

« (...) Man [må] være forsiktig med hvem som skal tolke»

Kanoniske skrifter og tekstpraksis blant KRLE-lærere og kristne og muslimske foreldre.

Synnøve Markeng



Veileder: Marianne Bjelland Kartzow

Masteroppgave i religion og samfunn

Vår 2019

Det teologiske fakultet

Universitetet i Oslo

Copyright Synnøve Markeng

2019

«Man [må] være forsiktig med hvem som skal tolke»

Synnøve Markeng

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Kanoniske skrifter er aktualisert i skolen gjennom læreplanen for KRLE-faget og er et sentralt element i mange religiøse tradisjoner elevene skal lære om. Denne oppgaven ser på Koranen og Bibelen og hvordan mennesker møter dem i ulike situasjoner. Materialet er innhentet ved hjelp av gruppeintervju som metode. KRLE-lærere, muslimske foreldre og kristne foreldre snakker om tekst fra enten Bibelen, Koranen eller begge, i hver sine grupper. I tillegg snakker de om hva de mener er sentralt når tekstene står på agendaen i klasserommet hvor de enten har barn eller selv jobber.

Oppgaven retter søkelyset mot et komplekst felt i skjæringspunktet mellom religionsdidaktikk, bibelstudier, koranlitteratur, tolkningsteori og litteraturteori. «Tekstpraksis» brukes som begrepsverktøy for å beskrive og forklare hvilke forskjeller det er mellom hvordan kristne møter Bibelen, muslimer møter Koranen og hvordan KRLE-lærere møter både Bibelen og Koranen. Materialet peker på noen elementer som er felles for foreldregruppene, men det er likevel nyanseforskjeller mellom de trosbaserte tekstpraksisene, slik det kommer til uttrykk i den kristne og den muslimske foreldregruppens møte med kanonisk tekst. Eksempler på dette er forståelsen av fortolkningsautoritet i møte med den kanoniske skriften, tekst som åpenbaring fra Gud, og hvordan meningsskaping skjer ved å lese teksten i lys av noe annet. Dette er forskjeller som bare delvis adresseres i lærergruppens samtale, og som skaper dilemmaer når lærerne gis autoritet til å lede undervisning som skal møte spennet mellom en religiøs og en kritisk, akademisk tekstpraksis.

Forord

Den dagen jeg startet på høyere utdanning i 2012 husker jeg velkomsttalen inneholdt disse ord: «Å si ja til utdanning er det samme som å si ja til å endre seg». Dette provoserte en 18 år gammel jente. «Hvorfor må vi endre oss? Er vi ikke bra nok som vi er? Jeg har ikke planer om å endre meg!». Veien derfra til i dag har kanskje gjort meg mindre sta, og om jeg er bestemt, klarer jeg forhåpentligvis å argumentere for det. Viktigst har det vært å forstå at endring ikke trenger være svakhet, men utvikling. Bare i løpet av året med masterprosjektet har mye endret seg: Oppgavens formulering, min forståelse av temaet, fremtidsplanene og fargen på soverommet. Jeg er stolt av å ha kommet i mål, optimistisk for veien videre og ikke minst spent når oppgaveteksten nå skal ut og leve sitt eget liv i møte med dere som leser.

Den største takk må rettes til min dyktige og engasjerende veileder Marianne Kartzow. Hun har egenskapene en hver student håper på å få i sin veileder: Faglig sterk, kritisk, oppmuntrende, og hjelpsom. Tusen takk!

Prosjektet hadde ikke vært noe uten de flotte informantene som tok seg tid til å møte opp i en travel hverdag og som deltok i samtalene med engasjement og åpenhet. Tusen takk! Her må det også rettes en takk til trossamfunn og skoler som hjalp til i prosessen med å komme i kontakt med informantene. Tusen takk!

På toppen av dette må jeg takke dere som bidro til å gjøre skriveprosessen overkommelig, morsom og givende. På TF må jeg særlig nevne Ragnhild og Ingeborg, men også dere som tok en kaffe i kantinen der eller på Høgskolen i Innlandet, som ga meg mulighet til å formulere tankene høyt. Lisbeth, du har alltid gjort en god innsats for å holde meg og språket mitt i ørene. Tusen takk!

Helt til slutt en takk til familie og venner som har hørt meg snakke om dette prosjektet i over et år, og som alltid kommer med oppmuntrende ord og spørsmål. Ikke minst: Christian, takk for at du har sett det positive i å ha en samboer som bor på kontoret store deler av hverdag og helg, og for alt du har bidratt med på veien. Tusen takk!

Synnøve

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	7
1.1	TILNÆRMING OG PROBLEMSTILLING	7
1.2	BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.3	BEGRENSNINGER OG FOKUS VED OPPGAVEN	10
1.4	SENTRALE BEGREPER OG AVKLARINGER	11
1.4.1	<i>Kanoniske skrifter og hellige tekster</i>	11
1.4.2	<i>Tekstpraksis</i>	12
1.5	FORTELLINGEN OM ABRAHAM OG SØNNEN	13
1.6	OPPGAVENS OPPBYGNING	14
2	FAGET OG FORSKNING SOM KONTEKST	15
2.1	KRLE-FAGET	15
2.2	FORSKNINGSKONTEKSTEN	17
2.2.1	<i>Bibelen og Koranen i klasserom utenfor Norge</i>	17
2.2.2	<i>Det norske KRLE-klasserommet</i>	19
2.2.3	<i>Tolkninger på tvers</i>	22
3	TEORETISK RAMMEVERK	24
3.1	LESESTRATEGIER, LITERACY OG TEKSTPRAKSIS	24
3.2	KANONISK TEKST, LESEREN OG TOLKNING	27
3.3	RETT TOLKNING, AUTORITET OG KONTEKST	32
4	METODE	36
4.1	VALG AV METODE	36
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	37
4.3	FOKUSGRUPPER OG GRUPPEINTERVJU	38
4.4	INFORMANTENE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	40
4.5	SAMMENLIKNING SOM FORSKNINGSDESIGN	43
4.6	ETISK REFLEKSJON OG EGEN ROLLE	44
4.7	TRANSKRIPSJON	45
4.8	ANALYSE	46
5	MATERIALET	48
5.1	TEKSTPRAKSIS I MATERIALET	48

5.1.1	<i>Den røde tråden</i>	48
5.1.2	<i>«Alt finner du i svarene i hadith»</i>	50
5.1.3	<i>Betydning for levd liv</i>	53
5.1.4	<i>Bruksanvisning for livet</i>	55
5.1.5	<i>Resitasjon og «pugging»</i>	57
5.1.6	<i>Gud som «rimelig sjuk»</i>	59
5.2	KANONISKE TEKSTER I KLASSEROMMET	61
5.2.1	<i>Eleven i møte med tradisjon og fortolkningsautoritet</i>	61
5.2.2	<i>Læreren i møte med tradisjon og fortolkningsautoritet</i>	66
6	TEKSTPRAKSIS OG KANONISKE SKRIFTER	73
6.1	GUDS ÅPENBARING	74
6.2	Å LESE I LYS AV NOE ANNET.....	75
6.3	BETYDNING FOR LEVD LIV	77
6.4	AUTORITET OG AKSEPTERTE TOLKNINGER.....	79
6.5	LÆRE AV ELLER LÆRE OM KANONISKE TEKSTER	83
6.6	ULIKE FORMER FOR TEKSTPRAKSIS OG KLASSEROMMET.....	86
7	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	90
8	LITTERATURLISTE	93
9	VEDLEGG	98
9.1	INTERVJUGUIDE.....	98
9.2	KOPI AV SAMTYKKESKJEMA.....	100

1 Innledning

1.1 Tilnærming og problemstilling

«Det er kjempeutfordrende å bruke hellige tekster i undervisning» sier en kristen forelder som jobber som lærer. Hun møter Bibelen både i klasserommet, i søndagsskoleundervisning og hjemme hos seg selv og familien. Sitatet som er oppgavens tittel, «Man [må] være forsiktig med hvem som skal tolke» er uttalt av en muslimsk far, og peker på et behov for varsomhet i møte med Koranen – enten det er i skolen eller moskeen. Elever i norsk skole lærer om Bibelen og Koranen i KRLE¹-faget, men barn med kristen og muslimsk bakgrunn møter tekstene også i en religiøs kontekst. Om lesning og tekstfortolkning blir ansett som en menneskelig aktivitet preget av personens bakgrunn og erfaringer, kan lærere og foreldre representerer to forskjellige arenaer hvor eleven møter fortellinger fra kanoniske skrifter. Mary Hayward (2006, s. 164) skriver «Whilst these two stances are not necessarily mutually exclusive, there is a *possible* tension between the study and analysis of the Bible in an 'academic' manner and the use of the Bible within Christian communities (...)». Denne mulige spenningen mellom en religiøs og en akademisk tilnærming til kanoniske tekster kan skape dilemmaer for lærere som skal formidle kompleksiteten og ta hensyn til et mangfoldig klasserom hvor undervisningen skal oppleves både relevant, objektiv og kvalitativt likeverdig. Denne oppgaven er basert på en hypotese om at ulikheter mellom tilnæringsmåter og tolkningsstrategier kristne og muslimer gjør i møte med Bibelen og Koranen i liten grad speiles i KRLE-undervisningen i den norske grunnskolen. Med bakgrunn fra skoleverket vil jeg argumentere for at dette er et sentralt religionsdidaktisk dilemma hvor det kan bli et gap mellom hjem og skole, og eleven blir stående i midten. Basert på dette er oppgavens problemstilling som følger:

Hvilke former for tekstpraksis tas i bruk av et utvalg KRLE-lærere, kristne og muslimske foreldre i møte med Bibelen og/eller Koranen, og hvilke dilemmaer kan læreren stå ovenfor i klasserommet når disse kanoniske skriftene står på timeplanen?

To underordnede forskningsspørsmål er formulert for å nærme seg problemstillingen mer konkret:

- Hvilke former for tekstpraksis brukes av gruppene for å gi mening til og forstå teksten?

¹ Endret i 2015 fra RLE til KRLE: Kristendom, religion, livssyn og etikk

- Hva trekkes frem som sentralt når Bibelen og Koranen arbeides med i skolen, og i hvilken grad reflekteres dette i hvordan lærerne forholder seg til arbeid med Bibelen og Koranen?

For å undersøke forholdet mellom akademisk og religiøs tilnærming til kanoniske skrifter fokuserer denne oppgaven på KRLE-lærere og foreldre fra et kristent og et muslimsk trossamfunn. Lærere blir forstått som representanter for en akademisk tilnærming, ved å forholde seg til læreplaner og opplæringsloven. Foreldregruppene er i areaene hvor det skjer en eventuell trosopplæring av barnet, i første omgang hjemmet, men også i trossamfunnet. Det er samlet datamateriale gjennom intervju med tre fokusgrupper, lokalisert i en småby på Østlandet. Med utgangspunkt i begreper som tekstpraksis, meningsskaping og autoritet blir gruppens tekstpraksis beskrevet og diskutert. Oppgavens rammeverk er basert på tekst, leseren og fortolkning, blant annet fordi alle samtalen starter med fortelling fra Bibelen eller Koranen.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Studiet av kanoniske skrifter har en lang akademisk tradisjon, og har bidratt til stadig utvikling og identifisering av strategier og tilnærminger til tekster. Samtidig vil en akademisk tilnærming på mange måter være annerledes enn en religiøs lesning av samme tekst, slik Hayward (2006, s. 164) ble sitert over. Når Halvor Moxnes (2015) deler sin bok om Det nye testamentet inn i tre deler skiller han blant annet resepsjonshistorie fra lesehistorie. Førstnevnte er hvordan tekstene har blitt brukt og forstått av kristne til ulike tider, og sistnevnte blir knyttet til hvordan tekstene har blitt studert ved hjelp av ulike metoder og teorier (Moxnes, 2015, s. 13-14). I dette trekkes det et skille mellom hvordan teksten vil leses i en religiøs og en sekulær kontekst, men i skolen vil elevene møte flere kanoniske tekster enn Bibelen. Slik det presenteres av Anne Hege Grung (2015, s. 39-42) er det forskjeller i hvordan kristne og muslimer forholder seg til kanoniske skrifter, blant annet fordi fortolkningsstradisjonene er ulike og kan innebære ulike metoder for å skape mening i tekst. Grung (2015, s. 43) skriver blant annet om fortolkningsautoritet i møte med kanoniske skrifter. Slik jeg forstår begrepet er det knyttet til hvilke tolkninger, tilnærminger og metoder som er ansett som akseptable (se for eksempel Fish, 1980). Dette har betydning for individers og trossamfunns tekstfortolkning og forhandlingen av dette innenfor en diskurs (Grung, 2015, s. 43). Samtidig kan tekstfortolkning forstås som en kompleks menneskelig aktivitet, hvor tekstens mening er avhengig av leserens erfaringer og konteksten han eller hun befinner seg i (se for eksempel Burge (2015) og Smith (1993)). Basert på dette finnes det variasjoner i tilnærmingene til, og tolkningene av, kanoniske skrifter både på tradisjonsnivå, gruppenivå og individnivå. Er undervisningen om kanoniske tekster var for

slike variasjoner? I så fall på hvilke måter får det betydning for arbeidsmetodene og lærernes presentasjon av tekster som av mange forstås som hellige?

Denne kompleksiteten kan ha betydning for elever i den norske grunnskole når kanoniske skrifter står på timeplanen. I gjeldende læreplan for KRLE-faget har tekster og fortellinger fått plass ved at elevene etter 7.trinn skal kunne forklare hva ulike skrifter som Koranen, hadith, Tanak, Tora og Talmud er, og samtale om sentrale fortellinger knyttet til tradisjonene. Under kompetanseområdet kristendom er målene mer spesifikke. Elevene skal kunne «forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene skal også kunne gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamentet (fra fedrehistorien til profetene) og fra Det nye testamentet (fra Jesus til Paulus). Etter 10.trinn skal elevene kunne drøfte et utvalg tekster fra forskjellige religiøse skrifttradisjoner. Innenfor kristendommen er dette spesifisert til å «finne fram til sentrale skrifter i Bibelen og forklare forholdet mellom Det gamle og Det nye testamente, drøfte utvalgte bibeltekster fra profetene, den poetiske litteraturen og visdomslitteraturen, et evangelium og et Paulus-brev og forklare særpreg og hovedtanker i disse». I tillegg skal elevene kunne drøfte ulike syn på Bibelen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kompetansemålenes formuleringer er forskjellig fra 7.trinn til 10. trinn, fra å «samtale om» til å «drøfte», og fra «sentrale fortellinger» til «et utvalg tekster». Hva som ligger i slike formuleringer er opp til lærere, skoler og lokale læreplaner å fortolke. Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 112) skriver at det er lærerens forståelse av hva som må til for å oppfylle målene som styrer undervisningen: holder det at elevene kan gjenfortelle det læreboka sier om tekstene i Bibelen, eller skal elevene selv lese tekst og identifisere særpreg, sjangertrekk og hovedtanker. Andreassen (2016, s. 107) skriver: «Bibelens sentrale plass i læringsmålene for kristendom på mellomtrinnet viser tydelig hvordan kristendom vektlegges kvantitativt i læreplanen». Kvaliteten på undervisningen om Koranen og Bibelen skal være like høy, selv om kristendommen gis flere klokketimer. Så lenge elevene skal kunne samtale om og drøfte utvalgte tekster, må læreren ha kompetanse til å lede disse diskusjonene. Et naturlig spørsmål her vil være om lærere har like god kunnskap om islam og kristendom, slik at undervisningen om Bibelen og Koranen kan bli kvalitativt likeverdig. Slik det blir argumentert i blant annet Europarådets anbefalinger for fremtidens religionsundervisning skal elever med religiøs tilhørighet ikke oppleve fremmedgjøring eller eksotisme i fremstillingen av «sine religioner» i religionsundervisningen (Jackson, 2014). Hvordan kan undervisningen om kanoniske skrifter

ikke oppleves som fremmed hvis elevene møter Bibelen eller Koranen på en annen måte enn det som er kjent og kanskje ansett som sannhet i hjemmet? Om lærerstudenter møter tekstene gjennom en akademisk tilnærming, kreves det likevel kjennskap til sentrale fortolkninger og mangfold av resepsjon innenfor forskjellige religiøse tradisjoner. Jeg mistenker at selv faglærte KRLE-lærere vil synes det er vanskelig å møte spenningsfeltet mellom religiøs og akademisk tilnærming til kanonisk tekst, og variasjoner i tilnærminger til tekst blant ulike religioner. Dette til tross for at Bibelen og Koranen blir forstått som helt sentrale elementer i undervisning om kristendom og islam.

Lesing og forståelse av kanoniske tekster er i utgangspunktet komplisert, og i KRLE-faget stilles det høye krav til å være nyansert og likeverdig i undervisningen. Det er likevel relevant å problematisere at *likeverd* ikke trenger være det samme som *lik undervisning* hvis det er slik at Bibelen og Koranen fordrer ulike tilnæringsmåter for å forstå skriftens betydning for dem som leser den. Med utgangspunkt i kompleksiteten skissert her, forsøker denne oppgaven å nærme seg forhold knyttet til møter mellom mennesket og Bibelen og Koranen.

1.3 Begrensninger og fokus ved oppgaven

Denne oppgaven lener seg på teoretiske perspektiver om leseren og tekst, bibeltolkning, lesning av Koranen og religionsdidaktikk som delvis befinner seg innenfor ulike diskurser. Forsøket på å sette seg inn i omfattende forskningstradisjoner har gitt forståelse for hvor begrenset denne oppgaven blir på flere av de nevnte områdene. Ideelt sett skulle en oppgave som beveger seg innenfor flere akademiske felt, stille like sterkt i alle, men det er ikke realiteten. Med en lærerutdanning som utdanningsbakgrunn er didaktiske perspektiver det fagfeltet jeg kjenner best til fra før, og på den måten er det der oppgaven tar sitt utgangspunkt. Skolen har en sentral rolle i samfunnet, og dette er derfor en relevant masteroppgave innenfor fagfeltet religion og samfunn. Selv om oppgaven lener seg på teoretiske perspektiver og tidligere forskning om kanoniske skrifter, vil det være begrensninger for hva jeg kan uttale meg om og vurdere når foreldregruppene møter kanonisk tekst, slik som teologiske og tradisjonelle tolkninger. Det er derfor sentralt å påpeke at jeg i liten grad gjør en vurdering av informantenes fortolkninger i lys av dette, men bruker tradisjonen og teksttolkning som rammeverk og redskap for å forstå hvordan informantene nærmer seg og skaper mening av teksten.

En kan stille seg kritisk til at fellesnevneren for oppgaven, nemlig eleven, ikke er en del av det empiriske materialet. Det ble tidlig nødvendig å avgrense oppgaven på en slik måte at

innhenting av og arbeid med materialet ble overkommelig, og samtidig tilstrekkelig stort til å kunne gjøre analyser og sammenlikninger. Valget falt på å undersøke hvilke refleksjoner foreldre og lærere gjør når det er snakk om eleven, i stedet for å spørre barnet om hvordan han eller hun opplever det samme. Samtidig valgte jeg bort observasjon av hva som blir gjort i klasserommet. På denne måten omtaler oppgaven informantenes refleksjoner rundt egen praksis, i større grad enn hva som faktisk gjøres. Barn i grunnskolen er stort sett under 15 år, som er aldersgrensen for innmelding og utmelding av trossamfunn i Norge. Det er derfor rimelig å anta at foreldrene står ansvarlig for en eventuell religiøs eller livssynsmessig oppdragelse av barna. Min vurdering er at undersøkelser av tekstpraksis og kanoniske tekster er mest hensiktsmessig i møte med voksne som mer eller mindre har et bevisst forhold til tekstene. Denne masteroppgaven har ikke som mål å utarbeide et konkret forslag til hvordan arbeidet med kanoniske skrifter eller tekstutdrag skal gjøres i skolen, men å belyse ulike sider ved dette temaet og bidra til å løfte frem problemstillinger dette kan innebære. Først og fremst fordrer dette å undersøke noe om hva informantene tenker omkring denne tematikken.

1.4 Sentrale begreper og avklaringer

Opgavens teoridel undersøker sentrale begreper nærmere, men det er likevel nyttig å gi en kort forklaring om hvordan jeg forstår enkelte av begrepene som allerede er brukt innledningsvis. Dette gjelder særlig «kanoniske skrifter» og «tekstpraksis».

1.4.1 Kanoniske skrifter og hellige tekster

I tillegg til «religiøse skrifter» og «hellige tekster», er betegnelsen «hellige skrifter» mye brukt i lærebøker, blant annet av Braarvig og Justnes (2011) i boken *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Der problematiseres samtidig hvordan begrepet ikke er entydig, og at ord som «hellig» og «skrift» vil være mer velegnet til noen skrifter og religioner enn andre (Braarvig og Justnes, s. 13, 2011). Brukes begrepet på troendes premisser kan det sies å ha en normativ betydning som beskriver enkelte av skriftens kvaliteter og skillet til andre skrifter (Eggen, s. 89, 2011). Braarvig og Justnes (2011, s. 16) argumenterer for at «hellige skrifter» blir forstått av tradisjonen til å inneholde en åpenbart sannhet, og regnes som «sanne i en mer absolutt forstand». Stordalen & Berge² (2017, s. 10) legger til at de abrahamittiske religionene forstår tekstene til å inneholde en eviggyldig sannhet, adressert til alle mennesker i alle tider

² *Hellige tekster: Den hebraiske bibeltradisjon* er ikke offentliggjort enda, jeg refererer derfra med tillatelse fra forfatterne.

gjennom for eksempel en åpenbaring fra Gud. Helt sentralt mener Braarvig og Justnes (2011, s. 14) det er at hellige skrifter er kanonisert gjennom en kanoniseringsprosess som gjør at samlingen av hellige tekster anses som autoritative. I introduksjonen til boka *Rethinking Scripture: Essays From a Comparative Perspective* problematiserer Miriam Levering (1989, s. 9) hvordan tradisjonelle forsøk på å generalisere hellig tekst som en kategori ofte passer bedre til vestlige enn østlige skrifter. Levering (1989, s. 6) argumenterer samtidig for å bruke begrepet «scripture» fremfor «sacred text». På bakgrunn av at dette og at oppgaven skrives inn i en forskningskontekst hvor engelske begreper som «scripture» og «canon» står sterkt, samt det litt uklare skillet mellom hva «hellig» betyr fra et innenfra-perspektiv og et utenfra-perspektiv, velger jeg å bruke «kanonisk skrift» som begrep for en samling autoritative tekster. «Kanonisk tekst» kan forstås som en mer eller mindre hellig del av en slik skrift. En ulempe ved dette kan være at begrepet ved første øyekast ikke fanger opp et guddommelig eller hellig aspekt ved tekst. Det er også kritisert for å utelukke kanoniske samlinger som er knyttet til en mer muntlig dimensjon. Samtidig kan begrepet favne bredere og møte flere tilnærminger til autoritative tekster innenfor ulike religiøse tradisjoner. Begrepet diskuteres videre i kapittel 3.2 «Kanonisk tekst, leseren og tolkning».

1.4.2 Tekstpraksis

Begrepet «tekstpraksis» er helt sentralt i oppgavens problemstilling, og er på mange måter videreutviklet for å kunne favne om masterprosjektets tematikk. Det knyttes til et overordnet perspektiv på kanoniske skrifter, og hvordan et individ tilnærmer seg og forstår tekstene for å skape mening i sekulære eller religiøse kontekster. Bakgrunnen for begrepet utdypes under delkapittelet «Tekstpraksis, lesestrategier og literacy», men jeg vil her kort si hvordan jeg forstår det. Tekstpraksis brukes her som et begrep for å undersøke den tilnærmingen en person har i møte med en kanonisk tekst for å realisere tekstens mening. Det kan være lesestrategier, resitasjon, metodiske valg, tekstsyn og andre former for praksis, knyttet til meningsskapning og trosbaserte ritualer, slik det er del av en sosial gruppes diskurs i en gitt situasjon eller kontekst. Tekstpraksis som begrep gir rom for å belyse hvordan tilnærmingen til teksten er formet av bakgrunn, kontekst og religiøs tradisjon, men også individets samtid, erfaringer og interesser. Dette åpner for at begrepet kan brukes som analyseverktøy i møtet mellom kanonisk tekst og religiøse og ikke-religiøse personer og kontekster.

1.5 Fortellingen om Abraham og sønnen

Som utgangspunkt for gruppesamtalene brukes fortellingen om Abraham som nesten ofrer sin sønn, slik den fortelles i Det gamle testamentet, 1. Mosebok, kapittel 22, vers 1-19 og i Koranen, sura Assaffat (37), aya 97-107³. Denne fortellingen ble valgt av ulike grunner. Warsan Ismail (2012) påstår i sin artikkel at denne fortellingen om Abraham favner noe av kjernen i islam, da den sier noe om et ideelt forhold mellom Gud og mennesket, og mennesker imellom. I tillegg til at det anses som en del av felles fortellergods for både en islamsk, kristen og jødisk tradisjon, er det en relevant fortelling for klasserommet basert på kompetansemål fra læreplanen for KRLE, slik det er presentert tidligere. Ann Midttun (2013, s. 335) viser i sine undersøkelser at en av få fortellinger som er tatt med i læreboken hun undersøker er nettopp denne, og da i tilknytning til islam. Et eksempel på dette er læreverket VIVO for 3. og 4.trinn, skrevet av Egeland, Husan, Jacobsen og Schjelderup (2009, s. 136), hvor fortellingen presenteres med overskriften «Gud som ber Ibrahim ofre Ismail». Fortellingen hvor en forelder er tilbøyelig til å utføre vold mot barn i Guds navn kan bli forstått som kontroversiell, men fortellingen hadde funksjon som samtalestarter i intervjuet fordi den likevel anses som relevant for både troende og KRLE-undervisningen i dag.

Breidlid og Nicolaisen (2007, s. 48) skriver om bruk av religiøse fortellinger i klasserommet, og trekker frem begreper om parallelle og rivaliserende fortellinger. Den nevnte fortellingen om Abraham kan sies å være en parallell fortelling, da det er få detaljer som skiller dem og Abrahams forbilledlige lydighet anses sentralt i begge. Det finnes likevel ulikheter: mens den bibelske teksten navngir Isak som sønnen, er Koranen uklar på dette. I tafsir⁴-tradisjonen er det ofte tolket dit hen at denne teksten sikter til Ismael, og i læreboka sitert over har de valgt å gi sønnen dette navnet i gjenfortellingen. I fortellingen fra Koranen beskrives det som at Abrahams sønn vet om og har akseptert det som kan skje, mens han i Bibelfortellingen er intetanende (Breidlid & Nicolaisen, 2007). I denne masteroppgaven brukes navnet Abraham, ikke Ibrahim som er den arabiske versjonen. Dette skyldes at oversettelsen av Einar Berg bruker Abraham, og det samme gjør flere muslimer i Norge, for eksempel Ismail (2012) som nevnt over. Dette gjør det enklere å henvise til nevnte fortelling, men kanskje er dette et eksempel på hvordan forenklinger i møte med Koranen og Bibelen går i sistnevnte sin favør. Det er et

³ Jeg har forholdt meg til oversettelsen av Einar Berg (1989).

⁴ Tafsir er den tradisjonelle litteraturen som forklarer og kommenterer Koranen, gjerne setning for setning ved å for eksempel redegjøre for omstendigheter omkring tekstens åpenbaring (Vogt, 2018)

eksempel på hvordan perspektiver oppgaven forsøker å problematisere, også blir aktualisert gjennom egne valg og praksis.

Det kan være kritikkverdig at det ikke var en foreldregruppe med jødiske foreldre, eller at det ikke ble valgt andre tekster med større relevans for foreldregruppene. Slike valg dreier seg både om tilgjengelighet av informanter og aktualitet for norsk skole, og jeg valgte å begrense meg til kristne og muslimske foreldregrupper. Det er viktig å understreke at det ikke er tolkningen av denne spesifikke teksten som er oppgavens fokusområde, men de tekstpraksisene som blir identifisert i møtet mellom informantene og teksten. Å bruke en slik parallell fortelling ble gjort for å forsøke å skape et tilnærmet likt grunnlag for dette, i tillegg til at informantene ble valgt fra samme geografiske område. Basert på forarbeidet til masteroppgaven, tenkte jeg at dette var en tekst som ville være kjent for begge foreldregruppene. Selv om jeg var klar over at forholdet til fortellingen kunne være ulikt fra person til person, og mellom islam og kristendom som tradisjoner, viste det seg i møte med informantene at teksten ikke var like tilgjengelig for diskusjon i alle gruppene. Om dette var på grunn av fortellingens innhold eller tekstpraksis i møte med den som del av en kanonisk skrift er vanskelig å si med sikkerhet, men blir diskutert i lys av materialet i kapittel seks.

1.6 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel gjør jeg rede for oppgavens forskningskontekst og kort om KRLE-faget. Kapittel tre tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. Dette innebærer perspektiver på blant annet tekstpraksis, fortolkning og forholdet mellom leseren og teksten. I kapittel fire presenteres oppgavens metodiske tilnærming, samt etiske refleksjoner og egen rolle i forskningsprosessen. Her blir også fokusgruppene og gjennomføringen av gruppeintervjuene presentert. I kapittel fem vises utdrag fra samtalene gjennom relevante kategorier slik det er utarbeidet basert på det teoretiske rammeverket. Dette kapittelet består av to deler, hvor den første tar for seg hvilke tekstpraksiser informantene ser ut til å bruke for å skape mening i møte med kanonisk tekst. Den andre delen ser nærmere på hva som anses som sentralt når kanoniske tekster brukes i klasserommet, og hvordan tekstpraksisene, slik det kommer frem i første del av kapittel fem, kan relateres til dette. Disse kategoriene drøftes komparativt i dybden i kapittel seks, og knyttes her opp mot oppgavens tematikk og forskningsspørsmål. Helt avslutningsvis oppsummerer jeg oppgavens funn ved å vende tilbake til problemstillingen.

2 Faget og forskning som kontekst

Masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i det norske samfunnet og grunnskolen, men befinner seg likevel i en forskningskontekst som beveger seg utenfor Norges grenser. I dette kapitlet presenteres kort KRLE-fagets historiske utvikling, samt forskning i og utenfor Norge som har betydning for oppgaven. Det kan være forskning som sier noe om Bibelen, Koranen eller fortellinger hentet derfra som på ulike vis blir brukt i klasserommet. Samtidig er også undersøkelser knyttet til tekstsyn og tolkning av kanoniske tekster hos kristne, muslimer eller lærere relevant.

2.1 KRLE-faget

Dette faget har gjennomgått flere store endringer. Fra å være et rent kristendomsfag som del av kirkens dåpsopplæring frem til 1969, er det i dag et fag hvor eleven møter et mangfold av tros- og livssynsretninger, samt etikk og filosofi (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 12). Faget har jevnlig plass i mediebildet ved å være gjenstand for kritikk i offentligheten, som under saken hvor faget til slutt ble dømt i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13). Også i år har diskusjonen om fagets plass blusset opp igjen. Religionsviter Torkel Brekke (2019)⁵ problematiserer hvilken rolle religion skal ha i skolen, og hvorfor religion som «utsnitt av virkeligheten» skal være mer vektlagt enn andre utsnitt Brekke mener kan forstås som like viktige. Fagmiljøet innenfor RLE på Oslo Met stiller seg kritiske til Brekkes innlegg, og mener faget ikke bare er relevant, men også fremtidsrettet og i tråd med Europarådets anbefalinger⁶ (Aukland, et al., 2019).

I 2015 fikk RLE-faget tilført en K som følge av Solberg-regjeringens forslag om læreplanendringer i faget, tross flere av fagmiljøenes råd om å la være (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 9). Under fagets hovedområder er formuleringen at kristendom skal ha om lag halvparten av timetallet. Det er kun snakk om en kvantitativ forskjell, men det er naturlig å tenke seg at også lærerutdanningene følger samme inndeling, da studiefaget lener seg på grunnskolens læreplan (Andreassen, 2016, s. 28). Det er grunn til å tro at lærere som har hatt en kvantitativ overvekt av kristendom i sin utdanning har hatt mulighet til å studere dette mer i bredde og dybde enn andre religiøse tradisjoner. Dette kan resultere i høyere kvalitet og mer

⁵ I Dagsnytt 18 den 6. Mars og i et debattinnlegg i Vårt land 20. Mars 2019

⁶ De viser da til *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* utarbeidet under ledelse av Robert Jackson (2014).

nyansert undervisningen om kristendom og Bibelen enn undervisningen om for eksempel andre kanoniske skrifter innenfor religioner hvor lærerstudenter ikke har hatt studiepoeng nok til å arbeide med samme forståelse. Religionsvitenskapen som basisfag befinner seg på mange måter i en annen sfære, selv om det er faget og forskningen som gjennomstrømmer utdanningen til både KRLE-lærere og elevene i norsk grunnskole. Religionsvitenskapen har i senere tid blitt interessert i skolefaget, og dette har bidratt til nye diskusjoner om fagets «egenart» (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 16).

Diskusjonen mellom Brekke og RLE-seksjonen ved Oslo Met, og oppmerksomheten knyttet til faget tross det lave timeantallet i norsk skole, forteller noe om KRLE-fagets aktualitet. Samtidig peker det mot en sårbarhet knyttet til fagets symbolverdi, hva faget er, og for hvem. Selv blant religionsdidaktikerne er det ulike forståelser av hva KRLE-faget i bunn og grunn skal være. Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017, s. 19) trekker frem diskusjonen om «det er mulig for elevene å lære *av* religion i et ikke-konfesjonelt religionsfag» som et eksempel på dette. Spørsmålet er om elevene skal lære *av* religion, altså lære noe om seg selv i møte med religion, i tillegg til å lære *om* religiøse tradisjoners trossystem og praksiser (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Slik jeg forstår det kan det se ut til å være minst to «skoler» her. Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 18-20) setter opp religionspedagogikk på en side, som har røtter i blant annet kristen teologi og livstolkningstilnærming til faget, og religionsdidaktikk på den andre siden, som baserer seg på en religionsvitenskapelig tilnærming. Hvor vanntett dette skillet er i praksis er det likevel uenighet om i feltet (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 16). Andreassen plasserer seg innenfor sistnevnte tilnærming, ved å argumentere for en religionsundervisning i norsk skole som er stofforientert fremfor elevorientert og basert på religionsvitenskapelige perspektiver. Andreassens (2016, s. 19) understreker at et KRLE-fag som baserer seg på en religionsvitenskapelig tilnærming ikke kan ha læring *av* religion som en hovedssak i faget. Flere anerkjente religionsdidaktikere argumenterer for at faget også skal være livstolkningsorientert, hvor det er rom for, og ønskelig at elevene lærer noe *av* religion. Andreassen (2016, s. 58) er altså uenig i at dette har en plass i religionsundervisningen, men slik det diskuteres av von der Lippe & Undheim (2017, s. 19) er skillet mellom å lære *om* og lære *av* veldig komplekst, og flere lærere opplever at grensene mellom nevnte posisjoner kan være flytende.

KRLE-faget er igjen under lupen i forbindelse med utarbeidingen av nye læreplaner som skal inn i skolen fra 2020. I hovedtrekk er planene skissert til å inneholde færre kompetansemål for

hvert trinn, vektlegge dybdelæring og inneholde kjerneelementer som rammer inn det en forstår som mest betydningsfullt for å kunne mestre faget. Det er i høringsdokumentet inkludert flere elementer av at elevene skal reflektere, undre over, filosofere og sette seg inn i egne tanker, følelser og erfaringer på tvers av nivå (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan forstås som at faget i alle fall ikke utelukker at elevene skal lære noe om seg selv, om det så er å lære av religion.

2.2 Forskningskonteksten

Jeg har ikke lyktes med å finne tidligere prosjekter som befinner seg nøyaktig i skjæringspunktet mellom Bibelen, Koranen, lærere og foreldre. I det følgende presenteres forskning og arbeid som utgjør masteroppgavens forskningskontekst. Det er en hovedvekt av undersøkelser knyttet til religionsfaget og klasserommet, da dette kan sies å være oppgavens sentrum. Jeg har valgt å skille mellom forskning gjort i og utenfor Norge, fordi religionsundervisningen i andre land kan være ganske annerledes enn den vi har i norsk grunnskole.

2.2.1 Bibelen og Koranen i klasserom utenfor Norge

Bibelens posisjon i religionsundervisningen i offentlig skole har vært i endring både i og utenfor Norge. I en artikkel skrevet av David Horrell og Anna Davis vises det til Storbritannia, og hvordan interessen for å velge emner om Bibelen innenfor «advanced level» på videregående har vært synkende. Forfatterne forsøker å vise hvordan Bibelen kan være spennende og relevant for ungdom i dag. Bibelens aktualitet bindes sammen med dens betydning for å kunne forstå kristne: «Anyone wanting to understand Christian belief and practices – and, indeed societies shaped by that heritage – needs to grapple with the ongoing legacy of the Bible itself» (Horrell og Davis, 2014, s. 75). Horrell og Davis (2014) foreslår å gjøre bruk av kritiske bibelstudier i forbindelse med etiske dilemmaer knyttet til miljøproblematikk, nettopp for å aktualisere Bibelen i møte med samtidens problemstillinger. Slik jeg forstår Horrell og Davis, ønsker de å vise hvordan en kan nærme seg Bibelen med dagsaktuelle problemstillinger, og kritisk undersøke hvordan Bibelen forholder seg til dette. Dette kan like gjerne gjøres med andre kanoniske skrifter i klasserommet, om målet er å aktualisere slike tekster i dag.

Det kan være komplekst å kombinere kritisk og akademisk arbeid med en tekst med å samtidig forholde seg til hvordan en troende vil forstå dette. Når Mary Hayward (2006, s. 164) undersøker læreplaner, pensum og innhold knyttet til kristendom i Storbritannias religionsundervisning, ser hun at det enkelte steder legges opp til at elevene skal møte kritiske

studier av Bibelen, og samtidig lære hvordan den brukes og forstås i et trossamfunn. Som sitert innledningsvis, skriver Hayward (2006, s. 164): «Whilst these two stances are not necessarily mutually exclusive, there is a *possible* tension between the study and analysis of the Bible in an 'academic' manner and the use of the Bible within Christian communities (...)». I denne kommentaren finner en noe av kjernen ved denne oppgaven: dilemmaet knyttet til forholdet mellom å møte kanoniske skrifter som tekst gjennom akademiske metoder og som andres eller egen *hellige* tekst. Hayward utdyper ikke dette videre i sin artikkel, men problematiserer videre hvordan undervisning om ulike tolkninger av Bibelen ikke er det samme som å forstå hvordan eller hvorfor det er slik. Hayward (2006) stiller derfor spørsmålet om elevene selv lære ferdighetene til å møte materialet, eller om de skal lære om ulike tilnærminger og tolkninger, og diskuterer deres meninger om dette. Både spørsmålet om Bibelens aktualitet og hvordan en i så fall skal tilnærme seg og arbeide med det, kan knyttes til diskusjoner om KRLE-faget i dag og er veldig relevant for denne masteroppgaven.

Farid Panjwani og Lynn Revell (2018) argumenterer i sin artikkel om Koranen i klasserommet mot en essensialistisk tilnærming til islam, noe de mener både lærebøker og undervisningsmaterialet ofte legger opp til. Dette gjelder også lesning og tolkning av Koranen, som Panjwani og Revell (2018, s. 270) mener presenteres ved å skape stereotyper av «ulike former» for muslimer: «the liberal Muslim, the extremist Muslim, the Pakistani Muslim etc». For å unngå slike generaliseringer argumenteres det for en hermeneutisk tilnærming til undervisning om islam og Koranen, hvor målet er å kunne snakke om hvordan mange muslimer forstår sin religion og praksis. Denne tilnærmingen starter med de troende, i stedet for med religionen som tradisjon. Spørsmålsstillingen endres da fra hva islam sier om et tema til hvordan muslimer har *forstått* forholdet mellom islam og temaet (Panjwani og Revell, s. 273-274).

En siste tilnærming jeg vil trekke inn her er det Robert Jackson (2004, s. 87) kaller «the interpretive approach». Selv om Jackson (2014, s. 36) ikke direkte tar for seg kanoniske skrifter, er tilnærmingens mål blant annet å gi elever med religiøs bakgrunn en opplevelse av at deres religion blir presentert på en måte som er gjenkjennelig også for dem. «It aims to avoid stereotyping by recognizing that individuals from a particular religious background may experience, understand and present their religion in ways that are in some respects different from generalized accounts given, for example, in school textbooks» skriver Jackson (2014, s. 36). Denne tilnærmingen blir aktualisert i møte med kanoniske tekster fordi den tar for seg hvordan religion og «religiøst materiale» ikke er faste systemer, men kan presenteres ved å se

på dynamiske forhold mellom religion, ulike grupper innenfor tradisjoner og individer som identifiserer seg innenfor gruppene (Jackson, 2004, s. 88; 2014, s. 37). Denne tilnærmingen er en av flere som har blitt ansett som relevant i lærerutdanning og innenfor religionspedagogikken, men har også møtt kritikk fra blant annet Andreassen (2016) ettersom den mener elevene skal få bruke egne erfaringer og forutsetninger i undervisningen.

2.2.2 Det norske KRLE-klasserommet

I en norsk kontekst har fortellinger vært et sentralt tema i faget for å kunne skape engasjerende undervisning om flere religioner. Blant annet har Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2011) gitt ut *I begynnelsen var fortellingen* som tar for seg formidling og bruk av fortellinger i klasserommet, og hvordan fortellinger fra ulike religiøse tradisjoner er knyttet til både en narrativ dimensjon og en identitetsdannelse. Breidlid og Nicolaisen (2011) viser til en undervisningstilnærming kalt *A Gift to the Child*, utviklet av religionspedagogen John Hull, hvor en konkretiserer religion gjennom en erfaringsbasert religionsundervisning. Poenget er at alle elever kan lære noe av religionene ved å først møte og oppleve fortellingene, før de settes inn i en religiøs kontekst og eksemplifiserer hvordan dette kan ha plass i en troendes hverdag. Her får elevene hjelp til å «trekke seg tilbake» fra fortellingen, og samtidig se at den kan ha betydning som en religiøs fortelling for en som tilhører denne religionen (Breidlid og Nicolaisen, 2011, s. 67-69). Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 72) mener fortellinger kan ha tre dimensjoner: en allmennmenneskelig dimensjon, en religiøs dimensjon og en religionsspesifikk dimensjon. Den første dreier seg om at religiøse fortellinger har en dimensjon som angår alle mennesker, med tanke på spørsmål knyttet til relasjoner mellom dem, mening med livet og forholdet mellom godt og ondt. Den religiøse dimensjonen ved fortellingen kan gi noe til alle religiøse mennesker, selv om de ikke tilhører religionen som fortellingen har sitt opphav i. En religionsspesifikk dimensjon ved fortellingen er en dimensjon bare en person som identifiserer seg med den aktuelle religionen vil kunne oppleve. Personen vil kunne oppleve fortellingen som oppbyggelig for budskapet i religionen (Breidlid og Nicolaisen, 2011, s. 73).

I boken *Religionsdidaktikk: En innføring* fra 2016 bruker Andreassen religiøse skrifter og fortellinger som eksempel når han diskuterer en religionsvitenskapelig tilnærming til KRLE-faget. Fortellingsdidaktikken fikk betydning for religionsdidaktikken under KRL-faget, hvor fortelling ble ansett som en sentral arbeidsmåte (Andreassen, 2016, s. 105). I dag er dette i større grad tonet ned, men som tidligere vist er fortellingene og tekstene fortsatt relevant basert på læreplanen. Andreassen (2016, s. 105) mener nedtoningen skyldes at fortelling som

arbeidsmetode kan forstås av noen som forkynnende, selv om mange religiøse fortellinger ikke er forkynnende i seg selv. Det ligger altså en forskjell mellom å bruke fortellingene som arbeidsmetode og som innhold i undervisningen, og læreplanen oppfordrer til varsomhet i fremstilling og bruk av arbeidsmåter i faget. Andreassen (2016, s. 105) er mer skeptisk til tilnærmingen presentert av Breidlid og Nicolaisen (2011), da han mener den allmennmenneskelige dimensjonen bygges på et «lære av religion»-perspektiv. Særlig ser det ut til at han er bekymret for om foresatte skal oppfatte arbeid med fortellinger som tilslutning til religion eller livssyn. Tross dette skriver Andreassen (2011, s. 105) at fortellingene kan bidra til å beskrive en viktig hendelse, gi kjennskap til sentrale personer eller vise ulike egenskaper ved det guddommelige. Fortellingens dimensjoner, slik det presenteres av Breidlid og Nicolaisen (2011), kan være relevant i forsøket på å nærme seg tekstenes funksjon i klasserommet selv om Andreassen argumenterer for at det ikke skal være KRLE-fagets mål at elevene skal lære noe av fortellingene.

Breidlid og Nicolaisen (2011) blir brukt i en masteroppgave i religion- og etikkdidaktikk fra 2010 hvor Miriam Opsal (2010) skriver om møtet mellom elever og en religiøs fortelling fra Det nye testamentet, Lukas 15, 11-31, også kjent som *Den bortkomne sønn*. Et av Opsals (2010, s. 4) hovedfunn ser ut til å være at elevene er i dialog med tekstene, og at flere knytter inn egen bakgrunn i møte med tekster. Tove Nicolaisen (2013) beskriver i sin avhandling *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning* hvordan flere av elevene ikke kjente seg igjen i presentasjonen av hinduisme i klasserommet. Samtidig argumenterer Nicolaisen (2013, s. 66) for at hjemmekonteksten også er av stor betydning i skolen, fordi den indirekte er med i klasserommet. Foreldrene kan være av stor betydning på flere måter, og hva eleven tar med inn i klasserommet blir påvirket av hvordan foreldrene posisjonerer seg i forhold til samfunnet, autoriteter i trosamfunn og liknende. Også Sidsel Lied (2004, s. 329) sin avhandling basert på undersøkelser i klasserommet peker mot at elever bruker fortellinger fra egne og andre tradisjoner i eget «livstolkingsarbeid». Særlig er det tekster fra egen religiøs bakgrunn som engasjerer og bringer inn elevenes hverdagsvirkelighet i klasserommet (Lied, 2004, s. 329). Sammen med Opsal (2010) og Nicolaisen (2013) kan dette underbygge hvordan hjemmet og elevens bakgrunn har betydning når kanoniske tekster tas med inn i KRLE-faget.

Flere har gjort undersøkelser knyttet til lærebøker i KRLE-faget, da dette viser seg å være materiale lærere i stor grad lener seg på (Se for eksempel Bråten, 2014, s. 181-183). Jon Magne Vestøl (2014, s. 97) har undersøkt hvordan religiøse tekster blir brukt og presentert i et utvalg

læreverk, og peker på at bruken av generelle skjemaer former de kanoniske skriftene på en måte som kan være ekskluderende for andre tilnæringsmåter. Videre mener forfatteren å kunne peke på flere trekk i de undersøkte lærebøkene hvor det brukes generelle tilnæringer og sies lite om kompleksiteten ved teksters rolle, og hvordan dette bør håndteres i klasserommet (Vestøl, 2014). Dette er av betydning fordi det forteller noe om hvilke tilnæringsmåter lærebokforfattere mener oppfyller læreplanmålene, og dette er retningsgivende for mange religionslærer i skolen.

Ann Midttun (2014) har ikke sett spesielt på kanoniske skrifter i læreverk, men undersøkt presentasjonen av islam i en lærebok (utgitt i 2013) for ungdomsskoletrinnet. Om Koranen nevner hun at kun et fåtall fortellinger har fått plass i læreboka, blant annet fortellingen om Abraham som nesten ofrer sin sønn (Midttun, 2013, s. 335). Midttun (2013, s. 335) problematiserer hvordan læreboka sitt opplegg i møte med tekstene ikke fullstendig er i tråd med læreplanen: «Tekster re-produseres, uten at det gis noe særlig hjelp til forståelse av tekst, kontekst eller tolkningsmuligheter, slik læreplanen legger opp til». Det undersøkte læreverket viser til krav i Koranen som kan ha betydning for hvordan en kan forstå islam, men har «få referanser til hellige tekster, ulike tolkninger og konsekvenser for menneskers liv», argumenterer Midttun (2014, s. 335). Kanskje sammenfaller dette med Panjwani og Revell sine erfaringer presentert over, da variasjoner innenfor tolkninger verken gis plass i læreverk eller i klasserom. På mange måter synes dette å være de samme utfordringene som Horrell og Davis (2014) og Hayward (2006) peker på, men da med Bibelen som diskusjonens kjerne. Det samme plukkes opp av Andrew Thomas og Alf Rolin (2018) i en annen undersøkelse om lærebøker. De undersøker om bøkene legger opp til undervisning om religion presentert som *folk* eller *ideer*. Når det kommer til det de kaller «religiøse fortellinger» mener Thomas og Rolin (2018, s. 44) å kunne peke på hvordan en idebasert tilnærming plasserer fortellingene inn i en historisk kontekst, som et eksempel på ideer og litteratur på den tiden. En menneskebasert tilnærming ville være mer opptatt av å lese fortellingen som et bakteppe for å forstå dens betydning for religiøs praksis som også foregår i dag, for eksempel høytider og ritualer. Et annet spennende funn Thomas og Rolin (2018, s. 47) mener å kunne peke på er at tekstfortolkning som ferdighet spesielt har fått plass i religionsundervisningen i land med luthersk bakgrunn, slik som i Norge.

Ole Kolbjørn Kjørven (2016) leverte i 2014 sin avhandling hvor han presenterer en studie av hva som skjer når religionslærere fortolker bibelteksten *Den bortkomne sønn*. Kjørven bruker her teoretiske perspektiver fra leser-respons-tenkning og tekstfortolkning generelt. Kjørven

diskuterer både validiteten i lærernes tolkning i lys av teorier fra Iser, Fish og Rosenblatt, før han drøfter hvordan empiriske funn er relatert til, og utfordrer forståelsen av «religious literacy» i religionsundervisningen (Kjørven, 2016, s. 197). Dette er relevant for min oppgave både fordi undersøkelsen er knyttet til læreres tolkninger av kanonisk tekst og innebærer refleksjoner over hvilken betydning det har for religionsundervisningen. Begreper knyttet til lesning, tolkning og «literacy» blir i denne oppgaven knyttet til «tekstpraksis», og måten det blir tatt i bruk og diskutert av Kjørven har vært betydningsfull for utformingen av begrepet.

2.2.3 Tolkninger på tvers

Til slutt velger jeg å ta med noen eksempler på forskningsprosjekter og artikler som ikke direkte er knyttet til klasserommet, men mer spesifikt har gjennomført forskning hvor det skjer et møte med Koranen, Bibelen eller begge. Anne Hege Grung (2015) har gjennomført gruppeintervju hvor muslimske og kristne kvinner fortolker tekster fra Koranen og Bibelen. I møtet mellom kvinnene, tekstene, og interreligiøse tolkninger av disse undersøkes blant annet strategier for tolkning av tekstene. Grung (2015, s. 37) peker på flere sentrale forhold, hvor av et relevant perspektiv er refleksjoner om hvordan en meningsskaping skjer i ulike kontekster og tradisjoner. Dette blir i min oppgave knyttet til begrepet «tekstpraksis». I et underkapittel viser Grung (2015, s. 118-120) et eksempel på hvordan intervjudeltakerne forholder seg ulikt til «helligheten» ved skriftene. Videre peker Grung (2015, s. 39) blant annet på hvordan muslimers søken etter det guddommelige i Koranen vil forholde seg annerledes enn kristnes tolkning av Bibelen. Sammen med nevnte spørsmål om fortolkningsautoritet, finner jeg at disse begrepene (med flere) knyttet til tekstfortolkning i Grung (2015) sin bok er av betydning for min oppgave. Gruppeintervju og møte med tekst er felles metodisk tilnærming, og på denne måten finnes det enkelte likhetstrekk mellom mitt prosjekt og det som er gjennomført av Grung. Det er likevel forskjeller i hva som undersøkes, da Grung kan sies å ha en feministisk tilnærming, mens dette prosjektet er knyttet til klasserommet og det komparative aspektet mellom foreldre og lærere, i tillegg til mellom kristne og muslimer. Grung (2015, s. 359) konkluderer blant annet med at individene i gruppen har ulike strategier og mønster for meningsskaping. Et eksempel på dette er interne ulikheter blant både muslimer og kristne i møte med teksten, som bryter med tanken om tradisjonene som faste enheter (ibid.). Denne nyanseringen og mangfoldet av tolkning av kanoniske skrifter, ser ut til å være det religionsdidaktikerne peker på som betydningsfullt i flere av artiklene over.

Et annet nærliggende prosjekt presenteres av Jenny Berglund og Bill Gant (2018). Det er her gjort undersøkelser av unge muslimer i Storbritannia og hvordan de opplever forholdet mellom de ferdighetene de lærer ved koranskolen og hvilke ferdigheter den offentlige skole anser som verdifulle. For denne masteroppgaven er særlig forståelsen av «literacy» slik den brukes i denne artikkelen betydningsfull. Samtidig er det interessant å se hvordan ungdommen ifølge Berglund og Gant (2018) mener memorering er sentralt i koranopplæringen, men i liten grad er av betydning i skolen. Berglund og Gant (2018, s. 130) problematiserer hvordan pugging blir ansett av mange som lav kompetanseoppnåelse i skolen, men likevel brukes det som innlæringsmetode i flere fag. Det var i slike tilfeller elevene i deres studie opplevde ferdighetene fra koranopplæringen som relevant. I en norsk kontekst er det ikke gjort tilsvarende undersøkelser, men gjennom Sissel Østbergs etnografiske studier vises det blant annet til hvordan opplæringen av Koranen til barna i familiene hun fulgte satte rett resitasjon av Koranen som førsteprioritering. Koranens innhold kom i annen rekke, og mange barn deltok ikke lenge nok i opplæringen til å forstå hva de leste, blant annet grunnet et behov for å beherske klassisk arabisk godt (Østberg, 2003, s. 51). Østberg (2003, s. 52) sammenlikner dette med deltakelse i korsang som del av en kristen sosialisering, da hun mener koranskolens opplæring er sentral for sosialiseringen inn i en islamsk symbolverden.

For å forsøksvis oppsummere forskningskonteksten formidlet her, vil jeg si at Bibelen og Koranen i klasserommet er et interessefelt for flere, selv med ulike tilnærminger og begrepsverktøy. Kanskje kan en si at denne masteroppgaven tar utgangspunkt i det komparative aspektet ved tolkning av tekster hos kristne og muslimer, slik det gjøres hos Grung (2015), men kombinerer dette med måten Kjørven (2016) legger opp til et møte mellom lærere og kanonisk tekst. Oppgavens aktualitet lener seg på et KRLE-fag hvor fortellinger og tekst fra Bibelen og Koranen er sentralt, men kanskje ikke oppleves like «brennhett» og relevant for lærere som underviser det. Om det er læreboken som får styre undervisningen og presentasjonen av kanoniske tekster, ser det ut til å gjøres skjematisk, med få redskaper til å snakke om resepsjon eller kontekstuelle tolkninger. I dette kan spørsmålet om elevene skal lære *om* eller lære *av* kanoniske tekster dukke opp. Det er grunn til å tro at nevnte dilemma også er knyttet til hvilke former for tekstpraksis som lærere tar i bruk i klasserommet, og hvilke eleven kjenner fra møte med tekst i religiøs kontekst.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres og diskuteres et utvalg teoretiske tilnærminger som har betydning når en snakker om lesning og tolkning av kanoniske skrifter. Hermeneutikk, literacy-begrepet, tekstpraksis og fortolkningsautoritet er begreper og perspektivene særlig valgt med tanke på å kunne bidra til en diskusjon om fortolkning av Bibelen og Koranen i Norge i dag.

3.1 Lesestrategier, literacy og tekstpraksis

For å kunne si noe om hvordan lærere og foreldregruppene nærmer seg tekstene må en forsøke å bruke begreper som skildrer nettopp dette. I utgangspunktet tok denne oppgaven i bruk «lesestrategier» som begrep, men etter samtalen med den muslimske foreldregruppen ble det nødvendig å problematisere om dette var et begrep som kunne favne om det foreldrene beskrev som sentralt når deres barn og dem selv leste Koranen (mer om dette i kapittel fem og seks). Slik jeg har forstått «lesestrategi» kan det brukes for å beskrive hvordan en nærmer seg tekst via metodene en tar i bruk når innholdet skal studeres i større eller kortere utdrag, gjennom for eksempel tematisk analyse, nærlesning eller oversiktslesning. Denne forståelsen mener jeg mangler en dimensjon som dreier seg praksis og håndtering av kanonisk tekst utenom en innholdsfokusert lesning, for eksempel resitering av tekst.

Begrepet tekstpraksis blir brukt av Gro-Renée Rambø og Magnhild Vollan (2016, s. 93), og forstås som sosialt anerkjente måter for å skape, kommunisere og fortolke meningsfylt innhold gjennom tekster. Det som særlig er sentralt her, er hvordan en tekstpraksis består av alle møter med tekst innenfor en sosial arena, og kan endres over tid fordi det blir ansett som sosialt og kulturelt forankret (Rambø og Vollan, 2016, s. 93). Videre vises det til hvordan det kan en kan skille mellom begrepene teksthendelser og tekstpraksis, hvor den første er enkeltmøtene og lesning av tekst. Summen av teksthendelser utgjør til sammen en tekstpraksis, som kan forstås som en form for diskurs av verdier, holdninger, relasjoner, normer og ideologier som inngår i et samfunn eller i en sosial gruppes «literacy» (Rambø og Vollan, 2016, s. 94). Med andre ord har den tekstpraksisen som leseren forstår som «gitt» i en sosial setting betydning for hver enkelt teksthendelse.

Begrepene teksthendelse og tekstpraksis som brukes av Rambø og Vollan (2016) er basert på David Barton sin forståelse av «literacy», og hans begreper knyttet til «literacy events» og

«literacy practices». Literacy⁷ kan forstås som lese- og skriveforståelse eller -ferdigheter. Andre argumenterer for en utvidet definisjon av literacy, hvor det forstås som en tekstkompetanse med kjennskap til både sjangerkunnskap og til kulturens diskurser (Språkrådet, 2018). Dette er knyttet til all tekst, ikke spesielt kanoniske tekster. Barton og Hamilton (1998, s. 8) er blant de som forstår literacy som en del av en sosial praksis, en aktivitet, lokalisert i rommet mellom tanken og teksten. Med utgangspunkt i et «sosio-økologisk» perspektiv på literacy forstår Barton og Hamilton (1998, s. 6) aktiviteter som lesning og skriving i lys av de sosiale strukturene de finnes innenfor og formes av. De argumenterer for at det kan finnes ulike former for literacy innenfor enn gitt kultur, som assosieres med ulike områder i livet (Barton og Hamilton, 1998, s. 9). Denne hermeneutiske tilnærmingen til literacy, hvor den sosiale konteksten teksthendelsen skjer innenfor og dens gjeldende tekstpraksis får påvirkning på lesningen, kan være nyttig i møte med kanoniske skrifter når de presenteres i ulike sosiale arenaer, slik det blir gjort i denne oppgaven.

Literacy som begrep har blitt brukt av flere for å forstå tilnærming til kanoniske skrifter. Jenny Berglund og Bill Gent (2018) har undersøkt muslimsk ungdoms opplevelse av forholdet mellom et trosbasert undervisningstilbud og den offentlige skolens undervisning i Storbritannia, slik det ble presentert i forrige kapittel. Berglund og Gent (2018, s. 127) viser til konsepter som *liturgical literacy* og *faith literacy* slik det blant annet brukes av Andrey Rosowsky. Rosowsky (2013, s. 78) argumenterer for hvordan en slik literacy kan gripe fatt type tekstpraksis hvor den den historiske og symbolske betydningen av det som resiteres eller læres utenatt er minst like viktig for identitetsformingen hos individene som den innholdsmessige betydningen. Faith literacy, som jeg oversetter til trosbasert literacy, er ifølge Rosowsky (2015, s. 169) en innføring i hellige tekster og tilegnelse av lesepraksiser gjennom generasjoner, hvor teksten er sentral i både ritualer og sermonier. I tillegg forklarer Rosowsky (2015, s. 169) hvordan en trosbaserte literacy kjennetegnes ved at teksten og de tekstuelle praksisene integreres i individets og kollektives identitet. Dette stemmer med det Østberg (2003) observerte gjennom sine studier: opplæring i arabisk og lesing av Koranen var i stor grad også betydningsfullt for å sosialiseres inn i en islamsk symbolverden og tradisjon. Den samlingen av ferdigheter og kunnskaper en tilegner seg som en del av en trosbasert literacy skaper meningsfulle sosiale aktiviteter, og trosbasert literacy kommer derfor til uttrykk i praksis i en religiøs setting (Rosowsky, 2015, s.

⁷ Det finnes en mindre brukt norske oversettelse, «litterasitet», men jeg velger å holde meg til «literacy» i oppgaven da det kun brukes som grunnlag for tekstpraksis-begrepet.

170). Basert på Barton og Hamilton (1998) slik det er presentert over kan dette forstås som en tekstpraksis, formet av konteksten den religiøse tradisjonen befinner seg innenfor. Rosowsky er særlig opptatt av språket innenfor en trosbasert literacy, og trekker frem at språket innenfor en slik kontekst til en viss grad kan skille seg fra deltakerens muntlige eller sekulære språk (Rosowsky, 2015, s. 171). Basert på Rosowskys forståelse av en trosbasert literacy, vil tekstpraksis i en religiøs kontekst være annerledes enn i en sekulær kontekst. Rosowsky (2015, s. 180) argumenterer for at trosbasert literacy ikke må anses som en perifer sosial aktivitet, men noe som foregår ved siden av de mer allmenne formene for literacy, og spiller en stor rolle når språk, tro, og literacy flettes sammen i et kulturelt og sosialt liv. For individet er trosbasert literacy en integrert del av identiteten, avslutter Rosowsky (2015, s. 180). Som denne oppgaven problematiserer, er det paradoksalt om elevene forventes å møte kanoniske skrifter i klasserommet uten å være i dialog med sin trosbaserte literacy.

Både lesestrategier, tekstpraksis og literacy er begreper som kan belyse informantenes tilnærming til Koranen og Bibelen, enten det er i en religiøs eller en sekulær kontekst. Jeg velger å bruke det norske begrepet tekstpraksis, da dette fanger opp i seg lesestrategier i hver teksthendelse, og samtidig lener seg på Barton og Hamilton sin beskrivelse av literacy som relatert til den konteksten det befinner seg i, samt den gjeldende tradisjonen. Da oppgaven tar sikte på å bruke begrepet tekstpraksis i møte med kanoniske skrifter, blir også Rosowsky sin teori om trosbasert literacy av betydning, for å kunne snakke om ulike former for tekstpraksis i møte med kanoniske skrifter i KRLE-undervisningen og i religiøse kontekster. Tekstpraksis, slik det brukes i denne oppgaven, er forstått i lys av et sosiokulturelt perspektiv på handling og forholdet mellom samfunn og individ. James V. Wertsch (1998, s. 24) forklarer at en sosiokulturell tilnærming fokuserer på forholdet mellom menneskelige aktiviteter og handling på den ene siden, og de kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstene på den andre siden. Sentralt i dette er forståelsen av at det eksisterer en viktig parallell mellom handlinger som utføres på et sosialt plan og et individuelt plan (Wertsch, 1998, s. 23). Wertsch (1998, s. 23) skriver at individuelle handlinger må forstås som «a *moment* of action, rather than a separate process of entity that exists somehow in isolation». Dette minner om Barton og Hamilton (1998) sin beskrivelse av teksthendelse og tekstpraksis, hvor den første må forstås som en enkelthendelse direkte knyttet til tekstpraksisen. Wertsch (1998, s. 24) forklarer handlingene som medierte, et begrep Lev Vygotsky i stor grad har fått æren for. Roger Säljö (2001, s. 85) forklarer mediering som at individenes tenkning og forestillingsverden er vokst frem av (og

dermed er farget av) den kulturelle konteksten og dens intellektuelle og fysiske redskaper. Språket er et kjent eksempel på slike redskap (Säljö, 2001, s. 86).

Ettersom tekstpraksis forstås som en menneskelig aktivitet vil det finne sted i en samtidskontekst preget av en rekke geografiske, politiske, økonomiske, kulturelle og sosiale forhold. Møtet med kanoniske skrifter kan foregå i ulike situasjoner og sosiale arenaer hvor krav til, og formål med, lesningen er forskjellig. Dette kan ha betydning for i hvor stor grad en er i dialog med blant annet den religiøse tradisjonens tekstsyn, resepsjon av teksten, og aksepterte tolkninger. Sammen med gruppens verdier, ideologier og relasjoner, utgjør dette rammeverket som her blir kalt tekstpraksis. Tekstpraksisen har betydning for hvordan individet skaper mening i hver enkelt teksthendelse. Flere elementer ved tekstpraksis-begrepet trekkes frem under, knyttet til perspektiver om tekst, lesning og tolkning.

3.2 Kanonisk tekst, leseren og tolkning

Når en studerer tekst og det møtet som skjer mellom tekst og gruppen av mennesker som leser, er et sentralt perspektiv hvordan jeg som forsker forstår nevnte begreper og forholdet mellom teksten og leseren. Hermeneutiske perspektiver er et eksempel på dette og legger på mange måter et grunnlag for samtidens forståelse av fortolkning. Ifølge Ingvild Sælid Gilhus (2014, s. 275) kan mening i tekst og ytringer undersøkes i lys av et hermeneutisk perspektiv, og i religionsstudier tas dette i bruk for å kunne si noe om religion og religiøse prosesser i samfunnet. Noe av det mest sentrale å ta med seg fra hermeneutikken er relasjon mellom delene og helheten, enten vi snakker om deler av tekst i lys av hele teksten, eller tekster sett i lys en kontekst, for eksempel sosiale og kulturelle omgivelser. Mening skapes i relasjonen mellom tekst og kontekst (Gilhus, 2014, s. 276-277). Særlig sentralt for dagens syn på fortolkeren er Hans-Georg Gadamer som fremmet at tolkeren befinner seg i en historisk og kulturell kontekst, og derfor møter teksten med erfaringer som gjør at leseren legger mening i teksten, for deretter å endre denne etter hvert som hun går dypere inn i teksten (Gilhus, 2014, s. 280).

Hvordan en leser finner mening i teksten blir adressert av Stanley Fish i en artikkel⁸ fra 1978. Fish (1978, s. 627) argumenterer for at teksten ikke må forstås som en selvstendig enhet forut for fortolkningen, men omvendt. Det en har antatt å være egenskaper eller elementer «i teksten» mener Fish (1978, s. 629) er en funksjon av en primær tolkning. Dette gjør at faktorene som

⁸ Artikkelen med den lange tittelen *Normal Circumstances, Literal Language, Direct Speech Acts, the Ordinary, the Everyday, the Obvious, What Goes without Saying, and Other Special Cases*

brukes for å underbygge en tolkning ikke kan ses på som elementer ved teksten i seg selv, fordi tolkningen allerede har fått innflytelse på hva som ligger i teksten. Fish (1978, s. 629) sier: «Indeed the same piece of evidence will not be the same when it is cited in support of differing determinations of what is in the text». I en oppgave som denne, hvor informantene består av kristne og muslimer som leser samme fortelling som lærergruppen, er dette et perspektiv med betydning. Om informantene viser til samme setning, leses setningen ulikt om den brukes som bevis for en annen forståelse av teksten. «We are never not in a situation», sier Fish (1978, s. 631) og argumenterer videre for at en alltid vil befinne seg i «the act of interpreting». Det er derfor ikke mulig å snakke om en tolkning utover eller uten en første fortolkning. En setning blir aldri møtt uavhengig av konteksten hvor den er oppfattet, og Fish (1978, s. 637) argumenterer med dette for at en setning ikke er tvetydig på den måten at den har mer enn én mening, men for at dens «eneste» mening kan endres. På denne måten blir konteksten en del av et rammeverk hvor en setning antas å ha en enkelt betydning, mens den i en annen kontekst eller situasjon vil inneha en annen betydning. Slik tekstpraksisbegrepet forklares over, er dette en teori som underbygger hvorfor teksthendelser vil være ulike i en religiøs eller sekulær situasjon, eller forskjellig fra en kristen eller islamsk gruppe. Fish (1978, s. 628) trekker inn et eksempel som er relevant for oppgaven, når han viser til hvordan Det gamle testamentet kan leses som et forvarsel på hendelsene i Jesu liv. Det er nemlig en del av den kristenforeldregruppens tekstpraksis, slik det kommer til syne i materialet her.

Tekstbegrepet og fortolkningsbegrepet er begge av betydning for forståelse av oppgaven, og begrepene viser seg å være nært sammenvevd, slik det presenteres av Gadamer (2014, s. 173). Teksten må anses som et hermeneutisk begrep, ikke et sluttprodukt, men en fase i forståelsesprosessen. Dette mellomproduktet må kunne forstås, og en betingelse for dette er et språk som fungerer: teksten må være leselig, og det som er sagt må la seg avkode og forstås (Gadamer, 2014, s. 174). Så lenge fortolkningen preges av leserens historiske og kulturelle kontekst (Gilhus, 2014, s. 280), kan samme tekst forstås ulikt i forskjellige kontekster og til ulike tider. Dette perspektivet trekkes også inn av Wilfred Cantwell Smith (1993) når han diskuterer sannhetsproblematikken ved kanoniske skrifter, og særlig vektlegger et historisk aspekt ved forståelse og fortolkningen av hva som er den sanne mening ved en tekst. Her argumenterer Smith (1993, s. 68) for hvordan både skriftene og menneskene som studerer dem er historisk forankret: forståelsen av den kanoniske skriften vil eksistere som historisk fenomen, utviklet videre på grunnlag av en kritisk bevissthet om de tidligere forståelsene av teksten. Med dette trekker Smith inn både den historiske konteksten som nåtidens leser befinner seg i, den

historiske konteksten teksten og lesere tidligere har befunnet seg i, og hvordan den sistnevnte kan ha betydning for den førstnevnte. Å påpeke leserens kontekst og betydning for tolkningen har i liten grad blitt gjort tidligere i vitenskapen om Koranfortolkning, men Stephen Burge peker i sin artikkel fra 2015 på hvilken betydning blant annet eksegetens kontekst kan ha for lesningen og utformingen av en tafsir. Burge (2015, s. 59) tar i bruk teorier om lesing og skriving for å forklare hvorfor en korantekst kan gi et mangfold av fortolkninger. En leser vil ta med seg sitt «selv» til teksten, og med dette følger deres verdenssyn, tidligere livserfaringer, andre lesninger og så videre. Videre skriver Burge (2015, s. 59) at dette får konsekvenser for tolkningen, fordi tolkning av ord og setninger er en del av «lesingen» som en individuell prosess. Den historiske konteksten en gruppe befinner seg i er derfor av betydning for individets tekstpraksis i møte med en kanonisk skrift.

Smith (1993, s. 15) diskuterer kompleksiteten ved begrepet *scripture*⁹ ved å blant annet peke på de mange forskjellige kanoniske skriftene som eksisterer, mangfoldet av tolkning av en spesifikk tekst, og endringer i hvordan ord og konsepter brukes. Som grunnlag for sin diskusjon, trekker Smith (1993, s. 17) frem hvordan *scripture* impliserer et forhold: Det eksisterer kun i relasjon til noe annet, noe som *ikke* er *scripture*. Samtidig er ikke teksten i seg selv en kanonisk tekst, uten at en gruppe mennesker (fra et gitt fellesskap) gjør den til det (ibid.). Smith (1993, s. 18) skriver «I suggest: scripture is a human activity». Denne tilnærmingen har fått betydning for litteraturen om kanoniske skrifter, slik det blant annet trekkes frem av Stordalen og Økland (2017, s. 17) i en diskusjon om kanonisitet, hvor de argumenterer for at kanonisitet er et produkt av menneskelig aktivitet, og «scripture is something that the canonical community does».

Om en tar utgangspunkt i George Aichele (1997, s. 127) sin definisjon av *kanon* som en samling eller liste autoritative skrifter, slik de er akseptert av en gruppe, kan det se ut til at *scripture* og *kanon* er begreper som delvis overlapper, og som begge forstås som relasjonelle konsepter (Graham, 1987, s. 5). Hugo Lundhaug (2010, s. 68) trekker frem at behovet for en kanon sammenfaller med et behov for å kontrollere hva som er autoritative tekster og hvilke forståelser av dem som er rett eller galt. Slik jeg forstår Stordalen og Berge (2017, s. 36) er også det de kaller en autorisert kommentarvirksomhet en sentral del av kanoniseringen: «Den er i stand til å på en og samme tid bekrefte begrensningen og samtidig bringe den avgrensede teksten i

⁹ Jeg velger å oversette «scripture» til *kanoniske skrifter*, selv om kanon-begrepet ikke er en like tydelig del av Smith sin diskusjon. Dette skyldes begrensede muligheter blant norske begreper som klarer å favne om den egenarten som ligger i «scripture», slik jeg forstår det.

kontakt med stadig nye tider og kontekster». På denne måten er kanon og de autoritative kommentarene avhengig av hverandre. De låner autoritet fra teksten og får derfor stor innflytelse. Det har betydning for skillet mellom formell kanon og hva som er reell kanon, hvor sistnevnte utøver autoritet på vegne av førstnevnte (Stordalen og Berge, 2017, s. 40). Stordalen og Berge (2017, s. 40) forklarer at en reell kanon både kan være at deler av en formell kanon som ikke forstås som hellig i like stor grad, men det kan også dreie seg om instanser helt utenfor «formalisert kanon». Slik jeg forstår dette kan for eksempel Koranen forstås som formell kanon, mens en reell kanon også kan innebærer tafsir-tradisjonen. Basert på dette kan forholdet til kanoniske tekster sies å bli formet av tidligere resepsjon og av menneskers lesning i samtiden.

Samtidig kan kanoniske tekster sies å være et relasjonelt konsept med tanke på forholdet til andre tekster, slik som når Lundhaug (2010, s. 69) trekker frem at en kanon kan innebærer flere kanoniske tekster, som leses i lys av hverandre. Ettersom noen tekster vil bli vektlagt mer enn andre, finnes det en kanon innenfor en kanon, hvor de de mer autorative tekstene blir brukt som hermeneutisk nøkkel for å klargjøre mindre autoritative tekster (Lundhaug, 2010, s. 69). Jeg forstår dette som et eksempel på hvordan en reell praksis kommer til uttrykk. Lundhaug (2010, s. 70) påpeker her en form for intertekstualitet, hvor kanoniske skrifter leses i lys av hverandre, og siterer Aichele på at en kanon etablerer et intertekstuelnettverk, en lesekontekst, for hvordan alle dens tekster blir forstått riktig. Intertekstualitet, slik Lundhaug (2010, s. 71) beskriver det, kan forstås som en prosess i leseres sinn, hvor meningsproduksjon anes som et resultat av dialogisk samspill mellom to eller flere tekster. Innenfor litteraturvitenskapen viser intertekstualitet til at en tekst må forstås som «et sted der tekster krysser hverandre, slik at det i en tekst alltid finnes elementer (sitater, allusjoner, lån) fra andre tekster» (Skei, 2018). I lys av dette vil en kanonisk tekst også forholde seg til andre tekster, slik Koranen blir forklart av Oddbjørn Leirvik (2006, s. 36): «At Koranen både er *kontekstuell* og *intertekstuell*, må ein ta på alvor anten ein ser Koranen som eit reint menneskeleg dokument, ei guddomeleg inspirert bok, eller Guds egne ord». Koranen referer og kommenterer både Toraen og Evangeliet, og gjenforteller som kjent flere av de bibelske fortellingene, om enn ikke på samme måte. Intertekstualitet fører til at begreper og forestillinger får plass i et nytt «religionsunivers», og til dels blir forstått annerledes i denne nye konteksten (Leirvik, 2006, s. 36).

Stephen Burge (2015, s. 59) nevner også intertekstualitet i forbindelse med Koranen, men poengterer at intertekstualitet, i betydningen av å anse tekst og lesning som et produkt av flere

ulike tekster i liten grad har hatt betydning for forståelse av Koranen eller tafsir. Et beslektet begrep som har vært betydningsfullt er intertekstuell tolkning. Eggen (2011, s. 111) sammenfatter tre ulike tolkningsmetoder i møte med Koranen. En tradisjonell tolkningsteori hever at Koranen må leses helhetlig, hvor hver enkelt del skal forstås i lys av andre deler i Koranen, noe Eggen (2011, s. 111) kaller intratekstuell tolkning. Om en trekker inn andre tekster med autoritet i tradisjonen i dialog med Koranen kan det kalles intertekstuell tolkning. En tolkning kan også bringe inn elementer fra teksten utenfor det som er forstått som autoritative tekster, og kan da omtales som en ekstratekstuell tolkning (Eggen, 2011, s. 111). Dette har betydning for oppgaven da det gir et innblikk i hvordan en har nærmet seg Koranen med forståelse av tekster utenfor Koranen selv, og er relevant i samtalen med informantene fra den muslimske foreldregruppen.

Hvordan «intertekstualitet» brukes for å forstå og forklare kanoniske tekster viser hvordan moderne litteraturvitenskap har preget studier av Bibelen, og i senere tid også Koranen. På samme måte kan det sies at andre begreper fra denne konteksten blir brukt i studier av Koranen. Smith (1993, s. 49) tar opp hvordan *scripture* har vært et vestlig begrep, formet av en kristen tradisjon, som for eksempel ikke inkluderer muntlige perspektiver ved *scripture*. Han trekker Koranen frem som eksempel på hvordan en muntlig resitasjon av Koranen kan anses som like sentral som den skriftlige boken (Smith, 1993, s. 61). Muntligheten ved Koranen er av betydning både ved personlig liv og for fellesskapet (Graham, 1987, s. 96). Levering (1989, s. 8-9) problematiserer også hvordan forsøk på å finne et universalt begrep som rommer all mulig «hellig tekst» ikke vil kunne fange opp i seg alle på like godt grunnlag. Levering (1989, s. 8) presenterer noen typiske forsøk som hun sier er løst basert på hva Ninian Smart og Richard Hecht gjør i deres *Introduction to Sacred Text of the World: A Universal Anthology*. «I suspect that these characterizations are so intuitively appealing because all but one of them belong to the widely shared common sense characterizations of the Bible», skriver Levering (1989, s. 9). I dette ligger det en kritikk av at slike skildringer ofte vil passe bedre til noen enn til andre skrifter, og at det i flere tilfeller ser ut til å være Bibelen som er brukt som «standardutgaven» for hva en kanonisk tekst er. I en oppgave hvor bare Koranen og Bibelen er under lupen, er dette relevant kritikk å være bevisst, men det er også relevant for hvordan KRLE-lærere presenterer og arbeider med kanonisk skrift.

Smith (1993) bruker både Bibelen og Koranen som eksempler på *scripture*. Begge anses som kanoniske skrifter innenfor religioner hvor Guds åpenbaring til menneskene står sentralt, men

Smith (1993, s. 46) poengterer en forskjell i møte med disse: «Qur'an is to Muslims what Christ is to Christians». I kristendom anses Jesus som Guds åpenbaring, mens Bibelen gjør rede for åpenbaringen. I islam anses Koranen som Guds åpenbaring, mens det er hadith som forteller om det (Smith, 1993, s. 46). Med dette som utgangspunkt viser Smith (1993) hvordan et begrep som *scripture* skal favne om to ulike tilnærminger til og forståelser av kanoniske skrifter. Ved å trekke linjer videre til klasserommet, kan en undres over om de nevnte forståelsene av Bibelen og Koranen fanges godt nok opp i KRLE-faget. Her brukes ofte begrepet *hellige tekster* som utgangspunkt for kategorisering, et begrep som på samme måte som *kanoniske skrifter* i seg selv mangler en muntlig dimensjon.

3.3 Rett tolkning, autoritet og kontekst

Både Burge (2015) og Smith (1993, s. 67) poengterer at en og samme tekst kan bli fortolket på mer enn én måte. Hvilke kriterier avgjør hva som skal bli forstått som den virkelige og ordentlige tolkning? Dette diskuteres av Stanley Fish (1980). Med utgangspunkt i at en kan finne et ubegrenset antall variasjoner i tolkningene av tekst, som alle kan være «rett» basert på teksten og de «faktaene» som finnes der, problematiserer Fish (1980, s. 347) hvordan en avgjør hvilke tolkninger en kan godta. Ved å vise til hvordan enkelte tolkninger faktisk avfeies som latterlige eller uakseptable, viser det hvordan «we are never without canons of acceptability; we are always 'right to rule out at least some readings'» (Fish, 1980, s. 349). Denne kanonen må ifølge Wayne Booth (sitert i Fish, 1980, s. 342) være basert på en «core of agreement» som Booth mener er teksten. Fish (1980, s. 342), derimot, argumenterer for at en tekst alltid er en funksjon av tolkning, og at det derfor er vanskelig å operere med teksten i seg selv som en såkalt «core of agreement». Selv om det finnes måter å avgjøre om lesningen av teksten kan godkjennes, er det ikke teksten som er kilden til dette, men de anerkjente strategiene for å «produsere teksten», slik Fish (1980, s. 347) argumenterer for. Dette er også knyttet til det relasjonelle aspektet ved kanoniske skrifter, slik det er diskutert over, hvor et fellesskap sammen «gjør» tekster kanoniske. Uansett om dette delvis gjøres for å stille et behov for å ha kontroll på hvilke tekster som er autoritative, vil det mer eller mindre bevisst få betydning for lesningene som gjøres og hvilke tekster som leses i lys av hverandre. Derfor vil et fortolkende og forhandlende fellesskap også virke inn på hvilke tolkninger som er akseptable ved å indirekte kontrollere hvilke skrifter som har autoritet.

Selv om det er fortolkningsstrategiene som avgjør om tolkningen er akseptabel eller ei ifølge Fish, vil det være et perspektiv av makt knyttet til hvem som gis innsikt i hvilke

fortolkningsstrategier dette er. Anne Hege Grung (2016, s. 43) skriver at spørsmålet om fortolkningsautoritet¹⁰ når det kommer til kanoniske skrifter kan være sentralt i arbeidet med kristen og muslimsk tolkningstradisjon. Utførelse av tekstfortolkning blir påvirket av synet på hva som anses som legitime fortolkninger av de kanoniske skriftene, hvilke religiøse posisjoner som har autoritet til mene noe om dette, og hvem som er kvalifisert til å inneha disse posisjonene. Med andre ord er legitime metoder for tolkning knyttet til spørsmålet om fortolkningsautoritet. Dette får betydning for individene og trossamfunn som skal lese og forstå tekst (Grung, 2016, s. 44). Med andre ord vil tradisjonens syn på fortolkning ha betydning for hvem som har rett til å lese teksten på en gitt måte, og sette begrensninger for hvilke tolkninger som er akseptable. Halvor Moxnes (2015, s. 206) viser et eksempel på hvordan fortolkningsautoritet i møte med Bibelen ble endret etter en protestantisk reformasjon. Luther og Calvin stod i spissen for å forkaste tanken om at den kirkelige autoritet og tradisjon skulle styre tolkningen av Bibelen, slik at det ikke skulle befinne seg en autoritet mellom teksten og leseren. Fortolkningsautoritet kan derfor være et styrende element ved en gruppes tekstpraksis.

Spørsmålet om fortolkningsmakt kommer til syne i materialet, uten at det direkte snakkes om som noe pålagt eller styrt ovenfra. I denne sammenheng er Michel Foucault (1982) sin forståelse av makt og maktforhold sentral. Slik jeg forstår Foucault (1982, s. 789) trenger ikke makt komme til syne via virkemåter som påvirker individet direkte her og nå, men ved å påvirke deres handlinger – i nåtid og i fremtid. «Den andre» i en maktrelasjon kan få et endret handlingsrom, når den som utøver makt gjør handlinger som påvirker dette (Foucault, 1982, s. 790). Samtidig er det relevant at Foucault (1982, s. 791) mener maktforhold har røtter dypt nede i samfunnenes strukturer. Det er derfor maktforhold i alle deler av samfunnet, både i skolen og i trossamfunn som kan ha innvirkning på tekstpraksis. Når makt forstås som handlinger på andres handlinger, kan det trekkes linjer til hvordan aksepterte tolkninger ifølge Fish (1980) baserer seg på at leseren tar i bruk anerkjente metoder for å forstå tekster. Dette kan dreie seg om tradisjoner langt tilbake i tid som avgrenser tolkninger og handlingsrommet med tekstene. I tillegg vil det innenfor de religiøse tradisjonene være mennesker som anses som lærde i møte med de kanoniske tekstene, og slik fortolkningsautoritet beskrives av Grung (2016) vil det være et maktforhold mellom dem og de som ikke blir forstått til å ha samme autoritet i møte med teksten.

¹⁰ Jeg har oversatt dette fra engelsk: *interpretive authority*

Selv om et hvert samfunn består av maktforhold, betyr ikke det at disse nødvendigvis må identifiseres, revideres eller fjernes. Makt er ikke det samme som misbruk av makt, selv om det på mange måter er et ladet ord i dag. Makt er knyttet til menneskelig aktivitet, og i et sosiokulturelt perspektiv blir begreper som makt og autoritet særlig sentralt, da det blir forstått som et iboende element ved situasjoner som har betydning for «medierte handlinger», slik det beskrives av Wertsch (1998, s. 64). Wertsch (1998, s. 72) viser hvordan individet vil referere til og ta i bruk passende kulturelle redskap som kan gi aktørens handlinger en form for autoritet eller makt. Maktperspektivet er betydningsfullt for oppgaven da forståelsen av fortolkningsautoritet har innvirkning på individets tekstpraksis. Aksepterte lesestrategier og hvem som har autoritet til å uttale seg innenfor en tradisjon styrer lesningen av kanoniske skrifter. Likevel kan det være at strategiene utfordres eller varieres i den sosiale og historiske konteksten leseren befinner seg, slik Barton og Hamilton (1998) trekker frem.

Kontekstbegrepet bør nyanseres i en oppgave hvor både problemstillingen, begrepsapparat og det teoretisk rammeverk bygges omkring «ulike kontekster». Säljö (2001, s. 138) utfordrer forståelsen av «kontekst» i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Det er lite nyttig å forstå kontekst som noe individene blir «påvirket av», sier Säljö (2001, s. 138) så lenge alle handlinger og all forståelse allerede er en del av kontekstene. En handling vil både inngå i, skape og gjenskape kontekster (Säljö, 2001, s. 138). For analytiske grunner kan en skille mellom ulike typer kontekster og ulike nivåer, selv om det i praksis vil være vanskeligere å separere dem, argumenterer Säljö (2001, s. 139). Et nivå kan innebære ulike mønstre for interaksjon, som for eksempel religiøs kommunikasjon, i ulike fysiske kontekster. Denne kommunikasjonen vil lene seg på en lang tradisjon for hvordan en skal uttrykker seg og handle i en gitt kontekst (Säljö, 2001, s. 140). Jeg mener dette er overførbart til situasjoner hvor individene møter kanonisk tekst, hvor ulike fysiske kontekster som menighet og skole også innebærer varianter av kommunikasjon og kognitiv kontekst, slik det kommer til uttrykk i tekstpraksis-begrepet presentert over.

Kontekst har også betydning når det kommer til tekstfortolkning, både innenfor kristen, muslimsk og akademisk tekstpraksis. Eggen (2011, s. 120) skriver at det kan sies å være to måter å forstå hva tekstens kontekst er, innenfor tradisjonell tolkning av Koranen. Det ene dreier seg om den strukturelle konteksten hvor en viser til en enkelt passasjes plassering i tekstens orden, slik at denne kan forståes i lys av både den omkringliggende teksten og som helhet, slik det er beskrevet over. Den andre forståelsen viser til den historiske konteksten en tenker

overleveringene av koranteksten ble åpenbart i, både hendelser, omstendigheter og sentrale begreper og tenkemåter. Ifølge Moxnes (2015, s. 211) ble historisk-kritisk metode i møte med bibelstudier og tolkning en standard på universiteter i løpet av 1700-tallet. Dette innebar å lese Bibelen som en hvilken som helt annen bok fra antikken, ved hjelp av metodiske grep hvor en søkte etter å finne den opprinnelige, historiske meningen i tekstene (Moxnes, 2015, s. 212).

Oppsummert gir de ulike perspektivene på tekst, lesere, fortolkningsmakt og tolkningskontekst et komplekst bilde av hvordan en leser kan nærme seg, og skape mening av en kanonisk tekst. I dette kapitlet har en hermeneutisk tilnærming og et sosiokulturelt perspektiv fått betydning for hvordan det teoretiske rammeverket blir forstått. Dette er perspektiver som innvirket på valg og gjennomføring av metode, og i neste kapittel presenteres den metodiske tilnærmingen til oppgaven, samt sentrale problemstillinger jeg har stått ovenfor i skriveprosessen.

4 Metode

I denne oppgaven har jeg gjort nytte av kvalitativ metode i form av tre gruppeintervjuer for å få et innblikk i refleksjoner og tekstpraksis i møte med skriftene. Både før, under og etter selve intervjuene sto jeg ovenfor en rekke valg som kunne ha mer eller mindre betydning for hvilket materiale jeg satt igjen med, og hvilke retninger analysen kunne ta. Det følgende kapittelet vil beskrive og diskutere valg av metode, informantutvalg, gjennomføring av intervjuene, transkripsjoner og egen rolle.

4.1 Valg av metode

Ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2012, s. 11-12) er kvalitativ metode velegnet om en forsøker å få et innblikk i menneskers «hvordan» og «hvorfor». Oppgaven har undersøkt tekstfortolkning i lys av konteksten for å kunne gjennomføre sammenlikninger. En annen tilnærming kunne være å undersøke kanoniske tekster i situasjoner hvor informantene på eget initiativ ville tatt det i bruk: et fenomenologisk perspektiv hvor problemstillingen i større grad var rettet mot «lived religion». Med utgangspunkt i problemstilling knyttet til kanoniske tekster i klasserommet, vurderte jeg det dit at samtaler om forholdet mellom hjemmet eller trossamfunnet og skolen ville være mer relevant og gjennomførbart for en oppgave av denne størrelsen.

Ifølge Anna D. Bremborg (2014, s. 310) kan intervjuet anses som en god metode for å undersøke folk sin tro og religiøse erfaringer. Da jeg ønsket å se nærmere på tolkning av kanoniske skrifter var det behov for en metode som kunne gi innblikk både i menneskers erfaringer med «religiøst materiale» og menneskets hvordan og hvorfor. Jeg bestemte meg tidlig for å bruke intervjuet som metode, og ble særlig interessert i gruppeintervju. Ved å gjennomføre intervju med fokusgrupper kunne jeg få opptak av den verbale diskusjonen, og samtidig ha mulighet til å observere kroppsspråk og dynamikk mellom deltakerne. Dette anså jeg som relevant for oppgavens problemstilling, ettersom tekstpraksis også er knyttet til forhandling av aksepterte tolkningsautoriteter. For å legge til rette for så ekte og spontane samtaler som mulig, benyttet jeg meg av en semi-strukturert intervju, slik det ofte gjøres i fokusgrupper. Dette innebar omtrent fem forberedte spørsmål i en intervjuguide¹¹ som ble et rammeverk samtalen vendte tilbake til når det ble opplevd som naturlig.

¹¹ Intervjuguide ligger vedlagt i kapittel 9.1.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I tiden fra jeg bestemte meg for å bruke intervju som metode til det var gjennomført fikk jeg utfordret min forståelse av hva et kvalitativt forskningsintervju innebærer. Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2015, s. 138) forklarer at mangler ved intervjuene ofte kommer til syne under analysen, men at intervjueren i et tidlig stadium kan arbeide for å forbedre kvaliteten på intervjuene. Dette innebærer å gjennomgå formulering på spørsmål, hvilke ord som må klargjøres, øve seg på intervjuteknikken og å reflektere rundt prosjektets tematikk og undersøkelsens mål. I forberedelsestiden gjorde jeg dette gjennom samtaler med veileder, i kollokviegrupper, i formulering av projektskisse og intervjuguide, i søknadsprosessen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og i arbeidet med å få kontakt med mulige informanter. Likevel kunne jeg vært enda bedre forberedt til fokusgruppene, særlig med tanke på hvilke forskjeller det kunne være mellom gruppene. Det diskuteres videre gjennom dette kapittelet.

Allerede i formuleringen av den første henvendelsen for å finne informanter forsøkte jeg å være bevisst hvilken betydning ordvalg og informasjon kunne ha. Det kunne påvirke hvem som ble interessert i å delta, men også prege konteksten for intervjuet når vi kom dit (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 108). Slik det presenteres av Brinkmann og Kvale (2015, s. 106) er et intervju ikke nøytralt, men preget av konteksten. I tillegg til at omstendighetene kunne påvirke intervjusituasjonen, var også min rolle som intervjuer av betydning så lenge et intervjuet blir forstått som en fortolkningsprosess hvor intervjueren deltar i en meningsskapingsprosess (Brinkmann & Kvale, s. 112). Jeg forsøkte å få hver av gruppene til å møte meg på samme sted, et grupperom på en høgskole, med bakgrunn i at dette kunne være en mer «objektiv» arena uten religiøse føringer. Gruppen med lærere og kristne foreldre hadde sine intervjuer der, men det gikk opp for meg i ettertid at det heller ikke var helt riktig å tro at dette skulle være en likeverdig plass å møtes for begge gruppene. Lærerne hadde tatt sin utdanning der og kunne føle seg mer på hjemmebane enn foreldregruppene gjorde ved sitt intervju.

Gruppen med muslimske foreldre sa at de ikke hadde mulighet for å møtes på samme sted, og intervjuet ble i stedet gjennomført i moskeen. Dette påvirket intervjusituasjonen på flere måter. Foreldrene var nok mer komfortable og trygge, men jeg opplevde i større grad at jeg ble ansett som en «utenfra». Trude Fonneland (2006, s. 232) beskriver intervjusituasjonen som hierarkisk, noe som legger rammer for samtalen når den blir forhandlet frem mellom informanter og intervjueren. Omstendighetene rundt gruppeintervjuene gjorde at dette hierarkiet kunne komme til uttrykk noe ulikt. I alle gruppene kunne jeg bli ansett som en som

hadde autoritet på feltet, etter som jeg inntok rollen som forsker, men jeg opplevde samtidig at jeg måtte vise at jeg kunne noe om Koranen for at samtalen skulle flyte like lett hos informantgruppen med muslimske foreldre. Slik jeg forstår Fonneland (2006, s. 230) kunne jeg mer eller mindre ubevisst påvirke svarene informantene kom med, samtidig som svarene informantene ga kunne påvirke formuleringen av mitt neste spørsmål. På denne måten kan materialet være både formet og farget av meg som intervjuer, noe som har betydning for analysearbeidet og tolkningsprosessen.

Med bakgrunn i dette måtte jeg velge hvor deltakende jeg skulle være i samtalen. Brinkmann og Kvale (2015, s. 109-112) beskriver idealtyper for intervjuere, hvor ett av ytterpunktene er en som vil undersøke meninger og holdninger, uten å skulle utfordre eller utspørre intervjuobjektet om hva som er årsaken. På den andre siden er en idealtype som anser svar fra intervjudeltakerne som ytringer produsert i den spesielle situasjonen, og som i større grad er en deltaker som bidrar til å skape gode samtaler (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 109-112). For mitt prosjekt var jeg redd for å gå glipp av viktige detaljer og sentrale årsaksforklaringer om jeg ble en for passiv intervjuer, samtidig som jeg ikke ville risikere å forme eller prege samtalen i større grad enn nødvendig med min deltakelse. Intensjonen var å forsøke å la gruppene i størst mulig grad styre samtalen, men komme med oppfølgingsspørsmål som kunne klargjøre og presisere deltakernes utsagn. Ettersom det kun var to informanter i lærergruppen, ble min rolle mer deltakende der for å drive samtalen fremover. I gruppen med muslimske foreldre ble min rolle til tider mindre deltakende, eller til og med ikke-deltakende i diskusjonen, når informantene snakket videre på et språk jeg ikke behersket. Hvordan informantene oppfattet min rolle vil også kunne påvirke intervjuene. Anså de meg som en forsker som ønsket å finne ut mer om hva informantene mente var viktig, eller så de meg kanskje som en på jakt etter svakheter og feil?

Et annet element ved intervjuene som fikk betydning var når en eller flere av informantene ønsket å dele en personlig fortelling. Fonneland (2006, s. 229-230) trekker frem hvordan slike fortellinger i stor grad kan formidle følelser, verdier, tanker og forestillinger som speiler valg, utvikling, identitet og endringer som har betydning for personen. Jeg opplevde også slike fortellinger som et tegn på at informanten hadde tillit til resten av gruppen og til meg.

4.3 Fokusgrupper og gruppeintervju

Puchta og Potter (2004, s. 6) argumenterer for at et gruppeintervju kan bidra til å gi informasjon på flere nivåer ved å legge til rette for meningsforhandling mellom deltakerne. Dette var spesielt interessant for meg, på grunn av ønsket om å undersøke hvordan fortolkningsautoritet trekkes

inn i samtalen. Slik jeg forstår det kan bruken av fokusgrupper varieres etter problemstilling og målet med prosjektet (Puchta & Potter, 2004, s. 7). Jeg opplevde at dette bidro til å gi meg fleksibilitet og flere muligheter til å utforme fokusgruppen til undersøkelsens nytte. Dette gjorde samtidig at jeg måtte ta mange avgjørelser som kunne være av betydning for hvilket materiale jeg kom til å sitte igjen med.

Slik det presenteres av Puchta & Potter (2004, s. 7) er målet ved en fokusgruppe å undersøke deltakeres følelser, holdninger eller oppfatninger knyttet til et bestemt tema. Til å lede gruppen skal det være en *moderator* som har forberedt spørsmål eller en intervjuguide, og en del av hennes oppgave er å holde gruppen fokusert nok. En utfordring ved denne formen for intervju kan være at deltakerne i gruppen svarer på spørsmålene hver for seg, i stedet for å interagere med hverandre som en gruppe. Dette påvirket også utvalg av informanter: hvordan sikre en gruppedynamikk som var fruktbar for prosjektet? På den ene siden var jeg bekymret for om kjennskap til andre informanter kunne ha stor betydning på maktstrukturer innad i gruppen, men på den andre siden kunne det lede til trygghet for gruppen, slik at de ville bidra til ærlige og åpne diskusjoner. Til syvende og sist opplevde jeg ikke å kunne velge og vrake blant informanter, og satt med tre grupper hvor de fleste hadde mer eller mindre kjennskap til hverandre innad i gruppene. Jeg vil skrive mer om deltakerne i neste underkapittel.

Da jeg ønsket at en del av studien skulle bidra til et komparativt perspektiv på undervisning om og med Bibelen og Koranen i det norske KRLE-faget, ville jeg ha et utvalg bestående av både kristne og muslimske foreldre i tillegg til lærere. En viktig avgjørelse ble å velge mellom å ha et intervju med informanter fra hver av disse «gruppene», eller å ha tre grupper bestående av henholdsvis foreldre som identifiserer seg som kristne, foreldre som identifiserer seg som muslimer og lærere som underviser i KRLE-faget i norsk grunnskole. Det kan være det første alternativet ville gitt interessante interreligiøse samtaler om temaet, og at det komparative perspektivet ville kommet naturlig i en gruppe hvor de ulike bakgrunnene på et vis blir satt opp mot hverandre. Likevel valgte jeg å gå for det siste alternativet, hvor fokusgruppene består av foreldre med tilknytning til samme trostradisjon og lærerne i en egen gruppe. Valget ble basert på en forståelse av at tolkning av Koranen og Bibelen skjer innenfor ulike diskurser, og en del av prosjektet mitt ville innebære å identifisere for eksempel tolkningsstrategier og fortolkningsautoritet innenfor nettopp slike diskurser. Samtidig ville jeg, som allerede nevnt, legge mest mulig til rette for en gruppedynamikk hvor deltakerne kunne oppleve å komme med ærlige svar på spørsmål om religionsundervisning, religiøs praksis og oppdragelse av barn i

religiøs tro. Å tro at foreldre med tilhørighet til samme religion nødvendigvis skulle ha samme syn på for eksempel barneoppdragelse ville være en generalisering av sammensatte grupper, men for prosjektet kunne en mulig diskusjon om dette temaet basert på denne konteksten også være interessant.

En annen utfordring dukket opp når det kom til antall deltakere det var behov for i denne sammensetningen av grupper. Jeg ble avhengig av flere informanter for å få en gruppe av betydelig størrelse. Å finne mange nok deltakere viste seg å bli en tidkrevende utfordring. Etter å ha vært i kontakt med mange skoleledere, som i og for seg var positive, men ikke fått svar fra mer enn to lærere via denne metoden, valgte jeg å henvende meg direkte til lærere jeg kjente for å be dem spørre i sin omgangskrets av KRLE-lærere. En slik «snøball-tilnærming» måtte også til for å få en stor nok gruppe med kristne foreldre. Det å få samlet så mange som fem voksne mennesker en ettermiddag i en ellers travel tid var enda mer komplisert enn forventet. Det var også utfordrende å finne foreldre med muslimsk bakgrunn gjennom muslimske trossamfunn, da jeg i utgangspunktet ikke hadde noen bekjentskap i området jeg valgte å gjennomføre studiene. Jeg tok kontakt med styreleder i to forskjellige muslimske trossamfunn som var positivt innstilt og ville forsøke å hjelpe meg å finne informanter. En utfordring ved å finne informanter til den siste gruppen var at enkelte hadde vært skeptiske til hvilken agenda jeg hadde ved å skulle prate med foreldre, og styrelederen fikk spørsmål om han var sikker på at jeg ikke kom fra barnevernet. Han hadde forklart at det var jeg ikke, og vist til informasjonsskrivet jeg delte med han. Jeg vet ikke om deltakerne i intervjuet var noen av de som hadde stilt dette spørsmålet, men på dagen for intervjuet valgte jeg likevel å vise studentbeviset fra Universitetet i Oslo for å legitimere meg som den jeg utga meg for å være. Hvilken betydning det hadde for hvilke informanter som deltok i undersøkelsen er vanskelig å si sikkert, men det kan likevel si noe om hvilken rolle jeg muligens ble ilagt før og under intervjuet. I tillegg gjorde dette at jeg ble bevisst hvordan jeg fremstod som autoritet i den situasjonen. Dette spørsmålet kom før gruppen ble kjent med at jeg hadde valgt ut fortellingen om Abraham, men kan også ha hatt innvirkning på samtalen om teksten.

4.4 Informantene og gjennomføring av intervjuer

Felles for de to første intervjuene var, som nevnt, at vi møttes på et grupperom i en bygning for høyere utdanning. Det kan ha bidratt til en følelse av at informantene kom inn på «mitt territorium», hvor det på grupperommet var rigget opp enkelt lydutstyr og lagt frem penn og papir. Jeg brukte derfor litt tid på småsnakk og informasjon før båndopptakeren ble skrudd på

for å forsøke å ufarliggjøre samtalen. I moskeen, hvor jeg møtte den muslimske foreldregruppen, var det litt småsnakk med en av informantene før alle var kommet, og i det alle tre var på plass fikk jeg inntrykk av at vi hadde lite tid til rådighet. Denne samtalen gikk derfor mer «rett på sak». I intervjuene kan det se ut til at samtalen flyter lettere mellom informantene og meg jo lenger ut i intervjuet vi kommer. Det stemmer overens med min erfaring.

Det gikk omtrent en måned mellom hvert intervju ble gjennomført på grunn av vanskeligheter ved å finne informanter. Dette fikk betydning for min rolle som intervjuer: på det første var jeg mer selvbevisst og opptatt av å presisere spørsmålene mine, mens jeg på det siste var mer avslappet og i enda større grad fokuserte på å være tilstede i samtale. I tiden mellom intervjuene utviklet forståelsen av oppgavens tema seg, samtidig som jeg tok med refleksjoner fra det første intervjuet inn i det andre, og så videre.

Det første intervjuet var med foreldregruppen som indentifiserte seg som kristne. Fire deltakere kunne denne dagen, jeg har kalt dem Mina, Linda, Berit og Ragnhild. Det var også en baby med i rommet som sov gjennom mesteparten av samtalen. Informantene var alle kvinner og hadde barn i ulik alder, hvor ytterpunktene lå hos Berit som hadde ett barn på 10.trinn etter å ha hatt flere barn gjennom skoleløpet, og Linda som hadde sitt eldste barn på småskoletrinnet. To av informantene tilhørte samme menighet, men det viste seg at alle hadde kjennskap til hverandre gjennom kristne aktiviteter for barn og ungdom i området. En av informantene, Mina, ledet blant annet en søndagsskole som noen av de andres barn hadde gått på. Mina fortalte i tillegg at hun jobber som lærer. Dette kan ha vært av betydning for dynamikken i gruppen hvis Mina ble sett på som en med kunnskap om både skolen og om bibeltekster gjennom arbeid i søndagsskolen. Jeg opplevde at alle i gruppen fikk komme til ordet, men at Mina var den som sa mest i løpet av intervjuet og også var en som andre i gruppen henvendte seg til når det var snakk om undervisning i samtalen.

Før intervju med lærergruppen ventet jeg å ha en gruppe på fem, men på grunn av sykdom meldte to avbud og da en tredje ikke dukket opp, satt jeg igjen med kun to informanter. Jeg sto mellom å avlyse det avtalte intervjuet, og håpe at vi kom til å finne en ny mulighet senere, eller gjøre intervjuet som planlagt slik at jeg hadde sikret meg noe materiale å jobbe med, selv om det ville si at jeg ikke kunne bruke de to igjen ved senere anledning. Jeg valgte å gjennomføre som planlagt med de to som var der, da de allerede var møtt opp. Informantene er mann i slutten av 20-årene og en kvinne i starten av 30-årene: Trond og Helene. De kjente til hverandre

gjennom et fag og en praksisperiode de hadde hatt sammen i lærerutdanningen. Trond hadde i tillegg tatt en masterutdanning innenfor et annet fag, og jobbet nå på en ungdomsskole, samt med noen fag på videregående skole. Helene jobbet nå på en barneskole, og hadde selv to barn, hvor ett er i skolealder. Trond hadde ingen barn. Under uformelle samtaler før og etter intervjuet fikk jeg en forståelse av at Helene var oppdratt innenfor en kristen tradisjon, hvor foreldre nå var medlemmer av en pinsemenighet, uten at Helene eksplisitt sa noe om egen religiøs overbevisning eller oppdragelse av egne barn. Trond ga inntrykk av å være mer kritisk til religion gjennom intervjuet, og beskrev ved en anledning sin oppdragelse som ateistisk.

I den siste foreldregruppen møtte jeg Amir, Yosef og Hassan. Hassan har en sentral rolle i moskeen og er, slik jeg forstod det, den eneste av de tre som er oppvokst i Norge. Amir og Yosef kommer begge fra Somalia, men snakker greit norsk. Amir har et barn på mellomtrinnet, Yosef har tre barn fra 1. trinn til 6. trinn, og Hassan har et barn på småtrinnet. Gjennom intervjuet skjer det noen ganger at Yosef eller Amir snur seg til Hassan eller hverandre for å diskutere spørsmålet på et språk jeg ikke kunne, før de svarer til meg. Slik jeg forstod det, skjedde dette når en forsøkte å presisere hva han mente, men ikke helt fant riktige ord på norsk. Det kunne da hende at Hassan gjenfortalte på norsk det for eksempel Amir hadde sagt, med anerkjennende nikk fra Amir. Hassan ble på denne måten en som ofte kom til ordet i gruppen: han var ikke bare en autoritet i moskeen med tanke på rollen sin der, men også med tanke på språket. At gruppen i hovedsak bestod av informanter med annet morsmål enn norsk hadde innvirkning på gruppens dynamikk, men kan også virke inn på innholdet i materialet slik det presenteres her. I enkelte tilfeller kan en se hvordan jeg som intervjuer stiller spørsmål for å sikre at jeg har forstått hva de mener. Selv om slike avklaringer gir intervjueren en opplevelse av å ha oppfattet informanten riktig, er det også en fare for at det «legger ord i munnen» på informantene eller oppfattes som ledene for samtalen. I intervjusituasjonen opplevde jeg det som en fin måte å anerkjenne det som ble sagt på og i hovedsak ble slike «avklaringer» møtt med engasjement og bekreftelse fra informantene.

Det som er gruppeintervjuets styrke kan også være dens svakhet. Når flere mennesker sammen diskuterer et tema kan samtalen gi et spennende innblikk i hvordan aksepterte meninger forhandles, men den kan som nevnt bli formet av gruppens sammensetning og dynamikk. I materialet ser en eksempler på dette. Mina i den kristne foreldregruppen tar ofte ordet i samtalen og det ser ut til at gruppen ellers er bevisst Minas rolle som lærer i grunnskolen og leder for søndagsskolen. I den muslimske foreldregruppen er det Hassan som er den de andre

henvender seg til og som tar ordet mest. I lærergruppen kan det av og til se ut til at Helene kaster seg på de mer kritiske refleksjonene til Trond, og at Trond av og til gjøre nyanseringer i det han har sagt basert på Helenes innspill. På denne måten kan informantenes uttalelser være annerledes basert på sammensetningen av deltakere i gruppen. Som intervjuer stiller jeg ofte følgespørsmål eller spørsmål for å oppklare, og karakteren på disse kan også bidra til å påvirke svarene til å passe i den intervjusituasjonen vi befant oss.

4.5 Sammenlikning som forskningsdesign

Dette prosjektet baserer seg på komparativt arbeid, hvor gruppene møter mer eller mindre de samme spørsmålene. Teksten og spørsmålene er et utgangspunkt for søken etter ulikheter og likheter i svarene. Tekstpraksis i møte med Koranen sammenliknes med tekstpraksis i møte med Bibelen, både hos foreldregruppene og blant lærerne. Det foreldre sier om kanoniske tekster i skolen vil sammenliknes både på tvers av foreldregruppene, og opp mot det lærerne sier. Ifølge Stausberg (2014, s. 21) er komparasjon en del av mange forskningsmetoder, mer eller mindre strukturert, og i denne oppgaven har jeg forsøkt å strukturere analysearbeidet, uten å bruke for fastsatte kategorier i sammenlikningen. Med tanke på religion poengterer Stausberg (2014, s. 31) at det er mer nærliggende å sammenlikne religiøse fenomen om det er innenfor varianter av samme religiøse tradisjon, noe som ikke er tilfellet her. Mitt poeng er at om dette er sammenlikninger som skjer i skolen er det behov for å undersøke hvilke elementer som kan dukke opp der. Selv om det er ulike kanoniske skrifter, er sammenlikningen på tvers av grupper med barn i omtrent samme alder i samme geografiske område. Miriam Levering (1989, s. 7-8) diskuterer også virkningen av å sammenlikne skrifter som er ulike på så mange områder, og problematiserer i hovedsak det å forsøke å definere noen generelle eller universale kjennetegn ved kanoniske skrifter. Dette er problematikk jeg har pekt på i forrige kapittel, og som gjør sammenlikningen i denne oppgaven enda mer kompleks, og som derfor også er gjeldene i skolen. Undersøkelser av lærebøker viser som nevnt skjematisk presentasjon av religion, og dette er blitt kritisert for å bli for unyansert. Slik jeg forstår Levering (1989) kan en svakhet ved komparasjon være at en ubevisst tar utgangspunkt i et element (kanskje det som er mest kjent) som forblir normen og sammenlikningsgrunnlaget i møte med andre elementer.

Opgaven baserer seg på en hypotese om at det er komplekst å sammenlikne tekstpraksis i møte med Koranen og Bibelen. Gjennom å undersøke noe jeg i utgangspunktet var kritisk til har jeg blitt utfordret på egen forståelse for tematikken, men også sett at jeg kanskje har beveget med i «samme felle» som jeg mener det er lett for KRLE-lærere å gjøre. Både begreper og

tilnærminger har blitt revidert på bakgrunn av at min forforståelse var preget av en vestlig, kristen tanke om hva kanoniske skrifter er og deres funksjon for levd liv. Min tilnærming til analysen og kategorisering kan også kritiseres for å være preget av et behov for å sortere og strukturere funn inn i faste rammer, og dette var noe en av det som gjorde meg klar over hvor komplekst det faktisk kan være å gjøre et forsøkt på å sammenlikne noe som kan komme til uttrykk på ulikt vis.

Et sentralt spørsmål i forlengelsen av dette er i hvilken grad det går an å si at resultatene er generaliserbare når sammenlikningsgrunnlaget kan være så ulikt. For å sikre reliabilitet ville vært optimalt å gjennomføre flere gruppesamtaler eller intervjuer med et større indre mangfold. Oppgavens mål er ikke å uttale seg om kristen eller muslimsk tekstpraksis på generelt grunnlag, men å peke på informantgruppens møte med tekst som et eksempel på hva som beveger seg rundt elevene når det kommer til kanoniske skrifter. At dette er dilemmaer som gjelder i flere KRLE-klasserom og for flere elever vil jeg imidlertid hevde.

4.6 Etisk refleksjon og egen rolle

Noen sentrale etiske refleksjoner er allerede nevnt i materialet over, men det er likevel behov for å gå nærmere inn på enkelte elementer. Når en studerer religion kan en bli involvert i noe som mange opplever som personlig. Det fordrer at en kan sørge for etisk integritet i behandling av dem en intervjuer, og hvordan en samler kunnskap om religiøse liv. Dette innebærer respekt for andre og at hvert individ er unikt, ærlighet ovenfor intervjudeltakere, forsiktighet når en faller ned på avgjørelser og konklusjoner, samt å stille med transparente argumentasjonsrekker (Bird & Scholes, 2014). Ifølge Bird og Scholes (2014) må funnene i forskningen være verifiserbare, forklart på en måte som gjør at det kan bli gjennomført sammenlikninger, og forskeren må åpne for responser som peker på mangler ved undersøkelsen. I tillegg peker Bird og Scholes (2014) på flere elementer som en er forpliktet til å overholde i arbeid med mennesker, som jeg har tatt utgangspunkt i under arbeidet med masteroppgaven. Deltakerne i undersøkelsene har signert et samtykkeskjema¹² hvor de er informert om hva de tar del i, at de kan bryte fra prosjektet når som helst og at all informasjon skal behandles konfidensielt. En del av dette innebærer å kunne sikre deltakernes anonymitet, ved at informasjon som gjør at de kan gjenkjennes utelates fra oppgaven.

¹² Kopi av samtykkeskjemaet ligger vedlagt under kapittel 9.2.

Fonneland (2006, s. 224) trekker frem at forskeren må ta seg tid til å bli kjent med kulturen en skal undersøke, for at samtalene skal flyte lettere og for at en skal kunne oppleve en gjensidig forståelse. Selv om jeg ikke skulle gjennomføre noen etnografisk studie, var det sentralt for meg å bli bedre kjent med blant annet Koranen før intervjuet med Amir, Hassan og Yosef. Om det var like stor grad av gjensidig forståelse mellom meg og de tre gruppene synes jeg det er vanskelig å si sikkert, da intervjuene på sett og vis ble ganske forskjellige og gjennomført ulikt. Selv forsøkte jeg å gå inn i alle intervjuene med tanken om å skulle være åpen og nysgjerrig på det som ble sagt, uansett om jeg opplevde å være mer på «hjemmebane» i en eller annen gruppe. Min bakgrunn kan også ha hatt en betydning for møtet med gruppene, og jeg mener derfor det er relevant å si kort noe om det. Som en etnisk norsk kvinne, oppvokst i en bygd og oppdratt innenfor en kristen tradisjon, er jeg i stor grad en del av befolkningens majoritet. Ei heller har jeg barn, som var fellesgrunnlag for alle de andre i gruppene, bortsett fra læreren Trond. Jeg har i utgangpunktet mer kunnskap om Bibelen enn Koranen, både fra egen oppdragelse og utdanning, og hadde ingen bakgrunnskunnskaper i arabisk. Dette er selvsagt faktorer av betydning i en oppgave som forsøksvis skal undersøke fortolkning av både Bibelen og Koranen.

4.7 Transkripsjon

Slik Pål Repstad (2007, s. 101) presenterer det innebærer transkripsjon av intervjuer noen sentrale prioriteringer. Hvor mye tid skal en bruke på å skrive ned ordrett? Hvem skal gjøre transkripsjonen? Hvordan vet en hvilket materiale som er mest aktuelt? For min del ble det klart at jeg var nødt til å transkribere selv for å få et godt grep om materialet. Nedskrivningen begynte allerede samme kveld som intervjuet og ble som oftest fullført dagen etter. Jeg har ikke transkribert den delen av samtalene hvor jeg forteller om prosjektet eller svarer på spørsmål og liknende ved intervjuets start og slutt, da dette var samme informasjon som ligger vedlagt i samtykkeskjemaet og hadde en mer uformell tone.

Et annet spørsmål er om en skal unngå å inkludere det Fonneland (2006, s. 228) kaller «fyllord» som gir teksten mer muntlig preg og som i verste fall kan banalisere informantene. Eksempler på dette er *liksom, jo, ikke sant, så, ehh* osv. Jeg har valgt å skrive så ordrett som mulig for å få med de mulige nyanseringene som informantene har i sine utsagn, i stedet for å måtte avgjøre hva som skal fjernes og i verste fall få stor innvirkning med tanke på hvordan det vil endre setningens betydning. En svakhet ved denne formen for transkribering er at det er vanskelig for lesere å plukke ut hvor informanten legger sitt trykk, selv om jeg leser sitatene på den måten jeg husker at det ble sagt. Det må også nevnes at selv om informantene i den muslimske

foreldregruppen snakket norsk godt nok til å bli forstått, kan denne sjangeren for transkripsjon ha innvirkning for hvordan Hassan, Amir og Yosef fremstår. Jeg har likevel valgt å la være å transkribere på en måte hvor jeg fyller inn ekstra ord for å gi setningene tydeligere mening, av samme årsak som i møte med de andre gruppene. Hvilke ord en legger til kan bidra til å endre meningen på setningen, eller lede forståelsen i en bestemt retning.

Jeg har valgt å bruke utropstegn etter setninger hvor jeg oppfattet informantene som engasjert, og erstatter tenkepauser med «...» (tre prikker). Det som står i parentes i transkripsjonen uten fet skrift blir sagt samtidig som setningene foran slik at det kommer mindre tydelig frem i samtalen, men ofte underbygger eller bekrefter et poeng noen andre har. Fonneland (2006, s. 228) poengterer at transkripsjon innebærer å endre noe fra en form til en annen, og ved å gjøre muntlig samtaler til skrift blir dialogen fjernet fra sin kontekst og sosiale interaksjon. I transkripsjonen har jeg derfor forsøkt å få med hvem som henvender seg til hvem, basert på observasjoner og notater fra intervjuet i tillegg til opptaket. Det er beskrevet i fet skrift. Ettersom oppgaven til sammen referer til ni informanter som etter hvert også diskuteres på tvers, har jeg valgt å legge til en bokstav eller forkortelse foran hvert navn som viser hvilken informantgruppe personen deltok i. Eksempler er læreren ^LHelene, ^{Kf}Mina fra den kristne foreldregruppen og ^{Mf}Amir fra foreldregruppen med muslimer.

4.8 Analyse

Prosessen med transkripsjon er nært knyttet til analysen. Ved å allerede ha lyttet til opptakene og lest tekstene flere ganger over tid hadde jeg en ide om hvordan jeg kunne sortere data og lete etter mønstre. Sitatene er valgt ut fordi jeg finner det interessant for oppgaven, og andre ville kanskje brukt et annet utvalg i et prosjekt med annerledes fokus. Det er forskeren som velger hvilke deler av materialet som anses som mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen (Repstad, 2007, s. 113), men i ettertid tenker jeg at det kunne vært relevant å be noen andre lese gjennom transkripsjonene i sin helhet for å få et nytt blick på hva som kunne vært relevant.

Transkripsjonene ble lest hver for seg, samtidig som jeg forsøkte å lese alle intervjuene som en helhet i søken etter likheter og ulikheter. Ettersom intervjuet med de kristne foreldrene var det første som ble gjennomført, startet også kodelaget først her, og de første antydningene til interessante kategorier ble til i møte med den kristne gruppen. Mer eller mindre bevisst ble denne sorteringen utgangspunktet for analysene av intervjuet gjort med de muslimske foreldrene også. Når dette viste seg å ikke fungere optimalt basert på hva gruppen hadde sagt,

gikk det opp for meg at jeg kanskje hadde gått i samme «felle» som jeg mistenkte at kanskje lærere, lærebøker og KRLE-faget kunne gjøre. Jeg tok utgangspunkt i et rammeverket konstruert på begreper fra en kristen tradisjon og majoritet, og forsøkte å få de muslimske begrepene og tekstpraksisen til å passe inn i dette, til tross for at jeg hadde lest kritikken fra både Smith (1993) og Levering (1989). Å kunne si at begreper forankret i en kristen tradisjon ikke er like fruktbare for en muslimsk tilnærming til Koranen, kan i seg selv sies å være et funn. Samtidig var dette en av årsakene til at oppgaven beveget seg fra å kun dreie seg om lesestrategier til å utforske tekstpraksis-begrepet for å kunne gi mening til en oppgave som komparativt nærmer seg begge tradisjonene.

Strukturelt lener analysen seg på beskrivelser Hennie Boeije (2010) gjør i *Analysis in Qualitative Research*. Her definerer hun kvalitativ analyse som følgende (2010, s. 76):

Qualitative analysis is the segmenting of data into relevant categories and the naming of these categories with codes while simultaneously generating the categories from the data. In the reassembling phase the categories are related to one another to generate theoretical understanding of the social phenomenon under study in terms of the research question.

Basert på denne forståelsen av analyse, kan det anses som en prosess hvor materialet segmenteres og monteres slik at det blir strukturert inn i kategorier som kan kodes og forsøksvis forklares. Analyseprosessen varte over tid og har inneholdt flere ulike tilnærminger. I første oppgang var tilnærmingen i nærheten av det Boeije (2010, s. 96) kaller «åpen koding», hvor jeg gjennom notater og «kodeord» i margin på transkripsjonen pekte på det tenkte var hovedpoeng eller sentrale stikkord ved bestemte avsnitt. Deretter gjennomgikk jeg materialet på nytt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg utviklet ved starten av prosjektet. Dette kan forstås som en temasentrert tilnærming til analysen, hvor jeg har trukket frem temaer som går på tvers av gruppene. Etter å ha sortert data under disse spørsmålene gjennomgikk jeg dette på nytt, og så nærmere på kodingen gjort innledningsvis etter det nå ble remontert på nytt. Slik jeg forstår Boeije (2010, s. 108) kan dette kalles en «aksial koding», hvor det blant annet kan være sentralt å gjennomgå kodingen som er gjort, gjøre kritiske revideringer, for deretter å undersøke hvilke som kan være viktigst for forskningen. I denne runden ble flere koder tillagt, noen ble slått sammen, andre ble delt opp. Den neste tilnærmingen var på tvers av intervjuene, hvor jeg forsøkte å sortere det kodede materialet inn i foreløpige kategorier, og samtidig undersøke om det var samsvar eller ikke mellom disse. Disse kategoriene er utgangspunkt for materialet slik det presenteres i neste kapittel.

5 Materialet

I dette kapitlet presenteres et utvalg av datamaterialet som er relevant basert på oppgavens problemstilling. Materialet presenteres og diskuteres i lys av kategorier utarbeidet som del av analysearbeidet. Kapitlet er delt i to, hvor første del dreier seg om tekstpraksis i og på tvers av gruppene. Andre del tar for seg hva gruppene sier om kanoniske tekster og KRLE-undervisning, og hvilken rolle de ulike formene for tekstpraksis får i denne diskusjonen. Med andre ord legges først til grunn perspektiver ved tekstpraksisene informantene bruker som rammeverk i møte med teksten, før en ser på hvilke former for tekstpraksis og andre omstendigheter informantene mener er viktig når Bibelen og Koranen skal arbeides med i skolen. I begge delkapitler tar jeg utgangspunkt i en kategori slik det kommer til syne i en gruppe, for deretter å trekke linjer til andre grupper. Selv om det kanskje er forskjellene som peker seg ut først, er det flere fellestrekk blant informantene og på tvers av gruppene kommer til uttrykk i dette kapitlet.

5.1 Tekstpraksis i materialet

Dette delkapitlet presenterer og diskuterer kort elementer gruppene snakker om og tar i bruk for å gi mening til og forstå tekstene de leser. Til sammen har dette betydning for informantenes tekstpraksis. Slike elementer presenteres som forskjellige kategorier, men bør ikke leses som faste enheter eller idealtyper. Jeg forsøker i dette kapitlet å vise at det finnes nyanser i samtalene, også blant et lite utvalg som dette, som vil ha betydning for videre diskusjon av kategoriene i neste kapittel.

5.1.1 Den røde tråden

I gruppen med kristne foreldre er det en tilnærming som gjentatte ganger trekkes frem under samtalen, nemlig at det er viktig å lese en tekst i Bibelen i lys av helheten. Dette kommer frem gjennom bruk av begreper som «helhetlig historie» eller «rød tråd», men også gjennom beskrivelser av hva fortellingen om Abraham kan bety for kristne som kjenner til Det nye testamentet og fortellingene om Jesus. ^{Kf}Mina¹³ er en av dem som i stor grad trekker frem dette i diskusjonen om hva teksten om Abraham handler om.

^{Kf}Mina: (...) Også er det jo, det er veldig tydelig frempek til Jesus som... som man ser mange ganger gjennom Det gamle testamentet

^{Kf}Linda: Som er en link til Det nye testamentet.

¹³ Kf = kristen forelder, Mf = muslimsk forelder, L = lærer

Resten av gruppen nikker anerkjennende til dette.

Ingen i gruppen sier imot denne forståelsen av sammenhengen mellom Det gamle testamentet og Det nye testamentet. Det er ^{Kf}Mina som leder samtalen videre:

^{Kf}Mina: Jeg tenker det er jo en tekst som blir fremstilt som veldig brutal: tenk at Gud kunne be han om dette. Men sånn som jeg ser det handler det ikke om det, slik vi er inne på nå. Det tenker jeg kan være veldig ulikt hva en ser når en leser den teksten, for klart: når en tolker det ut fra hele Bibelen ser en helt andre ting enn når en bare leser den teksten. Det tenker jeg er en utfordring for lærere som ikke helt har den helhetsforståelsen for Bibelen, å kunne legge den frem på en måte som vi kristne vil si er en god fortolkning da. Det er jo en kjempeutfordring!

Det kan se ut som at ^{Kf}Mina her argumenterer for at de mer brutale aspektene ved fortellingen ikke må gis for mye plass eller vektlegges, da teksten blir forstått til å ha en viktigere mening. På spørsmål om hvordan en lærer kan forholde seg til ulike tolkninger av tekster som denne trekker ^{Kf}Mina igjen frem hvor viktig det er å kjenne til helheten av Bibelen og fortellingen om Jesus for å kunne nyansere en fortelling som ellers vil virke veldig brutal, selv for kristne.

^{Kf}Mina: Jeg har aldri møtt en kristen som har tolket teksten på en annen måte.

Intervjuer: nei?

^{Kf}Mina: det er jo veldig innlysende å se parallellene for de som tror da, på de parallellene, som et frempek på Jesu historie og at det var en test på om han var lydig, men samtidig så har jeg jo snakket med kristne som synes det er en veldig brutal historie også, og gjerne fordi de har hørt den da de var små og ikke fått den forklart på en god måte. Ikke fått den tolket slik vi gjør nå, bare hørt den som barn, så da er det jo veldig brutalt og skremmende.

Gruppen nikker og gir tegn til å være enige.

Når ^{Kf}Mina svarer at hun aldri har møtt en kristen som ikke har tolket fortellingen om Abraham og Isak på denne måten, mener jeg det viser hvordan dette elementet ved tekstpraksisen forstås som en «gitt» eller åpenbar tilnærming til tekster i Det gamle testamentet for ^{Mf}Mina. I dette er det en forventning om at så lenge leseren er kjent med tradisjonen og historiene om Guds løfte til Abraham, Jesu rolle i oppfyllingen av løftet og Bibelens røde tråd, vil en leser komme frem til samme tolkning av teksten. Kanskje kan dette sies å være en tilnærming til teksten som kan brukes «begge veier»: Bibelen blir lest som en helhet for å forstå hvem Jesus var, og samtidig brukes Jesus som «tolkningsnøkkel» for å gi mening til fortellingene om Gud i Det gamle testamentet. Gammeltestamentlige profetier som tolkes i lys av historien om Jesus og omvendt kan bli forstått som et sentralt element ved kristen bibelteologi, og som derfor kan ha betydning

for den kristne foreldregruppens tekstpraksis (Aschim, 2011, s. 69). Også en av lærerne i lærergruppen trekker linjer til Jesus i samtalen om hva Abraham-fortellingen handler om.

^L Helene: Jeg får litt sånn som det kanskje kan være i... mafia eller kriminelle miljøer. Du kan få innpass hvis du går og banker han, da kan du få bli med i gjengen. Men jeg tenkte og at det kan være et bilde på Jesus, eller Gud som skal ofre sin egen sønn Jesus.

^L Trond: Ah, konteksten av teksten.

^L Helene: Som at teksten er en profeti til Israelsfolket. Men det er slik jeg har møtt den teksten...

Det er ingen av de kristne foreldrene som bruker ord som «profeti» eller «Israelsfolket» i samtalen slik ^L Helene gjør i lærergruppen, men som allerede påpekt tar gruppen i bruk begrepet «frempek» flere ganger. I tillegg viser blant annet ^{Kf} Linda til at Gud hadde en større plan:

^{Kf} Linda: Gud ser jo helheten på en måte, han hadde en større plan enn akkurat det her, det skulle ikke stoppe der liksom.

^{Kf} Mina: Og veldig tydelig det her med at Bibelen har en helhetlig historie, det er ikke enkelthistorier som tilfeldigvis har havnet der, men det er en rød tråd gjennom hele Bibelen og ting som peker fremover mot noe som skjer senere og det er veldig trossstyrkene å se at Bibelen er bygd opp sånn.

Det er vanskelig å avgjøre om det er to ulike tilnærminger til teksten som kommer til syne her. Informantene tar i bruk en tekstpraksis hvor Bibelen leses som helhet, og refererer samtidig til hendelsene i Bibelen som en del av Guds helhetlige plan. Er dette tilnærminger som lener seg på hverandre eller to ulike kategorier? Jeg har valgt å beholde dette som én kategori, da referansene til Gud som ser et større bilde enn én enkelthendelse ofte kommer i samme setninger eller samtaler som det blir argumentert for at Bibelen må leses som helhet. Samtidig kan det tenkes at det informantene forstår som «Guds helhetlige plan» baserer seg på det de kjenner gjennom Bibelen, og den røde tråden de peker på der. Dette ser ut til å være en tekstpraksis som både de kristne foreldrene og den læreren som har bakgrunn i en kristen oppvekst kjenner til. Det er med andre ord en tekstpraksis som i stor grad lener seg på en kjent kristen teologisk forståelse, og anses som en akseptert tolkning av Bibelen.

5.1.2 «Alt finner du i svarene i hadith»

Å lese den kanoniske teksten som en helhet ser ut til å være en sentral form for tekstpraksis i den kristne foreldregruppen, men kommer på et vis også til syne i gruppen med muslimske foreldre. Det er her ikke bare knyttet til Koranen som en helhet, men også andre tekster som har status som kanoniske. Det er nå gjort et hopp inn i gruppesamtalen for å vise hvordan det

blir argumentert for at en må kunne lese både Koranen og hadith i lys av hverandre for å kunne forstå. Når samtalen beveger seg til hvordan undervisningen bør arbeide med tekst svarer ^{Mf}Hassan:

^{Mf}Hassan: Det hadde vært veldig fint hvis det fantes en egen lærer som underviser om islam, som ga kunnskap om islam til barna, slik at de lærer også etikk og moral og hvordan profeten var. For ofte innen islam, du kan ikke bare bruke Koranen uten å ha med hadith, fortellingene om profeten. For det ene er boken som er Allahs ord, men hadithen viser hvordan profeten praktiserer Koranen, så de må alltid følge hverandre. Så elevene må også lære om hadith, hvordan var profeten med mennesker, hvordan var han, for da ser de at... For dere vet noen vers i Koranen sier sånn «her må dere krigen» og sånt, men for å forstå det må man se hva gjorde profeten. Og da viser profeten at, oi, her bodde han med jøder og kristne og de var liksom... Hvorfor mener folk at i Koranen da at man er vantro?

Intervjuer: Jeg skjønner, du kan finne svarene der.

^{Mf}Hassan: Alt finner du i svarene i hadith, hvordan profeten levde med andre religioner og andre folk.

Det jeg leser som sentralt her er nettopp at ^{Mf}Hassan peker på at en muslim må gå til flere kilder for å se hvordan profeten praktiserte og forstod Koranen. På denne måten kan en kanskje si at Koranen og hadith må leses i lys av hverandre, som en helhet, selv om Koranen anses å ha høyere autoritet som skrift. Den forståelsen som Muhammed hadde av Koranen i sin samtid er en viktig fortolkningsautoritet og blir et eksempel på en reell kanon (Stordalen og Berge, 2017), slik det beskrives av den muslimske foreldregruppen. Det ligger med andre ord en fortolkningsautoritet i hadith, men ^{Mf}Hassan trekker også inn et annet eksempel på en autoritet. Sitatet er tatt ut fra et lenger eksempel som vi kommer tilbake til i neste del av kapittelet:

^{Mf}Hassan: (...) I dag, muslimer reiser til Saudi-Arabia og andre land, for å lære om islam slik at de kan selv undervise. For som jeg sa, islam er litt ømt tema, hvem som helst kan ikke snakke om eller tolke. Til og med muslimer, hvis jeg vil lære om eller vite om hva som er lov eller ikke lov, må jeg snakke med en imam, eller en som har studert, som kan. Og den personen som har studert, han må ha referanse, slik at vi vet at den personen kan mye om islam.

Slik jeg leser det er det en sammenheng mellom å bruke hadith for å forstå Koranen i dag, og at dette likevel bør gjøres av noen som har kunnskap nok til å kjenne helheten. Tidlig i møte med fortellingen om Abraham ble det gjort uttrykk for at verken ^{Mf}Hassan eller ^{Mf}Amir ville oversette teksten fra arabisk for å gjenfortelle, og viste til at dette bør gjøres av en imam. Dette kan være en bevissthet rundt oversettelsesproblematikk, men kan også være nok et eksempel på autoritet i møte med teksten og når den blir begrenset.

^{Mf} Hassan: De fleste av oss kan pugge Koranen, men de fleste kan ikke oversette den for det er arabisk. Så da må man ha tafsir. Imamen vet.

Sentralt i dette utsagnet er det også at ^{Mf} Hassan viser til tafsir-tradisjonen som en referanse for å kunne oversette riktig. Tafsir blir nevnt to ganger til i løpet av samtalen, begge gangene i forbindelse med hvordan en tolkning kan bli forstått som rett.

^{Mf} Hassan: (...) Og islam går ikke bare på dine egne meninger, det går ut på hva Allah sa og hva profeten (fvmh¹⁴) sa, og alt må være kildehenvist, alt. Veldig viktig at man spør den personen «hvor står det?». «Det er ikke lov å spise gris», «Hvor står det?», «Nei, det står i Koranen», «men hvor i Koranen?». Så du må følge den personen slik at den til slutt kan vise til tafsir og hadith. Alt har sine kilder.

I en samtale om islam og Koranen i undervisning kommer ^{Mf} Hassan og ^{Mf} Amir inn på hvordan Koranen og hadith er kilder til rett forståelse av islam.

^{Mf} Hassan: (...) Når dere får bøker, kan dere inviterer en imam og si «bøkene sier sånn og sånn, er det riktig? Hva synes dere om det?» For i islam, så er det kanskje forskjellig sekter og sånt, men basic islam, alt om hadith og Koran, alle mener det er det samme. Ingen mener Koranen har blitt feil fortolket eller feil forandret, alle mener Koranen er uforandret, og hadith det samme. Muslimer bruker alltid to kilder i fra hadith. Hvis du ser i all hadith ser du det står «skrevet av al-Bukhari og al-Muslim». De som er skrevet av dem er sanne, de er sikre.

^{Mf} Amir: Det er sikkert. Hvis du hører: hvem sa det? Og jeg sier al-Muslim, da må du tro det.

^{Mf} Hassan: Og hvis jeg sier til deg i dag: «du må be sånn, du ber feil», og du sier «kom med kilde», «ja, men profeten (fvmh) sa sånn og sånn». «Okai, hvor har du hørt det?». «I boka skrevet av al-Muslim». Da må personen tro. I dag, alt står i hadith. De finnes på engelsk, og nå også kanskje snart på norsk.

I dette utdraget gir ^{Mf} Hassan et innblikk i hvordan forhandlingen om hva som er rett forståelse og praksis har en sammenheng, og hvordan det blir avgjort ved å vise til kilder som kan belyse teksten i Koranen. Det vises til al-Bukhari og al-Muslim, to islamske lærde som kritisk gjennomgikk og samlet det som er ansett som autoritative samlinger av hadith på midten av 800-tallet (Roald, 2004, s. 70). Det er interessant å legge merke til at selv om ^{Mf} Hassan gir et tenkt eksempel hvor det er diskusjon om rett praksis for bønn, så mener han å kunne si at alle muslimer i bunn og grunn er enige om autoriteten til hadith og Koranen, samt tanken om at disse er uforandret og rett tolket gjennom tiden. I dette viser han til en tekstpraksis med røtter

¹⁴ «Fred være med ham» sies av mange muslimer når profeten Muhammeds navn nevnes, og forkortes ofte «fvmh» i skrift.

langt bakover i tradisjonen, men også trygghet i at det er en akseptert fortolkning og tilnærming til teksten for muslimer i samtiden. Denne forståelsen av teksten som universal for alle troende kan være noe tilsvarende det ^{Kf}Mina uttrykket i sitt utsagn om å ikke ha møtt noen kristne som ikke tolker den på samme måte. Likevel ser det ut til at flere av de kristne informantene møter teksten ved å lese noe ut av teksten i seg selv, uten å lese den i lys av Bibelen som helhet.

5.1.3 Betydning for levd liv

I gruppen med kristne foreldre diskuteres det innledningsvis hva teksten om Abraham omhandler. Informantene trekker frem det jeg vil kalle verdier i relasjoner, særlig i forholdet til Gud.

^{Kf}Berit: Nei, men sånn kort sagt så tenker jeg at det jo handler om at Gud ville se om Abraham satte Gud først, at han fryktet ham mer enn alt annet, og at han var villig til å gi det kjæreste han hadde fordi at han satte Gud enda høyere. Kort sagt.

^{Kf}Ragnhild: Tillit tenker jeg på.

Noe senere utdyper ^{Kf}Berit svaret sitt:

^{Kf}Berit: Det viser jo at hvis du er villig til å gi alt så blir velsignelsen også enormt stor, det at du overlater alt til Gud, eller tillit som du sa Ragnhild.

På spørsmålet om hvilken betydning denne teksten kan ha for en kristen tro, kommer det flere eksempler på dette:

^{Kf}Ragnhild: Jeg tenker det er en påminnelse om å ikke la egenviljen ta over.

^{Kf}Mina: Dette med å stole på Gud, er man egentlig villig til å stole på Gud når det koster. Og tror man egentlig at Guds vilje er best? Uansett hvordan det ser ut i utgangspunktet, for det må jo ha vrenget seg inni Abraham, dette var jo ikke planen, han skal jo bære løftet videre og bli en stor ætt. Også viser det seg at Gud har det beste i tankene. Men ja, den der «er du villig til å stole på Gud». Det er jo en kjempeutfordrende tekst!

Ut fra foreldrenes samtale er det flere begreper som kan sies å beskrive en nærmest forbilledlig relasjon til Gud. «Tillit» og «å stole på Gud» kan forstås som nærliggende begreper, hvor mennesket legger noe av sin egen kontroll over i Guds hender. På denne måten kan det være relatert til å legge sin egen vilje på sidelinjen, for å nettopp vise tillit. Abrahams relasjon til Gud vurderes som forbilledlig basert på at han ikke kjente til Guds «helhetlige plan», men likevel valgte å stole på at Gud visste best. Jeg leser dette som en form for Guds frykt, som gruppen gir tydelig positivt fortegn. Når slike verdier leses ut teksten kan det se ut til at informantene leser fortellingen om Abraham i seg selv og i større grad uavhengig av andre fortellinger de kjenner

fra «Bibelen som helhet». Jeg vil derfor argumentere for at teksten her leses med en tilnærming hvor teksten i seg selv kan gi noe til kristne i dag, fordi fortellingens innhold viser et eksempel på nettopp en forbilledlig relasjon mellom et menneske og Gud, og hvilken velsignelse det kan gi til menneskene. Kanskje vil denne tekstpraksisen lene seg på at leseren allerede har «dekodet» fortellingen som noe mer enn en brutal tekst, slik det ble gjort med tanke på Bibelens røde tråd. Jeg mener likevel dette må kunne sies å være et annet element ved tekstpraksisen, ettersom lesningen gir et annet resultat, og har en annen funksjon, enn når teksten forstås som en brikke i kristen bibelteologi. Denne tilnærmingen knytter teksten sammen med leseren i vår samtidskontekst.

Det kan virke som om ^{Kf}Mina setter seg i Abrahams sted når hun bruker uttrykket «det må ha vrenget seg inne i Abraham». I lærergruppen nærmer også ^LHelene seg teksten ved å sette seg inn i Abrahams ståsted som forelder. Hun leder samtalen fra start når det diskuteres hva teksten handler om:

^LHelene: Jeg tenker at den handler om lydighet.

Intervjuer: Hva baserer du det på?

^LHelene: Han går mot egen... Jeg tenker at det å drepe sitt eget barn er helt ekstremt. Han går i mot all fornuft, alle følelser, fordi han er helt overbevist om noe annet. Og tenker at lydigheten mot det han er overbevist om er viktigere enn alle instrumenter inne i han som sier at dette skal du ikke gjøre.

^LHelene tilføyer litt senere i diskusjonen at hun møter teksten og begrepet om lydighet på en annen måte som voksen enn som barn.

^LHelene: Slik jeg har møtt den teksten her før, er den lydigheten der, som Abraham viser ovenfor Gud, den er til forbilde, slik jeg hørte den teksten som barn.

Intervjuer: I en religiøs kontekst?

^LHelene: Ja, akkurat. At den lydigheten... *Han* fikk lønn, han. Tenk å tro så hardt på Gud at du er i stand til å ofre din egen sønn, at det er noe flott. Men som voksen når jeg leser den, sitter jeg med helt andre følelser.

Både ^{Kf}Mina og ^LHelene er lærere, og mens førstnevnte deltar i intervjuet på bakgrunn av en kristen tro, referer også sistnevnte til en kristen oppvekst selv om hun deltar i intervjuet som lærer. ^LHelene sine begreper i møte med teksten er mange av de samme som brukes av informantene i gruppen med kristne foreldre, men slik jeg forstår det ser det ut til at ^LHelene likevel har en annen vurdering av relasjonen mellom Gud og Abraham. Foreldregruppen trekker frem Abrahams tillit og det at han var villig til å gjøre som Gud sa som noe verdifullt. ^LHelene

kjenner igjen denne tenkningen fra hvordan teksten ble forklart til henne som ung, men nå stiller ^LHelene seg mer kritisk til denne lydigheten: å være villig til å ofre eget barn, selv når det går i mot egne følelser og fornuft, hvorfor skal det være forbilledlig?

I dette eksempelet bruker både ^{Kf}Mina, ^{Kf}Berit, ^{Kf}Ragnhild og ^LHelene en tilnærming til teksten hvor de ser den mer isolert, og leser ut av den en mening som er relevant for mennesket i dagens kontekst. Likevel vurderes denne tolkningen ulikt, noe som kan være knyttet til hvilken relasjon informantene har til den kristne tradisjon i dag, samt i hvilken sosial kontekst gruppesamtalene fant sted i. Når foreldregruppen møttes på grunnlag av at informantene identifiserte seg som kristne, er det grunn til å tro at det også er utgangspunktet for hvordan de forholder seg til teksten i denne sammenhengen. Lærergruppen møtes på bakgrunn av deres utdanning og yrkespraksis, ikke deres tro, og kanskje er derfor utgangspunktet for samtalen satt i en akademisk, kritisk kontekst? Basert på oppgavens forståelse av tekstpraksis-begrepet, kan en si at resultatet av teksthendelsen er ulik fordi tekstpraksisen som helhet er forskjellig, selv om den inneholder noen like elementer. Et eksempel på et felles element er nettopp denne lesestrategien hvor teksten blir lest for seg selv. På samme måte finnes det overlappende trekk ved lesning av Bibelen hos de kristne foreldrene og lesning av Koranen blant de muslimske foreldrene. Akkurat som informantene over finner elementer ved fortellingen som kan ha betydning for dem og et kristent liv i dag, trekkes det frem av de muslimske foreldrene at Koranen forteller hvordan menneskene skal leve.

5.1.4 Bruksanvisning for livet

Selv om samtalen med de muslimske foreldrene ikke tar utgangspunkt i tekstutdraget på samme måte som samtalen med den kristne foreldregruppen, beskriver foreldrene flere ganger gjennom samtalen hva de mener er et sentralt mål ved å lese Koranen. Betydningen Koranen har for et liv som muslim kommer frem når ^{Mf}Hassan oppsummerer hva ^{Mf}Amir har sagt etter noen minutter med diskusjon og tydelig gestikulasjon på et annet språk:

^{Mf}Hassan: Han sier at den personen som har laget PC'en her også har laget en bruksanvisning når han laget den. Den har en egen bok, hva som er riktig bruk og hvilke programmer. Og han sier at det samme har mennesker, vi mener det i islam at når mennesker kommer til verden at deres bruksanvisning, hvordan de skal leve, hvordan de skal oppføre seg – det er Koranen.

^{Mf}Amir: (Og hadith)

^{Mf}Hassan: Derfor må man være forsiktig med hvem som tolker den, for det er en bruksanvisning for hvordan man skal leve her i verden. Når Allah skapte mennesket så kom Koranen, for det er forklaringen på hvordan dere skal leve med naboen din, hvordan du skal oppføre deg, hvordan

du skal spise, hvordan du skal sove. Så derfor må man være forsiktig på hvem som skal tolke den.

Å lese Koranen som en bruksanvisning for å leve et godt liv, kan på mange måter forstås som en annerledes tilnærming til Koranen enn å lese for å «pugge», som blir tatt opp nedenfor i dette kapitlet. Når samtalen dreier seg om skolen trekker gruppen frem hvordan begrunnelsene og forklaringene på handlinger og levemåter kan letes opp som referanser i Koranen. Dette utdraget er relevant for diskusjon om Koranen i klasserommet, og her trekker foreldrene inn eksempler på hvordan Koranen er grunnlag for praksis og livet som muslim: fasting, ramadan, skatt, hijab, likestilling og bønnepraksis. «Alt står i Koranen» sier ^{Mf}Hassan. Å lese Koranen som relevant for livet i dag har ifølge ^{Mf}Hassan likevel noen begrensninger, slik han sier det i sitatet over: «Derfor må man være forsiktig med hvem som tolker den, for det er en bruksanvisning for hvordan man skal leve her i verden». At Koranen bør leses i lys av både hadith og tafsir, samt hvem som har autoritet til å gjøre dette, har allerede blitt poengtert over. At det er en sammenheng mellom tolkningstradisjonen, fortolkningsautoritet og hvordan en muslim forstår Koranen for sitt i liv i dag vises i eksempelet her. Det utgjør en tekstpraksis hvor leseren er i relasjon med tradisjonen, og samtidig kjenner til noen begrensninger for hvordan teksten kan forstås og hvem som har autoritet til å møte den.

En tilnærming til Koranen hvor lesningens mål er å forstå hvordan en lever et godt liv kan være relatert til forholdet mellom leseren og Gud. Relasjonen til Gud vil for mange være en sentral del av troen. Basert på den kristne foreldregruppens samtale ble det pekt på tilnærminger til teksten knyttet til gudsrelasjonen, slik det ble presentert over. Der forstås dette som en tilnærming til tekst hvor en samtidig trekker ut noe av teksten som er relevant for levd liv for kristne i dag. Relasjonen til Gud er det vanskelig å si noe eksplisitt om basert på samtalen med ^{Mf} Hassan, ^{Mf} Amir og ^{Mf} Yosef, men Koranens bruk for levd liv kommer tydelig frem i eksempelet over. Om Koranen blir forstått som Guds åpenbaring, kommer forholdet til Gud implisitt til syne i samtalen om hvorfor Koranen er så sentral for levd liv.

Når ^LHelene fra lærergruppen møter fortellingen slik den står i Koranen, er det lite som tyder på at hun tar i bruk en annen tilnærming enn den hun hadde i møte med fortellingen fra Bibelen. Hun leser også her teksten i seg selv, og trekker frem elementer som er knyttet til relasjon til Gud og medmennesker.

^L Helene: Han rådfører seg jo med sønnen, i stedet for å lyve. Han sier ingen løgn, han inkluderer sønnen og spør hva han synes. Det er jo litt lurt, når du tror du har hørt noe fra Gud, å høre med andre mennesker: «Hva tenker du?».

Intervjuer: Tenker du at det også påvirker budskapet i teksten, eller at det gjør at den handler om noe annet?

^L Helene: Ja, for da handler denne enda mer om, ikke bare lydighet ovenfor Gud, men lydighet ovenfor far. For han sier til faren sin «Gjør det som er pålagt, du vil finne meg standhaftig om Gud vil». Man har liksom full tillit til sin far, akkurat som Abraham har full tillit til sin far som er Gud på en måte. Også sier den jeg oppfatter som Gud i denne teksten, «Vi», slik lønner «VI dem som handler vel». Og det har vært mange spørsmål om hva som gjør en handling god. Og her virker det som at det som gjør denne handlingen og er det samme som i stad, at man er lydig ovenfor Gud. Handlingen er god eller dårlig basert på om det er det Gud vil.

I den muslimske foreldregruppen gjøres det ingen tilsvarende tolkning av fortellingen i seg selv, men eksemplene over på hvordan Koranen er relevant for de fleste sider av livet, gi rom for å tenke at ^L Helene møter teksten her med en tilnærming som også bidrar til forståelse av et aspekt ved muslimsk liv og praksis. Når hun trekker linjer mellom sønnens lydighet ovenfor Abraham, og Abraham sin lydighet ovenfor Gud, viser hun til Gud som Abrahams far. Kan det være ^L Helene her trekker inn elementer fra en kristen tekstpraksis i møte med teksten? ^L Helene ble ikke konfrontert på dette, men det kan tenkes at dette er et konsept hun overfører fra en kristen til en muslimsk tolkningsramme.

5.1.5 Resitasjon og «pugging»

I begynnelsen av samtalen møter den muslimske foreldregruppen tekstutdraget som forteller om Abraham. Selv om dette skjedde i starten av samtalen, kommer det til slutt i dette delkapitlet ettersom tematikken her ikke ble tatt opp igjen ved en senere anledning, og det ei heller blir relevant gjennom lærerne eller den kristne foreldregruppen sin samtale. På et vis blir møtet med teksten annerledes enn forventet, selv om samtalen var åpen for å snakke om Koranen på flere måter enn å fortolke innhold.

Intervjuer: Her har jeg tatt med en... i gruppene jeg har pratet med ellers har vi tatt utgangspunkt i tekst, så jeg har tatt med et utdrag her.

Teksten vises frem på datamaskin, ^{Mf} Yosef ler. Begge studerer teksten nøye. Nå kommer også ^{Mf} Hassan inn i rommet.

^{Mf} Yosef ler når teksten vises frem på datamaskinen, og kanskje kan det være flere grunner til det. I situasjonen opplevdes det som en spontan reaksjon på å bli bedt om å lese et utdrag fra Koranteksten rett etter at ^{Mf} Yosef hadde sagt at de kun hadde 15 minutter til rådighet for å

snakke med meg. Det kan også skyldes at de (i dette tilfellet ^{Mf} Yosef) opplevde å ha mer eierskap til Koranteksten enn meg, og at det derfor ble overraskende og nesten absurd at jeg ba dem om å lese. Basert på samtalen som fulgte kan det tenkes at latteren var en reaksjon på å bli bedt om å lese noe i det hele tatt: mente intervjueren at de skulle nærlese innholdet eller resitere? Oppgaven ble kanskje uklar.

Intervjuer: Kjenner dere igjen teksten? Den er valgt fordi denne fortellingen om Abraham også finnes i Bibelen, slik at det har vært samme fortelling også for andre foreldre som jeg har pratet med. Så... Dere kan få lese. Er dette en fortelling dere kjenner til?

Gruppen leser teksten høyt på arabisk, gjentar enkelte ord og synes å diskutere uttalen eller betydningen av ordene.

^{Mf} Hassan: Mener du om vi kjenner tolkningen av denne?

Intervjuer: Eller... om dere bare kjenner denne fortellingen eller teksten?

^{Mf} Hassan: Ja, vi har lest den, men har den ikke i hodet.

^{Mf} Amir: Jeg kan lese, men jeg kan ikke oversette den. Vi kan den... men det er vanskelig å forklare.

^{Mf} Hassan: De fleste av oss kan pugge Koranen, men de fleste kan ikke oversette den for det er arabisk. Så da må man ha tafsir. Imamen vet.

Bare i dette utdraget kan det se ut til at flere mulige tilnærminger trekkes frem som kjente for gruppen: er det tolkningen, oversettelsen av innholdet eller resitasjonens betydning intervjueren var interessert i? Noe som kommer frem her er hvilken betydning det de kaller «puggingen» har for deres lesning av Koranen. Når vi senere i samtalen diskuterer hva de mener elevene bør lære i religionsundervisningen i skolen trekkes fortellinger og innhold fra Koranen frem som mer sentralt. Tidligere i kapittelet har det blitt pekt på hvordan Koranen har betydning for levd liv for en muslim ved å ha blitt beskrevet som en «bruksanvisning». Det kan se ut til at resitering, som tilnærminger til Koranen, blir ansett av gruppen som likeverdige, og at det derfor var behov for presisering. Selv om det ikke sies rett ut i gruppesamtalen, forstår jeg det slik at puggingen og lesingen av koranteksten som det siktes til i gruppen er knyttet til resitering av Koranen. Eggen (2011, s. 90) skriver at den muntlige representasjonen av teksten er den primære, da resitering av teksten på arabisk leder til en gjentatt realisering av den guddommelige åpenbaring. Det skjer som del av for eksempel bønn. Å lese Koranen som en del av liturgi eller rituell praksis vil innebære en annen form for tekstpraksis, slik jeg ser det.

Ikke bare brukes andre lesestrategier i møte med teksten når den pugges for utenatføring, men teksten får en annen funksjon gjennom denne tilnærmingen.

Åpningssekvensen av samtalen er interessant fordi det skjedde en «mismatch» i forventningene til hvordan gruppen skulle nærme seg teksten, men det er også interessant at resitasjon ikke blir nevnt av informantene videre i samtalen. Det snakkes noe om Koranopplæring for barna utenfor intervjuets offisielle rammer, hvor det er sentralt at barna skal kunne lese på arabisk. Det kan tenkes gruppen ikke tok det opp fordi det ble ansett som irrelevant i en skolesammenheng. Kanskje hadde informantene en tanke om at jeg var interessert i Koranen på en måte som skjøv resitasjon til sidelinjen, eller at jeg ble ansett som en utenfra som ikke kunne forstå resitasjonens betydning helt uten å selv være troende. Uansett ble samtalen et utgangspunkt for å problematisere tanken om at det finnes en «gitt» tilnærming til Koranen i denne konteksten. Hvis intervjuerens spørsmål skapte forvirring i denne konteksten, kan det være møtet med Koranen i KRLE-klasserommet også kan være forvirrende for elever med muslimsk bakgrunn.

5.1.6 Gud som «rimelig sjuk»

Mens ^LHelenes refleksjoner fra samtalen i lærergruppen har fått plass både i møte med Koranen og Bibelen, har ^LTrond knapt nok blitt sitert til nå. Dette skyldes at hans tilnærming til teksten på et vis oppleves som mer kritisk, mens ^LHelene sin tilnærming har hatt flere felleselementer med den kristne foreldregruppen. Dette kommer blant annet frem i møte med Guds handling i fortellingen om Abraham og ofringen:

^L Trond: Umiddelbart tenker jeg at hvis et menneske hadde handlet på den måten Gud gjør i denne fortellingen ville man karakterisert det menneske som rimelig sjuk, med psykopatiske tendenser. «Nå skal jeg teste hvor mye jeg kan få deg til å gjøre, bare for å se hvor mye jeg kan få deg til å gjøre». Så kristenheten kommer ikke noe godt ut av den teksten her.

^L Helene: Og at du skal adlyde selv om det går imot alt annet, og da får du en velsignelse hvis du viser at du er tro.

^L Trond: Ja.

^LTrond leser ikke teksten som del av Bibelen som helhet, bibelteologi, eller i dialog med en kristen tolkningstradisjon. Han vurderer Gud på menneskelig grunnlag, og mener Gud ikke kommer godt ut av dette. Til sammenlikning var flere av informantene fra den kristne foreldregruppen opptatt av at brutaliteten i fortellingen ikke måtte gis for mye plass, da de, i lys av Bibelen som helhet, mener det er et viktigere budskap ved teksten som overgår det problematiske ved den. Når ^LTrond ikke gjør bruk av en slik tekstpraksis, får brutaliteten et

fokus i hans forståelse av fortellingen. Det er også interessant hvordan det ser ut til at «velsignelsen» du får ved å adlyde Gud får en bismak i samtalen mellom ^LHelene og ^LTrond. Når blant annet ^{Kf}Berit viser til velsignelse som en velfortjent gave for å ha tillit til Gud, stiller ^L Helene seg kritisk til hva kostnaden er for å motta denne. Med andre ord kan det se ut til at samme begrep får ulik klang ved seg, basert på hvilken tekstpraksis det befinner seg innenfor. Det samme er knyttet til begrepet gudsfrykt, slik det diskuteres når ^LTrond noe senere kommer til ordet igjen:

^L Trond: Det virker også som målet fra Gud er å oppnå frykt. Eller at... De som er under han, menneskene skal frykte Gud, når englene kommer og sier at «ja, okai da, ikke legg hånd på gutten, ikke gjør han noe, for nå VET jeg at du frykter Gud».

^L Helene: Ja, det der ser jeg også, det er viktig med Guds frykt.

^L Trond: Det er merkelig hvis dette vesenet er ufeilbarlig og allmektig og så videre.

Gudsfrykt beskrives ikke med positivt fortegn. Slik ^LTrond presenterer det kan det se ut til at Gud bruker frykt som maktmiddel i relasjonen til Abraham. Igjen er forskjellen mellom den kristne foreldregruppen og lærernes vurdering av begrepet betydelig. Satt noe på kanten kan en si at gudsfrykt blir ansett som noe forbilledlig blant den kristne foreldregruppen, mens det er maktmisbruk i ^LTrond sine øyne. Slik jeg forstår dette stiller ^LTrond seg kritisk til Guds handling, men også til beskrivelsen av Gud som allmektig og ufeilbarlig. Det er med andre ord en religionskritikk i uttalelsene. Når lærergruppen etterpå leser fortellingen om Abraham slik den står i Koranen, er de mest opptatt av det komparative perspektivet knyttet til om sønnen blir inkludert i planene eller ei. ^L Trond sier at fortellingen på mange måter er lik, men:

^L Trond: Den er mye mer dialogisk denne teksten [fra Koranen]. Du kan ikke avlese den første teksten, så når du leser denne etter den første, setter det den kristne Abraham i et mye dårligere lys da. Han førte faktisk sønnen sin bak lyset. Han sa «bli med meg, ta med noe ved, så skal vi ofre et eller annet», uten å si det til sønnen.

Sammenlikningen av tekstene, som ^L Trond forteller at han ikke har lest før, blir betydningsfullt senere i samtalen da gruppen diskuterer hvilken rolle tekster fra kanoniske skrifter kan ha i klasserommet og utfordringer ved dette.

^LTrond: Nei, hvis man skal fremme toleranse og respekt og alle disse flotte tingene er jo ikke dette nødvendigvis en tekst som fremmer toleranse og respekt for verken kristendom eller islam, men kanskje i større grad kristendom, da Gud er spesiell og ønsker at noen skal frykte han, Abraham lurer sin egen sønn, hva tenker sønnen om dette i etterkant? Mens teksten fra islam er

jo mer at... som kanskje gjenspeiler i stort hvordan religionen presenteres da, at det er et fellesskap som underkaster seg gudsbildet.

Det ser ut til at ^L Trond stiller seg mer kritisk ovenfor fortellingen i Bibelen og hvordan Gud kommer til uttrykk der, enn slik det kommer frem i Koranen. I siste setning kan det se ut til at ^LTrond tar i bruk forkunnskaper han har om Islam, for å plassere teksten inn i en religiøs tradisjon, og på denne måten gir han teksten en mening i lys av hans kunnskap om islam. ^LTronds tilnærming til teksten er preget av den kunnskapen han har om fortellingen og dens religiøse kontekst, men også av den konteksten ^LTrond selv befinner seg innenfor. I samtalene om hvordan dette kan brukes i klasserommet er ^LTrond, sammenliknet med ^LHelene, uredd for å bryte med noen gitte tilnærminger til tekst. «Jeg tror jeg er litt liberal i tekstfortolkning», forteller ^LTrond, og dette kommer til syne i skillet mellom de to lærerne når det i neste del snakkes om kanoniske tekster i klasserommet.

5.2 Kanoniske tekster i klasserommet

Dette delkapittelet tar først og fremst for seg hva foreldregruppene og lærerne opplever som viktig når tekster fra Bibelen og Koranen skal bli presentert og arbeidet med i klasserommet. Her blir gruppenes uttalelser sammenliknet fortløpende, og i tillegg diskuteres det som blir sagt her opp mot de elementene ved tekstpraksis som det er pekt på over.

5.2.1 Eleven i møte med tradisjon og fortolkningsautoritet

I gruppesamtalen med de kristne foreldrene stiller intervjueren spørsmål om hva gruppen tenker om at det kan finnes ulike tolkninger av teksten, og hvordan lærere skal forholde seg til dette. ^{Kf}Mina forteller om en opplevelse datteren hadde i klasserommet noen år tilbake, som skaper engasjement i gruppen:

^{Kf}Mina: Så da tenker jeg litt sånn generelt om bruk av tekster i skolen, at det er jo kjempeviktig at lærere forstår hva de som har den religionen tenker om en tekst, ikke sant. Det er veldig lett å ta frem noe å fremstille det på helt feil måte. Og som barn da, når du sitter i klasserommet og... på en måte, du blir veldig avvist da. Jeg hadde en episode med datteren min som går i 3., hun kom hjem fra skolen og fortalte at læreren hadde sagt noe, jeg tror det var mens hun gikk i 1. klasse, og jeg tror læreren hadde sagt noe om hvorfor måtte Jesus dø, eller ett eller annet, hvorfor ble Jesus drept. Så sier datteren min «det var fordi han måtte ta straffen for våre synder», og så hadde læreren sagt «nei, det er helt feil, det var fordi jødene ville drepe ham». Og når hun kommer hjem tenker jeg bare *what?!* Hvordan kan læreren si noe sånt? Der sitter det en kristen jente som virkelig har god greie på hva hun snakker om, også blir man veldig sånn avvist og da handler det om kristendom i klasserommet. Da burde læreren virkelig sagt at «ja, sånn vil de kristne tolke det», ikke sant, i stedet for å bortforklare det hele... Så klart, det kan skje veldig mange sånne feil i klasserommet hvis man ikke virkelig kan det man skal formidle.

^{Kf} Ragnhild: Men jeg tenker, det burde jo egentlig lærerne bli godt opplært i hvis de skal ha et sånt fag. Viktigheten av det ... Men sånn, hvordan man praktisk skal løse det som lærer, jeg tenker, hvis man ikke hadde noe forhold til det, da skjønner man ikke behovet for å hente inn heller den bakgrunnsinformasjonen, for man.. **prff**¹⁵, det er ikke så viktig liksom.

^{Kf} Linda: (Det er ikke så viktig på en måte)

^{Kf} Mina: Det er det som er faren vet du.

Intervjuer: Hvis jeg forstod deg riktig (**henvender seg til Ragnhild**), hvis man som lærer ikke har forståelsen av hva det betyr, så forstår man heller ikke hva man burde... hente inn... forstod jeg deg riktig?

^{Kf} Ragnhild: Ja, det var det jeg mente.

^{Kf} Mina: Det er kjempeutfordrende å bruke hellige tekster i undervisning.

^{Kf} Mina sin erfaring blir utgangspunktet for samtalen om hvor viktig det er for gruppen at elevene skal oppleve at deres kristne tro og tekstforståelse blir tatt på alvor og anerkjent i klasserommet av læreren, selv om klasserommet ikke er en «religiøs arena». Ved å si at datteren «virkelig har god greie» på temaet, beskriver ^{Kf} Mina datteren som en autoritet til å uttale seg om dette. Hvilken plass eleven og dens trostilhørighet skal ha i klasserommet blir igjen tatt opp når gruppen diskuterer hva de mener er viktig når kanoniske skrifter blir arbeidet med:

^{Kf} Ragnhild: Jeg tenker litt, det der med å være litt... sånn der nøytral, eller få barna til å reflektere, og fremstille det at det er noen som tror, men det er ikke alle som gjør det. At man ikke fremstiller det ene eller andre som sannheten, nettopp fordi klassen mest sannsynlig er sammensatt.

^{Kf} Berit: For den respekten synes jeg ofte blir, med største selvfølge vist når det gjelder andre trosretninger, slik at det kanskje nesten er verre... eller kan være, det kommer jo veldig an på læreren, men at det kanskje er vanskelig eller verre i forhold til kristendom...

^{Kf} Mina: Å være et kristent barn i klasserommet

^{Kf} Berit: Ja, ja... men det kommer jo veldig an på læreren for jeg tror jo... altså sønnen min han har heller kanskje opplevd å bli brukt som hva skal jeg si, referanse

^{Kf} Mina: En ressurs

^{Kf} Berit: Eller sånn hva mener du? (**henvender seg til Mina**)

¹⁵ Blåser ut luft og trekker på skuldrene.

^{Kf}Mina: Det er jo kjempeviktig, jeg tenker lærere har all mulighet til å spille på de elevene som har den ene eller andre religionen i klasserommet. Det er jo sånn en er med på at de kan forstå hverandre, ikke sant.

^{Kf}Berit: Men også det, med respekt for hverandre uten at det liksom blir... du er jo sårbar også i den tiden og at det ikke sånn *du som*, at du må stå opp for alt... at det ikke blir sånn, men en ressurs som du sier (**henvender seg til Mina**). At det ikke blir sånn at den ene må forsvare alt, men heller blir brukt som ressurs.

^{Kf}Mina: Nei, men at læreren må backe og si «ja, okai, som kristen tenker du sånn, ja, da forstår vi litt bedre hvordan de kristne tenker». Så er det jo sikkert helt for ofte at det skinner veldig gjennom at læreren er ekstremt negativt innstilt, eller... men ja.

Slik jeg forstår situasjonen henvender ^{Kf}Berit seg til ^{Kf}Mina av minst to grunner. For det første har ^{Kf}Mina delt en erfaring hvor barnet sin tro ikke ble tatt på alvor, og ^{Kf}Berit svarer på dette ved å dele en nærmest motsatt erfaring, hvor hennes sønn heller blir sett på som en kristen referanse i klasserommet. For det andre vet gruppen at ^{Kf}Mina jobber som lærer, og derfor blir ansett som den med mest kunnskap knyttet til klasseromspraksis. I samtalen kommer det frem at både ^{Kf}Berit og ^{Kf}Mina mener elevene kan ha gode opplevelser ved å bli brukt som «ressurs» i klasserommet ved å spille på egne erfaringer, så lenge de ikke føler at de må stå til ansvar for å være «en kristen elev», uten positiv og interessert støtte læreren. Begge disse eksemplene viser at foreldrene tenker at elevenes tekstpraksis kan og bør tas på alvor de gangene det kommer opp som aktuell problemstilling i klasserommet. Hvordan lærere skal møte elevers tolkninger i klasserommet blir også tatt opp i intervjuet med ^LHelene og ^LTrond:

Intervjuer: Mitt neste spørsmål er hva dere ville gjort om det kom uttrykk for ulike tolkninger av en tekst som dette i klasserommet? Om en tar med utdrag eller tekster, og det viser seg at noen i klasserommet er uenige i forståelsen. (...) Hvordan tenker dere en lærer kan jobbe med det?

^L Helene: Jeg synes ofte det beste er å bli litt med på undringen og si sånn «hmm, ja, det lager jo mening det», og gi det litt tilbake i klassen sånn «er det noen andre som har noe de tenker om det eller reagerer på det han sier». Også ikke gjøre det så farlig heller, om noen oppfatter det på en spesiell måte. (...)

^L Trond sier seg enig i den dialogformen ^L Helene skisserer som verktøy i møte med elevene. Slik jeg leser det ut fra dette eksempelet inneholder slike svar en anerkjennende tone, slik det også blir gjort i ^{Kf}Mina sitt eksempel. Videre ser det ut til at lærerne diskuterer om målet er at elevene skal lære hva en kristen tenker om teksten.

Intervjuer: (...) er det en litt annen tilnærming til å bruke tekst, i stedet for å lese en tekst og stille spørsmål som hva betyr dette for de kristne, sånn jeg forstår det?

^L Trond: For meg blir det mye mer forkynnende igjen.

Intervjuer: Hva da? Å se på ...

^L Trond: Å bruke en hellig tekst for å gjenfortelle noe en tradisjon mener, for det blir ...

^L Helene: Ja, kanskje det er mindre skummelt å ta det inn når man ikke har om islam eller kristendommen, for da har jeg ikke valgt denne teksten for at dere skal forstå noe om kristendom eller islam, men det handler om ... da er vi på mer nøytral grunn.

^L Trond: For meg blir det vanskeligere å nyansere en tekst når du legger den frem sånn, og du sier dette er den måten å forstå den på, så blir det fort den ene kristne måten å forstå den på. Og det er ikke jeg så glad i.

Intervjuer: Altså å si sånn «dette er den kristne måten å forstå det på», eller å jobbe med det på den måten?

^L Trond: Ja, fordi da er du plutselig over på noe jeg er mer bekymret over. At hvis læreren presenterer det, så kan det fort være elever som ikke er enige i det nødvendigvis. Og det har de jo all rett til å stusse over.

Til sammenlikning med ^{Kf}Mina sin formulering, «nå vet vi litt bedre hvordan de kristne tenker», ser det ut til at særlig ^LTrond opplever det som utrygt å skulle være den som trekker linjer fra en elevs teksttolkning til hvordan en hel tradisjon forstår teksten. Slik jeg forstår dette, dreier ^LTrond sin bekymring seg mer om presentasjonen av tekstene enn hvordan en skal respondere, og «backe opp» elevenes reaksjoner i møte med tekstene. Når lærerne foreslår å snakke om fortellingene når verken islam eller kristendom er temaet, argumenteres det for å plassere teksten utenfor en tradisjonell tolkningsramme. Elevene vil gjennom dette ha kjennskap til fortellingen, men den vil ikke bli kontekstualisert. Det er interessant at ^LTrond opplever det som vanskeligere å nyansere en tekst når den plasseres innenfor en religiøs tradisjon, fordi han ikke ønsker å havne i en situasjon hvor teksten blir gitt en bestemt fortolkning og risikere at elevene er uenige i det læreren presenterer. Slik jeg forstår ^LTrond, kan en slik situasjon dukke opp om for eksempel felles fortellingsgoods fra kristendom og islam arbeides med i en klasse med både kristne og muslimske elever, om teksten kun behandles i lys av en kristen tolkningstradisjon.

I samtalen med den muslimske foreldregruppen snakkes det ikke direkte om hvordan de ønsker læreren skal møte de muslimske barna i klasserommet, slik den kristne foreldregruppen gjør i

eksemplene over. Den kristne foreldregruppen er opptatt av at lærere skal ta elevene som har en tro på alvor, og i dette blir barnet forstått til å ha akseptable fortolkninger. I møte med fortellingen om Abraham i den muslimske foreldregruppen spør intervjueren om barna deres vil ha kjennskap til fortellinger basert på det de har lært i moskeen eller hjemme. ^{Mf} Yosef svarer:

^{Mf} Yosef: De kjenner ingenting tror jeg.

Intervjuer: De vil ikke kjenne igjen fortellingen om Abraham for eksempel?

^{Mf} Yosef: Nei, det tror jeg ikke. De har ikke lært noe om det.

^{Mf} Hassan: De lærer ikke om... det er to forskjellige: det er noen historier, noen ganger lærer de mer kanskje om profeten Muhammad (fvmh), hvordan han var og han sin tid og sånt, så de vil kunne gjenkjenne selve sura hvis det leses på arabisk, da vil de kunne kjenne den igjen. Men hva det handler... de har ikke lært det.

Intervjuer: Så tenker du da at dette er en tekst som... Teksten i seg selv, fortellingen, hvor viktig er det at barna kan noe om den?

^{Mf} Yosef: De kan jo mye om islam, men denne fortellingen... nei.

De muslimske foreldrene ser ut til å anerkjenne at deres barn ikke kan tolke en tekst mening eller handling, om de ikke kan forstå språket. Jeg forstår det som at barna har kjennskap til teksten om Abraham på arabisk gjennom memorering av Koranen, men at det i første omgang vil være fortellinger om profeten barna får fortalt. Med dette som utgangspunkt vender samtalen med de muslimske foreldrene fort mot klasserommet og hva som skal gjøres i religionsundervisningen.

Intervjuer: Men det står også at de skal, i alle fall på videregående, tolke tekster. Hva tenker dere om elever og møte med tolkning her?

^{Mf} Hassan: Det kan være veldig bra, men de må kunne... hvem som helst kan ikke bare oversette?

^{Mf} Amir: Hvem lærer dem å oversette? Hvis du går på barneskolen, du kan ikke bare hoppe til videregående, og slik er det med islam: det er grader.

Dette problematiserer både hvilken kunnskap elevene skal få i skolen, og hvilken kunnskap læreren må ha for å kunne undervise. Lærergruppen sier ikke så mye om hva elevene skal kunne, men diskuterer hva en ønsker at undervisningen skal gi dem. Intervjueren spør hva

^LHelene mener i utsagnet om å få elevene «dit hun vil», hvorpå hun trekker frem både et ønskelig utfall og hva som ikke bør skje.

^LHelene: At det skal bli en diskusjon, eller noe som appellerer til de, som gjør at de er nødt til å reflektere litt, og at jeg får de med på en slags undringsreise. Men hvis det motsatte blir at de henger seg opp i noen detaljer som jeg ikke hadde forutsett, at dette kan bli problematisk, så får jeg de ikke dit jeg vil, så blir jeg satt ut, og så får jeg heller ikke avsluttet det på noen god måte.

Intervjuer: Hva tenker du skal til for å ta med kanoniske tekster inn i klasserommet? (**henvender seg til ^L Trond**)

^LTrond: Ikke så mye egentlig, det må være noe som engasjerer. (...)

Begge lærerne er altså opptatt av at tekstene og opplegget som tas i bruk, skal være engasjerende og appellere til elevene. ^LHelene vil gjøre dette på en måte som hun er sikker på at både elevene og hun selv vil oppleve som trygg. ^LTrond sier derimot at han ikke synes det er nødvendig å måtte tilpasse en tekst som inneholder sterke bilder. Det virker som ^LTrond forsøker å trå varsomt i når han vil problematisere om det alltid må være så «trygt»: «Det kan være at ... hvis målet er å ikke trække på noen tær... Folk blir fort litt... men jeg synes ikke det gjør noe nødvendigvis». Intervjueren forsøker å oppklare ved å følge opp med: «at noen blir utfordret litt?», hvorpå det kommer et anerkjennende nikk tilbake. ^LHelene fremmer et behov for å være sikker på at elevene får det samme ut av timen som hun ønsker, mens ^LTrond i større grad avfeier at det er nødvendig å gå på tå hev omkring elevene.

5.2.2 Læreren i møte med tradisjon og fortolkningsautoritet

Det andre som trekkes inn i diskusjonen etter ^{Kf}Mina har delt datterens erfaring er nettopp lærerens kunnskap og rolle i møte med elevene. Slik det blir snakket om i gruppen, må læreren ha kunnskap om hva tradisjonen sier om teksten og hvordan den tradisjonelt har blitt forstått. Samtidig viser foreldrene forståelse for at dette er utfordrende. Blant annet har problematiserer ^{Kf}Ragnhild om en lærer kan forstå hvorfor det er viktig å kjenne til og vise til den kristne fortolkningen, om han eller hun ikke selv har opplevd betydningen religion og kanoniske skrifter kan ha. Å ha en helhetsforståelse for Bibelen har allerede blitt trukket frem som sentralt for foreldregruppen, og denne formen for tilnærming til tekst aktualiseres når Bibelen plasseres i lærerens hender. I kapittelets første utdrag fra intervjuene problematiserer Mina dette:

^{Kf}Mina: (...) Det tenker jeg er en utfordring for lærere som ikke helt har den helhetsforståelsen for Bibelen, å kunne legge den frem på en måte som vi kristne vil si er en god fortolkning da. Det er jo en kjempeutfordring!

Å kjenne til Bibelens røde tråd blir på denne måten en del av en tekstpraksis foreldregruppen mener læreren bør kunne ta i bruk i klasserommet. Om læreren ikke har denne kunnskapen bør de vite hvor de kan få hjelp til å kontekstualisere bibelteksten på en måte som er i tråd med tradisjonen. I diskusjonen om arbeidsmetoder i møte med Bibelen sier ^{Kf} Berit at kirken og presten kan være til hjelp:

^{Kf} Berit: (...) De er jo mye, i alle fall på [navn på skole], innom kirken og bruker de ressursene der og bruker presten og... kanskje enda mer. Kanskje enda mer i barnehagen i påsken og sånt, men de har jo og vært innom kirken for å lære litt om stedet. Og man kan bruke de ressursene også, de som jobber der og er kjent og som vil tolke det på en... Å få hjelp til det da, tenker jeg.

Lærere som ikke har kjennskap til en tradisjonell kristen tekstpraksis i møte med Biblene kan med andre ord få hjelp fra noen som, ifølge foreldrene, vil gi en fortolkning som er akseptabel og representativ for deres tekstpraksis. På mange måter er dette det samme som den muslimske foreldregruppen gjentatte ganger trekker inn i samtalen. Under delkapittelet «Alt finner du i svarene i hadith» ble ^{Mf} Hassan sitert på dette:

^{Mf} Hassan: Det hadde vært veldig fint hvis det fantes en egen lærer som underviser om islam, som ga kunnskap om islam til barna, slik at de lærer også etikk og moral og hvordan profeten var. For ofte innen islam, du kan ikke bare bruke Koranen uten å ha med hadith, fortellingene om profeten.

Slik dette ble forstått er det ikke slik at ^{Mf} Hassan nødvendigvis ønsker en imam i undervisningen om islam i norsk grunnskole. Sitatet gir heller uttrykk for frustrasjon over hvor mye en KRLE-lærer ideelt sett burde kunne om islam. Basert på ^{Mf} Hassan sine tidligere erfaringer mener han dette ofte kan være mangelfullt. Senere viser han til et eksempel fra skolen som han har fått gjenfortalt fra sin ektefelle:

^{Mf} Hassan: for kona mi, hu er lærer. Hun hørte en gang en lærer som underviste KRLE, og så sa kona mi «nei, det er ikke riktig». Jeg husker ikke helt hva det var, og da sa læreren «åja, er det ikke det? Det står jo i bøkene våre», så sa kona mi «det er ikke riktig, hvem skrev dette her?», så det ble en diskusjon. Så lenge det ikke er en som kona mi, eller noen som kan islam som er der, så vil elevene tro på hva som helst.

Det er igjen et spørsmål om hvem som har autoritet til å uttale seg og hvordan dette blir gjort. Den muslimske foreldregruppen satte klare grenser for dette i møte med fortellingen om Abraham, og dette mener de får betydning for klasserommet også. ^{Mf} Hassan sin kone blir ilagt en autoritet til å uttale seg om islam på skolen i forbindelse med at hun er muslim. Hvem læreren

ellers kan spørre om råd blir problematisert mer i den muslimske foreldregruppen, enn det ble av informantene i den kristne foreldregruppen.

^{Mf} Amir: (...) Det er flere som har studert dette, selv studenter som er født her har reist til utlandet, og muslimske land for å studere islam. Flere av de kan man spørre om hjelp.

^{Mf} Hassan: for man kan ikke spørre hvem som helst muslim, fordi mange har sine egne meninger. Og islam går ikke bare på dine egne meninger, det går ut på hva sa Allah og hva sa profeten (fvmh), og alt må være kildehenvist, alt.

Det vises her til flere autoriteter: du kan spørre en muslim, men det bør være en som har studert, fått opplæring og som kan vise til de autoritative kildene. Det er nemlig sentralt at det ikke er muslimens egne meninger, men at personen kjenner til flere kilder, og kan lese Koranen i lys av andre tekster. Denne tilnærmingen til kanoniske tekster har vært tydelig i gruppen slik det har blitt snakket om tidligere, og er ifølge ^{Mf} Amir og ^{Mf} Hassan også betydningsfull for hvordan elevene skal møte Koranen og islam i klasserommet. Samtalen ble raskt rettet mot hvem som lærer lærerne om islam.

^{Mf} Hassan: Jeg hadde anbefalt universitet eller høyskolene om å ha en foreleser som er muslim eller imam som kan språket veldig godt, et eksempel kan være imamen fra ICC¹⁶. Men at de i hvert fall underviser hva de, som deg, studentene om hva de skal undervise om.

(^{Mf} Yosef må ta en telefon og går)

^{Mf} Hassan: (...) I dag, muslimer reiser til Saudi-Arabia og andre land, for å lære om islam slik at de kan selv undervise. For som jeg sa, islam er litt ømt tema, hvem som helst kan ikke snakke om eller tolke. Til og med muslimer, hvis jeg vil lære om eller vite om hva som er lov eller ikke lov, må jeg snakke med en imam eller en som har studert som kan. Og den personen som har studert, han må ha referanse, slik at vi vet at den personen kan mye om islam. (...)

Intervjuer: Man må ha mye kunnskap som lærer?

^{Mf} Amir: Ja, man må ha kunnskapen.

^{Mf} Hassan: (Kunnskapen er veldig viktig)

^{Mf} Amir: Veldig viktig

^{Mf} Hassan: Og lærerne deres, slik at dere studenter kan få god læring, og lærere som kan.

I tillegg til å trekke frem at en lærer bør ha god kunnskap for å kunne undervise om islam, er et sentralt poeng ved det ^{Mf} Hassan sier at både det å snakke om og tolke innenfor islam er

¹⁶ ICC = Islamic Cultural Center. Islamsk organisasjon og moské med lokaler i Oslo

vanskelig og forbeholdt de som har studert nok og kjenner til referansene. Ut av dette leser jeg at ^{Mf}Hassan ikke bare er opptatt av lærenes kompetanse, men også viser til noen grenser for hva selv en lærer med masse kunnskap kan uttale seg om. Slik det kommer frem i samtalen med lærerne er det imidlertid noen andre elementer som setter grenser for hvilken plass kanoniske skrifter har i undervisningen:

^LTrond: (...) Jeg vil tro at det meste av de kanoniske tekster som blir brukt er det som står i lærebøkene.

Intervjuer: De utdragene som er i lærebøkene?

^LTrond: Ja, det det allerede er lagt til rette for.

^LHelene: Ja, jeg bruker også det som står i lærebøkene. Jeg synes det er litt skummelt.

Intervjuer: Hvorfor synes du det er skummelt?

^LHelene: Jeg er redd for å ... Ofte er det ganske voldsomme tekster. Også har jeg en følelse av at det er tryggere når jeg bruker det som står i læreboka, for da er det tilpasset opplegg og jeg kan lese rundt det basert på lærerens perm. Jeg kjenner meg ikke trygg nok enda til å... men kanskje snart?

Intervjuer: For når du sier «enda», hva mener du skal til for å være trygg nok til å jobbe med tekstene og ta det med inn i klasserommet?

^LHelene: At jeg har god nok oversikt over temaene, god nok oversikt over faget i seg selv og at jeg kjenner klassen godt nok, og at jeg er trygg på meg selv i rollen som lærer. At jeg vet hvor jeg vil ha dem, og hvis det ikke appellerer til dem i det hele tatt så kommer jeg på en måte ingen vei med teksten. Men det blir lettere etter hvert som jeg blir trygg på et trinn. At jeg får dem dit jeg vil, og legger det opp på en måte som ... ja.

I dette peker ^LHelene på en usikkerhet knyttet til å behandle kanoniske tekster i klasserommet. Usikkerheten ser ut til å være relatert til faglig kompetanse, kjennskap til elevene og tekstene i seg selv. Basert på materialet fra intervjuene er dette faktorer som foreldregruppene også mener må være på plass for å sikre gode møte med de kanoniske skriftene. Å se at ^LHelene opplever dette som sentralt kan bety at det er en felles forståelse om hva som skal til for å treffe elevene, selv om ^LHelene opplever hun ikke har helt kontroll på alle områdene. Det finnes en trygghet ved det å bruke en lærebok, sier ^LHelene, hvor andre har laget og gjennomtenkt utvalg av tekster, presentasjonen, arbeidsmåter og formulert spørsmål de anser som gode. ^L Trond later til å være mer avslappet med tanke på dette, slik det ser ut i neste utdrag. Her kommer gruppen inn på hvilken rolle kontekstualisering skal spille i arbeidet med tekstene.

^L Trond: Jeg tror jeg er litt liberal i tekstfortolkning. Jeg er ikke ute etter at det skal være... Jeg er ikke så interessert i at det skal være en tradisjon for fortolkning som de trenger å være kjent med før de møter en tekst. Det kan være like interessant å høre hva elevene tenker om det er første gang de møter den fortellingen, første gang de møter teksten, som en elev som er vokst opp i en kristen tradisjon hvor den teksten er kjent da, og har da kanskje en forståelse av hva som er en riktig tolkning av teksten. Riktig i hermetegn.

I sitatet over kommer det frem at ^L Trond mener det er like relevant å bruke en tekst uten å plassere den innenfor en tradisjon eller et annet rammeverk før elevene møter den. Denne tilnærmingen til tekst er på et vis liknende den Breidlid og Nicolaisen (2011) viser til, «A gift to the child», hvor elevene møter tekst på et allment grunnlag før den senere plasseres inn i en religiøs tolkningsramme. Denne tilnærmingen kan se ut til å være i tråd med et «lære av religion»-perspektiv, men det er usikkert om ^L Trond mener det er målet, da han ellers synes å være mest opptatt av at elevene skal lære om religion. Hans standpunkt blir utfordret av ^L Helene i samtalen om hva læreren kan gjøre i møte med ulike tolkninger i klasserommet.

^L Helene: Jeg synes ofte det beste er å bli litt med på undringen og si sånn «hmm, ja, det lager jo mening det», og gi det litt tilbake i klassen sånn «er det noen andre som har noe de tenker om det eller reagerer på det han sier». Også ikke gjøre det så farlig heller, om noen oppfatter det på en spesiell måte. Også tror jeg at jeg ville kontekstualisert det, «ja, dette ble skrevet ... når ble det skrevet? Hvordan var det på den tiden?». Ja, det også.

^L Trond: Kanskje også konteksten i hvilken tradisjon hører hjemme tekstene. Jeg tror også det hadde gått an å gjøre det... eller ikke gjort noe av det. (**Henvender seg til ^L Helene**) Men dialogen er jeg helt enig i forresten. Så tror jeg det er viktig det at du kan mene noe annet enn sidemannen din, eller noen andre i klasserommet, uten at det er grunn til konflikt eller uenighet. Det er bare sånn «okai, vi ser på dette her forskjellig, men vi kan fortsatt snakke om det og vi kan fortsatt gå ut herfra uten å være uvenner». (...)

Her trekker lærergruppen inn minst to tilnærminger til teksten som dreier seg om kontekst. ^L Helene viser til en historisk kontekst for å forsøke å gi teksten mening i lys av tiden en mener å kunne si at det ble skrevet. ^L Trond trekker inn tradisjonen som en mulig kontekst det kan være nyttig å plassere teksten innenfor, men er fortsatt åpen for at det ikke er nødvendig å gjøre. Ingen av lærerne trekker direkte inn den tekstuelle konteksten, hvor teksten leses i lys av andre tekster innenfor religionens kanoniske skrift(er), men det kan være dette inngår i «tradisjonen der tekstene hører hjemme», som ^L Trond sier. I det første møtet med teksten var det dessuten ^L Trond som pekte på hvordan ^L Helene tok i bruk «konteksten av teksten» når hun leste fortellingen om Abraham i lys av Jesus-fortellingen. Lærerne er med andre ord ikke helt ukjent med ulike måter å kontekstualisere teksten, selv om det ikke blir diskutert betydelig i samtalen.

Basert på foreldregruppens samtaler er det grunn til å tro at de ville ønsket at en skrift som har stor betydning for dem skal plasseres inn i en kontekst. Både for å anerkjenne hvor teksten er hentet fra, og for å få hjelp til å lese teksten i lys av tradisjonens nøkkelbegreper. Om teksten blir plassert inn i en religiøs tolkningsramme eller ei, vil ha betydning for hvilke former for tekstpraksis elevene bruker i møte med teksten. Det er interessant at lærerne tidligere i samtalen har snakket om mulige arbeidsmetoder i møte med kanonisk tekst, hvor det ikke ser ut til å være relevant å kontekstualisere slik det nevnes over.

^LHelene: (...) Da ville det blitt veldig forkynnende egentlig, hvis man har om det å tenke selv, for eksempel. «Se her skal dere få denne teksten, hva synes dere denne sier om evnen til å reflektere selv, eller lydighet» ... eller jeg vet ikke helt når dette ellers skal passe inn.

^LTrond: Men den kan være ganske god i etikkarbeid. Du kan se på det med utgangspunkt i ulike etiske modeller på hvorfor Abraham handler som han gjør.

^LHelene: Ja, det kunne man gjort da. Men kan hende det er litt komplisert på barneskolen, men kanskje.

^LTrond: Men kunne kanskje vært en måte å konkretisere de ulike etikkformene da ...

^LHelene: ja, det kunne det egentlig. Veldig!

^LTrond: Konsekvens og plikt, men dydsetisk ... Hvis Abraham var dydsetiker, hadde han handlet annerledes da? Kanskje?

Intervjuer: Så det dere foreslår er da å bruke en tekst fra en hellig tekst til å arbeide med og konkretisere andre aspekter innenfor faget?

Begge bekrefter dette.

Det ble foreslått å snakke om fortellingen uten at temaet er islam eller kristendom, og derfor plassere teksten utenfor en tradisjonell tolkningsramme. Det samme gjelder om teksten skal være læremiddel for å diskutere noe annet, som for eksempel etiske modeller. Det ser ut til at lærerne skiller mellom hvordan en skal snakke om teksten basert på om den brukes som et «redskap» for å lære om noe annet eller om arbeidsoppgaven er å lese fortellingen som en kanonisk tekst. Dette er en forskjell som også problematiseres av Andreassen (2016). Slik jeg forstå dette, dreier det seg om hvilken autoritet tekstene blir gitt i lys av om den settes inn i en religiøs kontekst eller ei. Kanskje tenker lærerne at arbeid med teksten ikke krever de samme nyanseringene og formuleringene om det skjer på grunnlag av å bli presentert som en hvilken som helst case eller fortelling? Fortellingen vil uansett være hentet fra en religiøs skriftsamling uavhengig om det blir sagt i introduksjon til teksten eller ei, mener jeg. Samtidig har Fish (1978)

hevdet at en tekst er en funksjon av tolkningen, og derfor kan en tenke seg at en fortelling fra en kanonisk skrift ikke blir ilagt en religiøs tolkning i en sekulær kontekst. Om klasserommet skal anerkjenne en religiøs og trosbasert tekstpraksis hos elevene, er en nødt til å stille seg kritisk til om en «sekularisering» av kanoniske skrifter er veien å gå i KRLE-klasserommet.

Når lærerne diskuterer hvordan teksten kan brukes og hvilke temaer det skal knyttes til, kan det se ut til at de forsøker å finne ut hva de mener vil være målet ved å ta teksten inn i klasserommet. Der har informantene fra den muslimske foreldregruppen noen klare tanker. I samtale om islam i KRLE-faget har ^{Mf}Amir noen forslag til hva elevene bør lære:

^{Mf}Amir: Hvorfor faster man? Hva er grunnen?

^{Mf}Hassan: De fleste nordmenn har KRL, men enda hver ramadan spør de «hvorfor faster dere». De har ikke lært noen ting.

^{Mf}Amir: Alle sammen spør hvert år. Så elevene burde skrive en liten kilde på hvorfor faster man. Bare en liten kilde på hver ting. Hvorfor betaler man skatt? Finn en kilde.

^{Mf}Hassan: Når man skal snakke om ramadan, at man har en kilde fra Koranen, slik at de vet.

Intervjuer: En begrunnelse?

^{Mf?}Hassan: Ja, en begrunnelse. Jeg har et eksempel. Ofte er det jo elever som kommer hit, og ofte de har de samme spørsmålene: hvorfor bruker jenter hijab, det spør de alltid. De spør om skatt, hvorfor ber man slik dere gjør, de spør om likestilling, hvorfor ber kvinner bak menn, og bruker hijab. Alt dette står egentlig i Koranen, men hvis læreren ikke klarer å undervise dem vil de ikke forstå.

Basert på det ^{Mf}Hassan, ^{Mf}Amir og ^{Mf}Yosef har snakket om i intervjuet er det to punkter de er opptatt av, som jeg først opplevde som motsetninger. For det første erfarte jeg foreldrene som sterkt engasjert i at elever i den norske skole burde få god kunnskap for å kunne forstå hvorfor en muslim gjør som han gjør, basert på begrunnelser fra Koranen. Det kommer også frem i samtalen under, hvor ^{Mf}Hassan er opptatt av at elevene kan finne kilder og bruke det for å forstå muslimsk praksis basert på Koranen.

Hassan: Vi er enige om hva de skal lære: først og fremst de fem søylene, trosbekjennelsen, hva vil det si å tro, hvorfor er trosbekjennelsen nummer én i islam, lære historien om alle profetene, Ibrahim, Noa, historier, om alle bønnene, og ikke bare hvorfor ber man, men også hvordan ber man, hvordan man står, hvorfor ber man mot Kaba, mot Allah. Hva er grunnen, og hva som er hele poenget.

Intervjuer: Å lære hvorfor?

Hassan: Ja, hvorfor! Å lære historiene om profeten, alle historiene har en baktanke, hva går det ut på. Derfor kan de tolke de historiene da.

Intervjuer: Ja, de historiene som er fortellinger?

Hassan: Ja.

Basert på dette, samt utdraget over, ser det ut som at ^{Mf}Hassan mener at arbeid med Koranen, tolkning og fortellinger kan gjøres i klasserommet så lenge det bidrar til å gi elevene en forståelse av islam som helhet. Slik jeg forstår dette, gis både lærere og elever «tillatelse» til å arbeide med og snakke om Koranen, noe jeg forstod som begrensede muligheter tidligere i samtalen. I møte med fortellingen om Abraham ble det relevant å sette grenser for hvem som kan uttale seg om korantekstens betydning, uten å kjenne til det arabiske språket og en helhet av kilder som for eksempel hva profeten gjorde og sa. ^{Mf}Hassan gjenforteller hva ^{Mf}Amir utdypet på et språk intervjueren ikke forstod:

^{Mf} Hassan: Amir sier at på noen skoler bruker de kanskje en tolkning av bare en setning av Koranen, men at selve den setningen kan ha så mange meninger, og at man må vite at man kan skrive en bok av kun den ene setningen. Fordi arabiske ord er veldig rikt, så man må ikke bare ta en liten setning og si «det betyr det», for da kan man bli lurt.

Begrensningene for å uttale seg om tekstens mening kommer også tydelig frem her: oversettelsen av en setning kan ha så mange meninger, at én person vanskelig kan gi en rett tolkning av den alene. I dette ligger det et interessant dilemma mellom ^{Mf}Amir og ^{Mf}Hassan sine ønsker: Det holder ikke med kun én oversatt setning fra Koranen for å kunne si noe om hva det betyr, det må også leses i lys av flere kanoniske skrifter. Samtidig bør elevene kunne finne begrunnelser og kilder for muslimsk liv og praksis ved å selv gå til en oversettelse av Koranen. Dilemmaet er i mine øyne et eksempel på hvilken kompleks rolle en KRLE-lærer kan ha. Det blir undervist om blant annet religion, men undervisningen befinner seg i en sekulær situasjon hvor læreren kan møte barn og foreldre som ønsker å bli forstått og respektert også på bakgrunn av sin tro. Spørsmålet om hvem eller hva som gis autoritet i klasserommet diskuteres videre som en del av neste kapittel. Der drøftes kategoriene og tematikken på bakgrunn av hvordan det er blitt presentert i dette kapitlet, og kompleksiteten ved tekstpraksiser i og utenfor klasserommet diskuteres videre.

6 Tekstpraksis og kanoniske skrifter

I forrige kapittel pekte jeg på noen hovedtendenser når det gjelder tekstpraksis hos informantene. Dette ble i noen tilfeller diskutert på tvers av gruppene, eller i lys av

lærerinformantenes innspill. I dette kapittelet blir hovedtendensene og tekstpraksisene videre drøftet i lys av hverandre og det teoretiske rammeverket. Kapittelet er inndelt tematisk. Et naturlig sted å starte er ved å ta utgangspunkt i første ledd av hypotesen jeg presenterte innledningsvis: om det eksisterer noen ulikheter mellom tekstpraksiser kristne og muslimer forholder seg til i møte med Bibelen og Koranen. Videre drøfter jeg i hvilken grad dette i så fall speiles KRLE-undervisningen, basert på materialet i denne oppgaven og til dels på andre studier introdusert tidligere.

6.1 Guds åpenbaring

Stordalen og Berge (2017) trekker frem forståelsen av «hellig tekst» som eviggyldig sannhet som et fellestrekk mellom abrahamittiske religioner. Basert på Smith (1980, s. 46) er det likevel en forskjell mellom hvordan Bibelen og Koranen blir knyttet til Gud, ved at Koranen forstås som Guds tale åpenbart via et sendebud, mens Bibelen beskriver omstendighetene og handlingene som skjedde før, under og etter Guds åpenbaring (Jesus). En slik forskjell i forståelsen av teksten og tekstsyn, burde komme til uttrykk gjennom samtalene basert på argumentasjonen gjort av Fish (1978, s. 629): teksten er allerede preget av et tekstsyn og en tolkning i det den leses av troende (og ikke-troende) og dette vil ha betydning for hva en finner i teksten. I et begrenset materiale som dette tross alt er, er det vanskelig å skulle peke på nøyaktig hvilke elementer ved tilnærmingen til tekst som kan knyttes til ulik forståelse av teksten. Kanskje kan det være at de elementene som er ulike i tekstpraksisene hos de kristne og muslimske foreldregruppene kan bli forklart ved å se på forholdet mellom tekstene og Guds åpenbaring.

Slik jeg forstår Eggen (2011, s. 90) har resitasjon av Koranen en sterk betydning fordi det forstås som en re-realisering av den guddommelige åpenbaring som ligger i teksten. Språket spiller her en viktig rolle med tanke på rett resitering og tilgang til den guddommelige åpenbaringen. Ville dette vært annerledes med et annet tekstsyn? Språket er en helt sentral del av en trosbasert tekstpraksis, slik det argumenteres av Rosowsky (2015). Slik jeg forstår det, mener han at språket er det som ofte, og i størst grad, skiller en trosbasert literacy fra sekulære og andre former for literacy (Rosowsky, 2015, s. 171). Språket er bundet sammen med resitasjonen, og resitasjonen er en betydningsfull del av en tekstpraksis. Resitasjon synes ikke å være relevant tekstpraksis blant de kristne informantene i denne gruppen, men likende praksiser har vært av betydning for andre kristne trossamfunn og til andre tider. Det er ikke nødvendig å vende blikket langt med tanke på at den norske skolen ble utviklet som del av

kirkens konfirmasjonsopplæring. Pugging av Luthers lille katekisme, bibelvers og salmer har liten plass i skolen i dag, men KRLE-faget diskuteres fortsatt i lys av dens historie. Der en tradisjon hvor memorering av kanoniske skrifter hadde en annen betydning enn det som kommer frem i materialet her. Resitasjon kan kanskje virke ukjent for mange i en luthersk kristendom, men kan være en sentral del av tekstpraksisen i både katolsk kristendom og andre tradisjoner som jødedom og hinduisme. Det dreier seg kanskje derfor ikke bare om forståelsen av kanonisk skrift som en åpenbaring fra Gud eller guder, men flere elementer ved tekstpraksisenes tradisjon og historie.

6.2 Å lese i lys av noe annet

I forrige kapittel ble det flere ganger pekt på hvordan gruppene mente teksten kunne og burde bli forstått i lys av noe annet. For foreldregruppene dreide dette seg om annen eller samme kanoniske tekst, mens det i lærergruppen ble knyttet til historisk kontekst og tradisjonen som kontekst. ^LTrond nevner også «konteksten av teksten». Den muslimske foreldregruppen viste i samtalen til både intratekstuelle og intertekstuelle tolkninger (Eggen, 2011, s. 111): en korantekst må leses i lys av Koranen som helhet, men også i lys av tafsir og hadith som er andre autoritative skrifter innenfor tradisjonen. På samme måte viste informantene i den kristne foreldregruppen til Bibelen som helhet, en rød tråd og «Guds helhetlige plan». Det kan forstås som ulike rammer som gir teksten mening, og som kan ha en nytteverdi når en forsøker å forstå teksten i en religiøs arena. Den muslimske foreldregruppen viser her til tafsir og hadith som en reell kanon, slik Stordalen og Berge (2017, s. 40) beskriver det. Til sammenlikning med den kristne foreldregruppen har autoriserte kommentarer en tydelig større plass i den muslimske gruppens tekstpraksis. Stordalen og Berge (2017, s. 40) skriver at «Jo mer hellig en tekst er, jo mer tenderer den mot å bli et ikon, og slik vil den ofte overlate et større spillerom til kommentarene». Her mener jeg forholdet mellom tekstsyn, autoritet og tolkning spiller en sentral rolle for tekstpraksisen. Tekstsynet kan begrense hvem som har fortolkningsautoriteten, og samtidig fordre at kunnskap om kommentarlitteraturen er et punkt i hva som gjør en tolkning akseptabel. Selv små variasjoner i disse elementene gjør at teksthendelsen, altså lesningen av en bestemt tekst i en gitt situasjon til en tid, vil komme til uttrykk ulikt i praksis.

I sammenlikningen mellom foreldregruppene og lærerne ser det ut til at bruken av kontekst lener seg på tekstsyn og forståelsen av Bibelen eller Koranens «hellighet». Når ^LTrond sier at «det eneste bibelsynet som er forenelig med moderne tid (...) er historie-kritisk lesning av det», beskriver han dette som å forklare konteksten teksten er presentert i. Han viser her til en

tekstpraksis i klasserommet som er basert på en historie-kritisk metode innenfor akademiske bibelstudier, slik det blir presentert av Moxnes (2015). Dette er en anerkjent metode som også er i bruk i de teoretiske tilnærmingene. Smith (1993) uttrykker at de kanoniske tekstene er historisk og kontekstuellet forankret, basert på at hver lesning og tolkning i samtiden samtidig vil være bevisst tidligere tolkninger og stille seg kritiske ovenfor disse. Fish (1978, s. 631) trekker også inn konteksten som relevant for teksten, da det ikke eksisterer en forståelse av setningene uavhengig av situasjonen den oppfattes i. Mens Smith (1993) mener nye tolkninger er i dialog med tidligere, og bevisst produserer en form for motsvar til det, peker Fish (1978) på de mer ubevisste funksjonene tolkning har for hvordan en skaper mening av tekstene. Begge perspektivene belyser hvordan informantenes tekstpraksis vil være forskjellige fordi tolkningsrammene er preget av ulike religiøse eller sekulære situasjoner, selv om det finnes et fellestrekk i å befinne seg i samme historiske og geografiske kontekst. Innenfor en historie-kritisk metode kan begreper som intertekstualitet komme til rette, slik blant annet Leirvik (2006, s. 36) tar det i bruk for å forklare og forstå kanoniske skrifter. Denne metodiske tilnærmingen er ikke en del av foreldregruppens tekstpraksis i dette materialet, selv om Leirvik (2006, s. 36) mener en intertekstuell forståelse av teksten også er i tråd med et tekstsyn hvor Koranen anses som en guddommelig inspirert bok. Til gjengjeld gjør begge foreldregruppene som nevnt bruk av en intertekstuell tolkning i meningsproduksjonen, når det bare i ett tilfelle blir tatt opp av lærergruppen som relevant. Jeg forstår det slik at dette er eksempler på noe foreldregruppene kunne tenke seg at lærere har kjennskap til for å kunne møte kanoniske tekster på en måte som foreldrene mener ikke utfordrer en trosbasert tekstpraksis.

Som nevnt i forrige kapittel blir foreldregruppens vektlegging av kontekst, i en eller annen form, utfordret når ^L Trond sier at det kan være like spennende å arbeide med tekst fra en kanonisk skrift uten å plassere den i relasjon til en bestemt religiøs tradisjon. Slik det blir presentert i hermeneutikken er det grunn til å tro at teksten likevel ikke vil være nøytral eller objektiv i møte med elevene. KRLE-klasserommet er allerede en arena preget av sosiale grupperinger, normer for oppførsel og en forståelse av hva læreren forventer faglig av elevene. Tove Nicolaisen (2013) har vist hvordan religionsundervisningen i skolen kan bidra til eksotisme om elever eller lærere snakker om deler av tro og praksis som noe «rart» eller «fremmed», som for elevene med religiøs bakgrunn blir ansett som kjent og «vanlig». Kan «frie tøyler» i møte med en kanonisk tekst lede til mer eller mindre eksotisme enn å plassere det innenfor en religiøs kontekst? I en tenkt situasjon kan en elev med kristen bakgrunn gjenkjenne en fortelling, selv om den ikke kontekstualiseres av læreren. Det kan være

ubehagelig for eleven å være vitne til eventuelle kritiske førsteinntrykk av teksten eller vanskelige spørsmål. Også nysgjerrighet, engasjement og positiv diskusjon i klasserommet kan gå fra anerkjennelse til eksotisme på kort tid. Når Nicolaisen og Breidlid (2011) skriver om fortellinger i religionsundervisningen legger de opp til at undervisningen følges opp med å kontekstualisere teksten, om det ikke gjøres som del av elevenes første møte med den. Når Andreassen (2016) stiller seg kritisk til Breidlid og Nicolaisens tilnærming, understrekes det hvor kompleks det kan være å forsøke å presentere en kanonisk tekst på en måte som ikke skal gå på akkord med elevenes identitet og hverdagsvirkelighet, uansett om de har en religiøs bakgrunn eller ei.

6.3 Betydning for levd liv

Et fellestrekk mellom de to foreldregruppene er betydningen tekstene sies å ha for valg og tanker om livet til informantene. Det kommer til uttrykk på ulike måter i samtalene: de kristne foreldrene tolker verdier ut av fortellingen om Abraham og trekker linjer til det de anser som Bibelens budskap, mens de muslimske foreldrene viser til valg og praksiser i livet hvor Koranen er sentral. Å studere kanonisk tekst som «lived religion¹⁷» kunne vært en annen og større oppgave enn denne, men med tanke på at det i utgangspunktet ikke var oppgavens fokusområde lener oppgaven seg ikke på slike perspektiver. Materialet viser likevel en kobling mellom hvordan mennesket møter teksten og refleksjoner omkring levd liv, selv om jeg ikke kan si noe om hvilken betydning det får for livet utover det de sier. Tekstpraksisbegrepet er knyttet til «lived religion» fordi det kan befinne seg innenfor rammene av religiøse trossamfunn, men samtidig beskrive hvordan meningsskapning kommer til uttrykk hos, og kan ha betydning for, hvert enkelt individ. Det dreier seg ikke bare om teksten tolkes innenfor en religiøs ramme, men ønsket og målet ved å lese den, samt betydningen lesningen får for livet de lever. Hvilken plass den kanoniske teksten har i informantenes liv, kan derfor være med på å utforme tekstpraksisen.

Ønsket om et KRLE-fag hvor kanoniske skrifter brukes for å fortelle noe om en troenes hverdagsreligion og levd liv kommer tydeligere frem i samtalen med foreldregruppene enn hos lærerne. Dette kan selvsagt skyldes årsaker ved intervjusituasjonene, men kan også fortelle noe om hvordan kanoniske tekster blir forstått av lærerne. Resepsjonshistorien til de kanoniske tekstene forteller om et mangfold av tolkninger og bruk, og kan på et vis si noe om hvilken plass fortellinger eller skriftene hadde i livet til mennesker gjennom tidene. Innenfor en

¹⁷ Slik begrepet for eksempel brukes av Robert Orsi (2003).

akademisk tilnærming til kanonisk tekst har dette betydning, men ^LTrond mener dette kan være vanskelig å snakke om i klasserommet på en måte som ikke ekskluderer enkeltes elevers tekstpraksis.

Betydningen kanoniske skriftene kan ha for foreldregruppene kommer særlig tydelig frem når ^{Mf}Hassan og ^{Mf}Amir mener Koranen er en bruksanvisning for livet, som elever i KRLE-faget gjerne kan gjøre seg kjent med slik at de kan forstå *hvorfor* det er slik. I den kristne foreldregruppen stiller Ragnhild seg undrende til om det faktisk er mulig for ikke-religiøse eller ikke-troende å forstå hva som er sentralt og hvorfor det har så stor betydning for en som tror. Hvor stor er avstanden mellom å ha kunnskap om hvorfor noen handler slik de gjør, basert på religiøse tekster, og å kunne forstå hvilken betydning det har for den enkelte og respektere det? Om Fish (1978) har rett i at en kan finne de «bevisene» en trenger for å underbygge sin tolkning av teksten, fordi tolkningen skjer forut for letingen av de samme bevisene, kan det være at det som for eksempel ^{Mf}Hassan og ^{Mf}Amir anser som en åpenbar begrunnelse for valg i eget liv ikke er tydelig for en som i utgangspunktet er skeptisk, eller leser teksten i en annen situasjon og kontekst. I verste fall kan arbeidet med kilder og vers fra Koranen eller hadith ha motsatt virkning om det ikke gjennomføres på en god nok måte. Kanskje vil det lede til eksotisme og skape større avstand mellom en troende og en ikke-troende, eller innad i en gruppe med troende.

Både Hayward (2006) og Horrell og Davis (2014) har skrevet artikler hvor det blir argumentert for at Bibelen må re-aktualiseres for klasserommet i dag. Kanskje har KRLE-faget beveget seg bort fra tekst og fortellinger? Kanskje synes barn i dag at kanoniske skrifter er noe ikke-moderne og kjedelig? Eller kanskje virker avstanden mellom skriftenes historiske kontekst og dagen i dag for stor for mange? Panjwani og Revell (2018) mener det er relevant for religionsundervisningen å endre spørsmålsstillingen fra å handle om hva islam sier om et tema, til hvordan muslimer har forstått forholdet mellom islam og tematikken. Jeg forstår det slik at fokuset blir rettet mot resepsjon av Koranen, og derfor også mot dens betydning for levd liv, enten det er snakk om for muslimer i dag eller igjennom historien. Uansett viser undersøkelsene gjort av Lied (2004), Nicolaisen (2013) og Opsal (2010) at elevenes erfaringer med kanoniske skrifter ikke blir satt igjen utenfor døren til klasserommet. Slik Rosowsky (2015) beskriver en trosbasert literacy er det vanskelig å se for seg en religiøs tekstpraksis som noe adskilt fra en sekulær kontekst som klasserommet. Det er en internalisert del av barnets møte med tekst, selv om også internalisert kunnskap kan utfordres.

6.4 Autoritet og aksepterte tolkninger

Fortolkningsautoritet er et eksempel på en annen måte ulik forståelse av skriften som Guds åpenbaring kan komme til uttrykk på hos gruppene. Når de muslimske informantene fraskriver seg autoritet til å oversette og tolke tekster fra Koranen, vil det ifølge Foucault (1982) finnes et element av makt som setter begrensninger på deres handlingsrom. Det er grunn til å tro at en avgrenset fortolkningsautoritet kan begrunnes i at Guds åpenbaring ikke skal forsøksvis tolkes av hvem som helst, slik også ^{Mf}Hassan flere ganger poengterer. Informantene fra den muslimske foreldregruppen sier at tolkning er vanskelig uten å i det minste kjenne språket. Når ^{Mf}Amir og ^{Mf}Hassan snakker om at en setning kan forstås på ulike vis, problematiseres samtidig hva som skal til for å avgjøre hva som er en akseptert forståelse eller tolkning. De peker på et ukjent antall meninger, men understreker samtidig at du kan «bli lurt», for noen av disse er feil. Fish (1980) argumenterer for at aksepterte tolkninger er knyttet til hvilke metoder og tilnærminger som er anerkjent i en «core of agreement». I dette tilfelle kan det være hvilke elementer ved tekstpraksis som tradisjonelt er ansett som autoritative, men også hvordan gruppen forstår det i dag.

Basert på samtalen med de muslimske informantene er det særlig noen elementer som går igjen som sentrale for å ha autoritet til å tolke tekstene. En fortolker med autoritet må kunne arabisk og ha god kunnskap om Koranen, hadith og tafsir. Ved å ha dette vil han kunne kjenne til en lang tradisjon av aksepterte tolkninger, religionens prinsipper og en «core of agreement» for å uttale seg om teksten. I samtalen ser det ut til at en imam gis autoritet ettersom han forventes å ha denne kompetansen og er skolert. Samtidig ser det ut til at den muslimske foreldregruppen utvider hvem som kan uttale seg, og tre inn i en autoritetsrolle, basert på ulike situasjoner og arenaer. Når ^{Mf}Hassan viser til hvordan kona måtte rette på noe hun mente var feil om islam i en lærebok i skolen, forstår jeg det som at kona ble ansett som en autoritet til å avgjøre om det som stod var rett eller ei. Til sammenlikning har ^{Mf}Hassan og ^{Mf}Amir i materialet flere ganger vært opptatt av at ikke hvem som helst kan uttale seg om hva islam er, og at det stilles flere krav. En interessant problemstilling i forlengelsen av dette, som knytter inn flere andre perspektiver, er om ^{Mf}Hassan sin kone ville bli gitt samme autoritet i moskeen som hun ble fikk i skolen.

Hos de kristne foreldrene har spørsmålet om fortolkningsautoritet et todelt svar. De snakker som at både dem selv og barna deres har kunnskapen de trenger for å tolke teksten på en god måte, men åpner likevel ikke for at hvem som helst kan tolke Bibelen uten kjennskap til en

kristen tolkningstradisjon. Det finnes en autoritet i å være en troende eller oppdratt i troen, men en lærer kan også ha autoritet til å fortolke tekstene ved å ha god nok kjennskap til kristendom og kristen tekstpraksis, selv om hun ikke er en kristen selv. Informantene gir uttrykk for at hvert individ i gruppen har autoritet til å uttale seg om meningen ved teksten, men årsaken til dette er ikke klar utover at de selv er troende. Det er grunn til å tro at denne forståelsen av individuell tolkningsautoritet kan knyttes til den protestantiske reformasjonen, da kristne selv fikk autoritet til å tolke når det ikke lenger var et ekstra ledd mellom de troende og Bibelen (Moxnes, 2015, s. 206).

En protestantisk kristendom har vært majoritetsreligion i Norge i flere hundre år, og kanskje har dette synet på fortolkningsautoritet også hatt betydning for hvordan andre kanoniske tekster møtes i academia. Tanken om at det finnes et ubegrenset antall «rette tolkninger» basert på teksten, slik Fish (1978) problematiserer, gir hvert individ tolkningsautoritet i møte med teksten. På sett og vis kan dette se ut til å være akseptert av lærerne: hver elev kan ha egen tolkning i møte med tekst, og hvem er læreren til å si hva av det som er rett eller sant? ^LTrond peker på et dilemma når han mener et historisk-kritisk bibelsyn er det eneste «aksepterte» i skolen og samtidig er skeptisk til at læreren skal presentere noe som den allmenn aksepterte kristne tolkning. ^LTrond sier han ikke er så glad i å legge frem tekst ved å si at «dette er den kristne måten å forstå den på». «At hvis læreren presenterer det, så kan det fort være elever som ikke er enige i det nødvendigvis. Og det har de jo all rett til å stusse over», sier ^LTrond. Her problematiseres hvordan en kan lære om en troendes forståelse og bruk av teksten (i tråd med flere av religionsdidaktikernes ønsker) og samtidig la elevene studere teksten i tråd med prinsipper som er mer akademiske og kritiske. Jeg mener dette er knyttet til elementer ved ulike former for tekstpraksis, slik det allerede har kommet frem i delkapittelet over. Har en lærer egentlig autoritet til å gjøre intertekstuelle tolkninger om han eller hun ikke er en troende muslim eller kristen? Det avgjøres av hvor mye kunnskap hun har, sier foreldregruppen, men hvor stor kompetanse på feltet er nok?

Lærerne i dette materialet er i liten grad opptatt av religiøse autoriteter. ^LHelene trekker frem at hun må ha god kunnskap for å kunne formidle stoffet på en god nok måte, men jeg forstår dette som et spørsmål om å ha autoritet i rollen som KRLE-lærer like mye som i møte med de kanoniske skriftene. Basert på hva ^LTrond sier i samtalen er heller ikke han opptatt av autoriteter utenfor klasserommet. I det å være utdannet KRLE-lærere har begge autoritet til å uttale seg i denne konteksten basert på læreplanens mål. ^LHelene viser likevel til læreboka som en autoritet

i klasserommet, ved at den er skrevet av noen hun tenker har kompetanse til å velge ut tekster, presentere og formulere spørsmål som både er i tråd med læreplanen, og samtidig unngår vanskelige situasjoner for elever med religiøs bakgrunn. Vestøl (2014, s. 97) fant at lærebøker i liten grad viste kompleksiteten ved tekst, da presentasjonene av kanoniske skrifter ofte var skjematisk. Midttun (2013, s. 335) problematiserte at lærebøker i liten grad la opp til forståelse av tekst, kontekst eller tolkningsmuligheter. Undervisning om kanoniske skrifter kan bli unyansert og kanskje uinteressant om læreren ikke opplever å kunne bevege seg utenfor læreboka. Jeg sier ikke med dette at læreren bør anse seg selv som en større autoritet på temaet enn lærebokforfatterne, men en utdannet KRLE-lærer burde likevel kunne gjøre kvalifiserte vurderinger av lærematerialet.

I tillegg til lærebøkene peker ^LHelene på et annet element som påvirker undervisningen i KRLE-faget, uavhengig om tematikken er kanoniske skrifter: «Jeg tenker alltid på sånn 'shit, hva er det de forteller hjemme hos foreldrene sine om hva vi har gjort i dag'». Dette sitatet viser et eksempel på at det ikke bare er personene i klasserommet lærere kan føle de må ta hensyn til, det er også et ønske om å kunne ha en undervisning som foreldre til elevene kan godkjenne. Om ^LHelene opplever at hennes handlingsrom i klasserommet blir påvirket av tanken om at foreldrene skal anerkjenne undervisningen, vil jeg argumentere for at det er et maktperspektiv i den relasjonen, selv om det bare indirekte vil være foreldrenes handlinger på lærerens handlinger, slik Foucault (1982) beskriver det.

Spørsmålet om fortolkningsautoritet som står sterkt i de muslimske og kristne foreldregruppene, er ikke eksisterende på samme måte i samtalen med lærerne. Dette kan skyldes at lærernes tekstpraksis i møte med de kanoniske skriftene baserer seg på en annen forståelse av tekstens autoritative status. Det kan være at lærerne ikke har kjennskap til hvilke fortolkningsbegrensninger en religiøs tekstpraksis vil innebære, eller et bevisst valg om å møte tekst i klasserommet uten å ta hensyn til dette. Materialet gir ikke et klart svar, og mulighetene kan være flere. Jeg finner det interessant at selv om spørsmålet om fortolkningsautoritet resulterer i ulik praksis, er begge foreldregruppene opptatt av en grad av begrensning når det kommer til tolkning av de kanoniske skriftene. Desto mer interessant er det at dette er en begrensning som i liten grad plukkes opp av lærerne her.

Om lærerne opplever å ha autoritet til å lede tolkning av tekst i klasserommet eller ei, er både ^LTrond og ^LHelene enige om at elevene vil forstå tekstene ulikt. Jeg forstår det som at de anser kanonisk tekst som en interessant mulighet for refleksjon og diskusjon i klasserommet, hvor

uenighet og ulik tolkning kan ufarliggjøres. I dette ligger det en vurdering av at alle tolkninger er akseptable i klasserommet, så lenge samtalen er preget av verdier skolen skal fremme. Samtidig vil dette innebære at alle elevene tenkes å ha fortolkningsautoritet i møte med teksten i klasseromskonteksten. Når Andreassen (2016) stiller seg kritisk til undervisning hvor elevenes livssynsorientering får plass i klasserommet, utfordrer det tanken om at alle tolkninger skal være akseptable i klasserommet. Det er vanskelig å se for seg en slik tilnærming, hvor det også er rom for en religiøs tekstpraksis slik enkelte elever kjenner hjemmefra. Dette dilemmaet diskuteres videre under, men viser hvordan fortolkningsautoritet innenfor en trosbasert tekstpraksis kan være i spenning med en forståelse av fortolkningsautoritet i KRLE-læreres tekstpraksis.

Fortolkningsautoritet og aksepterte tolkninger opplever jeg som komplekst i begge gruppene. Smith (1993, s. 18) beskriver *scripture* som en menneskelig aktivitet, og Stordalen og Økland (2017, s.17) argumenterer for at kanonisitet er et produkt av det samme. Om autoriteten til kanoniske skrifter blir ansett som et resultat av menneskers forståelse av teksten, kan det virke paradoksalt at deres forståelse av den samme teksten samtidig skal sette grenser for egen autoritet i tilnærmingen til og tolkningen av den. Dette kan være et eksempel på hvordan en akademisk forståelse av tekst skaper dilemma for lærere i møte med en religiøs gruppes tekstpraksis, hvor en avgrenset fortolkningsautoritet ikke nødvendigvis blir oppfattet som begrenset handlingsrom, men en «gitt» del av deres tekstpraksis.

Et perspektiv knyttet til fortolkningsautoritet og makt som ikke adresseres direkte i materialet dreier seg om kjønn. At den kristne informantgruppen består av kun kvinner, og den muslimske består av kun menn, er i seg selv interessant. Med tanke på hvordan materialet ble innhentet kan dette selvsagt skyldes tilfeldigheter. Det kan være informantene anser seg som autoriteter til å uttale seg på vegne av seg selv og barna, da dette lå til grunn i informasjonsskrivet, men også anser seg selv som egnede til å kunne snakke om familien sitt og eget forhold til Bibelen eller Koranen. I så fall kan forskjellene mellom gruppene være knyttet til hvem som står ansvarlig for religiøs oppdragelse i hjemmet. Den kristne foreldregruppen besto av kun tilsynelatende etniske nordmenn, mens den muslimske bestod av tre menn med annen etnisk bakgrunn, blant annet somalisk. Jeg har få opplysninger om informantenes liv utenom, men det er grunn til å tro at etnisitet bare er et av flere punkter hvor informantene er ulike. Det kan derfor være snakk om en sammensetning av flere årsaker til denne tydelige kjønnsdelingen mellom gruppene. Kvinner har gjennom historien hatt mindre tilgang til utdanning og få

kvinner har for eksempel tradisjonelt vært representert ved studier av Bibelen eller Koranen. Om en ser for seg en tekstpraksis som i større grad er i dialog med tradisjonelle tilnærminger til tekst, kan det være den også er i dialog med tradisjonelle kjønnsperspektiv. Indirekte kan dette fortsatt få betydning for individenes tekstpraksis i dag, og begrense handlingsrommet i møte med den kanoniske teksten, kanskje især blant kvinner. Tekstpraksisbegrepet som brukes her peker samtidig på at den historiske konteksten og ulike sosiale arenaer kan ha innflytelse på fortolkningsautoritet og meningsskaping i møte med teksten. I denne sammenheng kan eksempelet med ^{Mf}Hassan sin kone kan spille en rolle: hun beskrives som en med autoritet til å rette på lærebøker og KRLE-læreren når det kommer til presentasjon av islam og Koranen i klasserommet, men hvilken autoritet har hun når det kommer til Koranen i moskeen? Hvilken autoritet har hun i forbindelse med Koranopplæring eller religiøs oppdragelse hjemme? Dette materialet gir ikke grunnlag for å kunne svare på slike spørsmål, men peker mot en kompleksitet når det kommer til hvem som har autoritet i ulike arenaer.

6.5 Lære *av* eller lære *om* kanoniske tekster

En av debattene innenfor KRLE-faget er som nevnt om elevene i hovedsak skal lære *om* religion, eller om det også skal være sentralt at elevene lærer noe om seg selv *av* religion. Denne diskusjonen har blitt eksemplifisert av Andreassen (2016) og Breidlid og Nicolaisen (2011) i møtet med kanoniske skrifter, og er relevant også her. Basert på spørsmålet om hva gruppene trekker frem som sentralt når Bibelen og Koranen arbeides med i skolen kan det se ut til å være tre hovedtilnærminger til tekst i klasserommet som blir aktualisert. Det finnes med andre ord en rekke flere måter kanoniske skrifter kan spille en rolle i KRLE-faget, men basert på dette materialet er dette tilnærminger som må diskuteres nærmere.

Den første tilnærmingen kan være at elevene blir presentert for fortellingene som noe de skal kunne gjenfortelle, uten å nødvendigvis knytte det til en religiøs tradisjon. De elevene som tror kan plassere teksten innenfor sin tro, og kjenne til en religiøs dimensjon (Breidlid og Nicolaisen, 2011), men ellers forblir fortellingen nesten sekulær i klasserommet, omtrent på linje med et eventyr, for de som ikke har et forhold til tradisjonen. ^{Kf}Mina nevner blant annet hvordan hun opplever å møte barn som enkelt gjenforteller slike historier fordi de selv har blitt dem fortalt med en sterk innlevelse. Å kunne gjenfortelle er en arbeidsmetode og tilnærming til teksten som i tråd med kompetansemålene, særlig på lavere trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg kan dette forstås som en allmennmenneskelig dimensjon ved fortellingen, slik Breidlid og Nicolaisen (2011) presenterer det. Slik jeg forstår gjenfortelling i lys av lærerplanen

vil denne tilnærmingen basere seg på at elevene skal lære *om* fortellingen. Om presentasjonen av tekstene innebærer at elevene skal reflektere over eller diskutere innholdet i relasjon til eget liv som en del av arbeidsmetoden, har materialet vist at det finnes noen utfordringer både foreldregruppene og Andreassen (2016) kan enes om. Om læreren ikke har kompetanse til å kontekstualisere tekstene, kan tekstene kun snakkes om i en allmennmenneskelig dimensjon, som Andreassen (2016) mener innebærer et lære *av*-perspektiv. Også foreldrene er enige i at det er begrensninger i hva lærere bør gjøre i klasserommet når det kommer til teksttolkning, slik det er vist i diskusjonen om fortolkningsautoritet over. Det blir likevel argumentert for at så lenge læreren har høy kompetanse kan de lede gode samtaler om fortellingene.

En annen tilnærming til religiøse fortellinger i klasserommet kom opp i diskusjonen mellom lærerne: å ta i bruk fortellingene som en case hvor elevene skal diskutere eller besvare spørsmål om. Om fortellingen brukes som en case vil det være spørsmålene eller problemstillingen som avgjør om dette innebærer å i hovedsak lære *om* eller *av* tekstene. Dersom tekstene blir gjenstand for en filosofisk eller etisk samtale om for eksempel mellommenneskelige relasjoner, kan det være å lære noe om seg selv som menneske *av* fortellingen. Å bruke teksten som en case for å forklare etiske modeller, slik ^LTrond foreslår, fjerner tekstens religiøse dimensjon, og bruker den i klasserommet uten å lene seg på en tekstpraksis hvor den kanoniske tekstens tradisjon i liten grad er tilstede. Foreldregruppene er enige om at undervisning om tekstene i klasserommet innebærer at de må plasseres innenfor tradisjonens rammer. Med et kritisk blikk kan en undres om elevene i det hele tatt kan oppfylle kompetansemålet om å gjenfortelle teksten hvis undervisningens fokus og mål er et annet sted. Om det ikke kontekstualiseres slik at elevene kan knytte sammen tradisjon og kanonisk skrift, er det vanskelig å si at det oppfyller læreplanens mål, hvor sentrale fortellinger knyttes til hver religion.

Et tredje perspektiv på hvordan tekstene kan tas i bruk handler om at elevene skal kunne si noe om hvilken betydning teksten kan ha for de som tror. Denne tilnærmingen ser ut til å være i tråd med argumentasjonen til både Panjwani og Revell (2018) og Thomas & Rolin (2018) når det kommer til å forstå tekstens rolle for religiøs praksis og hvordan troende forstår teksten. Begge foreldregruppene er opptatt av at tekstene skal behandles og fortolkes i lys av den religiøse konteksten, fordi tekstene har betydning for deres liv. Å la elevene lære *om* tekstene ved å møte en troendes tolkning og bruk, kan forstås som et aspekt av å lære *om* religion, slik det argumenteres for av Andreassen (2016). Dette er likevel ikke en uproblematisk tilnærming. Er målet med denne tilnærmingen at elevene skal kunne si noe om tekstens betydning for

troende? Den muslimske foreldregruppen foreslår dette som en arbeidsmåte i skolen, hvor elevene og lærerne ser på de kanoniske tekstene med utgangspunkt for å forstå begrunnelser eller resultat for levd liv og praksis. Dette er kanskje den eneste tilnærmingen hvor en muntlig dimensjon ved kanonisk tekst får en naturlig plass i undervisningen, selv om det i materialet ikke ser ut til å være et perspektiv ved kanoniske tekster som lærerne tenker på.

En utfordring ved å skulle lære om kanoniske tekster via både religionsvitenskapelige perspektiver og samtidig kjenne til tekstens betydning for troende ble sitert innledningsvis: «... there is a *possible* tension between the study and analysis of the Bible in an 'academic' manner and the use of the Bible within Christian communities (...)» (Hayward, 2006, s. 164). Denne spenningen mener jeg har kommet til uttrykk i flere eksempler hvor sentrale elementer ved foreldregruppens tekstpraksis ikke trekkes frem eller blir avfeid av lærerne. Det skaper et klart dilemma for KRLE-lærerne. Både Rosowsky (2015), Rambø og Vollan (2016) og Barton og Hamilton (1998) nærmer seg teksttolkning og literacy innenfor et sosiokulturelt perspektiv, hvor gruppenes omgang med tekst blir knyttet til faktorer som identitet. Når elevenes religiøse tekstpraksis forstås som nært sammenbundet med identitetsmarkører og levd liv, skal læreren være forsiktig med å avfeie elevenes fortolkninger selv når det baseres på en trosbasert tekstpraksis. At eleven er blitt sosialisert inn i en slik praksis, gjør at dette vil oppleves som det «normale» for eleven, og derfor kan det være sårbart å bli møtt på en slik måte. Ifølge ^{Kf}Mina resulterte avvisningen av datterens svar på hvorfor Jesus døde til en vond følelse hos både hun selv og datteren. Selv om fortellingen kommer gjennom to ledd, hvor av et er et barn, kan en undres hva læreren tenkte da han valgte å svare som han gjorde. Å si at Jesus døde fordi jødene ville drepe han er ikke bare en avvisning på en elevs virkelighetsoppfatning. Det er et svar som kan forstås antisemittisk, og som også ville være problematisk i møte med elever med jødisk bakgrunn. En kan argumentere for at alle elever er sårbare når det kjente og normale utfordres i skolen, noe kanskje særlig mange med minoritetsbakgrunn kan oppleve. Denne oppgaven peker likevel på et konkret dilemma jeg mener er lite belyst med tanke på KRLE-faget. Stordalen og Berge (2017, s. 12) argumenterer for at studier av kanoniske skrifter i praksis bør være en kritisk solidarisk lesning, hvor en skal underlegge både tekst og lesetradisjon en kritisk historisk etterprøving, men samtidig tar på alvor kravet på autoritet fra tekstene og brukerne av dem. Kanskje er det i den anerkjennende responsen lærerne og ^{Kf}Mina viser til, at elevene opplever å bli tatt på alvor.

Når det kommer til kanoniske skrifter og bruk av dem i klasserommet opplevde jeg at foreldregruppene i hovedsak var enige. Tekstene må behandles på en måte som en troende opplever som respektfullt. Begge gruppene sa at en ikke-troende lærer har mulighet til å kunne gjøre dette på en god måte, men uansett krever det mye kunnskap og høy kompetanse. Noen forskjeller finnes likevel i nyansene mellom gruppene. Den kristne foreldregruppen problematiserer Bibelen i klasserommet i lys av en bekymring om at deres barn ikke skal bli tatt på alvor eller oppleve avvisning. Slik jeg forstår den muslimske foreldregruppen er denne bekymringen ikke bare knyttet til barna i klasserommet, men at resten av befolkningen bedre skal forstå hvordan det er så være muslim. Det er kanskje slik at den muslimske foreldregruppen argumenterer ut fra å være en minoritet i samfunnet. Samtidig peker også den kristne foreldregruppen på at de opplever at deres barn er minoriteter i klasserommet, og kan risikere å komme i press fra kritiske lærere.

Flere dilemmaer dukker altså opp når kanoniske skrifter skal stå på timeplanen i KRLE-faget. Panjwani og Revell (2018, s. 270) advarer mot å presentere ulike lesninger av Koranen som stereotypier, og Levering (1989) mener det vil være faretruende store forenklinger om en forsøker å beskrive «hellige tekster» som et universelt fenomen. Generalisering er med andre ord en utfordring når det kommer til kanoniske skrifter: ikke bare er det stort mangfold på tvers av og innad i tradisjoner, men også varierende forståelser i ulike grupperinger på forskjellige steder. Skjematiske fremstillinger i lærebøker kan bli for unyanserte (Vestøl, 2014, s. 97), eller ikke bidra til å kontekstualisere tekstene slik læreplanen legger opp til (Midttun, 2014, s. 335). For å følge Europarådets anbefalinger kan det være elevene bør møte tekstene slik de blir tolket og brukt både på tradisjonsnivå, gruppenivå og individnivå, slik det presenteres av Jackson (2014).

6.6 Ulike former for tekstpraksis og klasserommet

Oppgavens problemstilling dreier seg om hvilke ulike former for tekstpraksis foreldregruppene tar i bruk for å skape mening av Bibelen og Koranen. Etter å ha gjennomført intervjuene stod jeg med en opplevelse av at tekstpraksisene måtte være ganske forskjellige, og at jeg hadde gått inn i oppgaven med for smale begreper i undersøkelsen av hvordan tekstene ga mening for gruppene. Igjennom analysearbeidet, og særlig i sammenlikning med lærergruppen, så det ut til at foreldregruppene gjorde noe likt i møte med kanonisk tekst. Rosowsky (2015) sin beskrivelse av trosbasert literacy treffer godt på det begge foreldregruppene gjør: Innføringen i tekster og lesepraksisene har også en symbolsk betydning som kan være knyttet til deltakelse i mer eller

mindre høytidelige ritualer, men mest av alt i sosiale aktiviteter hvor slik kunnskap gir aktiviteten mening. Det er derfor også nært knyttet til identitetsforming for personen og på gruppenivå. Selv om dette ser ut til å være felles for den muslimske og den kristne foreldregruppen, vil det være en stor forenkling å si at gruppene har lik tekstpraksis. Om en velger å si at begge foreldregruppene har en trosbasert tekstpraksis, er det likevel forskjeller i praksis. Resitasjon er for eksempel en del av den muslimske foreldregruppens tekstpraksis, og er et element som utad skiller seg mye fra det denne kristne foreldregruppen vektlegger. Det ser ut til å være i grunnlaget for tekstpraksisene en finner forskjellene som kommer til uttrykk.

Gjennom de foregående underkapittelet her har jeg pekt på forskjeller mellom gruppene når det kommer til elementer som inngår i, og har innvirkning på tekstpraksis. Kanoniske tekster leses i lys av noe annet hos begge gruppene, men dette «noe annet» er ulikt og har ulik funksjon. Med ulik forståelse av hvem som har fortolkningsautoritet blir tekstpraksisen i praksis også noe forskjellig. Begge foreldregruppens tekstpraksis innebærer at teksten gir mening for levd liv, men det er også her nyanser som er knyttet til hvordan teksten forstås. Slik jeg forstår Fish (1978, 1980) kan en si at teksten gir mening for foreldregruppene fordi den allerede befinner seg innenfor tradisjonens rammeverk av mening og informantene tar i bruk aksepterte strategier for å argumentere for meningen (som Fish (1978) mener allerede er ilagt teksten). Jeg mener en trosbasert eller religiøs tekstpraksis derfor ikke kan sies å være én tekstpraksis, selv om det kan være et relevant begrep når en trenger en motsats til den formen for tekstpraksis som for eksempel diskuteres av lærerne og i skolen.

Materialet viser ei heller ikke en entydig akademisk tekstpraksis i lærergruppen. ^LHelene og ^LTrond har helt klart fellestrekk i tilnærming til kanonisk skrift når det gjelder undervisningssammenheng, men i møte med fortellingen om Abraham er ^LHelene i dialog med en tekstpraksis hvor flere elementer er felles med en trosbasert kristen tekstpraksis. Det gjelder både å lese teksten i lys av Bibelen som helhet, hva hun mener er en akseptert tolkning av teksten og eksempler på mening hun tenker en kristen vil lese ut av teksten. Dette gjør at ^LHelene og ^LTrond sine teksthendelser delvis befinner seg innenfor ulike tekstpraksiser, men forståelsen av teksten blir likevel forhandlet på samme grunnla. Det kommer frem i løpet av samtalen at ^LHelene nå stiller seg kritisk til den religiøse forståelsen av teksten, men ved å ha kjennskap til denne tekstpraksisen er hennes møte med teksten mye mer i tråd med den kristne foreldregruppens teksttolkning. Det ser ut til å underbygge foreldregruppens påstand om at læreren ikke trenger være troende for å presentere teksten på en måte de synes er god nok.

Samtidig som det gir ^LHelene en fordel i undervisningen om Bibelen, er det ikke automatisk noen fordel i møte med Koranen. I ytterste konsekvens kan det være ^LHelene tar i bruk samme tilnærming til Koranen som til Bibelen, og vil mangle sentrale aspekter ved en muslimsk forståelse av kanonisk skrift. I dette materialet er det lite som tyder på at lærere på generelt grunnlag legger en kristen forforståelse over på Koranen, men det er heller ikke noe som peker mot at de tar i bruk elementer som den muslimske foreldregruppen gjør nytte av for å skape mening av Koranen. Jeg mener likevel å kunne se tendenser til at lærerne her tar i bruk begreper og metoder som er kjent for dem, og ikke gjør forskjell på tekstene. Det bringer meg tilbake til påstanden om at lik behandling ikke nødvendigvis er det samme som likeverd i møte med tekstene: om den tekstpraksisen lærerne er kjent med og tar i bruk hever kvaliteten på undervisningen om én av de kanoniske tekstene, kan samme tekstpraksis samtidig bidra til forenklinger og generaliseringer i presentasjonen av andre kanoniske skrifter.

Oppgavens forskningsdesign, problemstilling og utvalg av teoretiske perspektiver er basert på en forståelse av tekst hvor det finnes et bredt utvalg av potensielt meningsinnhold og et tolkningsmangfold i møte med kanoniske tekst, slik både Smith (1993) og Fish (1978) argumenterer for. Det overrasket meg derfor at det i liten grad kom til syne et tolkningsmangfold innad i gruppene. Det er mer snakk om at det kan finnes ulike tolkninger, hvor av de fleste er feil, enn det er en reel forhandling av rett tolkning. Slik det blir argumentert for i tekstpraksis-begrepet kan individenes tekstpraksis forstås som et resultat av mediering innenfor en gitt kulturell kontekst ved hjelp av for eksempel språk (Säljö, 2001, s. 86). Begrepet skal egentlig åpne for å kunne beskrive og forklare et mangfold av forståelser og tilnærminger til kanoniske skrifter innenfor ulike religiøse tradisjoner og sosiale arenaer. Tekstpraksisene i materialet er sammensatte, men ikke preget av uenigheter blant informantene. Det kan selvsagt være ulike grunner til det. For det første kan det skyldes at den utvalgte teksten er vanskelig å snakke om, eller at foreldregruppene opplevde å bli stilt til veggs i møte med den. I så fall er det sentralt å stille spørsmålet om hva som skjer om denne teksten brukes i klasserommet, slik det blir gjort i enkelte lærebøker. For det andre kan det skyldes gruppesammensetningen. Var gruppen for homogen til at noen uenigheter kunne komme til syne i en samtale som brukte lite tid på tekstlesningen? Kanskje hadde enkeltpersoner i foreldregruppene, slik som ^{Kf}Mina og ^{Mf}Hassan, en form for autoritet som la føringer for hvilke tolkninger som var «riktige» der. For det tredje kan utydelig tolkningsmangfold være knyttet til min rolle i gruppen og settingen for intervjuet, slik jeg har diskutert i metodekapittelet. I en situasjon som dette, med meg som

«forsker» fra studier ved Universitetet i Oslo, kan gruppene ha opplevd at det fantes noen mer riktige svar, eller ha forsøkt å svare noe de trodde jeg ønsket å få høre.

Et lite synlig tolkningsmangfold ble underbygget av at ^{Kr}Mina og ^{Mf}Hassan i hver sin gruppe påstår at det finnes en universell tolkning av henholdsvis fortellingen om Abraham og Koranen, som alle troende innenfor tradisjonen vil si seg enig i. Likevel vil jeg argumentere for at dette materialet ikke gir grunnlag for å kunne si at det eksisterer for eksempel én muslimsk trosbasert tekstpraksis, eller eventuelt én kristen protestantisk tekstpraksis, som nyansert nok kan favne om individenes møte med kanonisk tekst i ulike situasjoner. Når sammenlikning og forståelse av kanoniske skrifter fordrer kjennskap til så mange nyanser, enten det er for å kunne studere teksten kritisk-solidarisk eller bare unngå stereotypier og forenklinger, stiller det store krav til hvilken kompetanse KRLE-lærere bør besitte. Foreldregruppene i dette materialet mener læreren bør ha kjennskap til en trosbasert tekstpraksis. At lærerstudenter skal bli kjent med både en akademisk kritisk tekstpraksis og mangfoldige trosbaserte tekstpraksiser i løpet av 60 studiepoeng er vanskelig å se for seg. Denne oppgaven peker likevel på et behov for at KRLE-lærere kan møte den mulige spenningen mellom religiøs og akademisk tilnærming til kanoniske skrifter på en måte hvor både majoritets- og minoritets elever blir ivarettatt.

7 Avsluttende oppsummering

Da jeg for et års tid siden ble fortalt at det kunne være greit å arbeide med et mindre materiale i en masteroppgave, tenkte jeg at tre intervjuer på en time ikke var å regne som et *for* stort materiale. Det jeg ikke hadde tenkt grundig nok igjennom var hvordan oppgavens forskningsdesign, med komparativ analyse av tre ulike grupper, ville gi et stort materiale i betydningen av en rekke ulike variabler og komponenter det ville være interessant eller nødvendig å peke på. Det har gjort tematikken utfordrende å gripe, beskrive og diskutere, men også veldig interessant og til tider overraskende. I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere noen hovedpoeng ved oppgaven ved å gå tilbake dit den startet: til problemstillingen.

Første del av problemstillingen spurte hvilke former for tekstpraksis som tas i bruk av et utvalg kristne og muslimske foreldre og KRLE-lærere for å skape mening og forstå Bibelen og Koranen. Formuleringen var bygget på hypotesen om at det ville være forskjeller i gruppene når det kom til tekstpraksis. Slik det ble drøftet i kapittel 6.6 vil jeg si at den tydeligste forskjellen var mellom en trosbasert tekstpraksis hos foreldrene og en mer akademisk basert tekstpraksis hos lærerne. Begge foreldregruppene ser ut til å ta i bruk tradisjonens tilnærming til kanoniske skrifter og tolkninger av dem, men gir også uttrykk for en tekstpraksis hvor teksten har betydning for hverdag og levd liv for de troende. I materialet kommer det likevel til syne hvordan den kristne og den muslimske foreldregruppen har ulik forståelse for elementer som påvirker møtet med kanonisk tekst. Eksempler på dette er fortolkningsautoritet, skriftens rolle i levd liv og hva en må lese den i lys av for å komme frem til aksepterte tolkninger. Innad i foreldregruppene var det lite synlig tolkningsmangfold og uenighet om tekstpraksis, mens lærerne var mer delte. ^LHelene kunne ta i bruk mer tradisjonelle kristne begreper i møte med bibelfortellingen, mens ^LTrond la an en mer kritisk tone i diskusjonen om tekstenes innhold. Alle gruppene tar i bruk elementer utenfor teksten for å belyse dens mening, enten det er andre tekster i samme skrift, ^Landre skrifter, historisk kontekst eller en kombinasjon.

Et aspekt ved tekstpraksis kommer til syne i hva foreldregruppene vektlegger når deres barn møter kanonisk skrift i en religiøs kontekst. Den muslimske foreldregruppen trekker frem pugging og resitasjon som betydningsfullt for deres tekstpraksis, mens de kristne foreldrene er mer opptatt av fortellingsperspektivet. Å påstå at dette er kjennetegn ved kristen eller muslimsk tekstpraksis på generell basis har jeg ikke grunnlag for i dette materialet, og dessuten blir bildet mer nyansert når ^{Mf}Yosef sier at barna kan mye om islam, særlig fortellingene om profeten.

Likevel er dette et eksempel på en interessant forskjell, som kan ha betydning for hva elevene bringer med inn i klasserommet, uten at det blir nevnt i samtalen med lærerne.

I andre del av problemstillingen spurte jeg hvilke dilemmaer læreren kan stå ovenfor i klasserommet når Bibelen og Koranen står på timeplanen. Jeg mener oppgaven har pekt på flere mulige større eller mindre dilemmaer, og vil her oppsummere noen. Det første er knyttet til oppgavens overordnede tema, nettopp at barn med religiøs bakgrunn har møtt den kanoniske teksten innenfor rammene av en trosbasert tekstpraksis. Det skaper et mulig dilemma, også for elevene, når lærerens forventninger til tekstpraksis i klasserommet vil være en annen. I dette dilemmaet inngår også spørsmålet om elevene skal lære *om* eller også *av* religion i KRLE-faget, men for foreldregruppen er det i hovedsak viktig at barnet ikke opplever å bli avvist. Når ^{Kf}Mina sier «Det er kjempeutfordrende å bruke hellige tekster i undervisning» er det knyttet til fortellingen om da datteren opplevde å bli avvist på sin forklaring på hvorfor Jesus døde. Klasserommet skal være en arena hvor elever blir anerkjent og respektert uavhengig av religiøs bakgrunn, men samtidig er skolen forpliktet til å fremme elevenes evne til kritisk tenkning, noen bestemte verdier og kompetansemål. Elevene kan ikke få fritak¹⁸ fra kunnskapen eller fra å «lære om» (von der Lippe, 2017, s. 88). Om dette elevene «lærer om» skiller seg fra det de har lært hjemme, har skolen da brutt med sine forskrifter eller fulgt dem? Materialet i denne oppgaven sannsynliggjør at elever med religiøs bakgrunn kan oppleve manglende samsvar mellom en trosbasert tekstpraksis fra hjemmet og den tekstpraksisen elevene forventes å være i dialog med i arbeidet med kanoniske tekster i skolen. Her mener jeg det er behov for videre forskning på hvordan elever forholder seg til dette tospannet av tekstpraksiser, da også eleven må regnes som en aktør i møte med kanoniske skrifter.

En annen utfordring i forlengelsen av dette dreier seg om lærerens fortolkningsautoritet i møte med de kanoniske tekstene. Det vil være preget av lærerens tekstpraksis og forventninger til faget. Når ^LTrond argumenterer for at det ikke er behov for å kontekstualisere en kanonisk tekst, avskriver han samtidig en trosbasert tekstpraksis slik det kommer til syne i foreldregruppene her. Som materialet viser kan lærerens oppfatning av fortolkningsautoritet bli utfordret av en troende sin forståelse av hvem som har autoritet til å diskutere, formidle og fortolke tekstene. Sitatet som er brukt i oppgavens tittel er et eksempel på dette. ^{Mf}Hassan sier «man [må] være

¹⁸ I tillegg omfatter ikke fritaksregelen videregående skole (von der Lippe, 2017, s. 97), hvor formuleringen om å «tolke noen av religionens sentrale tekster» er å finne i kompetansemålene for religionsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019)

forsiktig med hvem som skal tolke», altså tolke Koranen. I dette sitatet ser jeg linjer til flere elementer ved en tekstpraksis den muslimske foreldregruppen snakker om når Koranen skal inn i klasserommet. For det første *forsiktighet*, som kan være å trå varsomt, respektfullt og solidarisk i møte med en tekst som andre i klasserommet kanskje opplever eierskap og tilhørighet til. For det andre viser sitatet begrensninger når det kommer til *hvem* som skal møte teksten og ved hjelp av hvilke metoder. For det tredje peker det på *tolkning* som en relevant og betydningsfull del av en troenes møte med Koranen, men selv om hvem som helst kan lese, bør ikke hvem som helst tolke. Det er interessant, og i tråd med oppgavens funn, at oppfordringen til forsiktighet og begrensningene ved tolkning er knyttet til *hvem* som tolker. Når kanoniske skrifter står på agendaen i KRLE-faget er foreldregruppene først og fremst opptatt av hvem som leder undervisningen, og lærerens kunnskap og kompetanse, fremfor å diktere hvordan tolkningen eller arbeidet skal gjennomføres. Når læreplanen på videregående skole ber elevene tolke utvalgte tekster, blir læreren stilt ovenfor et dilemma: Gir utdanningen hun har tatt egentlig autoritet til å lære elevene hvordan de skal tolke kanoniske skrifter?

Undervisning om og med kanoniske skrifter kan være komplekst i KRLE-faget, men dets relevans og aktualitet mener jeg det er vanskelig å argumentere i mot. Kanoniske skrifter har hatt en stor historisk og kulturell betydning for hvordan samfunn ser ut i dag, og kunnskap om resepsjon og lesehistorie er relevant for å forstå møte mellom tekst, mennesket og kontekst, både i fortid og i vår samtid. Ikke bare har Bibelen og Koranen stor betydning i livene til foreldreinformantene og deres barn, men den kunnskapen andre har om tekstene og trosbasert tekstpraksis er av betydning for hvordan de troende blir møtt og forstått i samfunnet. Den mulige spenningen mellom tilnærmingene en troende og en akademiker tar i bruk i møte med kanoniske skrifter kommer til syne i denne oppgaven. Denne spenningen kan bevege seg ut av klasserom til en samfunnsdebatt hvor forenklinger, stereotypier og manglende nyansering kan skape avstand mellom majoritet og minoritet, mellom religiøs og ikke-religiøs. Igjen stilles det høye krav til lærerne for å sikre at kvaliteten på undervisningen om de kanoniske skriftene er like god, og at den balanseres på en måte hvor både majoritets- og minoritetslever blir ivaretatt. Om KRLE-fagets tekstpraksis innebærer akademisk, kritisk tilnærming til kanoniske skrifter, må diskursen likevel være preget av solidaritet, respekt og nyanseringer. Komplexiteten kommer til syne hos ^{Kf}Mina, som i samtalen veksler mellom hvilke behov hun har som mor og hva hun mener er rett som lærer. Jeg lar derfor siste ord være ^{Kf}Mina sine: «Det er jo en kjempeutfordring!»

8 Litteraturliste

- Aichele, G. (1997). *Sign, Text, Scripture: Semiotics and the Bible*. Sheffield, England: Sheffield Academic Press.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aschim, A. (2011). Bibelen - kristendommens hellige skrift. I J. Braarvig, & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (ss. 58-86). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aukland, K., Breidlid, H., Brekke, Ø., Einarsen, S., Hammer, A., Kvalvaag, R. W., . . . Aas, P. A. (2019, mars 22). *Religions- og livssynsfaget – stadig mer aktuelt?* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2019/mars/religions--og-livssynsfaget--stadig-mer-aktuelt/>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berg, E. (1989). *Koranen: Norsk-arabisk utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berglund, J., & Gent, B. (2018, september 25). Memorization and focus: important transferables between supplementary Islamic education and mainstream schooling. *Journal of Religious Education*(66), ss. 125-138.
- Bird, F., & Scholes, L. L. (2014). Reserch ethics. I M. Stausberg, & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (ss. 81-106). New York: Routledge Handbooks.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Braarvig, J., & Justnes, Å. (2011). Hellig tekst og hellige skrifter. I J. Braarvig, & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (ss. 9-21). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bråten, O. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (ss. 173-198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2007). *På skattejakt i fortellingsuniverset*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, T. (2019, Mars 20). *Hvor sentralt bør religion være i skolen?* . Hentet fra Vårt land: <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11751252-hvor-sentralt-bor-religion-vaere-i-skolen>

- Bremborg, A. D. (2014). Interviewing. I M. Stausberg, & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (ss. 310-322). New York : Routledge.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles/London/New Delhi: SAGE Publications.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder* (ss. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burge, S. (2015). The Search for Meaning: Tafsir, Hermeneutics, and Theories of Reading. *Arabica*, 62(1), 53-73.
- Egeland, E., Husan, A. G., Jacobsen, K. C., & Schjelderup, A. (2009). *VIVO: Religion, livssyn og etikk (RLE)*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Eggen, N. (2011). Koranen – islams hellige skrif. I J. Braarvig, & A. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (ss. 87-119). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eggen, N. S. (2007). *Koranen: Innføring i en tekst- og tolkningstradisjon*. Oslo: Solum forlag.
- Fish, S. (1978). Normal Circumstances, Literal Language, Direct Speech Acts, the Ordinary, the Everyday, the Obvious, What Goes without Saying, and Other Special Cases. *Critical Inquiry*, 4(4), 625-644.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* London: Harvard University Press.
- Fonneland, T. A. (2006). Kvalitative metoder: Intervju og observasjon. I S. Kraft, & R. J. Natvig, *Metode i religionsvitenskap* (ss. 222-242). Oslo: Pax Forlag.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Gadamer, H.-G. (2014). I S. Lægveid, & T. Skorgen (Red.), *Hermenutisk lesebok* (ss. 115-199). Oslo: Scandinavian academic press.
- Gilhus, I. S. (2014). Hermeneutics. I *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (M. Stausberg, & S. Engler, Overs., ss. 275-284). New York : Routledge Handbook.
- Graham, W. A. (1987). *Beyond the Written Word: Oral Aspects of Scripture in the History of Religion*. New York: Cambridge University Press.
- Grung, A. H. (2015). *Gender Justice in Muslim-Christian Readings. Christian and Muslim Women in Norway Making Meaning of Texts from the Bible, the Koran and the Hadith*. Brill Academic Publishers.
- Hayward, M. (2006). 'Curriculum Christianity'. *British Journal of Religious Education*, 28(2), ss. 153-171.

- Horrell, D. G., & Davis, A. (2014). Engaging the Bible in GCSE and A level Religious Studies: environmental stewardship as a test case. *British Journal of Religious Education*, 36(1), ss. 72–87.
- Ismail, W. (2012). *Abraham og lydighet*. Hentet februar 2019 fra Minervanett: <https://www.minervanett.no/abraham-og-lydighet/>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. Routhlegde Falmer.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europa.
- Kjørven, O. K. (2016). *RE Teachers' Religious Literacy A qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son*. Waxmann Verlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, august 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Leirvik, O. (2006). *Islam og kristendom: konflikt eller dialog*. Oslo: Pax Forlag.
- Levering, M. (1989). Introduction: Rethinking Scripture. I M. Levering (Red.), *Rethinking Scripture: Essays From a Comparative Perspective* (ss. 1-17). Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- Lied, S. (2004). *Elever og lisvtolkningspluralitet i KRL-faget. Mellomtrinns elever i møte med fortel- linger fra ulike religioner og livssyn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lundhaug, H. (2010). Canon and Interpretation: A Cognitive Perspective. I E. Thomassen (Red.), *Canon and Canonicity: The formation and Use of Scripture* (ss. 67-90). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), ss. 329-340.
- Moxnes, H. (2015). *Historien om Det nye testamentet*. London: Verbum Forlag.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34852/1/dravhandling-nicolaisen.pdf>
- Opsal, M. R. (2010). *"Lillebror får det som han vil": en empirisk studie av responser fra elever i den videregående skole på fortelling fra Lukas 15, 11-32, sett i lys av Mikhail M. Bakhtin språkfilosofi og religionsdidaktisk teori*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Orsi, R. A. (2003). Is the Study of Lived Religion Irrelevant to the World We Live in? . *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(2), 169-174.

- Panjwani, F., & Revell, L. (2018). Religious education and hermeneutics: the case of teaching about Islam. *British Journal of Religious Education*, ss. 268-276.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. SAGE Publications.
- Rambø, G.-R., & Vollan, M. (2016). Tekstpraksis og tekstrefleksjon. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Danbolt, G. Kvåle, G.-R. Rambø, & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (ss. 91-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, A. S. (2004). *Islam*. Oslo: Pax Forlag.
- Rosowsky, A. (2013, July). Faith, phonics and identity: reading in faith complementary schools. *Literacy*, 47(2), ss. 67-78.
- Rosowsky, A. (2015). Faith Literacies. I J. Rowsell, & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (ss. 169-182). New York: Routledge.
- Saeed, A. (2006). Contextualizing. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'ān* (ss. 36-49). Malden: Wiley-Blackwell.
- Saeed, A. (2014). *Reading the Qur'an in the Twenty-first Century*. New York: Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. (S. Moen, Overs.) Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Skei, H. H. (2018, november 20). *Intertekstualitet*. Hentet april 4, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/intertekstualitet>
- Smith, W. C. (1993). *What is scripture?* Minneapolis: Fortress Press.
- Språkrådet. (2018, Desember 1). *Literacy*. Hentet fra Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Stausberg, M. (2014). Comparison. I M. Stausberg, & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (ss. 21-39). London/New York: Routledge .
- Stordalen, T., & Berge, K. (2017). *Hellige tekster: Den hebraiske bibeltradisjonen* (Foreløpig utgave. utg.). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stordalen, T., & Økland, J. (2017). Canon/Canonicity/Canonization. I J. M. O'Brien (Red.), *Oxford Encyclopedia of the Bible and Gender Studies. Volume 1: ASI – MUJ* (ss. s. 17–25). Oxford University Press.
- Thomas, A., & Rolin, A. (2018). Reading religion in Norwegian textbooks: are individual religions ideas or people? *British Journal of Religious Education*, 41(1), ss. 41-53.

- Utdanningsdirektoratet . (2019, april 26). *Læreplan i religion og etikk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, august 15). *Læreplan i KRLE*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 18). *Høring: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Hentet mars 27, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=688>
- Vestøl, J. M. (2014). Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education. *British Journal of Religious education*, 36(1), 88-101.
- Vogt, K. (2018, februar 20). *Tafsir*. Hentet april 3, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/tafsir>
- von der Lippe, M. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I M. von der Lippe, & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe, & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 11-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

9 Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Det er satt av cirka en til en og en halv time til gruppesamtalene. Innledningsvis tar vi oss tid til uformell prat. Det er tenkt ca. 10 minutter på å gi informasjon om prosjektet, gjennomgå informasjonsskrivet fra NSD som de har fått tilsendt tidligere, som de kan signere denne dagen. For å få en bedre gruppesamtale vil jeg gjerne sette av tid til at deltakerne snakker sammen og med meg før vi begynner på møtets hovedoppgaver. Dette kan være spørsmål som tidligere erfaringer med intervjuer, tekstdiskusjoner og andre relevante temaer. I tillegg til hovedspørsmålene under, vil de innledende samtalene innebære spørsmål til lærerne om relevant utdanning og erfaring med KRLE-faget.

Møte med tekst

Deltakerne blir møtt med teksten om Abrahams ofring av sønnen, enten hentet fra Koranen (en norsk oversettelse av Koranens budskap) eller fra Bibelen (lærergruppen møter begge). Det settes av tid til å lese teksten, og deltakerne blir i tillegg bedt om å skrive ned stikkord om aspekter ved teksten de mener er viktige før gruppen sammen skal diskutere teksten med utgangspunkt i spørsmålene under.

Foreldregruppene

- Hva handler teksten om?
- Hvilken betydning har denne teksten for deg/dere?
- Det er mange tolkninger av teksten, hva tenker dere om det? Hva vil dere si til noen som forstår teksten på en annen måte?
- På hvilke arenaer tror dere barnene deres kan komme til å snakke om tekster som dette?
- I læreplanen for KRLE finner vi et kompetansemål hvor elevene skal kunne drøfte utvalgte tekster fra Bibelen og Koranen, denne kan derfor være tema i klasserommet. Hva er hva er viktig for dere når tekster som denne skal jobbes med i klasserommet med barna deres?

Lærergruppen

- Hva handler teksten om?
- Hvilken aktualitet kan denne teksten ha i klasserommet i dag?
- Hvilken plass har tekster fra kanoniske skrifter i KRLE-undervisningen? Hva gjøres i dag?

- Hva opplever dere som sentralt i arbeidet med tekster fra Bibelen og med tekster fra Koranen i klasserommet?
- Hvordan ville dere gått frem om det kom utrykk for ulike tolkninger av tekstene i klasserommet?

9.2 Kopi av samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Kanoniske skrifter – foreldre og lærere*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i tolkninger fra Bibelen og/eller Koranen og hvordan dette brukes i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Deltagelse og formål

Å delta i prosjektet innebærer å delta på en gruppesamtale på omtrent en til en og en halv time. Denne samtalen vil tas opp på lydopptak, som vil slettes etter transkripsjon. I etterkant kan det være du blir kontaktet for å godkjenne transkripsjonen av det som blir sagt. Intervjuene du tar del i vil bli brukt i min masteroppgave ved Universitet i Oslo. Formålet ved masterprosjektet er å undersøke hvilke tolkningsstrategier som brukes i møte med tekster fra Bibelen og Koranen, og hvilken betydning dette har i KRLE-undervisningen i skolen. Dette vil derfor være temaet for gruppesamtalene. Oppgaven vil ligge tilgjengelig gjennom universitetets nettsider. Hvis det skulle vise seg å være til interesse for andre, kan det eventuelt være aktuelt å samle funnene i en artikkel eller likende.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres som en del av min utdanning ved Teologisk Fakultet på Universitetet i Oslo. Arbeidet veiledes av professor Marianne B. Kartzow ved nevnte fakultet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å undersøke temaet skissert over, vil jeg intervju foreldre fra kristne og muslimske trossamfunn med barn i grunnskolen. I tillegg til dette vil jeg intervju lærere som underviser i KRLE-faget i grunnskolen. Du får spørsmål om å delta fordi du faller inn under en av disse kategoriene. Jeg har blant annet vært i kontakt med flere trossamfunn og skoler i området for å søke etter et utvalg som kunne tenke seg å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en gruppesamtale med andre som faller inn under samme «utvalg» som deg. Det er tenkt å bruke ca. 60 – 90 minutter på samtalen, inkludert innledende snakk og kaffe. Samtalen vil være basert på spørsmål med utgangspunkt i tekst fra enten Koranen, Bibelen eller begge. Samtalen tas opp som lydopptak, som deretter transkriberes til tekst. For å få litt kjennskap til dere, kan dere bli bedt om å svare på noen spørsmål om alder på barn (hvis du deltar som forelder) eller erfaring med KRLE-faget (hvis du deltar for lærer).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert.

- I tillegg til meg, kan det være veileder ved UiO, Marianne Kartzow, vil ha tilgang til opplysningene som er samlet inn.
- For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil det brukes kode for navn og andre personopplysninger. Lydopptaket vil befinne seg på minnebrikke på opptaksenheten inntil transkripsjonen er ferdig. Opptakene vil da slettes. Transkripsjonene vil ligge på min personlige server på UiO som back-up frem til prosjektet er avsluttet, og ellers være lagret adskilt fra opplysninger som kan fortelle hvem deltakerne i transkripsjonen er.
- Selv om navn og bosted, samt kontaktopplysninger ikke vil brukes i oppgaven, kan det gis en generell beskrivelse av deltakernes bakgrunn, alder, erfaring i KRLE-faget (for lærere) og omtrentlig alder på barn (for foreldregruppene). Dette skal gjøres på en slik måte at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne i det offentlige.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2019. Når prosjektet er levert i mai vil lydopptakene allerede være slettet. Transkripsjonene (som er anonymisert) vil ligge på en minnepinne innelåst på mitt kontor, for å sikre etterprøvbarhet frem til juni. Alle mail-korrespondanse og kontaktopplysninger som har blitt brukt vil slettes og alle personopplysninger vil anonymiseres innen slutten av prosjektet, 30. juni 2019. Endringer fra dette skrivet vil bli informert til deltakere.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Synnøve Markeng (synnove.markeng@hotmail.com / 48891882) eller Marianne Kartzow ved UiO (m.b.kartzow@teologi.uio.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Synnøve Markeng (Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- .. å delta i gruppeintervju
- .. å delta ved oppfølgingsspørsmål - hvis aktuelt
- .. at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, i form av navn på dette skjemaet for å sikre etterprøvbarehet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)