dette er det ett delkapittel som handler om lærerne

fokuserer *bak, i, eller foran* teksten (4.4). Det er så ett delkapittel som handler om hvilke dimensjoner ved en bibeltekst lærerne fokuserer på (4.5). Til slutt er det ett delkapittel om hvordan lærerne bruker lærebøkene (4.6). Det viser seg at det både er likheter og variasjoner i hvordan lærerne tenker om det å tolke bibeltekster i religionsundervisningen. Variasjonene er størst når det kommer til arbeidsmåte, mens refleksjonene rundt hva tolking i religionsfaget innebærer er tilnærmet like hos de to informantene.

## **4.2 Utfordringer og muligheter med lesing i religionsfaget**

### **4.2.1 Utfordringer med fagets store omfang og tidspress**

I begge intervjuene nevnes fagets store omfang og tidspress flere ganger. Lærerne understreker at det er liten tid i undervisningen til å jobbe med teksttolkning og å drive et grundig arbeid med bibeltekster. Solveig nevner blant annet at arbeidet med bibeltekster ikke har et hovedfokus i faget, der det er de store temaene som en finner i alle religioner som får hovedvekt og størst plass i religionsundervisningen.

**Solveig:** Vi bruker ikke masse tid på å lese og tolke bibeltekster. Det er mer de tingene som går igjen i alle religionene: etikken, menneskesyn, virkelighetsoppfatning som er på en måte de gjennomgående store temaene innenfor alle religionene. Så tekstene blir litt sånn, ja, litt på siden da.

Likt Solveig påpeker også Tor at det er liten tid i faget til å jobbe med bibeltekster fordi det er så mye annet elevene skal lære. Han legger også til at leseprosessen er tidkrevende, og at en må kunne sette av tid til prosessen rundt for å få en grei tolkning av bibeltekstene.

**Tor:** Selv hos oss blir det ikke *masse* lesing av bibeltekster i religionsfaget. Det ene har med fagets egenart. Det er såpass omfangsrikt at det er begrenset hvor mye tid du kan sette av til å lese, hvis du skal få gjort alt det andre. Også skal en, når en leser, ha tid til prosessen rundt og sånn.

Det er derfor tydelig hos begge lærerne at tidsperspektivet og fagets store omfang er en utfordring når det kommer til det å arbeide med å lese og tolke bibeltekster i religionsfaget.

### **4.2.2 Hvor mye tid lærerne bruker på bibeltekster**

Solveig sier i intervjuet at hun kanskje bruker en dobbelttime på bibeltekster i året, og uttrykker at hun synes det holder. Hun legger til: “Men.. ja, jeg synes det er viktig” (Solveig). Tor sier han ofte bruker to til tre bibeltekster i året, men at dette ikke bare er innenfor

kristendom, men også innenfor etikkundervisningen. Innenfor kristendommen sier han at han ofte bruker én tekst. Han uttrykker at han gjerne skulle hatt mer tid til å jobbe med bibeltekster.

**Tor:** Med en viss erfaring med å undervise i faget noen år så skulle jeg jo på ett vis ønske at faget var sånn at det hadde vært mer tid til å kunne jobbe med tekst. Kanskje er det rom for det hvis en er kreativ nok til å gjøre det, å bygge opp liksom undervisningen rundt tekst.

Lærerne bruker ikke så mye tid på å tolke bibeltekster i faget, noe som begrunnes med at det er andre viktige elementer i faget som det også skal undervises om. Tor uttrykker tydeligst at tid er en utfordring, ettersom han vil jobbe mer med bibeltekster i faget. Solveig gir uttrykk for at det er en utfordring med det store omfanget faget har, og at dette er grunnen til at de ikke bruker mer tid på bibeltekster. Hun uttrykker samtidig at hun er fornøyd med en dobbeltime i året.

### **4.2.3 Lesing i religionsfaget som viktig**

Begge lærerne uttrykker at de synes lesing i religionsfaget er viktig og verdifullt, og at det gir elevene muligheten til en dypere innsikt i tekstene og i religionen tekstene representerer. Viktigheten med, og mulighetene rundt, lesing begrunnes ulikt. Tor fokuserer på lesing for å forstå tekstene bedre og Solveig snakker om lesing for å forstå religionen bedre. Det kommer likevel frem i løpet av intervjuet at Solveig også er opptatt av at elevene skal forstå tekstene bedre. Videre kommer det frem at Tor er opptatt av at elevene skal kunne forstå kristendommen bedre gjennom arbeid med bibeltekstene. Derfor kan en ikke sette et tydelig skille mellom lærernes vektlegginger. De ulike vektleggingene utdypes i *4.2.4 Lesing for å forstå tekstene bedre* og *4.2.5 Lesing for å forstå religionen bedre*.

### **4.2.4 Lesing for å forstå tekstene bedre**

Tor fokuserer på hvor viktig tolking av bibeltekster er for å kunne få en dypere forståelse av teksten. Han jobber på en kristen skole, og elevene har allerede har gått gjennom de kjente bibeltekstene i et kristendomsfag som de har på skolen. Derfor fokuseres det på å gi elevene en dypere innsikt i tekstene ved å utfordre deres forhåndsforestillinger: “Jeg synes alltid det er spennende. (...) det å jobbe med tekst i faget med elever oppleves konstruktivt og positivt og åpner ofte opp perspektiver som ofte kanskje ellers drukner i forhåndsforestillinger hos elevene” (Tor).



Han nevner at elevene ofte gir en slags ukritisk repetisjon av hva de har hørt tidligere i tolkningsarbeidet: “Med manglende erfaring med dybdetolkning går en jo fort inn i liksom kanskje *søndagsskoletolkningsmoduset*” (Tor). Han sier at han ønsker å utfordre dette, og ser derfor at et tolkningsarbeid med bibeltekstene er en mulighet til å gjøre det.

Solveig nevner også, kanskje mer indirekte, at tolkningsarbeidet er viktig for å forstå tekstene bedre. Hun sier at de blant annet jobber med Bibelen som en litterær tekst, der de ser på sjanger og språklige virkemidler. Hun nevner også at hun pleier å ta med Bibelen i bokform til klassen, slik at elevene kan bla i den og få et inntrykk av at bibeltekstene er en del av en større boksamling.

**Solveig:** Jeg bruker ofte å ta med en Bibel i klasserommet da, for at de får se selve boka og bla i den og lære seg å lete frem og sånt. Og det liker de. Men bare det at de får se det i sammenheng med hva slags evangelium det står i og om det står i nye eller gamle testamentet. De får liksom bedre inntrykk med det å bruke Bibelen enn om jeg skulle printet det ut på ark.

Både Tor og Solveig uttrykker at lesing av bibeltekster kan være viktig for å forstå bibeltekstene bedre.

#### **4.2.5 Lesing for å forstå religionen bedre**

Solveig legger vekt på viktigheten av å kunne tolke religiøse tekster for å kunne bli kjent med sentrale tekster som religionene i stor grad bygger på: “(...) hellige tekster og hellige bøker i religionene er jo ofte det som store deler av religionene bygger på. Så det er viktig for å forstå religionene. Både før og nå. Så, absolutt” (Solveig).

Hun nevner fire innfallsvinkler de pleier å jobbe med til bibeltekster. Dette er Bibelen som en litterær, historisk, rituell og hellig tekst. Vektleggingen av bibeltekster som rituelle og hellige kan gi innsikt i hvordan religiøse mennesker bruker og forstår Bibelen. Når hun forklarer den historiske tilnærmingen til bibeltekster, trekker hun blant annet frem hvordan bakgrunnen for teksten kan hjelpe elevene med å forstå hvordan religiøse mennesker selv har forstått teksten.

I intervjuet med Tor blir det spurt hva han mener er viktig at elevene sitter igjen med etter tolkningsarbeidet med bibeltekster. I tillegg til å nevne å oppøve elevene i å lese og tolke en bibeltekst, sier han også:

**Tor:** Og kanskje få frem hva det innerst inne handler om og hva forteller de (fortellingene) om kristendommen som religion og er det noe i dette som gjør kristendommen unik, annerledes i forhold til andre religioner for eksempel.

Både Tor og Solveig uttrykker at det å jobbe med bibeltekster for å forstå religionen bedre er viktig.

#### **4.2.6 Innenfra- og utenfraperspektiv som utfordring og mulighet**

I intervjuet ble det ikke direkte spurt om innenfra- og utenfraperspektiver, men dette kommer likevel til uttrykk i begge intervjuene. Begge lærerne sier for at de liker å jobbe med tekstene fra både et faglig innenfra- og utenfraperspektiv, og at denne kombinasjonen oppleves som nyttig. I tillegg sier begge lærerne at det er åpent for at et mer personlig perspektiv kan komme til uttrykk hos elevene om de ønsker det. De nevner ikke at dette oppleves som problematisk eller som en utfordring.

Solveig sier at de jobber med innenfra- og utenfraperspektiver til bibeltekstene. Hun knytter perspektivene sammen med de fire innfallsvinklene til bibeltekster som ble nevnt ovenfor. Her sier hun at den historiske og litterære tilnærmingen til en bibeltekst har et utenfraperspektiv på bibelteksten. Videre sier hun at perspektivet på Bibelen som rituell og hellig gir et innenfraperspektiv. Det ble spurt om hva hun tenker om et mer personlig innenfra- og utenfraperspektiv. Dette gav hun også uttrykk for at det var åpenhet for:

**Solveig:** Ja, selvfølgelig. For eksempel i *Den bortkomne sønn* så snakker vi om: hva tror du lignelsen handler om, uansett hva slags utgangspunkt du har? Og så: hva tror du kristne tror den handler om? Så da kan det jo gjerne være at det er samme svar hvis det er noen som er kristne for eksempel.

Solveig legger til at hun ikke pleier å be elevene reflektere over hva teksten betyr for den enkelte: “Men jeg spør dem aldri sånn: du som er kristen, hva betyr teksten for deg. Det ville jeg aldri gjort” (Solveig). Hun bruker flere perspektiver på bibeltekstene, og det blir ikke uttrykt at noen av disse perspektivene er utfordrende i klasserommet.

Hos Tor er det også mulig å finne et utenfraperspektiv i undervisningen om bibeltekster, der også han fokuserer på en litterær og historisk tilnærming til tekstene. Eksempelvis, i spørsmålet om hvordan han forstår det å *tolke*, trekker han frem at tekstforståelse, sjangerforståelse og historisk bakgrunn må ligge i bunnen. Tor uttrykker også åpenhet ovenfor personlige innenfraperspektiver på bibeltekstene, selv om dette ikke er et stort fokus i faget. Han sier at til tross for et tydelig skille mellom kristendomsfaget og religionsfaget, er det rom for å dele et åndelig poeng i religion og etikk: “Her hos oss har vi jo den muligheten, som en kristen skole, at en kan dele et åndelig poeng om noen ser dette” (Tor). Likevel peker han på viktigheten med et mer fagligrettet fag: “Egentlig så har elevene godt av det å få utfordret horisonten sin og grensene sine og kanskje møte problemstillinger som en fort kan svinge unna, enn at man bare skal ha en sånn oppbyggelig lesing” (Tor).

Det er en veksling mellom perspektiver innenfra og utenfra i undervisningen om bibeltekster hos begge lærerne. De faglige tilnærmingene, både innenfra og utenfra, virker å være uproblematisk for begge lærerne. I tillegg oppleves det ikke som problematisk med personlige perspektiver på bibeltekstene. Lærerne uttrykker at de gir rom for mer personlige tolkninger om elevene ønsker å komme med dette, selv om dette ikke er et fokus i faget.

#### **4.2.7 Oppsummering**

For å oppsummere, er det noen utfordringer og muligheter med lesing i religion og etikk. Begge lærerne uttrykker at fagets omfang er en utfordring når det gjelder å ha tid til å jobbe med lesing i religionsfaget. De sier at tolking av bibeltekster blir et slags sidefokus og må vike for andre kanskje mer sentrale temaer. Tolking av bibeltekster får derfor ikke mye plass i undervisningen. Solveig virker å være fornøyd nok med hvor mye tid som settes av til lesing, og ser kanskje ikke på det som en utfordring for faget. Tor uttrykker at han gjerne ville hatt mer tid til å jobbe med bibeltekster i undervisningen. Muligheter med lesing i faget er at det bidrar til dypere innsikt i tekstene og i religionen. Begge lærerne uttrykker også at innenfra- og utenfraperspektiver kan gi elevene en dypere innsikt i både tekstene og i religionen, og ingen uttrykker en utfordring ved dette.

### **4.3 Elevenes leseinteresser og engasjement i faget**

#### **4.3.1 Utfordring med elevenes leseinteresser**

Begge lærerne gir uttrykk for at leseinteressen i klassen varierer veldig fra elev til elev.

“Motivasjonen for å lese er jo fra tipp topp til bristepunktet” (Tor). Lærerne gir også uttrykk for at det heller er lav leseinteresse blant elevene enn høy. “Det å sitte på skolen og lese- det er akkurat som at de ikke har tid til det. Det er nok ikke det mest interessante” (Solveig).

“Noen leser masse, alt for mange leser for lite til ingenting” (Tor). Når det gjelder leseinteressen hos elevene i forhold til Bibelen, sier Tor at han ikke opplever en enorm interesse fra elevene. Dette gir han uttrykk for at han er overrasket over.

**Tor:** (...) Så, erfaringen er jo at veldig få, selv av bevisst aktivt kristne ungdom, faktisk har lest særlig i Bibelen selv. I hvert fall ikke lest systematisk. Det er veldig sånn sporadisk. Mange kan slå opp litt her og litt der. Litt sånne kjerne-vers kanskje.

Han kommenterer også at elevene kan gi uttrykk for at de ønsker å kunne mer om Bibelen, men at det er vanskeligere å få til i praksis: “Så slår realiteten til der som ellers. Intensjonen er en ting, men det å få det gjort det blir noe annet” (Tor). Tor gir uttrykk for at elevene på den kristne skolen ikke virker å ha et mye høyere engasjement for arbeidet med bibeltekster enn det elevene på den offentlige skolen har.

Det er derfor mulig at noen av elevenes manglende leseinteresser kan være en utfordring når det kommer til tolkningsarbeid med bibeltekster i undervisningen.

### **4.3.2 Muligheter med elevenes engasjement**

Ingen av lærerne sier at elevenes lave leseinteresse er en utfordring i faget. De uttrykker begge at deres elever virker å være engasjerte i faget. Det trekkes også frem at noen arbeidsmåter med bibeltekstene vekker mer engasjement hos elevene enn andre arbeidsmåter. Solveig sier at det er mer engasjement hos elevene når de kan jobbe med etiske spørsmål og konflikter enn ved rene tolkningsoppgaver. Hun beskriver blant annet et godt engasjement rundt arbeidet med kjønnsperspektiver og ulike bibelsyn sammen med bibeltekster.

**Solveig:** Jeg føler vel at de ikke så veldig ofte engasjerer seg i bibeltekster, nei. Det eneste er når vi- ja, det gjør vi jo også- når vi jobber med kjønnsperspektiver da. Så får de ulike tekster eller tekstutdrag og diskuterer om kvinner kan være prester, for eksempel. Og da kommer det her med ulike bibelsyn da. Og gjerne sammenligne luthersk, katolsk og ortodoks. Da engasjerer de seg mer.

I tillegg forteller hun at det er spesielt det historiske aspektet som elevene engasjerer seg for i arbeidet med *Den bortkomne sønnen*: “For der får man mer innblikk i hvordan samfunnet var

på den tiden. Og det syns de ofte er mer interessant enn å se på *Fadervår da*” (Solveig). Hun forklarer videre at mange i klassen er interesserte i historie. Hun ser derfor at det å presentere Bibelen som en historisk bok fører til at elevene engasjerte seg mer.

**Solveig:** (...) også tror jeg det er mange elever som ikke helt har tenkt på Bibelen som en historisk bok. Som ikke har tenkt på den historiske konteksten den ble skrevet i. Og det føler jeg ofte de synes er mer interessant enn å forstå for eksempel hva er det som er hellig i teksten.

Hun trekker frem at elevene er flinke til å stille kritiske spørsmål, til å diskutere og til å reflektere over det som presenteres i undervisningen. I tillegg sier hun at elevene har ferdigheter som å vise respekt og forståelse ovenfor hverandre. Selv om disse ferdighetene ikke nødvendigvis handler om leseferdigheter, virker dette å være egenskaper læreren opplever at elevene har som gjør undervisningen generelt mer engasjerende. Det kan tenkes at Solveig mener elevenes ferdigheter kan bidra til at arbeidet med å tolke bibeltekster fungerer bra.

Likt med Solveig, snakker også Tor om at elevene har et stort engasjement for faget, og er vant med å snakke om religiøse spørsmål, og at dette skaper gode betingelser for deltakelse og engasjement i timen.

**Tor:** Du har jo alltid hele spekteret av elever, alt fra å ligge på pulten til sterkt engasjert. Men i det store og hele så opplever jeg at vi har en veldig sånn positiv elevmasse i forhold til det å engasjere seg i timen og engasjement for faget.

Han snakker ikke om at noen arbeidsmåter er mer engasjerende enn andre, men han påpeker at engasjementet i undervisningen ofte blir bedre mot slutten av året. Han spekulerer i om dette har med at elevene er mer trygge på metodene og begrepene som brukes i faget. Han forteller at tolkningen av bibeltekster og det å bruke tolkningsmetodene skjer ganske tidlig på året, og at elevenes utrygghet i forhold til disse metodene kan være en grunn til at de ikke engasjerer seg i bibeltolkningene: “Kanskje, hvis en hadde gjort den samme øvelsen på slutten av året, at det hadde blitt friskere, meningsfylt tolking eller mer vågale, kreative eller kritiske tolkninger” (Tor). På spørsmål om han tror elevene opplever at det er spennende å jobbe med bibeltekster på denne måten, svarer han at han tror det, selv om det er ulikt hvor sterkt det blir uttrykt.

Et siste poeng som gjelder begge lærerne er at de ikke opplever at de trenger å piffe opp undervisningen om Bibelen og arbeidet med bibeltekster. De uttrykker at det kunne vært interessant å trekke inn andre medier eller ressurser om de hadde hatt tiden til det. Likevel uttrykker lærerne at den undervisningen de har opplevet som god nok, ettersom opplegget som brukes får i gang refleksjonene hos elevene.

### **4.3.3 En mulig utfordring med ambisiøse elever**

Det blir gitt uttrykk for at det kan være en mulig utfordring med ambisiøse elever i tolkningsarbeidet, ettersom elevene prøver å gi det riktige svaret. På denne måten blir det lite rom for refleksjon rundt en bibeltekst. I intervjuet med Tor sier han at det som handler om undring og refleksjon, og det som ikke handler om et fasitsvar, opplever han elevene sliter med å åpne seg opp for: “Det å virkelig få elevene til å våge seg utpå, slippe seg løs og liksom la fantasien gå– det er ikke lett” (Tor). Her trekker han frem at en av årsakene til dette er at elevene ikke ønsker å risikere en god karakter.

Solveig sier også at elevene søker å gi det *riktige* svaret i religionsundervisningen: “Ofte føler jeg at de prøver å gi det riktige svaret. For elevene jeg har her er veldig flinke elever som vil gjøre det riktige” (Solveig). Hun trekker også frem at når hun åpner opp for at elevene kan tolke en tekst mer fritt, så vil elevene likevel være såpass innstilte på at de tolker en tekst innenfor religionsfaget at de automatisk søker den religiøse betydningen i stedet for egne mulige tolkninger.

Elevenes ambisjoner om å få gode karakterer kan derfor virke som en utfordring i det å få til de mer undrende og kreative tolkningene av bibeltekster. Til tross for at lærerne trekker frem dette som en slags begrensning hos elevene, virker det ikke som at dette opplevet som en avgjørende utfordring i undervisningen.

### **4.3.4 Oppsummering**

Det finnes både muligheter og utfordringer når det kommer til elevenes interesser og engasjement i faget og i lesing. Lærerne uttrykker at det er et flertall av deres elever som ikke er interesserte i å lese i Bibelen, eller i lesing generelt. Samtidig sier de at de har positive erfaringer med elevenes engasjement i timen. Elevenes engasjement kan variere etter hva slags tolkingsoppgaver de får og når på året det jobbes med bibeltekster. Til slutt kommer det

frem hos lærerne at det kan være utfordrende å få til kreative og undrende tolkninger av bibeltekster når elevene søker et fasitsvar i tolkningsarbeidet.

#### **4.4 Velger lærerne å stå *bak, i* eller *foran* bibeltekstene?**

I dette delkapittelet er jeg opptatt av hvordan lærerne mener de jobber med tekstene, og hva de fokuserer på i tolkningsarbeidet med bibeltekster. Det kommer frem i intervjuene at ingen av lærerne er spesielt opptatt av bare ett fokus på bibeltekstene, men inkluderer ofte flere fokus i tolkningsarbeidet i undervisningen.

##### **4.4.1 *Bak* teksten**

Begge lærerne er opptatt av bakgrunnen for bibeltekstene de jobber med. Som nevnt trekker både Tor og Solveig frem den historiske konteksten ved bibeltekster som viktige for å forstå teksten bedre. De mener et slikt fokus er viktig for å forstå hvordan teksten har blitt forstått av kristne. Tor uttrykker blant annet dette:

**Tor:** I religionsfaget må en tenke eksamen og faglighet og sånt. Så det er klart at det må jo henge sammen et sted. Det må bygge på noe. Det må jo stå i forhold til en tolkningstradisjon. I hvert fall at en kjenner til tolkningstradisjonen og forstår den, og heller gjerne utfordrer den. (...) Det vil gjøre teksten til dels urett ved å ikke ta det med.

Han hevder at bakgrunnen for teksten er viktig både med tanke på hva som er viktig i religionsfaget, og med tanke på teksten i seg selv. Han sier også: “Skal du forstå teksten så må du jo kjenne til bakgrunn og intensjonen” (Tor). Solveig ser også verdien i å fokusere på bakgrunn ettersom hun opplever at elevene synes dette er interessant, som nevnt i 4.3.2 *Muligheter med elevenes engasjement*.

##### **4.4.2 *I* teksten**

Når det gjelder fokuset på det som er *i* teksten, er det Tor som vektlegger dette mest i beskrivelsene av tolkningsarbeidet. Som nevnt er Tor opptatt av å jobbe med lesing som metode med elevene sine. Han forklarer at dette medfører at elevene kan oppdage nye perspektiver og elementer i tekstene. En slik tilnæringsmåte til bibeltekstene passer godt i møte med den kunnskapen elevene allerede sitter med. Han legger til at en slik ferdighet vil være nyttig å ha utenfor faget også. I undervisningen om *Den barmhjertige samaritanen* jobber klassen med et fokus *i* teksten. Tor forteller at et mål å vise elevene hvor ulikt moralen

i teksten kan forstås når de ulike etiske begrepene, som pliktetikk, konsekvensetikk og holdningsetikk anvendes.

**Tor:** Kjent fortelling der du fort gjerne har en sånn klassisk forenklet lesing av en *good guy* og et par, ja, *dårlige mennesker* da. Men etter en prosess med de etiske begrepene og etter å ha reflektert litt i ulike spor så blir bildet mer nyansert.

Det å fokusere i teksten kan bidra til en dypere tolkning og forståelse av teksten, og i dette tilfelle virker dette å være hovedfokuset til Tor.

Solveig er også opptatt av det som er i teksten, blant annet når de jobber med Bibelen som en litterær tekst. Hun gir også uttrykk for at et fokus i teksten ikke tenkes som en fullstendig tolkning av bibelteksten, men at analysen henger sammen med tolkingen.

**Solveig:** Det er jo siste ledd av en analyse. Så først analyserer de teksten, tar tak i de tingene som vi har sett på: kontekst, virkemidler, rituell betydning. Og så tolker man til slutt. Men dette er også en del av analysen. Analysen og tolkingen henger sammen.

Begge lærerne er opptatt av å jobbe med det som skjer i teksten, samtidig som at ingen av dem jobber bare med dette. Solveig sier det eksplisitt. I Tor sitt tilfelle er det tydelig at selv om mye av fokuset i *Den barmhjertige samaritan* er på hva som skjer i teksten, er også elevenes tidligere tolkninger en viktig del av tolkningsarbeidet han driver med.

#### **4.4.3 Foran teksten**

Begge lærerne sier de fokuserer på hvordan kristne har stilt seg *foran* teksten. Tor sier blant annet at en tradisjonell fortolkning av bibeltekstene må være en del av tolkingen, slik det vises i sitatet ovenfor (4.4.1). Solveig sier klassen blant annet pleier å jobbe med Bibelen som en rituell tekst. I år har de jobbet med *Fadervår*, der elevene har prøvd å finne ut av hvordan *Fadervår* brukes i gudstjenesten, sier hun. På denne måten har de fokusert på hvordan folk bruker og forstår bibelteksten og dens innhold. Som nevnt, jobber Solveigs klasse med den historiske konteksten i *Den bortkomne sønn* for å få forstå hvordan teksten kan ha blitt tolket og forstått av de første leserne. Tor fokuserer også på hvordan bibeltekster har blitt tolket av kristne. Han sier han også, tidligere, har kombinert bibeltekster med kunst som handler om samme fortelling. Dette blir ikke mer utdypet, men det kan tyde på at det også har vært et fokus på hvordan kunstneren har tolket bibelfortellingen i tolkningsarbeidet.



Når det gjelder det å la elevene bruke egne erfaringer til å tolke bibeltekstene, uttrykker begge lærerne at de er positive til dette, slik det blir nevnt i delen om innenfra- og utenfraperspektiv (4.2.6) Tor trekker frem det at religionsfaget skal ha rom for undring og refleksjon, og at en friere tolkning av bibeltekster derfor kan være nyttig. “Jeg tror det er viktig å gi elevene frimodighet på det at det må være lov å bruke sitt eget, egne erfaringer, bakgrunn inn i forståelsen og sånn” (Tor). Begge uttrykker også at elevenes frie tolkninger av bibeltekstene ikke er noe de bruker mye tid på. Grunner til dette er tidsperspektivet, eksamenspress og faglighet.

#### **4.4.4 Oppsummering**

Kort oppsummert virker lærerne å ha ganske like refleksjoner rundt hvordan en bør tilnærme seg bibeltekstene i religionsundervisningen. Begge lærerne sier de jobber med fokus *bak, i og foran* tekstene. Selv om lærerne er positive til en mer kreativ og fri tolkning av bibeltekstene, virker det som at ingen av dem ville latt denne tilnærmingen stå alene uten å trekke inn bibeltekstens historiske og litterære sammenheng. Dette trekkes også frem i neste delkapittel.

### **4.5 Hvilke dimensjoner fokuserer lærerne på?**

I dette delkapittelet blir intervju materialet analysert ut fra de tre dimensjonene hentet fra Breidlid og Nicolaisen (2011): Den *religionsspesifikke, religiøse og allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst. Som nevnt, kan det være noen likheter mellom disse tre dimensjonene og begrepet til Ricoeur om å stå *foran* teksten. Dette er fordi alle begrepene omhandler hva slags mening en kan hente fra bibeltekstene.

#### **4.5.1 Den *religionsspesifikke* dimensjonen**

Det kommer tydelig frem i intervjuene at den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene er hovedfokuset hos begge lærerne. De snakker om viktigheten ved å sette tekstene i sin historiske og religiøse sammenheng. Tor forteller for eksempel at det å tolke en bibeltekst blant annet handler om: “Det å kunne både trekke ut og lese inn teologiske begrep og forståelser som gudsforståelse, gudsbegrep, gudssyn” (Tor). Solveig er også opptatt av denne dimensjonen ved bibeltekstene. Dette gir hun blant annet uttrykk for når hun sier at grunnen til at tolking av bibeltekster er viktig er for å forstå religionen (4.2.5).

### 4.5.2 Den *religiøse* dimensjonen

Den *religiøse* dimensjonen ved bibeltekster kommer ikke frem i intervjuet. Ingen nevner at de pleier å sammenligne bibeltekster med hellige tekster fra andre religioner. Likevel reflekterer Tor over at han fokuserer på å sette bibeltekster i sin helhetlige sammenheng, mens tekster fra andre religioner ofte blir behandlet i bruddstykker og ut av sammenheng:

**Tor:** Når jeg vet hva du går glipp av i kristendom hvis du lese sånn. Så antar jeg jo at du også går glipp av noe i andre religioner når vi på en måte leser sånn at ting kommer for mye i bruddstykker og ut av sammenheng.

Han begrunner den ulike vektleggingen med lærernes begrensninger. Solveig nevner også at de jobber mest med bibeltekster, og begrunner dette med at kristendommen er større i faget. Hun legger til at de også jobber med tekster i Islam.

### 4.5.3 Den *allmennmenneskelige* dimensjonen

Refleksjonene rundt den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved bibeltekster er like de refleksjonene rundt det å la elevene tolke bibeltekster med egne erfaringer. Lærerne er positive til at elevene skal kunne bidra med egne erfaringer, og mener at det passer til fagets formål om å åpne opp for refleksjon og undring. Lærerne uttrykker at det kan være vanskelig for elevene å skulle tolke en bibeltekst utenfor tekstens kristne kontekst, og at det derfor ikke pleier å være mye frie tolkninger av bibeltekster. I tillegg sier de at tid og faglighet er grunner til at det ikke vektlegges.

I tilnæringsmåten til *Den barmhjertige samaritan* i etikken, som Tor nevner han pleier å bruke, er det både kristen etikk og den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved teksten som er vektlagt. I dette tilfellet gir ikke Tor uttrykk for at han vektlegger den *allmennmenneskelige* dimensjonen for at elevene skal oppleve mening med teksten. Det virker å handle mer om å jobbe med en kjent etisk tekst, som i dette tilfellet er en bibelfortelling. Som nevnt ovenfor skal elevene vurdere handlingene i bibelfortellingen ut fra de allmenne begrepene om pliktetikk, konsekvensetikk og holdningsetikk.

### 4.5.4 Oppsummering

Lærerne gir uttrykk for at de jobber mest med fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst, og at dette henger sammen med hva de tenker er bibeltekstens funksjon i

undervisningen. De nevner ikke den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst i intervjuet, og er mest innom den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en tekst når det direkte blir spurt om. Refleksjoner rundt den *allmennmenneskelige* dimensjonen henger sammen med lærernes refleksjoner rundt elevenes frie tolkninger. I tillegg har Tor et undervisningsopplegg der han bruker *Den barmhjertige samaritan* til et annet formål enn å bare lære om kristendommen, og med et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved fortellingen.

#### 4.6 Lærebøkene didaktiske føringer for tolkningsarbeidet

I dette siste delkapittelet er jeg opptatt av hvordan lærerne reflekterer rundt læreboka som ressurs og rundt deres bruk av den. Begge lærerne sier at de bruker lærebøkene, men at det varierer hvor mye boka brukes. Deres bruk av lærebøkene begrunnes blant annet med at læreboka er tilgjengelig for dem og elevene, og den vurderes etter om lærerne opplever det som står i boka som bra nok eller ikke for undervisningen. Begge lærerne nevner at de kan supplere det som står i læreboka med andre ressurser eller endre litt på det som allerede står i boka. Solveig sier hun bruker læreboka mye. Hun begrunner dette blant annet med at boka tar for seg de viktigste temaene i faget og er en god støttebok for elevene frem til eksamen. Hun nevner videre at ettersom elevene kommer til å bruke boka i sine eksamensforberedelser kan det bli uryddig for dem om det som står i boka er noe helt annet enn det læreren selv har sagt i timene.

**Solveig:** Jeg bruker ikke boka slavisk akkurat. (...) Men det er jo det som er pensumet deres, og det er jo et ganske eksamensrettet fag, fordi de kan komme opp i det til sommeren.. Ja, jeg synes den er helt ok.

Både Solveig og Tor begrunner noen av tekstvalgene og arbeidsmåtene sine ut fra hva som står i læreboka. I spørsmålet om hvorfor Tor har valgt å jobbe med *Den bortkomne sønn* i undervisningen, svarer han:

**Tor:** Det ligger noen ressurser som jeg synes har funket bra, og akkurat der så har det vært hensiktsmessig å bruke boka. Der har vi bilder, vi har noen verktøy og noen tekster. Så jeg har hatt god erfaring med det.

Han sier også at han har hentet arbeidsmetodene sine ut i fra teksttolkningskjemaet som er i *Tro og tanke*. Her legger han til at det ellers er mye i boka han synes er rotete. "Når vi bruker læreboka blir det ofte en del ryddearbeid. Det er en del begreper og sammenkoblinger som vi

må hjelpe elevene med slik at alt henger sammen til slutt” (Tor). De fire tilnæringsmåtene til bibeltekstene som brukes i undervisning til Solveig er også hentet fra læreboka, forteller hun. Hun bruker *I samme verden*, og sier hun har slått sammen det som opprinnelig er seks tilnæringsmåter til fire innfallsvinkler til Bibelen<sup>1</sup>.

Tor bruker heller ikke læreboka slavisk, og han sier at han bruker læreboka minst i forhold til kristendomsdelen av faget. Begrunnelser for dette er blant annet at elevene har gått gjennom mye av dette stoffet i kristendomsfaget, og at det dermed i stor grad blir repetisjon å følge boka. Han sier at ellers i faget så fungerer boka som et fundament under. Opplegget om *Den barmhjertige samaritanen* har Tor selv laget. På samme måte som Tor, viser også Solveig at hun både bruker læreboka og henter informasjon fra andre steder. I arbeidet med *Fadervår* ser elevene på bønner som en rituell tekst, noe læreboka sier en del om. I tillegg trekker Solveig inn et dokument hun har hentet fra nettet som elevene jobber med.

#### 4.6.1 Oppsummering

Kort oppsummert bruker begge lærerne lærebøkene i undervisningen. Solveig har tatt utgangspunkt i de temaene som finnes i boka og har deretter sydd sammen et opplegg ut fra dette. Hun trekker inn noen problemstillinger som allerede finnes i boka samtidig som at hun tar med nye elementer som ikke står der. Tor forteller om to tekster han jobber med, der den ene teksten følger opplegget i boka ganske nøyaktig, mens den andre teksten arbeides med på en helt annen måte. Det som uansett er tydelig er at lærebøkene er med på å påvirke hvordan lærerne jobber med bibeltekstene, selv om lærerne også viser selvstendighet i at de trekker inn egne opplegg eller ressurser.

### 4.7 Sentrale funn i intervjuanalysen

Nedenfor presenteres de mest sentrale punktene i analysen. Dette blir drøftet i lys av problemstillingen, tidligere forskning og teori i drøftingskapittelet (6).

- Begge lærerne uttrykker at de ikke bruker mye tid til å jobbe med tolking av bibeltekster i religionsundervisningen, og begrunner dette med fagets store omfang.

---

<sup>1</sup> Etter å ha tatt en titt på læreboka, kan en se at selv om alle disse tilnæringsmåtene trekkes frem på et eller annet vis i læreboka, så er ikke dette et ferdig oppsett som læreren har kunnet kopiere, på samme måte som teksttolkningskjemaet i *Tro og Tanke*

- Tor gir uttrykk for at han gjerne skulle jobbet mer med religiøse tekster om de hadde hatt tid til det, mens Solveig uttrykker at en dobbelttime med undervisning om bibeltekster holder.
- Begge lærerne sier at de opplever at et tolkningsarbeid med bibeltekster er nyttig og viktig for faget, og for elevenes innsikt i tekstene og religionen.
- De er opptatt av å sette bibeltekstene i både en litterær og historisk sammenheng, samtidig som de er opptatt av hvordan bibeltekstene blir brukt og tolket i dag. Det vil si at de er opptatt av både et fokus *bak* og *foran* teksten.
- De er ikke opptatt av hvordan elevene stiller seg selv *foran* teksten, etter som de mener dette ikke er et fokus i faget. Likevel er de positive til elevenes mer frie tolkninger av bibeltekster.
- Det er likheter i lærernes utsagn om elevenes generelle engasjement i klassen, der elevene beskrives å være flinke og ikke redde for å snakke om tro. Samtidig er også begge lærerne enige i at leseinteressen generelt er ganske lav.
- Begge vektlegger at det er viktig å få frem at det finnes ulike tolkninger av, og nyanser i, bibeltekstene.
- Begge lærerne er mest opptatt av å jobbe med bibeltekster med et fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen.
- Tor reflekterer over hvor ulikt de jobber med tolkingen av bibeltekster i forhold til tolkingen av religiøse tekster fra andre religioner i religionsundervisningen.
- Solveig er også bevisst på at det er forskjellig hvordan det fokuseres på bibeltekster sammenlignet med tekster fra andre religioner.
- Lærerne bruker lærebøkene en god del, men ikke slavisk, og viser selvstendighet i at de trekker inn egne opplegg eller ressurser.

I siste del av analysen har det vært fokus på hvordan lærerne bruker lærebøkene og hvordan de reflekterer over sin bruk av boka. I neste kapittel analyseres de tre lærebøkene med fokus på oppgavene som har med tolking av bibeltekster å gjøre. Det er tydelig at lærerne bruker lærebøkene i undervisningen. Derfor er det interessant å undersøke hva slags fokus oppgavene i lærebøkene gir på bibeltekstene.

# 5 Lærebokanalyse

## 5.1 Innledning

Lærebokanalysen har som hensikt å få en oversikt over hvordan lærebøkene legger opp til et tolkningsarbeid med bibeltekster. I problemstillingen er jeg opptatt av å finne ut av hvilke didaktiske føringer lærebøkene gir for elevenes tolkningsarbeid. For å kunne sammenligne denne analysen med intervjuanalysen, har jeg benyttet meg av de samme deduktive kategoriene også her. De deduktive kategoriene kan sortere materialet på en måte som viser hvor oppgavene i lærebøkene har sitt fokus, både i forhold til tilnærming til, og tolking av budskapet i bibelteksten. I tillegg er det én induktiv kategori: *Tolkningsskjemaer*. Det er tolkningsskjemaer i to av lærebøkene, og de bidrar til et enda grundige tolkningsarbeid med bibeltekster enn det oppgavene gjør. Derfor vil skjemaene presenteres i et eget delkapittel.

Jeg ser først på hvordan lærebokforfatterne vektlegger det å tolke bibeltekster i bøkene sine. Deretter kategoriserer jeg arbeidsoppgavene i lærebøkene etter de deduktive kategoriene. Disse kategoriene deles inn i to delkapitler, der fokus *foran*, *bak* og *i* teksten behandles først, etterfulgt av fokus på tekstens *religionsspesifikke*, *religiøse* og *allmennmenneskelige* dimensjon. Under hvert av disse delkapitlene sammenlignes lærebøkene. Deretter presenteres de to teksttolkningsskjemaene. Avslutningsvis oppsummeres de viktigste funnene i analysen som jeg tar med meg i drøftingen i neste kapittel.

Det har ikke vært helt uproblematisk å fordele oppgavene i de ulike kategoriene. Likevel har jeg vært konsekvent med de beslutningene jeg har tatt i analysen av de ulike lærebøkene. Jeg har plassert oppgaver som inneholder flere fokus i alle kategoriene som passer. Et eksempel kan være en oppgave som ber eleven om å finne sjanger på en bibeltekst og deretter si noe om hva eleven tror er budskapet i teksten. Her vil det både være fokus *i* teksten og *foran* teksten. Oppgaven telles dermed én gang i kategorien *i* teksten og én gang i kategorien *foran* teksten. Figurene i analysen viser derfor tall på hvor mange oppgaver det er som har de ulike fokuseringene, og ikke hvor mange oppgaver det er til sammen. Jeg beskriver noen av oppgavene under figuren, for å vise de ulike fokuseringene ved oppgavene. Av hensyn til plass er ikke alle oppgavene forklart.

## 5.2 Lærebøkernes vektlegging av tolking av bibeltekster

Lærebokforfatterne vektlegger ulikt det å tolke bibeltekster. Noen beskriver lesing i religionsfaget som en helt sentral metode mens andre ikke nevner det i det hele tatt. Hvordan lærebokforfatterne vektlegger lesing ser en også i beskrivelsene som de ulike forlagene har gjort til sin bok. Nedenfor viser jeg til noen forskjeller og likheter i lærebøkernes vektlegging av det å lese og tolke bibeltekster.

### 5.2.1 Tro og tanke

Forlaget til *Tro og tanke* (2014) er gitt ut av Aschehoug forlag, og læreboka er én av fire deler i dette læreverket. På Aschehougs nettside beskrives læreboka å inneholde “et rikholdig utvalg av nylagde arbeidsoppgaver, som innøver grunnleggende ferdigheter samtidig med fagstoffet” (<https://www.aschehoug.no/Undervisning/Verk/Tro-og-tanke>). Beskrivelsen gir uttrykk for at boka er opptatt av grunnleggende ferdigheter. Dette bekreftes også i metodekapittelet i læreboka, der det eksplisitt blir tatt opp at *Tro og tanke* fokuserer på lesing og tolking av religiøse tekster. Her står det at en av de viktigste ferdighetene i religionsfaget er å kunne tolke religiøse tekster og bilder, og at dette derfor er en sentral metode i faget (2014, s. 51). I boka finnes det et teksttolkningskjema, som brukes fire ganger på ferdigtolkede bibeltekster i kristendomskapittelet, og som elevene blir bedt om å bruke i to oppgaver om bibeltekster. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittelet om *Tolkningsskjema*. Utenom dette er det 18 oppgaver i *Tro og tanke* som handler om det å tolke bibeltekster.

### 5.2.2 Eksistens

*Eksistens* (2008) er utgitt av Gyldendal forlag, og er én av de tre delene i læreverket består av. Det står på Gyldendal sine sider at læreboka presenterer de tre religionene Buddhisme, Islam og Kristendom i full bredde, i tillegg til at noe bakgrunnsstoff om andre religioner er inkorporert ([www.gyldendal.no/vgs/Eksistens](http://www.gyldendal.no/vgs/Eksistens)). Oppgavene i læreboka er delt inn i generelle spørsmål om temaene som gjennomgås i kristendomskapittelet og i fordypningsoppgaver. Disse fordypningsoppgavene legger til rette for dypere tolkninger av bibeltekstene. Det er ikke noen teksttolkningskjemaer i boka, og ikke noen beskrivelser av hva lesing som metode er i faget. Alt i alt er det 17 oppgaver som handler om bibeltolkning. Av disse er det syv fordypningsoppgaver og ti andre oppgaver.

### 5.2.3 I samme verden

*I samme verden* (2013) er utgitt av Cappelen Damm forlag. Læreboka er én av fem deler i læreverket. På nettsiden til Cappelen Damm står det blant annet at læreverket gjør det lett å ha et sammenlignende perspektiv på religionene, at tekstene i læreboka gjør faget konkret og at boka vil gi elevene anledning “til å møte et innenfraperspektiv på lærestoffet” ([https://www.cappelendamm.no/\\_i-samme-verden-](https://www.cappelendamm.no/_i-samme-verden-)). Denne beskrivelsen gir uttrykk for at forlaget og forfatterne av læreboka har et faglig mål med å inkludere religiøse tekster og oppgaver til tekstene. Det beskrives på Cappelen Damms nettside at den nye utgaven av læreboka har fått inn flere religiøse tekster og dette virker derfor å være et fokus i læreboka. *I samme verden* har alt i alt 22 teksttolkningsoppgaver. Her er to av dem fordypningsoppgaver, 15 oppgaver er satt rett under bibelteksten den har spørsmål til, og fem oppgaver er mer generelle oppgaver. Det ligger også tilgjengelig et teksttolkningskjema bakerst i boka, men elevene blir aldri eksplisitt spurt om å bruke dette skjemaet i oppgavene. Mer om dette kommer i delkapittelet om *Tolkningskjemaer*. Det er ikke noen beskrivelser av lesing i religionsfaget.

### 5.2.4 Oppsummering og sammenligning

Alle lærebøkene er opptatt av bibeltekster og det å tolke dem, selv om *Eksistens* ikke vektlegger dette i særlig grad. *Tro og tanke* bruker plass på å beskrive lesing og tolkning av religiøse tekster som metode, noe ingen av de andre lærebøkene gjør. I tillegg viser teksttolkningskjemaet i boka et nøye og grundig arbeid med tekstene. Som nevnt, virker *Eksistens* å ha minst fokus på tolking i faget, der boka ikke har et teksttolkningskjema eller vektlegger lesing og tolkning i sin beskrivelse av boka, slik de andre bøkene gjør. *Eksistens* har likevel mange oppgaver knyttet til bibeltolking, der mange av dem er fordypningsoppgaver. I beskrivelsen av *I samme verden* blir tekster trukket frem som en viktig ressurs for å gjøre faget konkret og gi elevene et innenfraperspektiv i faget. Boka har også et teksttolkningskjema som kan være en hjelp for elevene. Teksttolkningskjemaet brukes ikke like aktivt i denne boka som i *Tro og tanke*. Det blir tydelig at det ikke er noen oppgaver som direkte ber eleven om å bruke skjemaet og heller ikke er noen bibeltekster som er ferdigtolket ut fra tolkningskjemaet.



Nå har jeg sett kort på hvordan lærebøkene virker å vektlegge lesing og tolkning. Videre bruker jeg de syv kategoriene jeg har beskrevet ovenfor og analyserer oppgavene i lærebøkene ut fra dette.

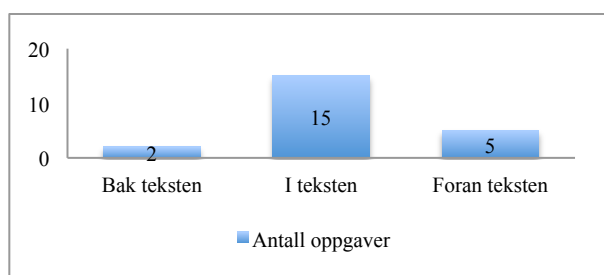
### 5.3 Fokuserer oppgavene på å stå *bak*, *i* eller *foran* en tekst?

I dette delkapittelet er jeg opptatt av hva slags fokus oppgavene i lærebøkene har i møte med de ulike bibeltekstene. Her bruker jeg begrepene fra Ricoeur (1981).

- Forholder oppgavene seg mest til det som er *bak* teksten, som historisk kontekst og forfatterens intensjoner?
- Er oppgavene mer opptatt av det som skjer *i* teksten, som handler om å forstå hva som skjer i tekstene eller hvilke elementer tekstene trekker frem.
- Eller virker oppgavene å være opptatt av hvordan bibeltekstene har blitt tolket eller blir tolket i dag, som handler om å stå *foran* teksten?

#### 5.3.1 Tro og tanke

I oppgavene i *Tro og tanke* fokuseres det både på bakgrunn for teksten, analyse av selve teksten og hvordan folk har tolket tekstene. Fordelingen av oppgavene ses i figur 1.



Figur 1: Antall oppgaver fordelt på bak, i og foran teksten.

Det er to oppgaver som handler om det som er *bak* teksten. Et eksempel på en slik oppgave er oppgaven der elevene skal sammenligne ættetavlen til Jesus i Matteusevangeliet og i Lukasevangeliet. Deretter skal de forklare hvorfor disse forfatterne mest sannsynlig har hatt ulike målgrupper. Ettersom dette kan handle om forfatterens intensjoner med teksten, handler den om det som er *bak* teksten.

Videre er det fem oppgaver *foran* teksten. Et eksempel på en slik oppgave er at elevene skal forklare som kan være grunnen til at Paulus sine brev har fått så stor plass i Det nye testamentet. Her fokuseres det på hvordan folk i historisk tid har stilt seg *foran* og tolket teksten. En annen oppgave bruker både bibeltekst og kunst, der elevene skal studere Gerlachus' glassmaleri av Moses og den brennende tornebusken og dermed se hvordan han har knyttet denne fortellingen sammen med fortellingen om Jesus. En slik oppgave fokuserer på hvordan en kunster på 1100-tallet har tolket disse bibelfortellingene, og handler også om en historisk tolkning.

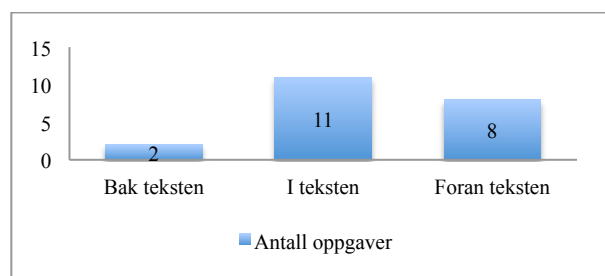
Slik det vises i figuren er det 15 oppgaver som handler om det som er *i* tekstene, og det er denne tilnærmingen som får flest oppgaver. Mange av disse oppgavene er korte og mindre komplekse oppgaver, som handler om å kunne gjengi eller forklare noe av det som skjer i bibeltekstene. For eksempel i teksten om *Sinaipakten* blir det blant annet spurt om: hva budene i hovedsak dreier seg om. Her må elevene lete i teksten og gjengi det budene handler om. Det er derfor en oppgave som fokuserer på det som er *i* teksten.

Det er tre oppgaver som er plassert under flere kategorier. Sammenligningsoppgaven om ættetavlene, som er nevnt ovenfor, handler både om det som er *bak* teksten. Likevel, ettersom elevene også må finne forskjeller i tekstene, så er det også et fokus *i* teksten. En annen oppgave er om antitesene i Matt 5, 21-48, der elevene både skal finne ut av hva som står *i* teksten og forklare hvordan kravene i bibelteksten har blitt tolket. Elevene må derfor både fokusere på det som er *i* teksten og *foran* teksten.

### 5.3.2 Eksistens

I *Eksistens* er det oppgaver som både fokuserer på det som er *bak*, *i* og *foran* teksten.

Fordelingen vises i figur 2.



Figur 2: Antall oppgaver fordelt på bak, i og foran teksten.

Det er to oppgaver som er satt *bak* bibeltekstene. Den ene oppgaven spør når og hvor Paulus levde, og den andre spør når GT og NT ble skrevet ned. Det er 11 oppgaver i *Eksistens* som fokuserer på det som er *i* teksten. Et eksempel på dette er hvilke navn Jesus har i NT. Et annet eksempel er en oppgave der elevene skal finne ut hvordan evangeliene beskriver disiplene i Matt 14, 33 og Mark 6, 51.

Det er åtte oppgaver som fokuserer på det som er *foran* teksten. Fire av disse inkluderer også et fokus på det som er *i* bibelteksten. Et eksempel er en oppgave om *Den bortkomne sønn*. Det blir spurt hvordan lignelsen beskriver “Gud som far”, og videre blir eleven bedt om å bruke konkrete henvisninger til fortellingen. Oppgaven etterspør derfor både noe som er *i* teksten og noe som er *foran* teksten. Det er et fokus *foran* teksten fordi det å tolke farsfiguren i fortellingen som Gud er en typisk kristen fortolkning, og elevene fokuserer dermed ikke bare *i* teksten. En annen oppgave som både fokuserer *i* og *foran* teksten er en oppgave der elevene skal finne ut i hvilken bibelsk sammenheng “Troen kan flytte fjell” kommer i, og hvordan uttrykket brukes i dagligtalen.

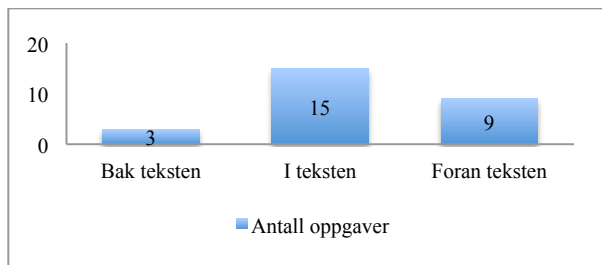
*Eksistens* har én oppgave som fokuserer på det foran teksten. Denne oppgaven etterspør en mer personlig tolkning av *Den bortkomne sønnen*, der eleven selv kan stille seg *foran* teksten. I oppgaven blir det spurt om eleven er enig i den måten faren tok imot sønnen på og hva eleven tenker om brorens reaksjon. Her åpnes det opp for at leseren selv kan tolke teksten ut fra egne perspektiver og erfaringer. Et eksempel på en historisk tolkning *foran* en bibeltekst er at elevene skal forklare hva som kan være grunnen til at Paulus sine brev har fått så mye plass i Det nye testamentet<sup>2</sup>.

### **5.3.3 I samme verden**

Oppgavene i *I samme verden* handler både om det som er *bak*, *i* og *foran* bibeltekstene. Fordelingen av arbeidsoppgavene ses i figur 3 nedenfor.

---

<sup>2</sup> Både *Tro og tanke* og *Eksistens* har denne oppgaven.



Figur 3: Antall oppgaver fordelt på bak, i og foran teksten

I læreboka er det tre oppgaver som handler om det som er *bak* teksten. Et eksempel på dette er oppgaven om *Den barmhjertige samaritan*, der elevene skal forklare hvordan det er tydelig at kristendommen har bakgrunn i jødedommen. Videre blir elevene spurt, i to oppgaver, om å tolke en bibeltekst, og hvis elevene bruker tolkningskjemaene til dette, vil bakgrunn for teksten være noe de ser på. Mer om dette kommer i delen om *tolkningskjema*. Det er 15 oppgaver som er plassert under kategorien *i* teksten. Et eksempel på slike oppgaver er hva kristne ber om i *Fadervår*. Et annet eksempel er oppgaven om *Kvinnen som blir grepet i ekteskapsbrudd*, der en av oppgavene er å analysere fortellingen med vekt på viktige virkemidler.

Videre er det ni oppgaver som fokuserer *foran* teksten. Det er noen oppgaver med muligheter for mer fri tolkning, men her spesifiseres det ikke alltid at eleven skal tolke bibelteksten ut fra egne perspektiver. Likevel på grunn av den åpne oppgavelyden, kan en tenke seg at eleven har muligheten til å gjøre dette. Et eksempel på dette er en oppgave som ber elevene om å tolke én eller flere av noen utvalgte tekster, uten mer spesifisering. Her har eleven derfor muligheten til å velge å tolke oppgaven mer fritt. Det er også oppgaver som mer direkte spør etter leserens synspunkter, noe som også tilrettelegger for at elevene kan stå *foran* teksten. Et eksempel er oppgaven om *Emmausvandrerne*, der elevene blir spurt om hvordan de tolker slutten. Her kan eleven stille seg *foran* teksten og tolke avslutningen slik det virker naturlig for eleven. Andre oppgaver handler om å utforske en nåtidig tolkning av bibelteksten. Et eksempel er en oppgave der elevene skal finne ut hvordan *Fadervår* brukes i dag. Her må elevene sette seg inn i hvordan noen tolker og bruker bønner. Det er ingen fokus på historiske tolkninger i læreboka.

### 5.3.4 Oppsummering og sammenligning

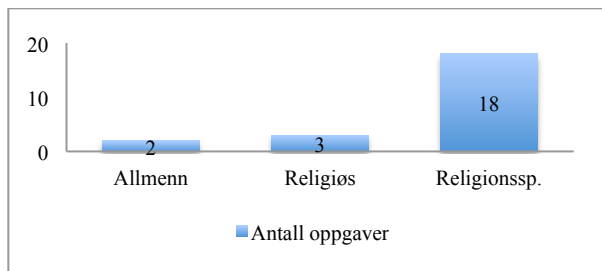
De tre lærebøkene har flest oppgaver som handler om det som er *i* teksten, og som handler om å forstå hva som skjer i tekstene eller hvilke elementer tekstene trekker frem. Ettersom alle de tre bøkene har oppgaver som handler om det som er *bak* teksten, kan dette anses som en fokusering i lærebøkene, selv om disse oppgavene ikke er mange. Videre virker et fokus *foran* tekstene å være viktig i oppgavene. Her er det både fokus på hvordan en bibeltekst har blitt tolket, og hvordan bibeltekster blir tolket i dag. Både *Eksistens* og *I samme verden* spør spesifikt etter elevens synspunkter, men dette skjer én gang i hver lærebok. Dette fokuset finner en ikke i *Tro og tanke*. *I samme verden* har oppgaver som åpner for muligheten til å tolke tekstene mer fritt, uten at dette eksplisitt blir bedt om. Utenom dette virker ikke elevenes frie tolkninger å være et fokus. Det som kan, derimot, virke å være et fokus er hvordan andre har stilt seg *foran* teksten og tolket den, for eksempel gjennom kunst og litteratur. Oppgaver om dette forekommer i *Tro og tanke* og i *Eksistens*.

## 5.4 Hvilke dimensjoner ved en tekst fokuserer oppgavene på?

I dette delkapittelet er jeg opptatt av hvilke dimensjoner oppgavene i lærebøkene virker å fokusere på. Forholder de seg bare til det som spesifikt gjelder kristendommen eller kan elevene også trekke inn et fokus på den *religiøse* og/eller *allmennmenneskelige* dimensjonen ved tekstene? På samme måte som med sorteringen av oppgavene i kategoriene *foran*, *i* og *bak*, er det også her noen oppgaver som jeg mener passer under flere av kategorier. De plasseres dermed i alle kategoriene de passer under, og noen av dem blir kommentert. Ikke alle oppgavene om bibelteksttolkning passer med kategoriene, ettersom disse kategoriene handler om fokus på tekstens mening eller budskap, mens oppgavene også kan fokusere på bakgrunn og analytiske trekk ved fortellingen. Dette blir nevnt der det gjelder.

### 5.4.1 Tro og tanke

I *Tro og tanke* er de fleste oppgavene formulert slik at de bare fokuserer på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst. Det er i tillegg noen oppgaver som gir muligheten for å fokusere på den *religiøse* og *allmennmenneskelige* dimensjonen. Fordeling av oppgavene ses i figur 4.



Figur 4: Antall oppgaver fordelt på allmennmenneskelig, religiøs og religionsspesifikt fokus.

Slik det er tydelig i figuren, er alle de 18 oppgavene plassert under den *religionsspesifikke* dimensjonen. Det er ikke alltid at oppgavene eksplisitt ber om en *religionsspesifikk* tolkning, men jeg ser det ofte brukes begreper i oppgaven eller i teksten som vil kunne føre til en slik tolkning likevel. Et eksempel er en oppgave der en skal tolke Rom 3, 21-24. I denne teksten står det blant annet: “Dette er Guds rettferdighet som gis ved troen på Jesus Kristus til alle som tror” (Bibelen, 2011). I tolkingen av en slik tekst er det dermed vanskelig å komme med en tolkning som ikke er spesifikt kristen.

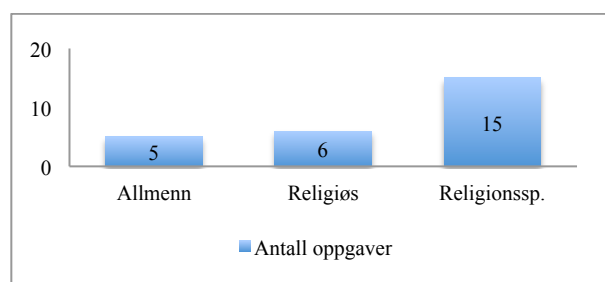
Det er plassert to oppgaver under kategorien den *allmennmenneskelige* dimensjonen, men disse to oppgavene er også plassert under den *religiøse* og den *religionsspesifikke* dimensjonen. Oppgavene er såpass åpne at en kan tenke seg muligheten for flere tolkninger enn bare en tolkning som fokuserer på det særegne kristne. For eksempel, handler den ene oppgaven om *Kjærlighetens vei* i 1.Kor 13. Oppgaven spør elevene hva som karakteriserer kjærligheten, og hvorfor kjærligheten er så viktig i følge Paulus. I den første delen av oppgaven har elevene muligheten til å trekke inn det de kan om begrepet kjærlighet i tolkingen av teksten. Teksten inkluderer aspekter ved kjærlighet som alle elevene kan ha erfaring med eller forståelse for. Et eksempel fra teksten er at kjærligheten tåler alt eller at kjærligheten ikke søker sitt eget. Elevene kan derfor velge å skrive om kjærlighet som en generell verdi, som en religiøs verdi eller som en kristen verdi.

Det er én oppgave som kan ha fokus på både den *religiøse* og den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene. Her blir det spurt hvordan Lukas fremstiller det guddommelige med Jesus i Luk 1, 26-38. Oppgaven spør etter en *religionsspesifikk* tolkning av teksten, ettersom det har med Jesu guddommelighet å gjøre. Bibelteksten kan også få en tolkning med et *religiøs* fokus, ettersom begrepet om guddommelighet gjelder for flere religioner. Dette blir det ikke eksplisitt spurt om.

Det er ingen oppgaver som handler om å sammenligne bibeltekster eller bibelske temaer med andre religioners hellige tekster eller religiøse temaer. Det er noen sammenligningsoppgaver som sammenligner temaer i de ulike religionene i læreboka, men ingen av dem gjelder bibeltolkningsoppgavene.

### 5.4.2 Eksistens

Fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene får mest plass i *Eksistens*, samtidig som at noen oppgaver også gir muligheten for et fokus på den *religiøse* eller den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved bibeltekstene. To oppgaver er såpass tekniske at de ikke viser til noen av dimensjonene ved bibeltekstene, og er derfor ikke tatt med. Dette gjelder de to oppgavene som handler om bakgrunn for teksten, som når GT og NT ble skrevet ned. Det er også her noen oppgaver som passer under flere kategorier. Noen av disse oppgavene blir forklart. Fordelingen av oppgaver ses i figur 5.



Figur 5: Antall oppgaver fordelt på allmenn, religiøs og religionsspesifikk dimensjon.

Alle oppgavene passer under kategorien: den *religionsspesifikke* dimensjonen. Videre er det fire oppgaver i læreboka som gir elevene mulighet for et fokus på enten den *allmennmenneskelige*, *religiøse* eller *religionsspesifikke* tolkning av bibeltekstene. Et eksempel er en oppgave som ber eleven om å vurdere det som skjer i *Den bortkomne sønn*. Ettersom eleven selv skal vurdere dette, kan det være et potensiale for at alle de tre dimensjonene kan bli fokusert på. Likevel avsluttes denne oppgaven med å spørre hva elevene tror Jesus ville fortelle med lignelsen, og elevene må derfor trekke det tilbake til det *religionsspesifikke*.

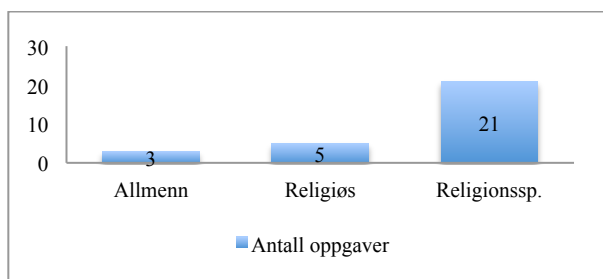
Av disse fire oppgavene er det to oppgaver som ber elevene om å sammenligne film med bibeltekst. I en oppgave skal elevene sammenligne *The Day After Tomorrow* med bibelfortellingen om Noah. Elevene kan trekke inn temaer som er *religiøse* og

*religionsspesifikke*, som at Gud styrer eller Gud som allmektig og rettferdig. Elevene kan også trekke inn *allmennmenneskelige* temaer som naturkatastrofer og menneskers ansvar for jorda og hverandre. Oppgavene legger derfor mer til rette for at elevene kan trekke inn flere dimensjoner ved tekstene enn bare det kristne. Det er ikke noen teksttolkningsoppgaver som ber om sammenligning av en bibeltekst med tekster fra andre religioner.

Et eksempel på en oppgave som inkluderer den *religiøse* og den *religionsspesifikke* dimensjonen ved Bibelen spør elevene om hvorfor det heter GT og NT. Her må elevene både finne ut av hva som er særegent for kristendommen (NT) og hvilke religiøse fortellinger de deler med jødedommen (GT). Det er dermed mulighet for å forstå den religiøse dimensjonen ved de fortellingene som finnes i GT.

### 5.4.3 I samme verden

Hovedfokuset i oppgavene er på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene. Det er én oppgave som ikke telles med i figuren. Denne oppgaven ber eleven om å analysere en bibeltekst med vekt på viktige virkemidler, og peker derfor ikke på noen av dimensjonene. Fordelingen av oppgavene ses i figur 6.



Figur 6: Antall oppgaver fordelt på allmenn, religiøs og religionsspesifikk dimensjon

Alle oppgavene, bortsett fra den som er tatt ut, passer under kategorien om den *religionsspesifikke* dimensjonen. Et eksempel på en slik oppgave er hvilke to deler Bibelen består av, og hva som er de viktigste delene her.

Videre er det fem oppgaver som handler om den *religiøse* dimensjonen ved bibeltekstene, der også to av dem inkluderer muligheten for et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved bibeltekstene. Det er for eksempel en oppgave om endetiden. Her skal elevene først lese tre bibeltekster, deretter sammenligne tekstene og, til slutt, forklare hva de sier om tidens



slutt. En kan tenke seg at endetidsaspektet er noe som også kommer igjen i andre religioner, og som også er et tema hos ikke-religiøse mennesker. I dette tilfelle er det muligheter for å trekke inn mer *religiøse* eller *allmennmenneskelige* aspekter inn i oppgavebesvarelsene.

Det finnes noen mer åpne oppgaver, slik det ble beskrevet i forrige delkapittel, der elevene har mulighet til å velge hvordan en stiller seg *foran* teksten. Et eksempel her er oppgaven om hva budskapet i *Kvinnen som ble grepet i ekteskapsbrudd* handler om. Her kan eleven snakke om temaer som er spesifikke for kristendommen, som for eksempel synd og Jesu nåde, mer generelle religiøse temaer som guddommelig rettferdighet og kjærlighet, eller *allmennmenneskelige* temaer som feiltakelser og tilgivelse. *I samme verden* er den eneste læreboka som spesifikt spør om sammenligning av en bibeltekst med tekster fra andre religioner, der *Fadervår* sammenlignes med åpningsbønnen i Islam.

#### **5.4.4 Oppsummering og sammenligning**

Alle de tre lærebøkene har størst fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst, der nesten alle oppgavene plasseres innenfor denne kategorien. Lærebøkene har også noen oppgaver som gjør det mulig for eleven å fokusere på den *religiøse* eller *allmennmenneskelige* dimensjonen, eller begge, men ofte er ikke dette direkte spurt om. Det er bare *I samme verden* som direkte spør om å sammenligne en bibeltekst med en tekst fra en annen religion.

I dette delkapittelet har jeg sett på hvilke dimensjoner oppgavene i lærebøkene ber elevene om å fokusere på. Videre beskrives de to teksttolkningskjemaene som forekommer i *Tro og tanke* og *I samme verden*.

### **5.5 Tolkningsskjemaer**

#### **5.5.1 Tro og tanke**

*Tro og tanke* bruker en god del plass på et teksttolkningskjema. Skjemaet er presentert i et eget kapittel om metode i læreboka. Der presenteres også den første oppgaven som handler om å bruke tolkningskjemaet. Her er oppgaven at elevene skal bruke tolkningskjemaet og tolke *Den bortkomne sønn*. Boka viser også eksempler på hvordan bibeltekster kan tolkes ved hjelp av teksttolkningskjemaet, og det er fire steder der en ferdigtolkning av en bibeltekst blir presentert. Det er til sammen to oppgaver i læreboka som ber eleven om å tolke tekster

ved hjelp av teksttolkningskjemaet. Dette er teksten om *Den bortkomne sønnen* og om *Jeremia som forkynner om håp*. Tolkningskjemaet har tolv punkter, fordelt på tre fokuseringer: bakgrunn, analyse og budskap. Et eksempel på et punkt som fokuserer på bakgrunn er at elevene skal si hvilke religion eller religiøs retning bibelteksten hører hjemme i. Et eksempel på et punkt som fokuserer på analysen er at elevene skal fortelle hvilken sjanger teksten kan plasseres i. Til slutt, et eksempel på et punkt om budskap er at elevene skal si hva som er meningen med teksten som helhet.

Tolkningskjemaet passer godt sammen med kategoriene ovenfor, men ettersom disse oppgavene går mer grundig til verks i teksttolkningen av en bibeltekst, ønsket jeg å gi mer plass til skjemaet her. Oppgavene i teksttolkningskjemaet har et *religionsspesifikt* fokus. Det er eventuelt det siste spørsmålet, om hvordan en bibeltekst kan tolkes i dag, som kunne gitt svar utover det *religionsspesifikke*.

### **5.5.2 I samme verden**

Det er ingen oppgaver som spesifikt ber elevene om å bruke tolkningskjemaet, som finnes på siste side i læreboka. Likevel virker det relevant å se på hva som fokuseres på her. Det er fem spørsmål i tolkningskjemaet, der første spørsmål handler om det som er *bak* teksten. Her blir det spurt når og hvor teksten er skrevet. Det andre og tredje spørsmålet handler om det som er *i* teksten og handler om sjanger, virkemiddel og tema. Spørsmål fire handler om det som er *foran* teksten, der det blir spurt om hvordan teksten blir brukt innenfor den religionen. I femte spørsmål blir det spurt hvordan teksten uttrykker det sentrale i religionen, og jeg velger å sette dette i kategorien *i* teksten. I teksttolkningskjemaet er det det *religionsspesifikke* ved tekstene som vektlegges.

## **5.6 Oppsummering**

I analysen har jeg fokusert på oppgavene i lærebøkene som har med å tolke bibeltekster å gjøre. Her har jeg spesielt sett på hva slags fokus oppgavene har på bibeltekstene, og om bøkene i det hele tatt fokuserer på bibeltekster og tolking. For å begynne med det sistnevnte punktet, har alle lærebøkene et fokus på bibeltekster og på tolking av dem. *Tro og tanke* er den boka som mest direkte viser at det er en vektlegging på dette. *I samme verden* viser også direkte et fokus på lesing. *Eksistens*, derimot, gjør ikke det, men ettersom boka har mange oppgaver om det å tolke bibeltekster, er det også et fokus på lesing og tolking der. Alle

bøkene har noen oppgaver som er korte og konkrete, og som virker å skulle hjelpe elevene til å kjenne til tekstene og hovedinnholdet. I tillegg, har alle lærebøkene fordypningsoppgaver, som går grundigere i tolkningsarbeidet.

Alle lærebøkene fokuserer på det som er *bak* teksten. Lærebøkene har flest oppgaver som handler om hva som er *i* teksten. I tillegg har alle et fokus på hvordan tekstene har blitt eller blir tolket (*foran* teksten). *Tro og tanke* har ingen oppgaver som handler om elevenes personlige tolkninger av eller synspunkter om bibeltekstene. *Eksistens* og *I samme verden* har oppgaver som spør etter elevenes synspunkter.

Det kommer også tydelig frem i analysen at hovedfokuset i oppgavene er på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene, der nesten alle oppgavene fokuserer på denne dimensjonen. Det blir ikke alltid eksplisitt spurt om en kristen tolkning av bibeltekstene, men slik det er blitt nevnt tidligere, er det observert at det ofte er begreper i enten oppgaven eller bibelteksten som gjør det vanskelig å styre unna en slik tolkning. Alle lærebøkene har noen oppgaver som gjør det mulig for elevene å fokusere på den *allmennmenneskelige* eller *religiøse* dimensjonene ved en tekst, selv om dette aldri etterspørres eksplisitt. Slik det er vist ovenfor handler dette mest om at oppgavene er åpne i spørsmålene sine, og at elevene derfor kan velge å tolke tekstene mer fritt. Alle bøkene har noen oppgaver som legger opp til mer varierte tolkninger av bibeltekstene, der de enten spør om elevenes synspunkter eller ber dem om å sammenligne bibeltekster med film (*Eksistens*), med kunst (*Tro og tanke*) eller med andre religiøse tekster (*I samme verden*).

# 6 Drøfting

## 6.1 Innledning

I dette kapitlet diskuterer jeg viktige funn fra analysekapitlene (4 og 5) i lys av problemstillingen for oppgaven og perspektiver fra teorikapitlet. Problemstillingen er: *Hvilke refleksjoner har to lærere rundt det å tolke bibeltekster i religion og etikk, og hvilke didaktiske føringer gir oppgavene i lærebøkene for elevenes tolkningsarbeid med bibeltekster?* Dette er konkretisert og systematisert gjennom de fire forskningsspørsmålene, som er nevnt i innledningen (1.2).

Kapitlet er delt i tre hoveddeler, som drøfter materialet ut i fra hvert forskningsspørsmål. Første hoveddel handler om første forskningsspørsmål, og diskuterer lesingens plass i faget. Forskningsspørsmål to og tre er samlet under andre hoveddel, som handler om ulike fokuseringer på bibeltekstene. Den siste hoveddelen handler om det fjerde forskningsspørsmålet. Her diskuteres det hvordan lærebøkene legger til rette for, og brukes, i tolkningsarbeidet. Alle de tre hoveddelene inkluderer materiale fra intervjuene. Lærebokanalysen blir tatt med i de to siste hoveddelene. Til slutt presenteres en oppsummering av drøftingen og et avsnitt om temaer som kan trenge mer forskningsmessig belysning.

## 6.2 Lesingens plass i faget

Det første forskningsspørsmålet handler om lærernes refleksjoner rundt utfordringer og muligheter ved å tolke bibeltekster i religionsundervisningen. I analysen av intervjuene kommer det frem at lærerne ikke har mye tid til å jobbe med bibeltekster i faget. Samtidig mener de begge at lesing og tolking av bibeltekster er viktig i religionsundervisningen. Dette spennet vil diskuteres i denne delen av drøftingen.

I intervjuene sier lærerne at de synes det er mye som skal gjennomgås i religionsfaget. I sammenheng med dette gir de uttrykk for at det er andre temaer i faget som fremstår mer sentrale enn å tolke bibeltekster. Dermed får ikke temaet så stor plass i faget. Solveig sier hun setter av én dobbeltime i året til å tolke bibeltekster, mens Tor sier at hans klasse jobber med én til to bibeltekster i året. Det er likevel bare Tor som gir uttrykk for at han ønsker mer tid til

å jobbe med bibeltekster. Det er, med andre ord, tydelig at tolking av bibeltekster ikke får mye plass i religion og etikk, og at det kan være ulike meninger om dette er passende eller ikke.

Til tross for at lærerne ikke ser på tolking av bibeltekster som det mest sentrale i religion og etikk, uttrykker begge at dette er viktig for faget. De uttrykker at lesing av religiøse tekster er viktig for å forstå ulike religioner, i tillegg til at et grundig arbeid med bibeltekster vil føre til en dypere og kanskje mer nyansert forståelse av tekstene det jobbes med. Tor sier at et grundigere tolkningsarbeid kan få frem nyanser i fortellingene. Det kan nemlig utfordre de forhåndsforstillingene elevene har om fortellingene og i tillegg gi elevene analytiske verktøy som de selv kan bruke i arbeid med tekster og fortellinger senere. I hans tilfelle kjenner de fleste elevene, som nevnt i analysen (4.2.3), til bibeltekstene som det det arbeides med i religion og etikk. Han ser derfor en mulighet til å gi elevene enda dypere innsikt i tekstenes mulige betydninger ved hjelp av tolkningsarbeidet. Solveig sier at et tolkningsarbeid med bibeltekster er nyttig i religionsundervisningen blant annet fordi elevene blir bedre kjent med religionen ved å bli kjent med dens sentrale tekster.

Ipgrave (2013) argumenterer for at bruk av hellige tekster er nødvendig for at elevene skal utvikle en fullstendig forståelse av religioner. Det vil føre til en ubalansert forståelse av religionens betydning for dens tilhørere om lesing av hellige tekster fjernes fra undervisningen, hevder hun. Hennes meninger sammenfaller derfor på mange måter med Tor og Solveigs refleksjoner rundt bibelteksters viktige funksjon i religionsfaget. Denne positive holdningen til bruk av bibelfortellinger i undervisningen kommer frem i den religionsdidaktiske diskusjonen (*Religion og livssyn*, 2001/2002). Der ser religionsdidaktikerne muligheter ved å bruke religiøse fortellinger i undervisningen. Kanskje er dette årsaken til at diskusjonen rundt *hvordan* en skal bruke bibeltekster har blitt så stor. I tillegg blir religiøse fortellinger trukket frem som viktige i *Identitet og dialog* (NOU 1995: 9), der bruk av fortellinger spesielt blir fremhevet som en god metode for å bevare identitet og skape dialog i det pluralistiske klasserommet. Det er dermed tydelig at religiøse fortellinger, og elevenes arbeid med å tolke disse tekstene, anses som nyttig og viktig for faget av både lærere og didaktikere.

Det ser ut til å være et større fokus på at elevene skal opparbeide seg gode leseferdigheter innenfor religionsfaget på grunnskolen enn i religion og etikk. Dette får en inntrykk av i

dokumentet om lesing i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her beskrives leseprosessen som en kompleks jobb, der eleven bør ha god språklig kompetanse og gode kodingsferdigheter, samtidig som en bør være en strategisk og motivert leser. Som nevnt i teorikapittelet, virker dette dokumentet like relevant for religion og etikk, som også vektlegger lesing som en grunnleggende ferdighet og tolking av bibeltekster som kompetansemål. I tillegg kan en tenke seg at lesing og tolking av bibeltekster kan være like nyttig og viktig i religionsfaget på videregående skole. Det er derfor interessant at lesing virker å få så lite fokus i religion og etikk.

### **6.2.1 Holdninger til lesing i klasserommet**

Det er noen forskjeller mellom funn fra Ipgraves (2013) artikkel og mine funn i masteroppgaven. Som nevnt innledningsvis, skriver Ipgrave (2013) at elever og lærere, fra hennes forskning på ungdomsskolen, har negative holdninger til bruk av bibeltekster i undervisningen. Hun skriver at de er negative til lesing av bibeltekster, og lesing generelt. Lærerne og elevenes begrunnelser er at tekstene blir for komplekse og at det blir vanskelig å huske alt som står der. Det blir også gitt uttrykk for at en mer kortfattet eller oppsummerende liste oppleves som mer nyttig i undervisningen enn en lang tekst. En kan så spørre seg hva som kan være grunnen til at det avdekkes ulike holdninger og erfaringer med tolking av bibeltekster i min oppgave og i Ipgrave (2013) sin forskning.

En mulig teori ut fra intervjuanalysen er at den relativt positive holdningen elevene virker å ha til tolking av bibeltekster kan skyldes deres generelle engasjement i faget. Selv om ingen av lærerne gir uttrykk for at det er et voldsomt engasjement rundt det å tolke bibeltekster, beskriver de begge likevel et godt engasjement i timene. Begge nevner at klassen er delaktig, har gode refleksjoner og har høye ambisjoner for faget. Videre gir begge lærerne uttrykk for at elevene kjenner til bibeltekstene de jobber med, og at elevene er flinke i faget. Det kan derfor være at holdninger til tolking av bibeltekster eller andre religiøse tekster varierer etter hvor godt elevene behersker lesing i faget, og hvor godt de kjenner til tekstene.

### **6.2.2 Oppsummering**

I dette delkapittelet har jeg drøftet hvilken plass lesing av bibeltekster får i religion og etikk. Det kommer frem i materialet at tolking av bibeltekster ikke får særlig stor plass i faget, fordi andre temaer og ferdigheter prioriteres. Jeg har fundert på om det er store forskjeller i

vektleggingen av lesing på videregående skole og på grunnskolen, og tenker at det ville vært interessant å rette fokus på dette i fagdidaktikken. Hvis det er mer fokus på lesing i KRLE enn i religion og etikk, hva er årsakene til dette? Videre, kommer det også frem at tolking av bibeltekster og andre religiøse tekster oppfattes som positivt og viktig for faget. Jeg har derfor spurt om dette burde vektlegges mer i religion og etikk. Til slutt, fremkommer det ulike resultater i mitt materiale og i forskningen til Ipgrave (2013). Lærerne og elevene i hennes forskning uttrykker at de er kritiske og negative til å lese bibeltekster. Lærerne i min studie uttrykker derimot at de har positive erfaringer med å tolke bibeltekster i religionsundervisningen. En mulig årsak til dette er at elevene til mine informanter virker å være flinke elever, som muligens allerede behersker lesing i stor grad og som kjenner til tekstene. Det kan derfor tenkes at et større fokus på leseferdigheter vil kunne øke elevenes engasjement for tolkningsarbeidet.

### **6.3 Hvilket fokus er det på bibeltekstene i tolkningsarbeidet**

I to av forskningsspørsmålene for masteroppgaven blir det spurt om hvilke tilnærminger, fokus eller perspektiver lærerne har i undervisningen om en bibeltekst. Her trekker jeg inn følgende kategoriene i drøftingen: *bak, i, foran*, den *religionsspesifikke, religiøse* og *allmennmenneskelige* dimensjonen. Materialet fra lærebokanalysen og intervjuene drøftes i lys av tidligere forskning, i tillegg til ulike perspektiver på tolkningsarbeid med bibeltekster. Jeg har observert noen sammenhenger blant de seks kategoriene, og strukturerer derfor drøftingen ved å sette flere kategorier sammen.

Først diskuteres fokuset *bak* teksten (6.3.1). Deretter diskuteres den *religionsspesifikke* dimensjonen med et fokus *foran* teksten (6.3.2). Videre drøftes et fokus *foran* teksten, først med den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst (6.3.3) og deretter med den *allmennmenneskelige* dimensjonen (6.3.4). Så følger et avsnitt om fokus *i* teksten (6.3.5), og til slutt presenteres en oppsummering (6.3.6).

#### **6.3.1 Fokus *bak* teksten**

Både lærebøkene og lærerne ser ut til å være opptatt av det som er *bak* bibeltekstene. Dette trekkes frem som viktig, nyttig og interessant for tolkningsprosessen. Selv om hovedfokuset både hos lærerne og i lærebøkene er på hvordan en bibeltekst har blitt tolket, fokuseres det også på hva forfatterens intensjoner kunne ha vært og hvordan dette påvirker teksten. Dette er

interessant fordi mine funn kan vise til at et fokus *bak* teksten kan berike tolkninger *foran* teksten. Dette skiller seg fra Ipgrave (2013) og Ricoeur (1981) som mener at et fokus *bak* teksten begrenser hvordan lesere stiller seg *foran* en tekst.

Lærebøkene har oppgaver som vektlegger det som er *bak* bibeltekster. Blant annet i tolkningsskjemaene i *Tro og tanke* og i *I samme verden* blir elevene bedt om å finne ut av når og hvor en bibeltekst ble skrevet. Disse tolkningsskjemaene ser først på det som er *bak* teksten, og setter dette som rammen for selve tolkningen. Elevene må derfor ta utgangspunkt i det som er *bak* teksten før de fortsetter med en analyse av selve teksten og deretter jobber med hva budskapet kan være. Tor sier at en må kjenne til tekstens bakgrunn og forfatterens intensjoner for å forstå teksten (4.4.1). Solveig nevner blant annet hvor nyttig det kan være å plassere teksten i sin historiske kontekst for å se hva teksten kan ha ment for de første leserne (4.4.3).

Denne positive holdningen til, og opplevelsen av, å fokusere på det som er *bak* bibeltekstene skiller seg fra det Ipgrave (2013) beskriver i forskningen sin om lærere og elevers holdninger til bibeltekster. Ut fra sin forskning, og med støtte i noen av Ricoeurs begreper, ser hun at fokus på det som er *bak* teksten kan påvirke hvordan elevene vil engasjere seg *foran* teksten. Her trekker hun blant annet frem at å jobbe med når og hvor en tekst ble skrevet og hvem den ble skrevet for, vil kunne føre til at elevene distanserer seg fra teksten, fordi dette blant annet viser at teksten er gammel og skrevet for noen andre.

Vil et fokus *bak* teksten påvirke elevenes opplevelse av tekstens relevans? Selv om det ikke er et hovedfokuset i lærebøkene eller hos lærerne på det som er *bak* teksten, virker det som at det likevel er et fokus hos dem at elevene vet noe om tekstens opprinnelse. Spesielt Solveig gir uttrykk for at et fokus på tekstens historiske kontekst kan gi elevene en bedre og dypere forståelse for bibelteksten, og at elevene liker dette. Hun nevner blant annet at de jobber *bak* teksten i tolkningsarbeidet med *Den bortkomne sønn*, og at et fokus på hvordan samfunnet var på den tiden beriker elevenes forståelse av fortellingen. I Solveigs tilfelle virker det som at et fokus på tekstens historiske kontekst gjør teksten mer interessant for elevene. Solveig sier også i intervjuet at elevene ofte synes dette er mer interessant enn andre arbeidsmåter med bibeltekster. Dette skiller seg dermed fra Ipgrave (2013) sine argumenter om at elever har vansker med å engasjere seg med bibeltekster om det først fokuseres *bak* teksten. Til tross for Ipgrades forskning, mener jeg det er trygt å konkludere med at et fokus *bak* teksten ikke



nødvendigvis trenger å ødelegge for elevenes interesser og engasjement med bibeltekster. Kanskje kan det heller resultere i det motsatte.

I følge Lied (2001) må den historiske konteksten ved en religiøs fortelling fokuseres på for at elevene skal få riktig forståelse av fortellingen. Hun eksemplifiserer sitt argument med Mogstad (1998) sin forskning om elevers forståelser av *David og Batseba*. Slik Lied skriver, er det mulig å anta at elevene ville tolket bibelfortellingen annerledes om de visste noe om tekstens historiske kontekst. Hun mener derfor at tolkingen som tar utgangspunkt i tekstens historiske kontekst er den riktige tolkingen i undervisningen. Som det fremgår av tittelen på innlegget hennes (2002), gir ny kontekst ny fortelling. Likevel kan det være interessant å se på hvordan elevene tolker bibelfortellingene ut fra egne erfaringer og forståelser. Slik Breidlid og Nicolaisen (2001) skriver i sitt svar til Lied (2001) kan fortellingen om *David og Batseba* være verdifull i seg selv, slik den fremtrer i sitt narrative skjelett. De ser dermed verdien av å la elevene lese inn sine erfaringer i teksten. De spør seg: "Hva er det som gjør dette verd å fortelle?" (2001, s. 41) og ser at selve hendelsen i fortellingen er interessant å diskutere. Det at en konge dreper en mann fordi han vil ha mannens hustru kan by på mange interessante etiske diskusjoner i klasserommet. Likevel er også Breidlid og Nicolaisen (2001) opptatt av tekstens historiske kontekst og skriver videre at dette kan være en fin inngang til at læreren så skal introdusere den historiske og kulturelle konteksten til fortellingen.

Det er derfor mulig å se at til tross for noe uenigheter om hvordan en fortelling skal presenteres i undervisningen, så vektlegger likevel både Lied (2001) og Breidlid og Nicolaisen (2001) et fokus *bak* teksten. Dette skiller seg, som sagt fra Ipgrave (2013) og Ricoeur (1981) som ikke virker å fokusere *bak* teksten i det hele tatt.

I stedet for å fokusere på tekstens historiske kontekst, konsentrerer Ricoeur (1981) seg om møtet mellom tekst og leser, og den meningsdanningen som skjer i dette møtet. Han mener derfor at fokuset på forfatterens intensjoner ikke er viktig (Ricoeur, 1981, s. 139). Det er interessant at dette perspektivet skiller seg fra norsk religionsdidaktikk, der de fleste, til en viss grad, vektlegger et fokus på bibeltekstenes bakgrunn. For Ricoeur (1981) er det viktig at leseren og teksten sammen interagerer, og at teksten vil få en ny mening med en gang en ny leser stiller seg *foran* teksten. Hans forståelse av tolkningsarbeidet og tekstens funksjon kan dermed se ut til å skille seg fra hvordan dette forstås i det norske klasserommet. Ricoeur (1981) skriver om tolking av tekster generelt og ikke om tolking av religiøse tekster i

undervisningen. Det kan derfor hende det er skolefaget som skaper skillet i oppfatningen av hva som bør inkluderes og hva som bør ekskluderes i tolkninger av bibeltekster. Samtidig viser eksempler fra engelsk fagdidaktikk at et fokus *bak* teksten ikke blir vektlagt. Ipgrave (2013) støtter denne vektleggingen, og argumenterer for at tolking av bibelfortellinger bør kunne provosere frem ny og mer relevant mening, slik at elevene setter pris på arbeidet med bibeltekster.

I denne delen har jeg drøftet fokuset på det som er *bak* en bibeltekst. Mitt materiale gir uttrykk for at et fokus *bak* teksten oppleves som viktig og berikende for elevenes tolkninger *foran* teksten. Dette skiller seg fra Ipgrave (2013) og Ricoeurs (1981) meninger om hva som bør fokuseres på i tolkningsarbeidet. Både Ipgrave og Ricoeur mener at et fokus *bak* teksten vil begrense tolkningene som vil skje *foran* teksten. Jeg diskuterer om et fokus *bak* teksten vil gjøre teksten mindre relevant for elevene, og konkluderer med at det ikke behøver å være slik. I tillegg ser jeg at det kan være et skille mellom norsk og engelsk religionsdidaktikk hva angår fokus eller ikke-fokus på det som er *bak* en bibeltekst.

### **6.3.2 *Foran* teksten og tekstens *religionsspesifikke* dimensjon**

Å se på hvordan en bibeltekst har blitt, eller blir, tolket av religionens tilhengere, kan sies å være et hovedfokus hos lærerne i studien, og et viktig fokus i lærebøkene. I analysen kommer det frem at det både fokuseres på historiske tolkninger av en tekst og nåtidige tolkninger av en bibeltekst. Det varierer derfor hva som vektlegges i tolkningsarbeidet. Likevel kommer det frem at både lærerne og lærebøkene vektlegger tekstenes *religionsspesifikke* dimensjon. I denne delen inkluderer jeg derfor diskusjonen om hvorvidt bibelfortellinger skal bidra til at elevene lærer *om* eller *av* religionen. Jeg drøfter så den *religionsspesifikke* dimensjonen i lys av Ipgrave (2013) og masteroppgaven til Opsal (2010).

Den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst er nesten uunngåelig i datamaterialet. Lærerne gir uttrykk for at de jobber denne dimensjonen i tolkningsarbeidet, i tillegg til at oppgavene i lærebøkene ofte legger opp til en slik tolkning. Oppgavene bruker enten *religionsspesifikke* begreper eller er knyttet til bibeltekster med et *religionsspesifikt* budskap. Det er derfor også tydelig at hovedfokuset i arbeid med bibeltekster, både hos lærerne og i lærebøkene, er å lære *om* kristendommen.

Lærebøkene legger opp til ulikt tolkningsarbeid som omhandler hvordan kristne kan ha, eller har, tolket bibeltekstene. Videre er det ulike fokusområder både innenfor hver bok og på tvers av de tre bøkene. I *Tro og tanke* fokuseres det blant annet på tekstens budskap i teksttolkningskjemaet. Samtidig er det en annen oppgave i læreboka som ber elevene om å se sammenhenger mellom kristne veldedighetsorganisasjoner og *Den barmhjertige samaritan* (5.3.1). *I samme verden* har også et eget punkt i teksttolkningskjemaet som adresserer tekstens budskap. I tillegg har boka oppgaver som handler om hvordan bibeltekster brukes og forstås i dag. Et eksempel er oppgaven om *Fadervår* som ble nevnt i analysen (5.3.3). *Eksistens* fokuserer blant annet på hvordan en bibeltekst kan tolkes med kristne fortolkningsnøkler. Et eksempel er når elevene skal forklare hvordan lignelsen om *Den bortkomne sønn* beskriver *Gud som far* (5.3.2). Til tross for bruk av ulike tekster og forskjellige tolkningstilnæringer, viser eksemplene her hvordan alle oppgavene knyttes til den *religionsspesifikke* dimensjonen ved tekstene. Det er dermed et fokus på at elevene skal tolke tekstene først og fremst for å lære *om* kristendommen.

Når det gjelder fortellinger i lærebøkene, viser Vestøl (2014) i sin forskning at religiøse tekster i læreverkene fremtrer både som læringsobjekter og som medierende artefakter. Dette vil si at bøkene gir rom for å lære *om* og/eller *av* de religiøse tekstene. I min analyse av lærebøkene, er det også tydelig at oppgavene rundt bibelfortellingene både gir mulighet for å lære *om* og *av* religion. Likevel viser analysen min at oppgavene i lærebøkene på videregående skole legger mer vekt på å lære *om* religion enn *av* religion. Hovedvekten ligger følgelig på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved tekstene.

Hvordan de to lærerne fokuserer på det *foran* teksten, er noe ulikt. Både arbeidsmåtene og målene er forskjellige. De ulike skole- og klassesituasjonene ser ut til å være noe av grunnen til dette. Solveig, som jobber på en offentlig skole, vektlegger å gi elevene et innenfraperspektiv på hvordan kristne tolker bibeltekstene. Dette gjør hun blant annet gjennom en tilnærming til bibelteksten som hellig og rituell. For Tor, som jobber på en privat kristen skole, er det et mål å ta tolkingen et steg videre og å utfordre den mer klassiske tolkingen av bibeltekstene (4.2.3). Det virker dermed som begges hovedfokus er på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene.

I *Religion og livssyn* (2001/2002) blir den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en tekst diskutert i sammenheng med tekstens historiske og religiøse kontekst. I debatten diskuteres

det hvorvidt undervisningen om religiøse fortellinger skal bidra til at elevene lærer *om* eller *av* religionen. Det spørres blant annet om man skal fokusere på det *religionsspesifikke* og tekstens tolkningstradisjon eller om man skal fokusere på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en fortelling, og dermed løsrive teksten fra sin tolkningstradisjon. Lied (2001) skriver at hun mener religionsundervisningen fortsatt bør ha hovedfokus på tradisjoner, og ikke på ulike former for ny og individuell religiøsitet. Den *religionsspesifikke* dimensjonen blir derfor det primære fokuset for henne. Breidlid og Nicolaisen (2001) mener derimot at elevene både skal kunne lære *av* og *om* religioner, og at den *allmennmenneskelige* og den *religionsspesifikke* dimensjonen er like viktige.

Det som er synlig i debatten, er at ingen sier at de to ulike måtene å bruke bibelfortellinger på er *feil*. Et aktuelt spørsmål er følgelig hvorfor en ikke kan fokusere på begge deler? I intervjuene kommer det frem at selv om lærerne er positive til at elevene tolker religiøse tekster mer fritt og med egne erfaringer, blir ikke dette vektlagt i undervisningen. Årsaken til dette er tidsmangel, fokus på eksamen og at elevene ofte likevel tolker tekstene med utgangspunkt i den religionen teksten kommer fra. Kanskje er dette noen av årsakene til at det kan være vanskelig å undervise om bibeltekster både for å lære *om* og *av* religionen.

Et annet interessant spørsmål ved bibelteksternes funksjon i klasserommet er om fortellingene skal brukes for å lære mer om tradisjon, historie og samfunn eller om det også kunne vært nyttig å bruke fortellinger som et verktøy for å skape en fruktbar dialog i klasserommet. Det er tenkelig at en veksling mellom en friere tolkning av bibeltekster og motiver fra den mer *religionsspesifikke* dimensjonen kan bidra til ulike perspektiver på et felles tema. Dette kommer jeg tilbake til i delen om den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst.

I artikkelen sin, argumenterer Ipgrave (2013) for et større fokus på elevenes frie tolkninger *foran* teksten, noe som minner om et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibelfortelling. Dette har en sammenheng med hennes empiriske materiale som viser at lærere og elever vurderer bibelteksters betydning etter hvor godt fortellingene kan reflektere mening som passer med deres erfaringsverden. På samme måte som diskusjonen om et fokus *bak* teksten vil ødelegge for elevenes interesser for bibelfortellingen, vil det her diskuteres om et fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen ødelegger for elevenes engasjement i tolkningsarbeidet.

Lærerne fokuserer i høy grad på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en tekst. Det som kommer frem i begge intervjuene er at de uttrykker at de har valgt å jobbe med bibeltekstene på en måte som gjør tekstene og tolkningsarbeidet interessant og spennende for elevene. Solveig nevner hvordan elevene engasjerer seg i diskusjoner rundt for eksempel kjønnsperspektiv, og at hun derfor kan bruke dette for å få i gang en faglig diskusjon. Hun understreker at elevene pleier å like dette. Tor jobber også med tekstene på en måte han tenker kan være relevant for elevene. Hans elever er allerede kjent med de fleste bibeltekstene de jobber med, og han prøver derfor å utfordre deres forforståelse for at de skal få en enda bedre forståelse av tekstene. Han nevner også at han håper elevene kan bruke disse leseferdighetene utenfor klasserommet. Lærerne ser derfor ut til å være opptatt av at bibeltekstenes mening og innhold kan være relevante i dag. Selv om selve budskapet i tekstene ikke alltid oppleves som meningsfulle for elevene, fra et personlig innenfraperspektiv, kan mitt materiale vise at lærerne likevel fokuserer på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst, og gjør den relevant for elevene.

Som det fremgikk i Opsals (2010) forskning, er det tydelig at, til tross for bruk av en kristen fortolkningsnøkkel, vil tolkningene av bibelfortellinger likevel kunne variere mye. Forskningen hennes viser at elevene kan finne ulike meninger i tekstene. Hun observerer at en religiøs fortolkningsnøkkel kan være en nyttig støtte for elevenes egne tolkninger, og at dette ikke trenger å snevre inn elevenes tolkningsrom. I undersøkelsen hun gjør med utgangspunkt i lignelsen om *Den bortkomne sønnen* viser hun hvor forskjellig elevene forstår budskapet i fortellingen. Elevene nevner både positive og negative budskap, samtidig som de nevner både spesifikt kristne og mer *allmennmenneskelige* temaer. En kan derfor tenke at selv med fokus på den *religionsspesifikke* dimensjonen i fortellingen vil det være et stort tolkningsrom. Videre kan en tenke seg at elevene, gjennom et innenfraperspektiv på religionen, kan få verdifull innsikt og forståelse for både teksten og religionen. Et slikt innenfraperspektiv kan en få ved å sette seg inn i hvordan en religiøs person forstår og bruker bibeltekster. Den kan også gi noe innsikt i de mange ulike måtene å tolke og forstå en tekst på. Det kan hende at et innenfraperspektiv kan være med på å gjøre tekstitolkningen mer spennende.

I denne delen har jeg fokusert på hvordan fokuset *foran* teksten og på den *religionsspesifikke* dimensjonen kommer til uttrykk i materialet mitt. Deretter har jeg drøftet dette i lys av den fagdidaktiske diskusjonen om hvorvidt elevene skal lære *om* eller *av* religioner gjennom

religiøse fortellinger. I mitt materiale vektlegges det å undervise om tekster for å lære *om* religionen. I tillegg viser mitt materiale at lærerne har positive erfaringer med dette. Likevel diskuterer jeg noen muligheter ved også å bruke bibeltekster for å lære *av* religionen. Videre har jeg trukket frem muligheter og utfordringer ved bruk av den *religionsspesifikke* dimensjonen i lys av Ipgrave (2013) og Rindal Opsal (2010) og mitt materiale. Ipgrave (2013) peker på utfordringer ved å fokusere på en *religionsspesifikk* dimensjon, mens mitt materiale, og annen forskning, ikke gjør det i like stor grad.

### **6.3.3 Foran teksten og tekstens *allmennmenneskelige* dimensjon**

Det er ikke et stort fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen i lærebøkene eller blant lærerne. I denne delen drøfter jeg derfor om det er forskjeller mellom grunnskolen og videregående skole når det kommer til vektlegging av denne dimensjonen. I tillegg ser jeg på hva som kan være muligheter og utfordringer ved et fokus på elevenes egne perspektiver i tolkningsarbeidet med bibeltekster.

I intervjuene nevner ikke lærerne selv at de trekker inn tekstens *allmennmenneskelige* dimensjon, men når dette spesifikt blir spurt om, sier de at de er positive til at elevene bidrar med sine egne erfaringer i tolkingen. Tor legger til at det passer til fagets formål om å åpne opp for refleksjon og undring. Likevel, og slik det ble nevnt i forrige del, uttrykker begge lærerne noen utfordringer ved nettopp dette. De opplever at elevene kan ha vansker med å skulle tolke en bibeltekst utenfor dens kristne kontekst, i tillegg til at elevenes høye ambisjoner om gode karakterer kan stå i veien for en mer fri tolkning.

I lærebøkene er det også noe fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen. For eksempel har alle lærebøkene noen oppgaver om bibeltekster som kan gjøre temaene mer relevante, kjente og meningsfulle for elevene. I *Tro og tanke* står det blant annet en oppgave som handler om å beskrive *kjærlighet* slik den forekommer i 1.Kor 13. Det er mulig å kjenne seg igjen i noe av det som blir beskrevet i teksten utenfor den *religionsspesifikke* eller *religiøse* konteksten. Derfor kan den potensielt aktivere et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen av teksten. I *Eksistens* står det eksempelvis oppført noen sammenligningsoppgaver mellom bibeltekster og film som kan medføre et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved tekstene. I *Samme verden* har noen oppgaver som er åpne i oppgavelyden, der elevene for eksempel blir bedt om å tolke en bibeltekst, uten flere

retningslinjer. Her er det derfor også mulig å trekke inn den *religiøse* eller den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved tekstene.

Jeg har allerede drøftet de mulige årsakene til at den *allmennmenneskelige* dimensjonen ikke får mye fokus. Det som videre kan være interessant å diskutere er hva den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst kan bidra med i religionsundervisningen. Breidlid og Nicolaisen (2011) beskriver den *allmennmenneskelige* dimensjonen som den delen av religiøse fortellinger som alle lesere, uansett livssyn eller religiøs tilhørighet, opplever som meningsfull. Deres poeng om å skulle gjøre tolkningsarbeidet meningsfullt for alle, ligner på noen av Ipgrave (2013) og Ricoeurs (1981) poeng. Ricoeur (1981) skriver at en tekst ikke er ferdig tolket før leseren har gjort teksten til sin. Som nevnt under 2.4.2 *Tekstens autonomi*, skriver han at en tekst alltid kan leses i en ny kontekst. På denne måten skjer meningsdanningen i møtet mellom en tekst og leseren, der leseren og teksten sammen interagerer og danner mening. En slik tilnærmingen til en religiøs tekst kan bidra til at bibelteksten får en mening som er forståelig og relevant for eleven, samtidig som eleven kan få en dypere forståelse av seg selv. Ricoeur (1981) skriver at en leser har ikke tolket teksten ferdig før leseren har forstått seg selv *foran* teksten. Når det dermed er snakk om at fortellinger kan bidra til elevenes identitetsdannelse (*Identitet og dialog, Religion og Livssyn*), undring og refleksjoner, kan det tenkes at det er den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst som best legger til rette for dette.

I likhet med Ricoeur, argumenterer Ipgrave (2013) for at en tolkning av bibelfortellinger bør kunne føre til nye meninger hos elevene, slik at de setter pris på arbeidet med bibeltekster. Selv om lærerne i intervjuet har en positiv erfaring med å fokusere på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekster, kan det tenkes at elevene ville blitt enda mer engasjerte om de kunne trekke inn egne erfaringer i arbeidet. Det kommer frem i intervjuet at elevene kan synes dette er vanskelig, ettersom de tenker på faglighet, eksamen og karakterer. Det må derfor vurderes om det er verdt å sette av tid i undervisningen til å hjelpe elevene med å lese en religiøs fortelling med utgangspunkt i egne erfaringer, i stedet for å ikke direkte gå til den tradisjonelle tolkningen av fortellingen. Videre, må det i tilfelle diskuteres hvordan et slikt fokus på tolking av bibeltekster skal vurderes i faget.

Breidlid og Nicolaisen (2011) skriver stort sett med fokus på elever i grunnskolen. Det kan derfor hende at grunnskoleelever har større behov for å tolke religiøse fortellinger ut fra egne

perspektiver, enn elever på videregående skole, fordi videregåendeskoleelever klarer å se hvilken relevans tekstene kan ha med et mer faglig innenfraperspektiv. Som nevnt virker det som elevene, slik lærerne i studien beskriver dem, engasjerer seg i tolkningsarbeidet, selv om det kanskje ikke nødvendigvis har en stor personlig påvirkning på elevenes livstolkning og refleksjoner om seg selv.

Det som har vært drøftet i denne delen er hvilket fokus den *allmennmenneskelige* dimensjonen kan, eller bør, ha i undervisningen. Jeg har drøftet funn i materialet med teori fra Ricoeur (1981) og fagdidaktiske refleksjoner fra Breidlid og Nicolaisen (2011) og fra Ipgrave (2013). I diskusjonen har jeg vært opptatt av om et fokus på elevenes personlige perspektiver på teksten kan være viktigere for elever på et lavere nivå enn det er på videregående skole. Samtidig ser jeg at et fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst kan være nyttig for elevenes identitetsdannelse og meningsdannelse, men at det må gjøres noen endringer i faget hvis dette skal legges til rette for.

#### **6.3.4 Foran teksten og tekstens religiøse dimensjon**

Den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst handler om motiver og temaer i teksten som kan kjennes igjen i andre religioner. Det er den delen av en religiøs fortelling som religiøse mennesker, uansett hvilken religion de tilhører, kan oppleve som meningsfull for sin livstolkning. Som kategori i analysen har det vært fokus på om, og hvordan, lærebøkene og lærerne legger til rette for at disse felles religiøse fenomenene blir fokusert på i tolkningsarbeidet. Det viser seg at dimensjonen nesten ikke er synlig i intervjuene eller i lærebøkene. I denne delen av drøftingen diskuterer jeg dermed hva som kan være utfordringer og muligheter ved å vektlegge denne dimensjonen ved en bibeltekst, og hva dette kan bety for bibeltekstens funksjon i undervisningen.

Ingen av lærerne uttrykker at de jobber med å sammenligne bibeltekster med tekster fra andre religioner, eller at de tolker bibeltekster utenfor den *religionsspesifikke* dimensjonen. Dette ble det heller ikke spurt om i intervjuet. Likevel ble det spurt hvordan lærerne pleier å jobbe med bibeltekster i undervisningen, og deres svar viser dermed at den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst ikke er et hovedfokus. Ingen av lærerne gir uttrykk for at det er et stort mangfold i klassen når det kommer til livssyn og religiøs tilhørighet. En kan derfor spørre seg om dette kan være en grunn til at den *religiøse* dimensjonen ikke vektlegges. Kanskje hadde



studien fått andre resultater dersom intervjuene ble gjennomført på andre skoler. I tillegg, nevner Tor at klassen jobber ulikt med tekster fra andre religioner enn det som blir gjort med bibeltekster. Han sier at dette både er fordi han ikke kan like mye om disse andre tekstene, og fordi lærebøkene ikke legger opp til et like grundig arbeid med dem.

Det fokuseres ikke mye på den *religiøse* dimensjonen i lærebøkene. Likevel kan noen oppgaver gi muligheten til et slikt fokus. Muligheten for dette kommer blant annet med de åpne oppgavene, ved sammenligning av bibeltekster med kunst, film eller litteratur, og når elevene blir spurt om å gi sine egne meninger rundt det som skjer i fortellingene. Det hender også at elevene skal forstå sammenhengen mellom kristen og jødisk tradisjon i arbeidet med å tolke bibeltekster. Likevel er det bare én oppgave som direkte spør om en sammenligning mellom en bibeltekst og en religiøs tekst fra en annen religion. Oppgaven er i *I samme verden*, der *Fadervår* skal sammenlignes med åpningsbønnen i Islam. Slik det ble nevnt over, blir det ikke lagt til rette for et like grundig arbeid med tekster fra andre religioner som med oppgavene om tolking av bibeltekster.

I den religionsdidaktiske diskusjonen som foregår i *Religion og livssyn* (2001/2002) og i *Prismet* (2001) ser fokuset ut å være enten på den *allmennmenneskelige* eller den *religionsspesifikke* dimensjonen. Den *religiøse* dimensjonen blir dermed borte. Det virker derfor hensiktsmessig å bruke litt plass på å drøfte hvilken funksjon den *religiøse* dimensjonen ved bibelfortellinger kan ha.

Et fokus på den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst kan hjelpe elever med å forstå hva religiøs mening eller religiøsitet kan være, uten å måtte sette dette inn i gitte religioner. Ved å sammenligne fenomener og temaer som kommer frem i ulike religiøse fortellinger, kan elevene oppdage og utforske likheter og ulikheter mellom tekstene. Videre, kan de oppdage hvor komplekse noen religiøse fenomener kan være. Fokus på den *religiøse* dimensjonen ved en tekst kan med andre ord gi elevene en enda bedre oversikt over religioners kompleksitet, i tillegg til å kunne gi dem bedre innsikt i noen temaer som forekommer i tekster fra ulike religioner. Det er også tenkelig at et fokus på sammenligning av fenomener i bibeltekster med tekster fra andre religioner, kan gjøre det lettere å forstå de sistnevnte tekstene. Ved å bruke noe som er kjent for elevene, for å møte en tekst som kanskje er mer ukjent, kan de få et nytt utgangspunkt for å tolke de mer ukjente tekstene.

Det er ulike meninger i religionsdidaktikken om hvorvidt en slik sammenligning av ulike religiøse tekster bør skje med utgangspunkt i elevenes individuelle livstolkning og erfaringer, eller om det bør skje med utgangspunkt i de større livstolkningstradisjonene, slik det tradisjonelt har blitt gjort. I Jacksons (2004) fortolkende religionsundervisning er metoden å la elevene tolke andre religiøse posisjoner ut fra egne konsepter og forståelser (s. 88). Tilnærmingen hans tar utgangspunkt i hvor mangfoldig og komplekse religioner og religiøs mening har blitt i en mer individualistisk og moderne verden. Han tar derfor hensyn til dette i undervisningen. Som Lied (2001) skriver i sitt debattinnlegg, mener likevel fortsatt noen forskere, inkludert henne selv, at selv om de ulike livstolkningstradisjonene er i endring, så står disse tradisjonene fortsatt sterkt. Derfor, mener hun at en fortsatt bør undervise med utgangspunkt i disse tolkningstradisjonene. På denne måten vil ikke sammenligningen først og fremst skje med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, men heller med utgangspunkt i tolkningstradisjonene.

Dette handler om hvordan en forstår bibelteksters funksjon i undervisningen. Mens Jackson (2004) er mer opptatt av at elevene skal utvikle seg og finne sine egne meninger, og dermed lære *av* religioner, er blant annet Lied (2001) opptatt av at religioner og tolkningstradisjoner skal ha primærfokus i undervisningen, og at elevene skal lære *om* religioner. Breidlid og Nicolaisen (2001) kan tenkes å stå et sted mellom Lieds og Jacksons perspektiver, fordi de er opptatt av at elevene både skal lære *av* og *om* religioner.

Videre, med tanke på materialet, vil tidsperspektivet kunne være en utfordring. Lærerne uttrykker at de ikke har tid til å jobbe så mye med bibeltekster. I tillegg kan en tenke seg at kanskje ikke alle norske klasserom er like mangfoldige som Jackson (2004) gir uttrykk for at tilfellet i England er. I Tor sin klasse er for eksempel de fleste elevene oppvokst med en kristen forståelse av bibeltekstene. Slik han selv nevner, vil de fleste elevene gå inn i et slags *søndagsskolemodus* i tolkingen av bibeltekster. En lignende utfordring er det hos Solveig, der hun sier at elevene kan synes det er vanskelig å tolke en bibeltekst utenfor sin kristne kontekst. Likevel er det steder i Norge der klasserom er mer heterogene, i tillegg til at pluraliteten vil øke med årene på grunn av innvandring og globalisering. Det er derfor mulig å se for seg at selv om materialet mitt ikke fanger opp slike heterogene klasser, er dette, og vil dette, bli tilfellet andre steder. En siste utfordring ved et fokus på den *religiøse* dimensjonen er at det ikke har blitt lagt til rette for dette i lærebøkene. I tillegg viser mitt materiale at lærerne ikke er like stødige på tekster fra andre religioner, og at disse tekstene

ofte blir presentert i bruddstykker i større grad enn de bibelske tekstene. Et større fokus på den *religiøse* dimensjonen ved fortellinger i undervisningen, betyr dermed også et større fokus på lærernes kunnskaper om dette og på lærebøkernes fremstillinger av og oppgaver til disse tekstene.

I denne delen har jeg trukket frem at den *religiøse* dimensjonen ved bibeltekster ofte blir glemt, noe som både viser seg i materialet mitt og i den religionsdidaktiske diskusjonen om religiøse fortellinger. Jeg har derfor drøftet mulige positive trekk og utfordringer ved å fokusere mer på denne dimensjonen. I tillegg har jeg inkludert Lied (2001), Jackson (2004) og Breidlid og Nicolaisen (2011) for å vise hvordan ulik vektlegging av religionsundervisningen kan se ut med tanke på fokus på den *religiøse* dimensjonen ved bibeltekster. Det fremgår tydelig fra alle perspektivene som er nevnt at det er bevissthet rundt spennet mellom tradisjon og fornyelse i faget og rundt klasserommets mer pluralistiske art. Likevel, sirkulerer det ulike forståelser av hvordan undervisningen bør være, og hvordan et religiøst mangfold skal påvirke undervisningen. Videre ser jeg, ut fra intervjuene, at det oppstår noen utfordringer med et fokus på den *religiøse* dimensjonen. Dette gjelder både elevenes manglende evne til å trekke inn egne erfaringer i tolkningsarbeidet, at det ikke er tid til denne typen arbeid, at lærebøkene ikke legger opp til det og at lærerne muligens ikke har nok kunnskap om tekster fra andre religioner.

### **6.3.5 I teksten**

Både lærernes responser og oppgavene i lærebøkene fokuserer på det som er *i* teksten. Samtidig er det enighet i materialet om at et fokus på teksten alene ikke holder til en fullstendig tolkning av en bibeltekst. For eksempel, fokuserer teksttolkningskjemaene i *Tro og tanke* både på bakgrunn for, analyse av, og budskap i, teksten. Dette gjelder også teksttolkningskjemaet i *I samme verden*. På samme måte blir det tydelig i intervjuene at både Tor og Solveig inkluderer flere tilnærminger til teksten enn bare et fokus *i* teksten. Dette kommer dog også tydelig frem i materialet mitt at dette fokuset likevel er viktig for at elevene skal forstå teksten bedre. Tor er spesielt opptatt av dette, og sier at bruk av analytiske verktøy og en grundig lesing av bibeltekstene kan føre til nye perspektiver og nye forståelser av teksten. Solveig uttrykker at analysen er en viktig del av tolkningen og at tolkning og analyse på mange måter henger sammen. I alle lærebøkene er det flest oppgaver som handler om å forstå hva som skjer *i* teksten. Dette er altså et viktig fokus også der.

På bakgrunn av dette kan en tenke at det er enighet om at analysen vil kunne hjelpe elevene til å bedre forstå og tolke teksten selv. Dette passer med Ricoeurs utsagn: “To explain more is to understand better” (1984, s. 5). Likevel, og i takt med Ricoeurs forståelse, holder det ikke bare med et fokus på teksten i tolkningsarbeidet. Analysen beveger seg ikke fra teksten til verden. Derfor kan ikke dette være det endelige steget i tolkningen.

### 6.3.6 Oppsummering

I to av forskningsspørsmålene for masteroppgaven har det blitt spurt om hvilke tilnærminger, fokus eller perspektiver lærerne har i undervisningen om en bibeltekst. Her kommer det frem at spesielt den *religionsspesifikke* dimensjonen ved bibeltekstene er vektlagt både hos lærerne og i lærebøkene. I tillegg viser både oppgaver i bøkene og lærernes utsagn at fokus på det som er *bak* teksten er viktig å ha med i tolkningsarbeidet. Jeg har drøftet hvordan mitt materiale fremhever positive sider ved å fokusere på bakgrunn for teksten, mens Ipgrave (2013) argumenterer for at dette begrenser elevenes tolkninger.

Det vises også i materialet mitt at det fokuseres mye på det som er *foran* teksten, der det jobbes med hvordan bibeltekster har blitt tolket eller kan tolkes. Igjen ligger hovedfokuset her på den *religionsspesifikke* dimensjonen, og utfordringer og muligheter ved denne dimensjonen diskuteres. Jeg ser i materialet mitt at det kan være interessant og relevant for elevene å jobbe med den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en tekst, til tross for at noe forskning viser at dette kan virke irrelevant for elevene.

Det er ikke et stort fokus på den *allmennmenneskelige* dimensjonen ved en bibeltekst hos informantene mine eller i lærebøkene. Jeg har pekt på noen uenigheter i fagdidaktikken om hvor mye frihet de mener elevene skal ha i undervisningen til å tolke ut fra egne erfaringer. Videre har jeg drøftet hvilke muligheter og utfordringer denne dimensjonen har i undervisningen. Jeg har også diskutert om et fokus på elevenes egne perspektiver i tolkningen er mer relevant i grunnskolen enn på videregående skole. Dette drøfter jeg blant annet fordi mitt materiale viser at elevene er engasjerte, og dermed finner tolkningsarbeidet relevant på en eller annen måte, uten at den *allmennmenneskelige* dimensjonen trekkes inn. Jeg diskuterer også dette fordi faglighet og eksamen trekkes frem som viktige årsaker til

hvorfor den *religionsspesifikke* dimensjonen blir vektlagt. Det kan derfor virke som at det ikke er plass i faget til elevenes mer personlige tolkninger av tekstene.

Den *religiøse* dimensjonen er nesten ikke synlig i materialet mitt eller i mye av tidligere diskusjoner som handler om bruk av religiøse fortellinger i skolen. Jeg drøfter hvordan et fokus på dette kunne vært interessant og nyttig, i tillegg til å trekke frem mulige utfordringer ved dette. Til slutt har jeg sett at et fokus på det som er i bibeltekstene er viktig for leserens forståelse av teksten, men at dette ikke kan være det endelige steget i tolkingen. Dette tales det både for i teoridelen og materialet i oppgaven.

## **6.4 Lærerne og lærebøkene som premissgivere for undervisningen**

I oppgaven har det vært et fokus på lærernes refleksjoner rundt tolking av bibeltekster, i tillegg til lærebøkens oppgaver til bibeltekstene. I denne delen ser jeg på hvordan lærerne som premissgivere kan påvirke tolkningsarbeidet i undervisningen. Videre ser jeg på hvordan de bruker lærebøkene, og dermed hva som kan være lærebøkens plass i religionsundervisningen.

### **6.4.1 Lærerne som premissgivere**

Lærerne vektlegger ulike arbeidsmåter i undervisningen, i tillegg til at deres mål om hva elevene skal sitte igjen med er noe ulikt. Kjørven (2016) og Everington & Sykes (2001) viser at lærernes tolkninger og undervisningsvalg er påvirket av deres egen bakgrunn og erfaringer. Som nevnt i teorikapittelet, deler Kjørven lærernes tolkninger i fire ulike kategorier, der noen lærere fokuserer på den *allmennmenneskelige* dimensjonen med bibelfortellingen, noen har en etisk tilnærming, noen en kristen tilnærming og til slutt har noen en dialogisk tilnærming. En kan derfor tenke seg at lærernes refleksjoner rundt tolking av bibeltekster i min oppgave også er påvirket av egen bakgrunn og erfaringer. Begge lærerne i mitt materiale uttrykker for eksempel at de er glad i lesing, noe som kan være med på å påvirke deres syn på lesing og tolking i religionsundervisningen. Videre uttrykker de at de liker friheten de har til å velge arbeidsmetoder og bibeltekster. Dette reflekterer en viss selvstendighet hos lærerne. Denne friheten kan også være grunnen til de mange ulike arbeidsmåtene med bibeltekster. I materialet virker det som at lærerne klarer å tilpasse dette til elevenes engasjement og interesser.

## 6.4.2 Lærernes bruk av læreboka

Det siste forskningsspørsmålet i oppgaven er: “Hvilke didaktiske føringer gir lærebøkene for arbeidet med lesing og tolking av en bibeltekst?” Som presentert i analysen, uttrykker begge lærerne at de bruker læreboka i undervisningen. Tor, som bruker *Tro og tanke*, benytter seg blant annet av teksttolkningskjemaet i boka, i arbeidet med *Den bortkomne sønn*. En av begrunnelsene til bruk av læreboka er at den er tilgjengelig for både læreren og elevene. Han sier:

**Tor:** Nå har vi jo snakket litt om den bortkomne sønn. Og valget der er jo såpass lite reflektert som at den er brukt i boka og det ligger noen ressurser som jeg synes har funket bra. Akkurat der så har det vært hensiktsmessig å bruke boka.

Likevel uttrykket han også at han synes mye i læreboka kan være rotete og at det ofte må gjøres noe ryddearbeid med elevene når boka brukes. Han uttrykker videre at han bruker læreboka mindre i undervisningen om kristendommen enn i de andre religionene, noe han begrunner med egen og elevenes kunnskap til de ulike temaene. Solveig bruker *I samme verden*. Hun sier at boka brukes både fordi hun opplever at den dekker mesteparten av det elevene skal lære i faget, samtidig som at hun anser boka som en viktig ressurs som alltid er tilgjengelig for elevene. Selv om hun uttrykker at det meste hun bruker i undervisningen om bibeltekster er hentet fra boka, har hun ikke direkte hentet ut tilnæringsmåtene fra boka. Solveig viser derfor også en viss selvstendighet i arbeidet med tolking av bibeltekster, selv om hun bruker læreboka. Det er derfor tydelig at læreboka brukes av religionslærerne i studien, men at de samtidig ikke bruker boka slavisk, og at de har tenkt gjennom hvordan de velger å bruke denne ressursen. Dette kan derfor representere en slags mellomposisjon mellom artikkelen til Tallaksen og Hodne (2014) og i ARK&APP (2016).

## 6.4.3 Oppsummering

Hvordan bibeltekster blir tolket i undervisningen er avhengig av hvordan lærerne reflekterer rundt dette. Det handler også om, og hvordan, de bruker lærebøkene, og dermed også hva som står i lærebøkene. Materialet viser at lærerne jobbet ulikt med tolking av bibeltekster, og at de liker denne friheten. Det kommer frem at deres undervisningsvalg både styres av hva som fremstår relevant for elevene og hva som virker nyttig å bruke i lærebøkene. Lærerne viser gode refleksjoner over hva tolking av bibeltekster innebærer, hvordan og hvorfor de bruker læreboka, og hvorfor de jobber med tolkningsarbeidet på den måten de gjør. Begge

lærerne uttrykker at de liker og verdsetter lesing av bibeltekster. Dette kan være en av årsakene til deres gjennomtenkte refleksjoner rundt tolkningsarbeidet med bibeltekster.

## 6.5 Oppsummering

Masteroppgaven svarer på problemstillingen: *Hvilke refleksjoner har to lærere rundt det å tolke bibeltekster i religion og etikk, og hvilke didaktiske føringer gir oppgavene i lærebøkene for elevenes tolkningsarbeid med bibeltekster?* Dette har jeg drøftet ved hjelp av fire forskningsspørsmål, og i lys av teori og tidligere forskning, som er presentert i teorikapittelet.

I delen om lesingens plass i religionsundervisningen, sammenfaller noen av lærernes refleksjoner med fagdidaktiske perspektiver på bruk av religiøse fortellinger i undervisningen. Samtidig er det noe av materialet som skiller seg fra tidligere forskning. Når det gjelder utfordring med lite tid til tolkningsarbeid med bibeltekster i et innholdsrikt fag, er det enighet om at dette kan være en utfordring og en grunn til at det ikke jobbes så mye med bibeltekster i undervisningen. Videre er det enighet mellom lærerne og de ulike fagdidaktiske perspektivene på at arbeid med bibeltekster og bibelfortellinger er viktig i undervisningen. Informantene i min forskning er positive til lesing, og gir uttrykk for at elevene engasjerer seg i tolkningsarbeidet. Dette skiller seg ut fra Ipgrave (2013) sin forskning, som viser at lærere og elever generelt er kritiske til å lese bibeltekster i undervisningen. Ettersom lærerne uttrykker at deres elever generelt er engasjerte og flinke i faget, har jeg diskutert om dette kan være en grunn til at disse elevene også er positive til å tolke bibeltekster i undervisningen. Jeg spør også om et større fokus på leseferdigheter dermed kan øke elevenes engasjement med tolking av bibeltekster.

Videre har jeg, i to av forskningsspørsmålene, spurt om hvilke fokusområder eller perspektiver lærerne har i arbeidet med en bibeltekst i undervisningen. Det er spesielt den *religionsspesifikke* dimensjonen som kommer frem i materialet. Denne dimensjonen har blitt drøftet i lys av Lied (2001), Ricoeur (1981), Ipgrave (2013), Breidlid og Nicolaisen (2001/2011) og Rindal Opsal (2010). Mitt materiale viser at et fokus *bak* teksten, og på den *religionsspesifikke* dimensjonen ved en bibeltekst, kan oppleves som interessant og relevant for elevene. Dette skiller seg fra Ipgrave (2013) som mener at slikt fokus fører til at elevene distanserer seg fra teksten og ikke klarer å engasjere seg i tolkingen. Det skiller seg også fra Ricoeur (1981) som mener at et fokus *bak* teksten er unødvendig i tolkingen. I drøftingen

konkluderer jeg med at et fokus *bak* teksten og på den *religionsspesifikke* dimensjonen kan oppleves som relevant for lærere og elever, til tross for at det ikke er et fokus på deres personlige perspektiver i tolkingen. Videre diskuterer jeg muligheter med friere tolkninger av bibeltekster. Jeg ser at det kan være spennende å gjøre dette, men at det også finnes en del utfordringer ved arbeidsmåten. Det kan også tenkes at en vektlegging på elevenes egne tolkninger av bibeltekster, og det å lese for å lære *av* religioner, krever endring i hva som er fokus i religion og etikk. Slik det er akkurat nå, virker det ikke å være plass til at elevene skal tolke tekstene mer fritt. Samtidig kan det tenkes at elevene i tilfelle må læres i å undre over bibeltekster og ikke bare lete etter fasitsvar.

Det har vært lite fokus på den *religiøse* dimensjonen ved en bibeltekst. Jeg drøfter hvordan et fokus på dette kunne vært interessant for faget, i tillegg til å trekke frem mulige utfordringer ved tilnæringsmåten. Muligheter er blant annet at elevene får bedre innsikt i hva som kan være likt og ulikt i ulike religiøse retninger. I tillegg kan det bidra til en forståelse over hvor kompleks en religion kan være. Slik Jackson (2004) skriver i sin fortolkende tilnærming til undervisningen, kan et fokus på tvers av religioner ta hensyn til en religions “fuzzy egdedness” (s.87). Likevel finnes det noen utfordringer ved dette i tillegg. Dette gjelder både elevenes manglende evne til å trekke inn egne erfaringer i tolkningsarbeidet, tidsmangel, at det ikke legges opp til dette i lærebøkene og at lærerne muligens ikke har nok kunnskap om tekster fra andre religioner. Til slutt, ser jeg at et fokus på det som er *i* bibeltekstene er viktig for tolkingen, noe både teori og materialet tilsier, men at dette ikke kan være det endelige steget i tolkingen.

I den siste hoveddelen av drøftingen har jeg sett på hvordan lærernes refleksjoner og bruk av lærebøkene påvirker tolkningene av bibeltekster. Materialet viser at lærerne i studien er reflekterte over hva som bør være med i et tolkningsarbeid og hvordan de kan bruke læreboka. Likevel er det tydelig at lærebøkene påvirker lærernes undervisningsvalg når det kommer til tolking av bibeltekster.

## **6.6 Videre forskning**

I denne masteroppgaven har det vært fokus på læreres refleksjoner rundt det å tolke bibeltekster i religionsundervisningen. I tidligere forskning har det vært fokus på hvordan



lærere eller elever tolker en tekst. Det behøves altså mer forskning på elevenes refleksjoner rundt det å tolke bibeltekster og/eller religiøse tekster i religionsundervisningen.

I intervjuene som er gjort i oppgaven, forteller lærerne at de har gode erfaringer med det å tolke bibeltekster i undervisningen, selv om de nevner at leseinteressen ikke er særlig høy i klassen. Det er derfor mulig at elevenes generelle høye engasjement har vært en påvirkning her. Derfor trengs det mer forskning på hvordan opplevelsen av det å tolke bibeltekster er i andre klasserom, og kanskje spesielt klasser som ikke har like engasjerte elever.

Videre trengs det også mer forskning på hvordan den *religiøse* dimensjonen ved religiøse fortellinger kan by på muligheter og utfordringer i klasserommet. I tillegg bør det forskes på hvorvidt det i det hele tatt er et fokus på den *religiøse* dimensjonen i arbeid med religiøse tekster i undervisningen, og hva slags erfaringer lærere og elever har med dette.

I min forskning har jeg fokusert på bibeltekster. Lærerne nevner at de jobber enda mindre med religiøse tekster fra andre religioner. Tor presiserer også at han jobber på en annen måte med disse tekstene. Det trengs mer forskning på hvordan lærere og elever reflekterer over bruk og tolking av religiøse tekster. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan lærerutdannelsen legger til rette for nettopp dette.

Til slutt, i lys av forskning som viser at bokkulturen stadig får sterkere konkurranse fra digital tekstkultur i norskfaget (Rogne, 2013), vil det være nyttig å undersøke om dette også er tilfelle i religionsfaget. I mitt materiale virker informantene fornøyd med å jobbe med bibeltekstene i seg selv, uten å trekke inn andre medium<sup>3</sup> som for eksempel film eller sang. Det vil derfor være interessant å undersøke om flere er enige i dette, eller om lærere også velger å ta i bruk den digitale tekstkulturen i arbeidet med å tolke bibeltekster.

---

<sup>3</sup> Selv om Tor nevner at de sammenligner *Den bortkomne sønn* med kunst.

# Litteraturliste

Aronsen, F. C., Bomann- Larsen, L. & Notaker, H. (2008). *Eksistens*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Aschehoug. *Tro og tanke*. Hentet 10.mai.2018. Hentet fra <https://www.aschehoug.no/Undervisning/Verk/Tro-og-tanke>

Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen: Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.

Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2001). Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen. Ikke enten- eller, men både- og. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 4, 36- 42.

Breidlid H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen: Fortelling i KRL* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Cappelen Damm. *Om utgivelsen*. Hentet: 10.mai.2018. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/i-samme-verden-9788202356118>

Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 35-52.

Eidhamar, L. G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H.K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk- en innføring* (3. utg). (s. 91-108). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Everington, J., & Sikes, P. (2001). "I Want to Change the World": the Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect. I H. G. Heimbrock, C. Scheilke & P. Schreiner (Red.), *Towards Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 180-203). LIT Verlag.

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. (...) Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Rapport. Universitetet i Oslo.

Gyldendal. *Om Eksistens*. Hentet: 10.mai.2018. Hentet fra <http://www.gyldendal.no/vgs/Eksistens#!/om-eksistens>

Haakedal, E. (2001). Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A Discussion of Practices and Reflections of an Eastern and Western Norwegian Primary School Teacher. I H. G. Heimbrock, C. Scheilke & P. Schreiner (Red.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 167- 179). LIT Verlag.

Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., Østnor, A. (2014). *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug

Hovdelien, O. (2002). Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 2, 54- 57.

Hull, J. M. (2006). A Gift To the Child: A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education*, 91:2, 172- 188. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0034408960910204>

Iprgrave, J. (2013). From Storybooks to Bullet Point: Books and the Bible in Primary and Secondary Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 35:3, 264- 281.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London & New York: Routledge.

Kjørven, O. K. (2016). RLE- lærere som bibellesere. *Prismet*, 1, 5- 17.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage Publications.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M. & Steineger, A. E. (2013). *I samme verden. Religion og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lied, S. (2001). Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 3, 25-31.
- Lied, S. (2002). Ny kontekst gir ny fortelling. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 1, 45- 46.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3.utg). Sage Publications.
- NOU 1995:9 (1995). Kapittel 5: Identitet og dialog. *Identitet og dialog*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 1995:9 (1995). Kapittel 9: Visjoner for fagene. *Identitet og dialog*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Opsal, M. R. (2010). "*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. Bakhtins språkfilosofi og religionsdidaktisk teori. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Ricoeur, P. (1981). The Hermeneutical function of distanciation. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences* (s. 131- 144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and understanding. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences* (s. 145- 164). Cambridge: Cambridge University press.

- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative, vol. 1*. Overs. K. Mclaughlin & D. Pellauer, Chicago-London: Chicago University Press.
- Rogne, M. (2013). Frå ark til app: Norskfaget i møte med digital tekstkultur. *Norsklæreren*, 3, 34-43.
- Stiver, D. R. (2001). *Theology after Ricoeur: New Directions in Hermeneutical Theology*. Westminster John Knox Press.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 352- 363.
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i religion og etikk- fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL1-01)*. hentet fra <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Lesing i KRLE*. hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/krle/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Andre skisse til kjerneelementene i KRLE/RE*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=253>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Siste utkast til kjerneelementer i KRLE og religion og etikk / KRLE og religion og etikk samisk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=354>
- Vestøl, J. M. (2014) Text Interpretation and Educational Design in Norwegian Textbooks of Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 36:1, 88-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2013.856286https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2013.856286>
- Winje, G. (2002). Til fortellingsdebatten. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 3, 66- 67.

# Vedlegg / Appendiks

## Intervjuguide

### 1. Komme i gang (5-10 min)

- a. Løs prat
- b. Informasjon: (Ta fram infoskriv)
  - i. Formål for oppgaven:
  - ii. Hva intervjuet skal brukes til og om taushetsplikt og anonymitet.
  - iii. Noe som er uklart? Har respondenten noen spørsmål?
- c. Lydopptak
  - i. Informere om lydopptak
  - ii. Få samtykke til opptak.
- d. Starte opptak.

### DEL 1: Erfaringer (20-25 min)

#### 2. Arbeidsmåter

- a. Hva slags erfaringer har du med lesing og tolking av bibeltekster i religionsundervisningen?
  - i. Setter dere av tid til å lese enkelttekster i undervisningen?
    1. Hvorfor/ hvorfor ikke?
  - ii. Hvordan arbeider dere med disse bibeltekster?
    1. Hva er du spesielt opptatt av at elevene skal sitte igjen med etter å ha jobbet med en tekst?
    2. Kan dette variere fra en bibeltekst til en annen eller fra klasse til klasse?
      - a. Hva kan være grunner til dette?
    3. Om de sier at de jobber på mange ulike måter:
      - a. Hvorfor det?
      - b. Hva er noen av disse arbeidsmåtene?
    4. Om de ikke jobber med bibeltekster:

- a. Er det et bevisst valg? Hva er begrunnelsene for valget?
- b. Er det aktuelt å ta elevene inn i teksttolkningen? At elevene kan relatere teksten til eget liv?

### **3. Kompetansemål og lesing som grunnleggende ferdighet**

- a. Hvilke tanker har du rundt kompetansemålet: å kunne tolke sentrale tekster i kristendommen?
  - i. Hva legger du i det å tolke?
  - ii. Hvilke tekster mener du er sentrale tekster for kristendommen?
  - iii. Synes du det er et viktig kompetansemål? På hvilken måte?
  - iv. Synes du kompetansemålet er problematisk på noen måte? På hvilken måte?
- b. Hvilke tanker har du om fokus på lesing i religionsundervisningen?

### **4. Læreboka**

- a. Bruker du læreboka for å få ideer til arbeid med, eller utvalg av, bibeltekster?
  - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
  - ii. Hvordan synes du læreboka presenterer bibeltekster?

### **5. Alternative måter å jobbe med bibelen**

- a. Hva tenker du om å undervise om en bibeltekst på en annen måte enn å lese originalteksten?
  - i. (F.eks gjennom film, bilder, lyd, dramatisering osv..)
  - ii. Er dette noe du gjør/har gjort selv?
  - iii. Hvorfor kan dette være positivt?
  - iv. Hvorfor kan dette være problematisk?

### **6. Elevenes interesser**

- a. Hvordan er interessen for lesing av bøker generelt hos elevene?
- b. Hvordan er interessen for lesing og arbeid med Bibelen hos elevene?
  - i. På hvilken måte preger det undervisningen?

## DEL 2: Praktisk oppgave/fokusering: (20-25 min)

*Jeg spurte på forhånd om du kunne velge ut en bibelsk tekst du tidligere har jobbet med/kunne tenkt deg å jobbe med i klassen.*

### **7. Hvorfor har du valgt denne teksten?**

- a. Hvorfor tenker du at denne teksten kan være viktig å jobbe med i religionsundervisningen?

### **8. Hvordan jobbet du/ vil du jobbe med denne teksten?**

- i. Hvorfor valgte du den måten å jobbe på?
- ii. Brukte du læreboka til hjelp?
  1. Ja: hvordan da?
  2. Nei: hvorfor ikke?

### **9. Hvis du hadde jobbet med teksten på en annen måte, hvordan kunne du ha gjort det?**

### **10. I arbeid med denne teksten, hva er noe av det som er viktig for deg at elevene sitter igjen med?**

11. Det har vært en diskusjon i fagdidaktikken om man i møte med en tekst skal fokusere på teksten i seg selv: sjanger, symbolikk, oppbygging og lignende. Eller fokus på tekstens kontekst, forfatter, de første leserne, tilblivelsestid, og tekstens plass i kristendommen eller om man skal fokusere på elevenes egne forståelser av teksten. Der de kan tolke en tekst med utgangspunkt i sine egne erfaringer. Hvilke av disse perspektivene legger du vekt på?

- a. Hvorfor det?

### **12. Oppsummering: (5-10 min)**

- a. Oppsummere funn
- b. Har jeg forstått deg riktig?
- c. Er det noe du vil legge til?



- d. Informasjon om at jeg vil sende en oppsummering på mail som de kan kommentere på om ønskelig.