

Bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster

*En kvalitativ undersøkelse av hvordan
religion og etikk-lærere betrakter bruk av materiale i
undervisning om bibelske tekster*

Gaute Stubsveen



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

Bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster

*En kvalitativ undersøkelse av hvordan
religion og etikk-lærere betrakter bruk av materiale i
undervisning om bibelske tekster*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

Gaute Stubsveen

Copyright Forfatter Gaute Stubsveen

2020

Bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster

Gaute Stubsveen

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

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Det eksisterer et uttalt behov for forskning både på undervisning om bibelske tekster og på bruk av materiale i religionsundervisning. Oppgavens problemstilling er derfor: *Hvordan betrakter religion og etikk-lærere bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster?*

Studiens tre forskningsspørsmål retter seg mot hvordan bibelske tekster håndteres i undervisning, hvilke roller bibelske tekster og materiale tillegges i lys av aktivitetsteori, og hvordan relasjonen mellom bibelske tekster og materiale utgjør et samspill i undervisningen.

Teori, tidligere forskning og religionsdidaktiske perspektiver benyttes for å skrive frem en forståelse av begrepet *materiale*. *Materiale* forklares som tekster i vid forstand, som har en eksplisitt eller implisitt relasjon til bibelen, og som benyttes for å mediere en forståelse i undervisning. Videre legger teori og tidligere forskning grunnlaget for kategorier som benyttes i analyse av seks intervjuer med religion og etikk-lærere.

Hovedfunnene viser at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en interesse for bibelske tekster som elevene ellers oppfatter som kjedelige. De bibelske tekstene betraktes som artefakter for å mediere en forståelse av ulike elementer ved kristendom som religion. Ved hjelp av hermeneutisk teori åpner drøftingen for at elevenes negative innstilling til bibelske tekster og positive innstilling til materiale kan skyldes ulike horisonter. Både bibelske tekster og materiale betraktes tidvis som artefakter for å mediere dialoger i klasserommet. Dialogene kan forsterke negative holdninger og dermed være uønskede. Samtidig kan de være nødvendige ved å utfordre foreløpige tanker. Til tross for at informantene kunne ønske seg mer tid til å benytte materiale og bibelske tekster, finner studien at dette ikke prioriteres. Årsaken kan være at elevene ikke vurderes i kunnskap om bibelske tekster, og at faget har begrenset med tid.

Mens teori og tidligere forskning viser ulike tilnærminger til hvordan materiale kan benyttes som verktøy for at elever skal tolke bibelske tekster, viser ikke datamaterialet tegn til at materiale brukes for at elever skal tolke bibelske tekster. Materiale brukes som illustrasjon for å mediere en interesse for de bibelske tekstene, for å vise at bibelske tekster er relevant for livet elevene lever, og for å gjøre undervisningen mer underholdende.

Forord

Masteroppgaven har vært en verdig avslutning på fem år ved Universitetet i Oslo. Arbeidet med oppgaven har vært både lærerikt og interessant, men ville ikke vært det samme uten en rekke flotte bidragsyttere.

Først og fremst vil jeg rette stor takknemlighet til min eminente veileder, Kirsten Marie Hartvigsen. Du har vært en uerstattelig god rådgiver og støttespiller. Det har virkelig vært en ære å få jobbe sammen med deg.

Opgaven hadde ikke blitt til uten mine seks informanter. Takk for at dere satte av tid til et intervju i en ellers travel lærerhverdag.

Sigrid og Sigurd skal ha takk for formidabel hjelp og gode råd under hele prosessen. Jeg vil takke Sjur for alle timene på Helga Engs, som dessverre brått tok slutt. Lektorstudiet hadde heller ikke vært det samme uten Amalie. Takk for hver eneste dag.

Kjære Silje. Takk for at du alltid støtter meg og alltid viser at du har tro på meg.

Ulvågrenda, Juni 2020

Gaute Stubsveen

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for oppgaven..... | 1 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 1 |
| 1.3 | Læreplan..... | 3 |
| 1.4 | Strukturering av oppgaven..... | 3 |
| 2 | Teori og tidligere forskning | 5 |
| 2.1 | Materiale | 5 |
| 2.1.1 | Tidligere forskning..... | 5 |
| 2.1.2 | Teoretiske perspektiver på materiale | 6 |
| 2.1.2.1 | Hypertekstualitet | 6 |
| 2.1.2.2 | Artefakt | 7 |
| 2.1.3 | Oppsummering – denne studiens forståelse av <i>materiale</i> | 8 |
| 2.2 | Bibelske tekster | 9 |
| 2.2.1 | Tidligere forskning angående bibelske tekster | 9 |
| 2.2.1.1 | Bibelske tekster som objekt eller artefakt | 9 |
| 2.2.1.2 | Biblos-prosjektets forskning..... | 10 |
| 2.2.2 | Teoretiske perspektiver på bibelske tekster | 11 |
| 2.2.2.1 | Biblos-prosjektets teori..... | 11 |
| 2.2.2.2 | Narrativ filosofi og narrativ teologi..... | 12 |
| 2.2.2.3 | Hermeneutikk | 13 |
| 2.2.3 | Oppsummering | 14 |
| 2.3 | Religionsdidaktiske perspektiver..... | 15 |
| 2.3.1 | Filmers rolle i lærebøker | 15 |
| 2.3.2 | Materiale i undervisning om bibelske tekster..... | 15 |
| 2.3.3 | Tidligere masteroppgaver | 16 |
| 2.3.4 | Critical Engaging Creative Arts | 16 |
| 2.3.5 | Narrativ teologi i religionsundervisning | 18 |
| 2.3.6 | Trialog | 18 |
| 2.3.7 | Oppsummering | 19 |
| 2.4 | Relasjon mellom bibelske tekster og materiale | 19 |
| 2.4.1 | Bibel og film eller Bibel gjennom film? | 19 |
| 2.4.2 | Kunst som | 20 |
| 2.4.2.1 | Kunst som illustrasjon | 21 |
| 2.4.2.2 | Kunst som narrativ fortolkning | 21 |
| 2.4.2.3 | Kunst som belysning | 22 |
| 2.4.3 | Oppsummering | 22 |
| 2.5 | Oppsummering av teori og tidligere forskning..... | 22 |
| 3 | Metode | 24 |
| 3.1 | Introduksjon | 24 |
| 3.2 | Forskningsdesign..... | 24 |
| 3.3 | Utvalg | 25 |
| 3.4 | De semistrukturerte livsverdensintervjuene | 26 |
| 3.5 | Analyse | 27 |
| 3.5.1 | Analysemetode | 28 |
| 3.5.2 | Kategorier..... | 29 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.6 | Gyldighet og troverdighet | 31 |
| 3.7 | Etiske betraktninger..... | 32 |
| 3.8 | Oppsummering av metode..... | 33 |
| 4 | Analyse..... | 34 |
| 4.1 | Undervisning om bibelske tekster | 34 |
| 4.1.1 | Bibelske tekster som artefakt eller bibelske tekster som objekt | 34 |
| 4.1.1.1 | Bibelske tekster som artefakt | 35 |
| 4.1.1.2 | Bibelske tekster som objekt | 36 |
| 4.1.1.3 | Oppsummering | 36 |
| 4.1.2 | Elevenes holdninger til Bibel | 37 |
| 4.1.3 | Informantenes holdning til tolkning av bibelske tekster | 38 |
| 4.1.3.1 | Tolkning som del av undervisningen | 38 |
| 4.1.3.2 | Tolknings relasjon til norskfaget | 40 |
| 4.1.4 | Oppsummering | 41 |
| 4.2 | Bruk av materiale..... | 42 |
| 4.2.1 | Hvorfor materiale? | 42 |
| 4.2.1.1 | Dialog | 43 |
| 4.2.2 | Tolkning av materiale | 44 |
| 4.2.3 | Negative konsekvenser ved bruk av materiale | 44 |
| 4.2.4 | Mangel på tid | 45 |
| 4.2.5 | Oppsummering | 47 |
| 4.3 | Tekstenes og materialets relasjon i undervisningen | 47 |
| 4.3.1 | Materiale som illustrasjon | 47 |
| 4.3.2 | Materiale som narrativ fortolkning | 48 |
| 4.3.3 | Materiale som belysning | 49 |
| 4.3.4 | Rekkefølgen | 49 |
| 4.3.5 | Bibelske tekster og materiale eller bibelske tekster gjennom materiale | 51 |
| 4.3.6 | Oppsummering | 52 |
| 4.4 | Oppsummering av analysen | 52 |
| 5 | Drøfting..... | 54 |
| 5.1 | Hovedfunn | 55 |
| 5.2 | Undervisning om bibelske tekster | 55 |
| 5.2.1 | Hensikt med undervisning om bibelske tekster | 55 |
| 5.2.2 | Bibelske tekster er kjedelig | 57 |
| 5.2.3 | Tolkning av bibelske tekster | 59 |
| 5.2.4 | Oppsummering | 61 |
| 5.3 | Analysens resultater i lys av aktivitetsteori | 61 |
| 5.3.1 | Materiale i lys av aktivitetsteori | 61 |
| 5.3.2 | Bibelske tekster sin rolle i lys av aktivitetsteori | 63 |
| 5.3.3 | Undervisningens hensikt i lys av aktivitetsteori | 64 |
| 5.3.4 | Oppsummering | 66 |
| 5.4 | Relasjoner mellom bibelske tekster og materiale | 66 |
| 5.4.1 | Økt leselyst av kjedelige bibelske tekster | 67 |
| 5.4.2 | Materialets funksjon | 68 |
| 5.4.3 | «Pensum» | 71 |
| 5.4.4 | Oppsummering | 72 |
| 5.5 | Hovedresultatenes didaktiske implikasjoner | 73 |
| | Litteraturliste | 77 |
| | Vedlegg..... | 83 |
| | Intervjuguide..... | 83 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Sett i et historisk perspektiv har Bibelen og dens historier fått en betydelig mindre plass i undervisning i norsk skole. Bibelen har gått fra å være det mest sentrale i skolen, til å bli en mindre del av faget religion og etikk. Kirsten Marie Hartvigsen og Kristina Tørresen (2019) reiser et behov for videre forskning på undervisning om bibelske tekster (s. 3). Med bakgrunn i et lite utforsket fagfelt og en egen økende interesse for bruk av materiale som kunst og film i undervisning, søker denne studien å undersøke hvordan religion og etikk-lærere reflekterer over bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster.

Maximilian Broberg (2020) antyder at valg av materiale spiller en sentral rolle i religionsundervisning, men peker på at lite forskning er gjort på hvilket materiale som brukes og hvilke faktorer som er involvert i valg av materiale (s. 46). Robert Jackson et al. (2010) viser at religion og etikk-lærere i England i stor grad tar i bruk materiale som ikke er laget for undervisningsøyemed (s. 3). Det kan også vises til Jon Magne Vestøl (2012) som oppfordrer til mer forskning på bruk av artefakter i religionsundervisning: «More research will be needed to investigate the fuller implications of movies as educational artefacts, especially regarding the instantiation of such artefacts in classroom activity» (s. 100). Denne studien vil bidra til økt kunnskap både om undervisning om bibelske tekster og om bruk av materiale i religionsundervisning.

1.2 Problemstilling

Opgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan betrakter religion og etikk-lærere bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster?

Problemstillingen tar utgangspunkt i at *materiale* er tekster i vid forstand, som har en eksplisitt eller implisitt relasjon til Bibelen, og at det benyttes som en ressurs for å mediere en forståelse i undervisning. *Materiale* vil dermed kunne inkludere blant annet filmer, musikk og bilder, og stå i relasjon til både kristen resepsjonshistorie og moderne populærkultur.

Bakgrunn for begrepet *materiale* blir utdypet i teorikapittelet. Studien vil undersøke religion

og etikk-læreres egne refleksjoner over undervisning som inkluderer bibelske tekster og materiale.

Studiens problemstilling deles i tre forskningsspørsmål. Materiale kan brukes i flere undervisningssammenhenger, men oppgaven retter seg mot undervisning om bibelske tekster. Lærernes refleksjoner over håndtering av bibelske tekster utgjør dermed en del av oppgaven, og første forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan håndterer elever og lærere bibelske tekster i undervisning?

Under hele forskningsprosessen har jeg vært bevisst en egen forventning om at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en forståelse av bibelske tekster som objekt. Det trenger ikke nødvendigvis å være slik, og for at denne forventningen ikke skal gi skjevheter i resultatene, er andre forskningsspørsmål som følger:

Hvilke roller tillegger lærere bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori?

De to foregående forskningsspørsmålene åpner for å undersøke hvordan en relasjon mellom bibelske tekster og materiale utgjør et samspill i undervisningen. Tredje forskningsspørsmål går til kjernen av problemstillingen, og er som følger:

Hvordan utgjør relasjonen mellom bibelske tekster og materiale et samspill i undervisningen?

Første forskningsspørsmål retter seg mot undervisning om bibelske tekster uavhengig av materiale, mens andre og tredje inkluderer både bibelske tekster og materiale. Bruk av materiale avhenger i problemstillingens sammenheng av undervisning om bibelske tekster, men for at studien skal kunne gå til kjernen av problemstillingen må andre elementer først undersøkes. En undersøkelse av hvordan religion og etikk-lærere reflekterer over at bibelske tekster håndteres i undervisning gir grunn til å undersøke bruk av materiale i lys av denne undervisningen. Den tydelige forventningen fører med seg en fare for skjevheter i studiens resultater. Dette krever et eget forskningsspørsmål, slik at empirien får tale for seg. En inndeling i tre forskningsspørsmål blir derfor nødvendig for å kunne belyse problemstillingen og dens fokus på hvordan religion og etikk-lærere betrakter bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster.

1.3 Læreplan

Denne studien fokuserer i all hovedsak på nåværende læreplan, men med tanke på at en ny læreplan blir gjeldende fra 2022, er studiens tidspunkt spesielt. Følgende kompetansemål fra nåværende læreplan er svært sentralt for oppgaven: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og den kristne tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Her kommer det tydelig frem at bibelske tekster, og tolkning av dem, er noe som skal foregå i religion og etikk-klasserom på videregående skole. Materiale forbundet med bibelske tekster og kristendom får også sin plass i læreplanen ved følgende kompetansemål: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Dette kompetansemålet gir grunn til at materiale kan tillegges vidt ulike roller i undervisningen. Disse to kompetansemålene bidrar i seg selv til at oppgavens problemstilling blir aktuell for religionsdidaktikk som forskningsfelt.

De to nevnte kompetansemålene forsvinner fra fagets læreplan i 2022. Overgangen til ny læreplan kan sies å tilføre denne studien en ny relevans. Lesing som grunnleggende ferdighet beskrives i den nye læreplanen som «å kunne reflektere over utvalgte religiøse tekster og forstå hvordan ulike måter å tolke slike tekster på henger sammen med religioners indre mangfold [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Undervisning om bibelske tekster faller ikke ut av faget, men bli mindre fremtredende i den nye læreplanen. Problemstillingens vektlegging av materiale får en ny relevans i den nye læreplanen, i det den sier at «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Her vil materiale som film, kunst og musikk bli sentralt med sin tilknytning til medier og populærkultur.

1.4 Strukturering av oppgaven

Opgaven består av fem kapitler, hvor innledningen utgjør det første. Andre kapittel tar for seg tidligere forskning, teori og religionsdidaktiske perspektiver relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Teori og tidligere forskning utgjør grunnlaget for konstruksjon av analysekategorier og blir i tillegg utgangspunkt for drøfting av analysens funn. Tredje kapittel er en metodisk beskrivelse av studien, der dens valg fremlegges og diskuteres. I fjerde kapittel legges analysen av seks intervjuer med religion og etikk-lærere

frem. Siste kapittel går med til å drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Drøftingen tar utgangspunkt i empirien og gjøres i lys av perspektiver fra teori og tidligere forskning. Avslutningsvis i siste kapittel undersøkes også didaktiske implikasjoner og hvordan studien reiser behov for videre forskning.

2 Teori og tidlige forskning

I dette kapitlet blir teori, didaktiske perspektiver og tidligere forskning redegjort for og belyst. Kapitlet legger grunnlag for analysen av datamaterialet og drøftingen av dens funn i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Teorikapitlet er strukturert med utgangspunkt i at studien befinner seg i skjæringspunktet mellom undervisning om bibelske tekster og bruk av materiale. Perspektiver angående materiale blir presentert først, og deretter perspektiver relevant for undervisning om bibelske tekster. Til slutt møtes disse to sidene gjennom perspektiver som belyser relasjonen mellom bibelske tekster og materiale i undervisning.

2.1 Materiale

Oppgavens problemstilling setter som mål å undersøke hvordan religion og etikk-lærere betrakter bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Problemstillingen nødvendiggjør en redegjørelse av hva studien legger i *materiale*. I dette delkapitlet presenteres tidligere forskning og teoretiske perspektiver, som avslutningsvis benyttes for å utkrystallisere en definisjon av *materiale*.

2.1.1 Tidligere forskning

Av tidligere forskning relevant for denne studien kan Jackson et al. (2010), Vestøl (2012), Julia Ipgrave (2013), Esther D. Reed, Rob Freathy, Susannah Cornwall og Anna Davis (2013) og Broberg (2020) nevnes. Alle disse undersøker bruk av *materiale* i undervisning, men benytter ulike begreper og tillegger begrepene ulik betydning. Jackson et al. (2010) skriver om «materiale» brukt for å undervise om verdensreligioner. Deres studie viser til lærebøker, DVD-er, IKT-elementer, utskrifter og bøker som eksempler på «materiale» (Jackson et al., 2010, s. 11). Vestøl (2012) skriver om film som «artefakt» i religionsundervisning. Hans studie holder frem at religionsundervisning inkluderer et vidt spekter av kulturelle artefakter som tekster, konsepter, bygninger, tegninger, skulpturer, musikk og ritualer (Vestøl, 2012, s. 85). Ipgrave (2013) viser på sin side til at lærere benytter seg av «alternative ressurser», som hun eksemplifiserer med klipp fra Youtube og episoder av The Simpsons (s. 268). Reed et al. (2013) omtaler en bruk av maleri som en «stimulus» i undervisning om bibelske tekster (s. 11). Broberg (2020) undersøker hva slags «læringsmateriale» som benyttes i religionsundervisning i Sverige.

Det er med andre ord ingen konsensus om hvilket begrep som skal anvendes. Denne studien benytter *materiale*, slik som Jackson et al. (2010), men tillegger en litt annen betydning. Betydningen av *materiale* får bein å stå på ved å utkrystalliseres gjennom et teoretisk rammeverk. Begrepsbruken i denne studien vil også sammenlignes med begrepsbruken i tidligere studier. Dette utdypes i påfølgende delkapittel.

2.1.2 Teoretiske perspektiver på materiale

Denne studiens forståelse av *materiale* gjør seg gjeldende i et møte mellom innsikt fra hypertekstualitet og aktivitetsteori. Artefakt, slik det anvendes av Vestøl (2012), stammer fra kulturhistorisk aktivitetsteori. Her vil hypertekstualitet og kulturhistorisk aktivitetsteori redegjøres for og knyttes til en forståelse av *materiale*.

2.1.2.1 Hypertekstualitet

Gérard Genette (1997) tar for seg hypertekstualitet som et transtekstuelt forhold.

Transtekstualitet handler om teksters tekstuelle transcendens. Dette forklarer han som «all that sets the text in relationship, whether obvious or concealed, with other texts» (Genette, 1997, s. 1). Transtekstualitet betegner med andre ord et forhold mellom tekster, som kan være både åpenbart og skjult. Gjennom hypertekstualitet får en tekst mening gjennom et transtekstuelt forhold til en tidligere skapt tekst. Den aktuelle teksten får tilnavnet hypertekst, mens den tidligere foreliggende teksten, som hyperteksten bygger på, kalles for hypotekst. Genette trekker frem at meningen i hyperteksten ikke fremkommer eksplisitt som en kommentar til hypoteksten, men at den ofte har form som et litterært verk oppstått enten gjennom imitasjon eller transformasjon (1997, s. 5).

For denne studien sin del vil de bibelske tekstene kunne karakteriseres som hypotekst. Materialet vil på sin side være hypertekst. Denne forståelsen av *materiale* krever at et utvidet tekstbegrep legges til grunn. Ved å benytte et utvidet tekstbegrep vil multimodale tekster inkluderes, og for eksempel film og malerier vil kunne figurere som hypertekster som står i en imiterende eller transformerende relasjon til bibelske tekster som hypotekst. Dette forholdet mellom film og Bibel som hypertekst og hypotekst er tidligere påpekt i norsk kontekst av Ole Jakob Løland, Anders Martinsen og Petter Skippervold (2014, s. 267).

2.1.2.2 Artefakt

En videre utkrystallisering av *materiale* som begrep i denne studien gjøres med begrepet «artefakt». Begrepet artefakt er hentet fra kulturhistorisk aktivitetsteori (Lund & Hauge, 2011). Kulturhistorisk aktivitetsteori regnes som en sosialkonstruktivistisk teori utledet fra Lev Vygotskys tenkning om sosiokulturell teori (Postholm et al., 2013, s. 17). Dette fører med seg at teorien ser kunnskap som meningskonstruksjon i møte mellom flere individer, i stedet for en kunnskapsoverføring.

Den kulturhistoriske aktivitetsteorien fremstilles av Michael Cole (1996) som en modell med elementene subjekt, regler, samfunn, arbeidsfordeling, utbytte, objekt og artefakter (s. 140). Særlig objekt og artefakt er relevant i denne oppgavens sammenheng. Forenklet sett har individer som subjekt et fokus eller et mål. Målet kalles i kulturhistorisk aktivitetsteori for objekt. Dette objektet medieres av artefakter. Cole gir følgende definisjon av artefakter:

an artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action. By virtue of the changes wrought in the process of their creation and use, artifacts are simultaneously *ideal* (conceptual) and *material*. They are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present (Cole, 1996, s. 117).

Artefaktene er med andre ord aspekter hentet fra den materielle verden og kan forstås som verktøy for menneskelig handling. Vestøl (2012) skriver i en mer religionsdidaktisk sammenheng at artefaktene kan mediere elevenes forståelse av religiøse idéer og fenomener (s. 85).

I utgangspunktet kunne begrepet «artefakt» slik det fremkommer fra kulturhistorisk aktivitetsteori vært benyttet som synonym til *materiale*. Likevel oppstår et behov for avgrensning. Begrepet «artefakt» inkluderer elementer som er relevant for studiens område, men det inkluderer også blant annet språk, skriveinstrumenter og IKT-redskaper. Ved en deling i primære-, sekundære- og tertiære artefakter avgrenses begrepet. De primære artefaktene er artefakter som benyttes direkte i produksjon. Her plasseres elementer fra undervisning som for eksempel skriveprogrammet Word og språket vårt (Cole, 1996, s. 121). Sekundære artefakter inkluderer blant annet lærebøker og lærernes samarbeidsformer, og betegnes som representasjoner av de primære artefaktene (Postholm et al., 2013, s. 18).

«Tertiære artefakter danner en relativt selvstendig verden hvor regler, konvensjoner og resultat ikke kommer til syne i den praktiske virkeligheten. [...] Begrepet tertiære kulturgjenstander kan brukes i forbindelse med eksempelvis kunst og dramaforestillinger» (Postholm et al., 2013, s. 18). Særlig ulike typer kunstneriske fremstillinger kan plasseres inn under termen tertiære artefakter, og det er bruk av tertiære artefakter denne oppgaven fokuserer på. De vil kunne fungere som artefakter ved å mediere forståelsen av et objekt. Objektet i undervisningen kommer an på hva lærerne ønsker at artefaktene skal mediere, men kan for eksempel være en forståelse av bibelske tekster.

Det er langt fra selvsagt at materiale blir gitt en rolle som medierende artefakt for bibelske tekster som objekt, selv om det er en forventning i studien. Dette vender studien tilbake til, men uansett legger det opp til at «artefakt» ikke kan fungere fullstendig som et synonym til *materiale*. Begrepene artefakt og objekt er sentrale for analysen av datamaterialet og drøftingen av hvilke roller lærere tillegger bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori.

2.1.3 Oppsummering – denne studiens forståelse av *materiale*

Denne studiens forståelse av begrepet *materiale* dannes i møtet mellom innsikt fra hypertekstualitet og kulturhistorisk aktivitetsteori. Fra Genette sin teori om hypertekstualitet henter studien at *materiale* står i en relasjon til bibelske tekster. Denne relasjonen kan være både skjult og åpenbar og fører til at materiale oppfattes som hypertekst og bibelske tekster som hypotekst. Begrepet artefakt, slik det brukes i kulturhistorisk aktivitetsteori tilfører at *materiale* retter seg mot en forståelse av et objekt. Det er de tertiære artefaktene som gjør seg gjeldende med sin utforming som kulturgjenstander brukt i forbindelse med kunst og forestillinger. *Materiale* retter seg dermed mot tekster i vid forstand, som har en eksplisitt eller implisitt relasjon til bibelen, og som benyttes for å mediere en forståelse i undervisning. Det blir dermed også av interesse for analysen å undersøke hvilke objekter lærerne tenker at materiale skal mediere.

Betydningen av *materiale* vil tydeliggjøres ved sammenligning med tidligere forskning. I forhold til Jackson et al. (2010) sin studie, inkluderes ikke både lærebøker, DVD-er, ikt-elementer, utskrifter og bøker som eksempler på ulike typer *materiale*. Denne studien søker som sagt materiale som har en tekstuell relasjon til bibelske tekster, enten den er eksplisitt eller implisitt. Dermed vil blant annet store deler av lærebøker og ikt-elementer falle ut.

Jackson et al. (2010) retter sin studie mot undervisning om verdensreligioner, noe som gir et annet fokus enn denne studiens fokus på undervisning om bibelske tekster. Jackson et al. (2010) sin anvendelse av «materiale» inkluderer både primære, sekundære og tertiære artefakter. Vestøl (2012) nevner også en rekke eksempler på artefakter brukt i religionsundervisning, men avgrenser studien til å gjelde bruk av film som artefakt. Dette sammenfaller i større grad med denne studiens område. Det gjør også Ipgrave (2013) sine «alternative ressurser», som klipp fra Youtube og The Simpsons, og omtalen Reed et al. (2013) gir av malerier som «stimulus». Problemstillingen og forskningsspørsmålene i min studie retter seg ikke bare mot *materiale*, men mot *ulike typer materiale*. Med *ulike typer* sikter studien til materiale som er tertiære artefakter. Eksempler på *ulike typer materiale* kan være film, kunst og musikk, der de brukes med eksplisitt eller implisitt relasjon til bibelske tekster.

2.2 Bibelske tekster

Bibelske tekster er den andre sentrale komponenten i problemstillingen ved siden av ulike typer materiale. Dette delkapittelet gjør rede for tidligere forskning på bibelske tekster i undervisning. Deretter fremlegges teoretiske perspektiver angående hermeneutikk. Teori og tidligere forskning om bibelske tekster i undervisning nødvendiggjøres av at studien retter seg mot bruk av materiale nettopp i undervisning om bibelske tekster.

2.2.1 Tidligere forskning angående bibelske tekster

2.2.1.1 Bibelske tekster som objekt eller artefakt

Vestøl (2014) undersøker i artikkelen *Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education* hvordan religiøse tekster fremtrer både som objekt og medierende artefakter i religion og etikk-lærebøker. Artikkelen beskriver hvordan distribusjonen av tekstreferanser i lærebøker påvirker formasjonen av religiøse tradisjoner som objekt (Vestøl, 2014, s. 88). De religiøse tekstene spiller i hovedsak rollen som medierende artefakter, men fremstår også som objekt (Vestøl, 2014, s. 95). Det vises også til at læreplanene foreslår de religiøse tekstene som objekt for undervisningen (Vestøl, 2014, s. 98). Med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori åpner forskningen til Vestøl (2014) opp for at de bibelske tekstene kan bli tillagt forskjellige roller også i undervisningen. Dette blir aktuelt for denne studiens problemstilling ved at de bibelske tekstene ikke med selvfølgelighet er objekt i undervisningen.

2.2.1.2 Biblos-prosjektets forskning

Biblos er en studie av undervisning om bibelske tekster, gjennomført i stor skala hovedsakelig i Storbritannia (Copley, 1998; Copley, Copley, Freathy, Lane & Walshe, 2004; Copley, Lane, Savini & Walshe, 2001). Prosjektet legger frem flere funn og perspektiver av interesse for denne studien. Et utgangspunkt for Biblos-prosjektet er at de bibelske tekstene ikke skal håndteres bare som «bibelhistorier», men at de skal settes frem som en del av «The Bible's story» (Copley et al., 2004, s. 8). I denne oppgaven velges «den store bibelfortellingen» som oversettelse, slik Reidar Hvalvik og Terje Stordalen (1999, s. 402) omtaler fenomenet i norsk kontekst. Den store bibelfortellingen befatter hele det bibelske narrative fra skapelsen og syndefallet i det gamle testamentet til nyskapelse i det nye testamentet (Copley, 2005, s. 256). Dette er med på å vise hvordan et narrativ eller en tekst kan være mer enn «bare en god historie» (Copley, 2005, s. 257). Poenget er at bibelske tekster har en spesiell betydning for ulike samfunn, utover bare å være en historie.

I Biblos-prosjektets første rapport avdekket det at lærere ofte enten bevisst eller ubevisst i undervisning løsriver bibelske narrativer fra en sammenheng med troen på en Gud (Copley, 1998, s. 8). Den andre rapporten peker på at bibelske passasjer ofte fjernes fra sin teologiske intensjon (Copley et al., 2001, s. 25). Det vises også til et behov for at elevene bevisstgjøres på at Bibelen er en tekst av betydning for flere religioner (Copley, 1998, s. 19). En spørreundersøkelse med 1066 elever fra primary school og secondary school i Storbritannia, viste at 69,6% var i stand til å gi en konkret og relevant forklaring på hvorfor Bibelen var viktig for kristne, mens bare 32,5% klarte tilsvarende for jøder og 14,7% for muslimer (Copley, Copley, et al., 2004, s. 23). Denne statistikken viser at flertallet av elevene ikke klarer å forklare hvorfor Bibelen har betydning for flere religioner. Den samme spørreundersøkelsen viser også at elevene ikke ser Bibelens relevans for seg selv og eget liv (Copley, Copley, et al., 2004, s. 46). Her kan det vises til at 42,8% oppga at Bibelen ikke hadde påvirket deres liv og at 43,6% mente den var viktig for andre mennesker, men ikke for seg selv (Copley, Copley, et al., 2004, s. 32).

Biblos-prosjektets kvantitative forskning viser tendenser til negative holdninger til Bibelen. På spørsmål om hva slags holdning medelever og venner hadde til Bibelen svarte flertallet at deres holdninger var negative (Copley, Copley, et al., 2004, s. 29). De negative holdningene uttrykkes i spørreundersøkelsen gjennom at venner synes Bibelen er kjedelig (9%), irrelevant og uviktig (12,5%) og at den er søppel (15,4%) (Copley, Copley, et al., 2004, s. 29). Julia

Ipgrave viser også til en uttrykt negativitet både blant elever og lærere rettet mot bruk av bibelske tekster i secondary school (2013, s. 267).

2.2.2 Teoretiske perspektiver på bibelske tekster

Både læreplaner og tidligere forskning henter frem tolkning som en sentral komponent for undervisning om bibelske tekster. Studien får dermed behov for teori fra hermeneutikken. Hermeneutisk teori er relevant for deler av de didaktiske perspektivene og benyttes for å pakke ut en forståelse av informantenes refleksjoner. Hermeneutikk er dermed et gjennomgående teoretisk perspektiv. I tillegg til hermeneutikk henter studien interessante teoretiske perspektiver fra Biblos-prosjektet og narrativ teologi.

2.2.2.1 Biblos-prosjektets teori

I en kontekst der bibelske narrativer inngår i religionsundervisningen legger Terence Copley frem begrepet «theologize» (2005, s. 262). Teologisering handler om å gjøre elevene hermeneutisk kyndige og i stand til å verdsette en bibelsk tekst i sin egen kontekst og sitt opprinnelige kulturelle miljø. Hermeneutisk kyndighet kan leses som evnen til å tolke tekstene selv, og blir en motvekt til indoktrinering der læreren står for presentasjon av tolkninger.

Kontekst og kulturelt miljø vil spille inn på hvordan ulike mennesker og samfunn vil tolke teksten på forskjellige måter. Dette perspektivet vil muliggjøre oppdagelser av hvordan egen kontekst og eget kulturelt miljø forvrenger eller sensurerer forståelsen av teksten (Copley, 2005, s. 263). Gjennom teologisering vil det tydeliggjøres at tekstene stiller spørsmål som er aktuelle både for elevenes egen kultur og andres kultur. Tekstene gjør i så måte antagelser, stiller spørsmål og hevder sannheter, som noen ganger også kan kollidere med verdier i det moderne samfunnet. På denne måten styrkes elevenes hermeneutiske kyndighet ved at de lærer å samtale med de bibelske tekstene og fordype seg i sin egen selvforståelse som personer i tid og kultur (Copley, 2005, s. 263). Tolkning og forståelse av tekst vender oppgaven tilbake til senere i forbindelse med hermeneutikk.

Biblos-prosjektet gir interessante og verdifulle perspektiver angående undervisning om bibelske tekster. Prosjektet søker en undervisning der de bibelske tekstenes teologiske intensjon og deres forhold til en tro på Gud ikke sensureres. Biblos ønsker å bevare Bibelens integritet, uten at undervisningen blir indoktrinerende. Copley (2005) forklarer indoktrinering

som «when students are given one view of the world in such a way that they cannot see any other» (s. 263). Undervisning som utelater tekstenes forhold til Gud beskrives i Biblos-prosjektet som sekulær moralisme og som «anti-religious education» (Copley, 1998, s. 8). En slik anti-religiøs undervisning ivaretar ikke Bibelens integritet. Dessuten betegner Biblos-prosjektet det som en sekulær indoktrinering (Copley et al., 2004, s. 19). Sekulær indoktrinering i undervisning om bibelske tekster foreslås imøtegått ved hjelp av teologisering, der elevene selv blir gjort hermeneutisk kyndige og får mulighet til å tolke de bibelske tekstene. En teologiserende tilnærming til de bibelske tekstene holder også frem at Gud ikke kan tas vekk fra Bibelen, og at undervisningen ikke kan sensurere teologiske intensjoner fra tekstene.

2.2.2.2 Narrativ filosofi og narrativ teologi

Reed et al. (2013) setter som mål å fremme en pedagogikk for religionsundervisningen som baserer seg på narrativ teologi og narrativ filosofi. Om narrativ filosofi, skriver de dette: «We use stories or narratives to help us make sense of our experience of the world. [...] At the most personal level, it is through narrative that we become aware of our own individual self-identity» (Reed et al., 2013, s. 298). På denne måten knytter de narrativet til noe utenfor narrativet i seg selv, og det får en identitetsskapende funksjon. Den narrative filosofien de legger til grunn bygger på at begrepet *narrativ* både består av selvets narrativer og samfunnets narrativer (Reed et al., 2013, s. 299). Disse to formene overlapper og former hverandre. Den narrative teologien tar på sin side utgangspunkt i den narrative filosofien, og er en narrativ forståelse både av kristne samfunn og de bibelske tekstene samfunnene baserer seg på (Reed et al., 2013, s. 299).

På samme måte som i Biblos-prosjektet, står de bibelske tekstene som trostekster for flere religioner enn bare kristendommen sentralt i den narrative teologien. At de er *trostekster* innebærer at de ikke er samlinger av doktriner og teologiske prinsipper, men en samling historier om Guds åpenbaring og kjærlighet. Med dette som bakteppe holder Reed et al. (2013) frem at de bibelske tekstenes mening bare kan omfavnes på korrekt måte som en del av den store bibelfortellingen som helhet (s. 299). Her åpnes enda en parallell til Biblos-prosjektet gjennom fokus på den store bibelfortellingen. Den narrative teologien er ikke et ensidig fenomen, men består av et spekter nyanser som avhenger av forholdet mellom leser, tekst og virkelighetskonstruksjon. En mulighet er å se det som at møte med skrifter påvirkes av erfaringer og perspektiver som er helt unike for selvet (Reed et al., 2013, s. 300).

2.2.2.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan forklares enkelt som forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). En av betydningene til ordet hermeneutikk er fortolkning (Læg Reid & Skorgen, 2001, s. 9). For denne oppgaven gjør hermeneutikken seg gjeldende på flere områder. I læreplanens kompetansemål for religion og etikk er et mål at eleven skal kunne «tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Hermeneutikk dreier seg om å tolke og forstå, og blir dermed aktuelt for denne studien gjennom tilknytningen til kompetansemålet. Sett i et overordnet perspektiv vil også analyse og tolkning av informantenes utsagn være innenfor hermeneutikken, men dette greies ikke ut i denne sammenhengen.

En av de mer kjente filosofene innenfor hermeneutikk er Hans-Georg Gadamer. Utstrekningen av Gadamer's hermeneutikk kan betegnes som uendelig, ettersom han tar utgangspunkt i at «all forståelse er språklig» (Gadamer, 2001, s. 147). Målet med Gadamer's undersøkelse av hermeneutikken er ikke å gi normative regler for hvordan man skal tolke, men å gi en analyse av forståelse som fenomen (Læg Reid & Skorgen, 2001, s. 11). All forståelse er i følge Gadamer historisk forståelse, og derfor må det til en forbindelse mellom to perioder for å kunne forstå. «Å forstå en overlevering krever altså utvilsomt en historisk horisont», skriver Gadamer (2010, s. 273). Han beskriver en horisont som «en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2010, s. 271). Det er to horisonter som spiller inn på forståelsen, nemlig tekstens historiske horisont og fortolkerens egen horisont.

I denne forstand utgjør fordommene en nåtidshorisont. De danner grensene for hva vi kan se. Vi må imidlertid ikke tro at nåtidshorisonten utgjør en fast bestand av oppfatninger og vurderinger, og at fortidens annerledeshet fremhever seg mot denne horisonten som mot en fast grunn. Nåtidshorisonten er i virkeligheten stadig i ferd med å dannes, for så vidt som vi hele tiden må sette våre fordommer på prøve (Gadamer, 2010, s. 274).

For Gadamer er forståelse en prosess der de to horisontene smelter sammen. Denne horisontsammensmeltningen gir utgangspunkt for å snakke om den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkel er kjent fra flere ulike filosofer, og deres utforming av denne varierer. Gadamer (2010) skriver selv om både Schleiermacher og Heidegger i forbindelse

med sirkelen. Andre varianter enn Gadamer består ofte av en sirkulering mellom del og helhet, mens fortolkeren er plassert utenfor (Krogh, 2014, s. 52). Gadamer beskriver sirkelen som «et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse» (2010, s. 263). Fortolkeren havner med det innenfor sirkelen, i motsetning til hos andre filosofer. Den hermeneutiske sirkel kan for Gadamer del illustreres bestående av følgende fire punkter: «leser (med sine fordommer, med sin horisont); tekst (med sin horisont); leser (med reviderte fordommer); og tekst (lest med en utdypet forståelse) ut fra leserens nye horisont» (Krogh, 2014, s. 56). Sirkelen kan betegnes som en vekselvirkning mellom teksten og leseren/fortolkeren. Overleveringens (tekstens) og fortolkerens (leserens) bevegelse samsvarer med utviklingen av deres horisonter. Fortolkerens horisont består av forforståelse og fordommer. I møte med teksten vil fortolkerens fordommer bli revidert før teksten kan leses med en utdypet forståelse, altså ut fra en ny horisont. Det er i denne prosessen horisontsammensmeltingen foregår.

2.2.3 Oppsummering

Dette delkapittelet har redegjort for tidligere studier om bibelske tekster i religionsundervisning, teoretiske perspektiver på bibelske tekster, og hermeneutisk teori med vekt på Gadamer og den hermeneutiske sirkel. Vestøl (2014) viser hvordan bibelske tekster i hovedsak spiller en rolle som medierende artefakter i lærebøker, men at de også kan figurere som objekter. Biblos-prosjektet bringer med seg funn blant annet av negative holdninger overfor Bibelen, og at et mindretall elever er i stand til å forklare hvorfor Bibelen er en tekst med betydning for flere religioner. Copley (2005) peker på teologisering som grep for å bevare Bibelens integritet og Guds tilstedeværelse i tekstene, uten å bedrive indoktrinering. Reed et al. (2013) skriver om narrativ filosofi og narrativ teologi. I samme baner som Biblos-prosjektet, retter den narrative teologien seg mot at Bibelen er en tekst med betydning for flere religioner, og at tekstoppassasjer bare kan omfavnes korrekt som en del av den store bibelfortellingen.

Hermeneutikk er en sentral komponent i studien, ettersom deres områder forbindes av tolkning. Gadamer ser all forståelse som historisk forståelse i sin hermeneutikk. Den hermeneutiske sirkel kan for Gadamer beskrives som en vekselvirkning mellom fortolkerens horisont og tekstens horisont. Fordommer og forforståelse i fortolkerens horisont revideres i møte med teksten, noe som fører til en horisontsammensmelting. Hermeneutisk teori løftes frem i alle oppgavens kapitler.

2.3 Religionsdidaktiske perspektiver

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver angående både materiale og undervisning om bibelske tekster er hittil blitt presentert. I det følgende vil tidligere forskning konkret rettet mot bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster, samt religionsdidaktiske perspektiver legges frem. Peta Goldberg (2004, 2010), Larry J. Kreitzer (1993, 1994, 2002) og Reed et al. (2013) legger frem ulike tilnærminger til bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Heid Leganger-Krogstad (2014) omtaler innføringen av en tredje stemme i religionsundervisning som etablering av en «trialog». Materiale kan betraktes som en slik tredje stemme. Dermed bidrar disse religionsdidaktiske perspektivene med forslag til hvordan materiale kan brukes i undervisning om bibelske tekster. Perspektivene danner grunnlag for kategorier og benyttes i drøfting av analysens funn.

2.3.1 Filmers rolle i lærebøker

Vestøl (2012) forsker på filmers rolle i lærebøker. Han finner at filmreferanser i lærebøkene for religion og etikk ofte relateres til kristendom, og at filmene får en sekundær rolle (Vestøl, 2012, s. 88). Filmene får med det en rolle som artefakter, men studien peker også på at store populærkulturelle filmer kan bli konkurrerende objekt og med det distrahere elevenes fokus (Vestøl, 2012, s. 99). Samtidig som en del forskere peker på hvordan bruk av film i undervisning kan kultivere nærlesingsferdigheter, diskuterer Vestøl (2012) muligheten for at manglende fokus på ulikhetene kan føre til en manglende distinksjon mellom film og narrativ, og dermed gjøre forståelsen av narrativet uklart for elevene (s. 99).

2.3.2 Materiale i undervisning om bibelske tekster

Ipgrave (2013) legger frem hvordan materiale figurerer som alternative ressurser for bibelske tekster. Studien hennes tydeliggjør en diskontinuitet i håndtering av bibelske tekster fra «primary school» til «secondary school», der en uttrykt negativitet til bruk og lesing av bibelske tekster øker. Særlig interessant for denne studien er det at Ipgrave (2013) finner at de alternative ressursene benyttes i stedet for å motivere til økt leselyst av bibelske tekster (s. 268). Materiale i visuelt format foretrekkes av elevene. Dette begrunnes med at det visuelle viser det virkelige liv (Ipgrave, 2013, s. 269). Elevene viser, ifølge henne, også at de i større grad foretrekker lærerskapte ressurser som fremstiller innholdet fra bøker og tekster i kulepunkter. I forbindelse med lærernes utvelgelse og bruk av slikt materiale understreker de viktigheten av å relatere innholdet til det moderne livet. Å gjøre idéer og tematikk i de

bibelske tekstene relevant blir slik sett viktigere enn at idéene og tematikken allerede har en historisk viktig betydning.

2.3.3 Tidligere masteroppgaver

Det er tidligere blitt skrevet flere masteroppgaver som omhandler undervisning om bibelske tekster. Tørresen (2018) er en av disse. Det er også blitt skrevet flere masteroppgaver om bruk av materiale. Erlandsen (2016) og Grønntun (2017) kan nevnes med sine studier av filmatisk materiale i religion og etikk-undervisning. Skjæringspunktet mellom undervisning om bibelske tekster og bruk av materiale er mindre utforsket, men Opsal (2010) bør nevnes. Opsal (2010) undersøker hvordan to ulike klasser responderer på en religiøs fortelling, der den ene får servert en kristen fortolkningsnøkkel, og den andre ikke gjør det. Fortolkningsnøkkelen kan regnes som en type materiale, og hun finner trekk som vitner om både flerstemmig fortelling, flerstemmig møte og en flerstemmighet i elevenes responser. Hun finner også at fortolkningsnøkkelen fungerer som en av disse stemmene og at det tilfører et nyttig begrepsapparat som noen av elevene anvender i sin respons. Ut fra disse funnene argumenterer hun for at religiøse fortellinger skal introduseres innenfor religionenes fortolkningsrammer, både for å lære om og av religion.

2.3.4 Critical Engaging Creative Arts

Goldburg (2004) foreslår en tilnærming til undervisning om bibelske tekster med anvendelse av kreativ kunst. Denne tilnærmingen kaller hun for Critical Engaging Creative Arts (CECA). CECA-tilnærmingen bygger på et mål om å *reversere den hermeneutiske strømmen* (Goldburg, 2004, s. 181). Reverseringen henter hun i utgangspunktet fra Kreitzer. Gjennom tre bøker utforsker han filmers forhold til bibelske tekster (Kreitzer, 1993, 1994, 2002). Kreitzer henviser ikke direkte til Gadamer, men skriver like fullt om den hermeneutiske sirkel i et format som minner om Gadamer. Dette gjør han ved å sitere Professor Graham Staton som følger:

There must be a dialogue between the interpreter and the text: in order to clarify the original meaning, historical methods must be used; in order to clarify his own pre-understanding, the interpreter must be willing to analyze, criticize and modify his own theological convictions. This is the so-called hermeneutical circle which is operative in all interpretation and understanding (siteret i Kreitzer, 1993, s. 11).

Dette ligner på Gadammers hermeneutiske sirkel ved at fortolkningen er en dialog mellom fortolker og tekst, der fortolkeren er villig til å gå inn i en historisk dialog med teksten. Staton legger vekt på at historiske metoder må benyttes for å gjøre den opprinnelige meningen klarere. Gadammers horisontsammensmeltning kan leses inn som en historisk metode. Det historiske forholdet innebærer for Staton en klarering av egen forforståelse, noe Gadamer ville omtalt som del av fortolkerens horisont.

Reverseringen av den hermeneutiske strømmen, som Goldberg henter fra Kreitzer, skal angivelig foregå ved at dialogen med bibelske tekster ikke bare belyses av egne idéer og påvirkninger, men også av litterære verker og filmatiske adaptasjoner (Kreitzer, 1993, s. 19). Slik kan det sies at materiale skal benyttes for å revidere leserens egen horisont, før man går inn i dialog med en bibelsk tekst. I mer konkret forstand legger Goldberg frem en tilnærming bestående av tre deler (2010, s. 197). Først skal elevene få hente frem sine forkunnskaper om en bibelsk tekst i en eller annen form for konsolideringsaktivitet. Her kan Gadammers hermeneutikk leses inn og bidra til å belyse denne fasen som en bevisstgjøring av egen horisont. Neste fase er en undersøkelse av materiale. Goldberg selv snakker om visuell kunst som film og bilder (2010). Deretter blir den bibelske teksten satt i fokus, og elevene skal selv produsere sin egen tolkning av teksten. Denne tolkningen vil være en refortolkning av teksten på grunn av at den er gjort i lys av det innførte materialet (Goldberg, 2010, s. 198).

CECA og reversering av den hermeneutiske strømmen innebærer at den bibelske teksten møtes med utgangspunkt i egen forforståelse og horisont. Denne horisonten vil revideres av et møte med visuell kunst, slik at leseren møter teksten med en ny forforståelse. På denne måten er det tenkt at leseren i sin tolkning av den bibelske teksten, skal få en plass i den hermeneutiske sirkel med utgangspunkt i forståelsen skapt av møtet med materialet. Hensiktsmessigheten i å reversere den hermeneutiske strømmen støttes også av flere andre forskere (Nguyen, 2010; Rindge et al., 2010), men jeg finner grunn til et par kritiske bemerkninger. Både Kreitzer og Goldberg kan se ut til å overse betydningen av møtet mellom leser og materiale. Begge vektlegger at materialet bidrar til at leseren oppdager elementer ved den bibelske teksten som ellers kunne blitt oversett, men unnlater til en viss grad å poengtere at fordommer og forkunnskaper også vil spille inn på dialogen mellom leser og materiale. Jeg vil poengtere at forståelsesprosessen som skjer i møte mellom leser og materiale også vil preges av forkunnskaper, og det er ikke utenkelig at disse forkunnskapene hos noen kan bestå av bibelske tester. Dermed er det ikke nødvendigvis slik at den hermeneutiske strømmen

reverseres fullstendig for alle. Likevel vil det påfølgende møtet med den bibelske teksten innebære en påvirkning av møtet med materialet i forkant.

2.3.5 Narrativ teologi i religionsundervisning

Med bakgrunn i den omtalte narrative teologien foreslår Reed et al. (2013) en tilnærming til undervisning om bibelske tekster som skal muliggjøre at elevene ser Bibelen som en samling av historier som har autoritet og er spesielt viktig for kristne (s. 302). Samtidig vil de fremme et kritisk engasjement der elevene reflekterer over hvilke narrativer som former deres egne narrative identiteter.

Tilnærmingen består av fire faser. Først skal elevene møte et bibelsk narrativ og svare på hva som foregår i teksten, parallelt med at de introduseres for en stimulus, for eksempel i form av et kunstverk (Reed et al., 2013, s. 303). Ved å introdusere stimulusen som kunstnerens egen fortolkning, kan elevene undersøke hvordan den bibelske teksten er blitt fortolket. Deretter er tema for undervisningen tekstens betydning for kristne mennesker. Til slutt skal elevene vurdere om de vil fortolke og fremstille teksten på samme måte som kunstneren, eller annerledes (Reed et al., 2013, s. 306). I denne sammenheng kan elevene også selv produsere tegninger eller kunstverk som viser en narrativ forståelse av teksten. Siste fase innebærer også en oppfordring til elevene om å reflektere over hvilke religiøse og ikke-religiøse narrativer som påvirker dem selv (Reed et al., 2013, s. 306).

2.3.6 Trialog

Gjennom begrepet *trialog* fører Leganger-Krogstad (2014) inn et perspektiv i denne studien der både materiale og bibelske tekster kan tillegges en rolle som en tredje stemme i klasserommet. Denne tredje stemmen kan gi en felles grunn for dialog og læring.

Trialog defineres som en intensjonell utvidelse av dialogen ved å introdusere et mediert verktøy mellom to personer, nemlig en tredje stemme (Leganger-Krogstad, 2014, s. 104). Den tredje stemmen kan ifølge Leganger-Krogstad være en materiell artefakt eller en oppgave. Hennes perspektiv ligger dermed nært opp til tidligere omtalt forskning og teori angående medierende artefakter. Selv knytter hun trialog til Vygotskys teori om stillasbygging (Leganger-Krogstad, 2014, s. 107). I den sammenhengen er det medierte verktøyet som innføres selve stillaset i undervisningen. Blant andre nevnes kunst som et artefakt som kan benyttes for å gi elevene en felles grunn for dialog (Leganger-Krogstad, 2014, s. 119). Hun

peker på at elevene kan fokusere på motiv, farger, form, størrelse og lignende ved kunsten. Dette fokuset vil utelukke at uriktige svar eksisterer. Med bare riktige svar klarer alle elever å delta i samtalen. Undervisningen vil på denne måten kunne oppnå en dialog mellom elevene og kunstverket som fører til læring (Leganger-Krogstad, 2014, s. 123).

2.3.7 Oppsummering

Den tidligere forskningen på bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster fører med seg interessante perspektiver. Disse perspektivene drøftes senere i sammenheng med informantenes refleksjoner. I den sammenhengen vil også de religionsdidaktiske tilnærmingene til Goldberg (2010), Reed et al. (2013) og Leganger-Krogstad (2014) være interessante, særlig med vekt på hvordan studiens informanter reflekterer over egen undervisning.

2.4 Relasjon mellom bibelske tekster og materiale

En besvarelse av studiens problemstilling er avhengig av teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse forholdet mellom materiale og bibelske tekster, i informantenes betraktninger av egen undervisning. Dette delkapittelet vil redegjøre for denne typen teori som senere benyttes for å etablere kategorier for analysen.

2.4.1 Bibel og film eller Bibel gjennom film?

Patrick Gray (2007) holder frem at film kan tilby innsikt i bibelske tekster og at bruk av film i undervisningen kan bidra til å kultivere nærlesingsferdigheter (s. 88). En utfordring og et hinder i undervisning om bibelske tekster er elevers ulike kjennskap til Bibelen. Det kan også være utfordrende å få studenter og elever til å lese tekster de allerede oppfatter seg som kjente med (Gray, 2007, s. 89). Her kan film være til hjelp ved å kunne gjøre det kjente til noe ukjent, og det ukjente til noe kjent (Gray, 2007, s. 89). Utenom å være et hjelpemiddel for å forstå bibelske tekster legges det også vekt på at bruk av film kan øke andre verdier ved undervisningen. En lærer underviser ikke bare et fag, men faget undervises for noen. Læreren kan dra nytte av at elever liker å se film. Det blir med dette verdt å snakke om en form for underholdningsverdi ved bruk av film og andre typer materiale.

Gray legger vekt på sammenligning av innholdet i film og innholdet i bibelske tekster, og da særlig på gjengivelse av innholdet fra bibelske tekster i film (2007). Matthew S. Rindge, Erin

Runions og Richard S. Ascough (2010) er kritisk til nettopp dette og peker på at det vil trene studentene til å se film for å merke seg likheter og forskjeller mellom film og tekst (s. 144). Det vil medføre at filmen ikke får stå på egne bein, men blir underlagt Bibelen i et hegemonisk maktforhold. Rindge et al. (2010) vil frem til en undervisning som handler om Bibel og film, heller enn Bibel *gjennom* film (s. 145). For å komme utfordringene som kritiseres til livs, foreslås det at studentene trenes opp til å etablere berikende dialoger mellom filmer og bibelske tekster. Dette kan oppnås ved at studentene ser filmen i sin helhet, for å bevare dens estetiske integritet, samtidig som filmen ikke erstatter de bibelske tekstene i undervisningen (Rindge et al., 2010, s. 145). Her stiller Rindge et al. seg på linje med blant annet Kreitzer og Goldberg i ønske om å reversere den hermeneutiske strømmen.

Ved å reversere den hermeneutiske strømmen kan filmen ses med fokus på dens narrativ, plot og synsvinkel. Etter å ha sett filmen kan en bibelsk tekst relatert til filmen leses og undersøkes med tanke på betydning og forståelse. Til slutt kan potensielle tolkninger både av filmen og teksten diskuteres. Dette muliggjør et metaperspektiv der man er opptatt av at filmen og teksten bidrar til forståelse av hverandre (Rindge et al., 2010, s. 145).

2.4.2 Kunst som ...

Lynn R. Huber og Dan W. Clanton Jr. (2007) skriver om undervisning om Bibel ved bruk av kunst. Kunst faller inn under denne studiens forståelse av materiale. De skriver med tanke på undervisning på universitet og høyskole, men temaet er relevant også for videregående skole. De påpeker at det finnes åpenbare pedagogiske årsaker til å benytte seg av visuelt materiale i et klasserom. Den vestlige kulturen som omgir oss er overfylt av bibelske bilder, temaer og språk. Dette hevder de at blander studenter fra å se kompleksiteten i bibelske tekster. Det å utforske visuell kunst kan trene opp elevene til å se detaljer i bilder. En slik evne til å se detaljer kan overføres til å se detaljer i bibelske tekster (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 175). Helt uavhengig av om lærere bruker visuelt materiale i klasserommet eller ikke, vil visuelle forestillinger være til stede hos studentene i form av mentale bilder. Uavhengig av om elevene har noen religiøs tro og tilknytning, vil de kjenne til ulike visuelle fremstillinger fra utenfor undervisningen. Huber og Clanton Jr. viser til at elevene kan se for seg Jesus som Mel Gibson i *Passion of The Christ*. Slike etablerte forestillinger kan ifølge dem forhindre en genuin og åpen interaksjon med tekster (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 176). Bruk av visuelt materiale i undervisningen kan bidra til å forstyrre de etablerte forestillingene og utvikle mer komplekse

mentale bilder. Dette vil i sin tur kunne forberede dem på flerstemmighet i tekstene, med flere mulige tolkninger.

For å dele inn bruk av kunst i undervisningen ser Huber og Clanton Jr. til Katharine Martinez' bruk av bilder i amerikansk historie. Her finner de tre former for bruk av kunst. Disse er *kunst som illustrasjon*, *kunst som narrativ fortolkning* og *kunst som belysning*. Tredelingen blir senere benyttet som utgangspunkt for konstruksjon av tre kategorier.

2.4.2.1 Kunst som illustrasjon

Det å bruke kunst som illustrasjon er angivelig den mest grunnleggende tilnærmingen til bruk av det visuelle. Et bilde kan brukes for å illustrere et poeng eller en idé fra en tekst, eller eventuelt for å hjelpe elevene til å gjenkjenne noe i en tekst de ellers vil kunne overse eller misforstå. På denne måten kan visuell kunst som illustrasjon bidra til forståelse av bibelske tekster (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 177). Kunst kan bidra til å illustrere flere mulige forståelser.

2.4.2.2 Kunst som narrativ fortolkning

Kunst som narrativ fortolkning går ut på at kunsten fungerer som tekstuelle illustrasjoner ved å legges frem som fortolkninger av bibelske tekster. Visuell kunst kan ha et komplekst forhold til tekst. Selv om kunst kan brukes for å vise tolkninger av bibelske tekster, har ikke bruken utelukkende fordeler. En slik bruk kan nemlig bidra til å gjenskape en problematisk antagelse av at bilder er mindre komplekse og lettere å forstå enn skriftlig verbaltekst (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 178). For å poengtere dette vises det til Gregory den Store som skal ha påstått at kirkekunst hadde som intensjon å lære de mindre dannede delene av folket det de ikke klarte å lese seg til. Innbakt i den påstanden ligger det at bilder alltid er forståelige, uavhengig av om man har ressursene og verktøyene til å fortolke dem. Huber og Clanton Jr. hevder nemlig at bilder ikke trenger å være lettere å fortolke enn verbaltekster. Uavhengig av hvordan forholdet er, krever visuell kunst også sin tolkning. Dermed krever bruk av visuell kunst at elevene får hjelp til å oversette det tvetydige og det ukjente. Bibelske tekster kan by på utfordringer for den som skal tolke. Huber og Clanton Jr. påpeker at den visuelle kunsten ikke nødvendigvis gir løsningen på utfordringene, men at det heller kan bidra til å tydeliggjøre dem.

Huber og Clanton Jr. (2007) understreker viktigheten av at elever ledes til å se at tekstene har flere muligheter for tolkning (s. 176). Ved å sidestille ulike bilder fra forskjellige historiske, sosiale og kulturelle settinger kan elevene få øye på hvordan en tekst innehar flertydig mening, og kan forstås på ulike måter. I den sammenhengen vises det til et eksempel med å bruke en bibeltekst sammen med et bilde og et manuskript (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 179). Dette vil kunne bidra til å fremme ulike fortolkninger samtidig som det kan belyse hvordan ens egen kontekst former fortolkningen (Huber & Clanton, 2007, s. 180).

2.4.2.3 Kunst som belysning

Oppmerksomhet mot visuell kunst krever metaforisk og abstrakt tankegang. Slik tankegang kan ses som parallell til hvordan religion og religiøse tekster blir sett av troende (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 176). Kunst som belysning innebærer en kobling mellom måten man forstår kunst på og måten man forstår religiøse tekster på. Huber og Clanton Jr. foreslår at særlig abstrakt kunst kan brukes som en veiviser inn i komplekse idéer og temaer som oppstår i behandling av bibelske tekster. Faktumet at selv abstrakte kunstformer uttrykker følelser og idéer kan brukes som samtalepartner for å forstå utfordringene man møter i tolkning av tekst (Huber & Clanton Jr., 2007, s. 181). På samme måte som følelsene og idéene i den abstrakte kunsten må tolkes, må også de bibelske tekstene tolkes for å forstås.

2.4.3 Oppsummering

Dette delkapittelet har hentet frem ulike perspektiver på forhold mellom materiale og bibelske tekster. Bibel og film, Bibel gjennom film, kunst som illustrasjon, kunst som narrativ fortolkning og kunst som belysning danner utgangspunktet for fem deduktive kategorier i analysen. Denne kategorikonstruksjonen redegjøres i metode-kapittelet.

2.5 Oppsummering av teori og tidligere forskning

Teori og tidligere forskning relevant for oppgaven strekker seg fra bruk av materiale i undervisning på den ene siden, til undervisning om bibelske tekster på den andre. Dette kapittelet har derfor først gjort rede for teori og tidligere forskning angående materiale og med det utkrystallisert denne studiens forståelse av begrepet. *Materiale* benyttes i denne studien om tekster i vid forstand som har en eksplisitt eller implisitt relasjon til bibelen, og som benyttes for å mediere en forståelse i undervisning. Deretter er teori og tidligere forskning angående bibelske tekster lagt frem, før didaktiske perspektiver i skjæringspunktet mellom

bruk av materiale i undervisning, og undervisning om bibelske tekster er tatt med. Til slutt er teori om relasjon mellom materiale og bibelske tekster i undervisning gjort rede for. Teorien og den tidligere forskningen danner i neste omgang, sammen med de religionsdidaktiske perspektivene, utgangspunktet for analysekategorier. Til slutt vil det teoretiske bakteppet og informantenes refleksjoner drøftes opp mot studiens problemstilling: *Hvordan betrakter religion og etikk-lærere bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster?*

3 Metode

3.1 Introduksjon

«Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer å ta en serie med metodiske valg» (Brekke & Tiller, 2013, s. 127). I dette kapittelet vil valgene i gjennomføringen av studien legges frem. Valgene begrunnes slik at leseren får forståelse og innsyn i hva som er gjort. Målet med å presentere metoden på denne måten er å synliggjøre sammenhengen mellom studiens mål og studiens gjennomføring. Slik får resultatene en troverdig grunn å stå på.

Forskningsdesignet, dets utvalg og gjennomføring beskrives først. Deretter vil analysemetode og kategorikonstruksjon legges frem, før gyldighet, troverdighet og etiske betraktninger til slutt diskuteres.

3.2 Forskningsdesign

May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2016) skriver i sin bok *Læreren med forskerblick* at det er problemstillingen som bestemmer hvilken informasjon studien søker (s. 25). Fremgangsmåten for innhenting av informasjon bør ha en naturlig sammenheng med problemstillingen, som er: *Hvordan betrakter religion og etikk-lærere bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster?* Ettersom problemstillingen retter seg mot religion og etikk-læreres egne refleksjoner, er intervju med religion og etikk-lærere en passende metode for innhenting av informasjon. Observasjon kunne vært et passende supplement til intervjuene for å se hvordan ulike typer materiale i praksis brukes i undervisning om bibelske tekster. En utfordring med dette ville vært at det er vanskelig å forutse i hvilke timer lærere benytter seg av materiale i undervisning om bibelske tekster. Det er ikke nødvendigvis slik at bibelske tekster brukes bare i undervisning om kristendommen. Referanser til bibelske tekster er heller ikke nødvendigvis nøye planlagt, noe analysen også vil vise. Et observasjonsstudium kunne dermed sett seg nødt til å foregå over et helt skoleår. Med tanke på tidsaspektet og ressurstilgang mener jeg et intervjustudium er mer egnet for å undersøke studiens område.

Datainnsamlingen er gjort ved hjelp av semistrukturerte livsverdensintervju. De søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden og fortolke deres beskrivelser av fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). At intervjuene er semistrukturerte vil si at de

tar utgangspunkt i spørsmål og temaer fra en intervjuguide som er laget på forhånd. Selv om denne guiden ligger til grunn, er intervjuet åpent for å stille andre spørsmål og følge opp elementer av interesse.

Et intervju gir innblikk i informantens livsverden, men er ikke i stand til å avdekke hva som faktisk skjer i klasserommet slik som observasjon. Observasjon vil på sin side ikke avdekke lærernes intensjoner og refleksjoner bak valgene deres. En kombinasjon av de to metodene kunne fått frem begge sider og ville slik sett vært et passende design. På grunn av at intensjonene og refleksjonene bak undervisningen er av størst interesse, er intervju valgt som datainnsamlingsmetode.. Datamaterialet gir grunnlag til å si noe om læreres refleksjoner over hvordan bibelske tekster håndteres, hvilke roller de tillegger materiale og bibelske tekster, hvorfor de benytter materiale, og hvordan relasjonene mellom materiale og bibelske tekster utgjør et samspill i undervisningen. Etersom dette er de sentrale komponentene for studien er semistrukturerte intervjuer med lærere i religion og etikk en del av forskningsdesignet for å besvare problemstillingen.

3.3 Utvalg

Metodelitteratur retter seg i stor grad mot at forskeren skal forsøke å sette sammen utvalg som gjenspeiler så stor variasjon innenfor fenomenet som studeres som mulig (Dalen, 2011, s. 43). For å få et rikest mulig datamateriale er forskjellig kjønn, arbeidserfaring og arbeidsplass benyttet som variasjonskriterier. Tanken er at forskjellig arbeidserfaring, kjønn og arbeidsplass hos informantene åpner for at problemstillingen ses gjennom flere perspektiver. Ulike skoler fører med seg forskjellige elevgrupper og miljøer, mens ulik arbeidserfaring kan gi ulik praksis. Disse variasjonskriteriene gir ikke grunnlag for å generalisere, men de gir et utgangspunkt for variasjon, sammenligning og diskusjon. Kvalitativ metode er heller ikke egnet for å gjøre generaliseringer (Everett & Furseth, 2012, s. 139). Problemstillingen retter seg mot faget *religion og etikk* på videregående skole, og populasjonen utvalget er gjort ifra er derfor lærere i dette faget.

Innhenting av informanter startet våren 2019 og foregikk i to steg. I første steg kontaktet jeg bekjente ved videregående skoler med forespørsel om å bli satt i kontakt med religion og etikk-lærere. Dette steget ga tre informanter. I steg to ble lærere som kunne komplettere utvalget kontaktet. Steget tok utgangspunkt i at de tre informantene fra første steg var kvinner

med under seks års erfaring som religion og etikk-lærere. Kontaktinformasjon til lærere som kunne gi utvalget større bredde med tanke på variasjonskriteriene ble funnet på hjemmesider til aktuelle skoler og yrkesprofiler på LinkedIn. Steg to tilførte en kvinnelig og to mannlige informanter med over 15 års erfaring i videregående skole.

De to stegene sørget for totalt seks informanter med mellom tre og 30 års erfaring fra skoler i ulike områder. Oransje, Lilla, Grønn, Blå og Turkis er alle fra skoler i tilknytning til byer, mens Rød holder til på en videregående skole i et mer ruralt område. Skolene er både offentlig og private. Med betydning for senere funn og drøfting bør ulikhet i informantenes elevgrupper nevnes. Oransje uttrykker at elevgruppen hennes består av en høy andel personer med innvandrerbakgrunn, mens resten av informantene gir ikke lignende uttrykk. Informantene har fått navn etter farger for å forenkle lesningen av deres uttalelser. Uttalelser Lilla har gitt i intervju vil dermed være markert med lilla tekst, Oransje med oransje også videre.

3.4 De semistrukturerte livsverdensintervjuene

Intervjuguiden intervjuene tok utgangspunkt i ble formet ut fra sentrale temaer for problemstillingen og forskningsspørsmålene, med mål om å frembringe refleksjoner fra informantene som kan belyse deres bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Intervjuguiden ble testet ut i to omganger på medstudenter. Dette ga mulighet til å oppdage svakheter og mangler slik at spørsmålenes formulering og min egen fremtoning i intervjusituasjonen kunne revideres. Samtidig ble opptaksutstyret testet. Første prøveintervju viste at det var utfordrende for utenforstående å forstå studiens fokus på skjæringspunktet mellom *materiale* og *bibelske tekster*. Svakheten ble imøtegått ved å etablere en forklaring av hva det tosidige fokuset sikter på. Tilbakemeldinger fra prøveinformanter og lytting til lydopptak ga meg også en større bevissthet på egen rolle som intervjuer. Etter den omtalte revideringen og justeringen ble et nytt prøveintervju med en medstudent foretatt før intervjuguiden ble ansett som ferdig.

Intervjuguiden forklarer *tekster* som «skriftlige tekster fra Bibelen og den kristne tradisjon». Studien er i ettertid snevret inn til å gjelde bare bibelske tekster. *Materiale* blir forklart som «typer mediert materiale». Eksempler på ulike typer *materiale* blir så ramset opp. Den utarbeidede forklaringen bringer med seg både styrker og svakheter. Informantene får et

likere utgangspunkt for samtalen, og det kan føre til en mer lik forståelse hos intervjuer og informant av hva man snakker om. Samtidig kan oppramsingen av ulike typer materiale ha ført til at en del av informantene utelater andre typer materiale enn det som nevnes. Hilde Sollid (2013) peker på at forsker og informanter kan ha ulike målsettinger i et intervju og at det er forskeren som sitter med definisjonsmakta (s. 136). Dette har hatt sin innvirkning på intervjuene. Til tross for en utarbeidet forklaring av *materiale* og *bibelske tekster*, bar intervjuene tidvis preg av ulik terminologibruk. Informantene brukte begreper som *konkreter* og *tolkningsverktøy* om materiale, og noen ganger ble både tekster og materiale uttrykt gjennom termen *materiale*. I slike tilfeller lot jeg bevisst definisjonsmakta være hos informanten for å komme tettere på deres livsverden. I stedet for å vende tilbake til forklaringen av *materiale* og *bibelske tekster* spurte jeg hva informantene la i sin ordbruk. Det viktige i denne sammenhengen var ikke at de samme ordene skulle anvendes om det samme fenomenet, men at det skulle være tydelig hvilket fenomen samtalen dreiet seg om.

For at datamaterialet skulle ligge nært opp mot informantenes egne utsagn ble intervjuene tatt opp ved hjelp av UiO sin egen tjeneste for lydopptak gjennom Nettskjema. Lydopptakene ble transkribert rett etter intervjuene for å bevare forståelsen tilegnet i intervjusituasjonen. Jeg tok sikte på å fremstille uttalelsene så likt opptaket som mulig. Nøling, tenkepauser og stamming er med i transkripsjonen, men lengden på disse elementene er utelatt da det anses som mindre relevant for studien. Transkripsjonene inneholder også noe kroppsspråk ettersom noen av informantene pekte i tekster og bøker. Dette ble notert sammen med tidspunkt og ført inn i transkripsjonene.

Informantene siteres etter andre hensyn i oppgaven enn i transkripsjonene. Sitatene har gjennomgått en språkvask slik at de er grammatisk korrekte uten at innholdet er endret i betydelig grad. Dette er gjort for å fjerne fokuset fra hvordan informantene uttrykker seg. Nøling og ikke-grammatiske uttalelser har ingen direkte betydning for analysen.

3.5 Analyse

Analysen av datamaterialet er gjort med hjelp av kategorier. Dette skal forhindre at analysekapittelet bare blir en gjengivelse av informantenes utspill, men heller rette refleksjonene fra datamaterialet i retning av problemstillingen. Delkapittelet redegjør for analysemetode og kategorikonstruksjon.

3.5.1 Analysemetode

Transkripsjonene er analysert med kvalitativ tekstanalyse og dens kategorier er konstruert deduktivt-induktivt. Udo Kuckartz, Katie Metzler og Francis Kenney (2002) viser til Schmidt (2010) og beskriver en deduktiv-induktiv kategorikonstruksjon slik:

[...] hypotheses and categories are formulated based on attachment theories and these categories are then assigned to the data, modified, and differentiated as necessary. At the same time, unexpected elements in the data, such as those that cannot be derived from the attachment theories, serve as inspiration for new categories (s. 62-63).

Konstruksjonen av kategorier skjer med utgangspunkt i deduktive kategorier utledet fra teori, tidligere forskning og intervjuguide. Disse kategoriene spiller så en rolle i kodingen av datamaterialet, samtidig som de modifiseres av induktive koder og kategorier som springer ut fra datamaterialet. Dermed etableres kategoriene i møtet mellom teori, tidligere forskning, intervjuguide og datamateriale.

Kuckartz et al. (2002) peker på at hovedtemaer i en analyse ofte kan hentes direkte fra problemstillingen og at de dermed allerede påvirker hvordan datamaterialet samles inn (s. 71). Dette er på flere måter tilfelle også for denne studien. Her kan det igjen rettes et blikk tilbake til Gadammers hermeneutikk. Leserens forforståelse vil påvirke forståelsen som oppstår i sammensmeltingen av tekstens horisont og leserens horisont (Gadamer, 2010, s. 275). Dalen (2011) skriver at forforståelse inkluderer både meninger og oppfatninger man har i forkant av at et fenomen studeres (s. 16). Dette har påvirket både utformingen av problemstillingen, intervjuguiden og analysen av datamaterialet. Forforståelse, forventninger, problemstilling, teori og datamateriale påvirker hverandre i utallige retninger og fører til at grensene mellom deduktive og induktive kategorier i studien delvis viskes ut. Dette kommer av at selv da datamaterialet får snakke for seg selv skjer det i møte med en forforståelse. Dermed kan det argumenteres for at leserens horisont også inngår i induktiv tolkning og at ingenting fullt og helt kan bli induktivt.

Tidligere forskning og teori ble lest i forbindelse med utarbeidelsen av problemstilling. Dette bidro til å forme forventninger av hva datamaterialet kunne komme til å vise, deriblant en forventning av at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en forståelse av bibelske tekster som objekt. Analyseprosessen fikk likevel sitt utgangspunkt i finlesning av transkripsjonene og skriving av sammendrag. Sammendragene inkluderer i tillegg til

perspektiver fra datamaterialet også forventninger og perspektiver fra tidligere forskning og teori. På denne måten har deduktive og induktive kategorier oppstått parallelt i analyseprosessen. Etter finlesning og skriving av sammendrag tok jeg fatt på en åpen koding. Denne kodingen plassere informantenes refleksjoner både i uforventede og forventede kategorier. Gjenstående perspektiver fra sammendragene ble etter den åpne kodingen hentet inn igjen i en ny runde med koding. Denne prosessen kan kalles for en konseptdrevet koding og går ut på å plassere koder inn i kategorier etablert utenfor datamaterialet. Graham Gibbs (2007) forklarer konseptdrevet koding slik: «The categories or concepts the codes represent may come from the research literature, previous studies, topics in the interview schedule, hunches you have about what is going on, and so on» (s. 44). Denne fasen bringer med seg deduktive kategorier fra forventninger, teori, intervjuguide og egen erfaring med undervisning i religion og etikk.

3.5.2 Kategorier

Analysekapittelet presenterer resultater fra analysen i 16 kategorier. To av kategoriene er induktive, mens 14 er deduktive. Induktive kategorier utvikles fra det empiriske materialet, mens deduktive kategorier utvikles fra begreper, teorier og tidligere forskning (Grønmo, 2004, s. 209). Her gjøres et skille mellom kategorier som er deduktive med rot i teori eller tidligere forskning og kategorier som er deduktive med rot i intervjuguiden. Sistnevnte er med gjennom forventninger, forforståelse og antagelser i spørsmålene som stilles i intervjuet. De kommer dermed ikke direkte fra teori eller datamateriale, men kan likevel i flere tilfeller relateres til teori.

De to induktive kategoriene er *mangel på tid* og *relasjon til norskfaget*. Analysens fire deduktive kategorier med rot i intervjuguiden er *tolkning som del av undervisningen, hvorfor materiale, tolkning av materiale* og *negative konsekvenser ved bruk av materiale*. Disse gjør seg gjeldende i møte mellom intervjuguidens tematisering og informantenes utspill med utgangspunkt i intervjuguiden. De siste ti kategoriene er deduktive med rot i teori og tidligere forskning, og trenger en mer detaljert beskrivelse.

Bibelske tekster som artefakt og *bibelske tekster som objekt* er to kategorier utledet fra kulturhistorisk aktivitetsteori (Jf. Lund & Hauge, 2011). *Bibelske tekster som objekt* gjør seg synlig ved at tekstene på en eller annen måte utgjør hovedfokuset i forståelsen undervisningen

skal mediere. *Bibelske tekster som artefakt* utgjør en motsetning der tekstene brukes som middel for å mediere en forståelse fortrinnsvis av noe annet enn seg selv.

De tre kategoriene *materiale som illustrasjon, som narrativ fortolkning og som belysning* er en egen videreutvikling av Huber og Clanton Jr. (2007) sin tredeling av hvordan kunst kan benyttes i undervisning om bibelske tekster. Kategorikonstruksjonen skjer ved en egen utvidelse fra å gjelde bare *kunst* til å gjelde ulike typer *materiale*.

Etableringen av de to kategoriene *bibelske tekster og materiale* og *bibelske tekster gjennom materiale* er også en videreutvikling fra det teoretiske tilfanget. Det er Rindge et al. (2010) som foreslår at undervisningen heller skal handle om *Bibel og film* enn *Bibel gjennom film*. Ved å selv utvide dette perspektivet til å gjelde ikke bare film, men ulike typer *materiale* er de to kategoriene etablert som deduktive kategorier for analysen. *Bibelske tekster og materiale* er en kategori som betegner at både bibelske tekster og materiale kommer til ordet i undervisningen. *Bibelske tekster gjennom materiale* innebærer derimot at materiale får uttrykke seg på vegne av de bibelske tekstene. I ytterste konsekvens vil *bibelske tekster gjennom materiale* innebære en erstatning, slik Ipgrave (2013) finner i sin studie.

Rekkefølge har som kategori rot i de didaktiske perspektivene fremlagt i kapittelet *Teori og tidlige forskning*. Goldberg (2004, 2010), Kreitzer (1993, 1994, 2002) og Reed et al. (2013) uttrykker ulike rekkefølger mellom innføring av bibelske tekster og materiale i undervisning. Disse perspektivene gir dermed grunnlag for å undersøke hvilken rekkefølge informantene gir uttrykk for at de benytter.

Både Biblos-prosjektet og Ipgrave (2013) peker på elevers holdninger til Bibelen i undervisning. Kategorien *elevers holdninger til bibelske tekster* er dermed deduktiv med rot i tidligere forskning. Intervjuguiden tar ikke høyde for kategorien, men som analysen vil vise fremkommer likevel refleksjoner rundt temaet i datamaterialet. Leganger-Krogstad (2014) skriver om innføring av en tredje stemme og dialog. Den deduktive kategorien *dialog* viser til at materiale og bibelske tekster benyttes for å skape dialog.

3.6 Gyldighet og troverdighet

En studies troverdighet og gyldighet omtales i forskningslitteratur ofte som dens reliabilitet og validitet. Grundige beskrivelser av metodiske og analytiske valg styrker troverdigheten til studien. Et annet element å undersøke i denne sammenheng er intern kvalitet, som igjen refererer til kredibilitet og autenticitet (Kuckartz et al., 2014, s. 152).

Kuckartz et al. (2014) viser til en rekke spørsmål som har med den interne kvaliteten å gjøre (s. 152-153). Innsamling og transkribering står sentralt i disse spørsmålene. Man står fort i fare for å være unøyaktig i gjengivelser og med det endre betydningen av informantenes utsagn. For å sikre kvaliteten hos datamaterialet er alle intervjuene tatt opp ved hjelp av to lydopptaksenheter. Dette gjør at transkripsjonene tar utgangspunkt i akkurat det som er blitt sagt, og de gangene ord og setninger ble utydelige på det ene opptaket var det mulig å bruke det andre. Her er også tiden mellom intervju og transkripsjon av betydning. Transkribering ble gjennomført så umiddelbart som praktisk mulig etter intervjuene, slik at forståelsen av informantene var friskt i minne og kunne benyttes i nedskrivningen. Her kan også notater tatt under og etter intervju ha bidratt til å bevare en forståelse som ligger nærmere informantenes egen livsverden.

Metodevalget er allerede redegjort for tidligere i kapittelet, men får også implikasjoner for den interne kvaliteten. Det semistrukturerte intervjuet åpner for en annen rekkefølge i tillegg til andre elementer i samtalen enn det intervjuguiden tilsier. Datamaterialet svekkes enkelte ganger som følge av dette ved at et par av informantene ikke blir stilt alle spørsmålene. Spørsmål ble forbigått på grunn av en oppfatning av at tematikken allerede var blitt dekt. Her hentet studien en fordel av fortløpende transkripsjon, da det tidlig ble erfart at alle spørsmålene måtte stilles for å være på den sikre siden.

Joseph A. Maxwell (2013) viser til reaktivitet og forskerbias som to store trusler mot validitet (s. 124). Forskerbias dreier seg om at spesifikt datamateriale benyttes fordi det passer inn med forventninger og forforståelse av hva man vil finne. Det holdes frem i hermeneutikk at mennesket alltid vil ha en form for forforståelse, man vil alltid ha sin egen horisont (Gadamer, 2010, s. 271). Jeg har gjennom undersøkelsen hatt en forventning til hva jeg kom til å finne. Gjøres analyse og konklusjoner bare på grunnlag av datamateriale som passer med forventninger og forforståelse vil det oppstå skjevhet i resultatene. Derfor er det viktig å være

bevisst denne trusselen og reflektere over i hvilken grad man klarer å unngå den. Gjennom studien har jeg vært bevisst en egen forventning av at materiale tillegges rolle som artefakt, for å mediere en forståelse av bibelske tekster som objekt. Et av forskningsspørsmålene er rettet mot denne forventningen, for å forhindre skjevhet i studiens resultater som følge av forforståelse og forventning.

Reaktivitet handler om «the influence of the researcher on the setting or individuals studied» (Maxwell, 2013, s. 124). Forskeren kan for eksempel påvirke informantene ved at informantene svarer slik de tror forskeren ønsker at de skal svare. Denne typen reaktivitet er forsøkt forhindret ved å understreke overfor informantene at det ikke finnes feil svar på intervju spørsmålene.

3.7 Ethiske betraktninger

Det stilles krav til personvern i forskning. All forskning som involverer personopplysninger skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dalen, 2011, s. 100). Dette delkapittelet vil ta for seg noen grep og handlinger som er gjort i dette prosjektet for å sikre informantenes personvern og konfidensialitet

«Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Sitatet omtaler informert og fritt samtykke og peker på at det er viktig at potensielle informanter får vite hva de eventuelt takker ja til. Den første kommunikasjonen med informantene foregikk på e-post, der informasjon vedrørende forskningens hensikt ble gitt. Informantene ble informert om at eventuelle intervjuer ville bli spilt inn og transkribert for å benyttes i en masteroppgave som ville bli publisert.

Intervjuguide og skjema for informert samtykke ble vedlagt i søknad til NSD. Tema for intervju og studie ble med det godkjent i forkant av intervjuene. Etter godkjenning fra NSD ble informantene tilsendt skjema for informert samtykke slik at de i kontraktformat kunne lese hva de eventuelt skulle takke ja til. Det ble tydeliggjort at det var mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst uten negative konsekvenser. Informantene var på denne måten informert om prosjektet før de takket ja, og de sto helt fritt til å velge om de ville delta eller ikke.

Om konfidensialitet skriver NESH (2016) følgende: «Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert» (s. 16). For denne studien innebærer dette at alt av personlige opplysninger aidentifiseres. Det stilles strenge krav til oppbevaring av blant annet underskrevde samtykkeskjemaer, ettersom de inneholder personinformasjon i form av navn. For å sikre konfidensialitet og personvern er en datahåndteringsplan opprettet og fulgt. Datahåndteringsplanen innebærer sletting av opptak i etterkant av transkripsjon, anonymisering av navn i alt av tekstdokumenter og transkripsjoner, samt oppbevaring av transkripsjoner og samtykkeskjemaer på adskilte og godkjente områder. Også disse grepene ble informantene informert om på forhånd. De ble oppfordret til å unngå personidentifiserbar informasjon under intervjuet, samtidig som de ble gjort oppmerksom på at slike uttalelser ikke kom til å bli med i transkripsjonen.

3.8 Oppsummering av metode

Med utgangspunkt i forskningsmetodisk litteratur har dette kapitlet gjort rede for og diskutert studiens analytiske og metodiske valg. Datainnsamlingen har foregått ved hjelp av semistrukturerte livsverdensintervjuer. Dette valget har gitt føringer for en rekke andre valg, og for å styrke troverdigheten og gyldigheten til studiens resultater er disse blitt grundig beskrevet. I tillegg er en rekke gyldighet- og troverdighetsselementer trukket frem i et eget delkapittel før forskningsetiske betraktninger er diskutert helt avslutningsvis. De 16 beskrevne kategoriene danner et videre utgangspunkt for analyse av datamaterialet.

4 Analyse

For å lettere legge frem analysens resultater grupperes de 16 kategoriene under tre overskrifter. Først presenteres kategorier vedrørende undervisning om bibelske tekster, deretter kategorier vedrørende bruk av materiale, og til slutt kategorier som angår relasjonen mellom de to. Det første delkapittelet presenterer resultatene fra de fem kategoriene *bibelske tekster som objekt, bibelske tekster som artefakt, elevers holdninger til bibelske tekster, tolkning som del av undervisningen og relasjon til norskfaget*. De fem kategoriene *hvorfor materiale, dialog, tolkning av materiale, negative konsekvenser ved bruk av materiale og mangel på tid* legges frem i andre delkapittel. Tredje delkapittel tar først for seg resultatene i de tre kategoriene *materiale som illustrasjon, materiale som narrativ fortolkning og materiale som belysning*. Til slutt kommer kategoriene *rekkefølge, bibelske tekster og materiale og bibelske tekster gjennom materiale*.

4.1 Undervisning om bibelske tekster

Alle seks informantene sier de underviser om bibelske tekster som en del av faget religion og etikk. Dette delkapittelet behandler analysens resultater i de fem kategoriene *bibelske tekster som objekt, bibelske tekster som artefakt, elevers holdninger til bibelske tekster, tolkning som del av undervisningen og relasjon til norskfaget*.

4.1.1 Bibelske tekster som artefakt eller bibelske tekster som objekt

Flere av spørsmålene i intervjuguiden tematiserer formålet med å inkludere bibelske tekster i undervisningen. Informantene har blitt spurt om hva de anser som hensikten med å bruke de tekstene de gjør, og hvilke tanker de har rundt kompetansemålet «eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og den kristne tradisjon». De to kategoriene *bibelske tekster som objekt og bibelske tekster som artefakt* er, som forklart i metodekapittelet, utledet fra kulturhistorisk aktivitetsteori og benyttes i denne sammenhengen for å undersøke hensikten med å benytte bibeltekster i undervisningen. Hensikten med å benytte bibelske tekster vil ha sammenheng med hva som er objektet i situasjonen. Verktøy som benyttes som hjelpemiddel for å nå objektet vil være artefakter.

4.1.1.1 Bibelske tekster som artefakt

Alle informantene gir uttrykk for at de bibelske tekstene benyttes som artefakt for å lære om noe annet enn selve bibelen. Blå gir uttrykk for at bibelske tekster velges ut fra hvilket tema man har om ved si å følgende:

Jeg jobber ikke med tekster som et eget tema. [...] Jeg jobber med tekstene inn i temaer som jeg tror elevene synes er spennende. Når vi snakker om frelse og frigjøring – hvilke tekster er fine å bygge inn der?

Sitatet fra Blå er representativt for flere av informantene. Han reflekterer over hvordan han leter etter tekster som passer inn i undervisningens tema. Dette viser hvordan de bibelske tekstene får rolle som artefakt i situasjoner der målet er å forstå noe annet enn Bibelen i seg selv.

I et større perspektiv viser Blå også til det han kaller «den klassiske forståelsen av kristne narrativer» som et utgangspunkt for å bruke bibelske tekster i undervisningen. Dette beskriver han slik:

[...] mennesker synder, også strever gud på en måte for å gjenopprette relasjonen med dem. Det er det historien i stor grad handler om. [...] Så når jeg bruker tekster i undervisning, så forsøker jeg å ta frem tekster som viser at det er flere måter å forstå den fortellingen på da.

Med andre ord vil han å få frem en slags helhet ved den bibelske fortellingen og ønsker at det skal komme frem av undervisningen at denne helheten forstås på ulike måter av ulike mennesker. Disse forståelsene kan dermed utgjøre objektet i undervisningen Blå reflekterer over. Helheten ved den bibelske fortellingen Blå reflekterer over minner også om Biblos-prosjektets fokus på den store bibelfortellingen fremfor en samling av bibelske historier (Jf. Copley et al., 2004, s. 8). Ulike forståelser som objekt er også å finne hos andre informanter. Rød sier følgende om hensikten med å bruke bibelske tekster i undervisningen:

Å få dem til å forstå grunnlaget for hvorfor kristendommen er som den er i dag, uten at det er noe lett. At vi skal forstå at det er et mangfold, [...] at det er ikke sånn at alle er enige om at det er viktig, eller at det er viktig. Så vi prøver å se det fra forskjellige vinkler.

Sammenhengen mellom de bibelske tekstene og hvorfor kristendommen er som den er i dag, bærer vitne om at de bibelske tekstene er artefakt i undervisningen. Objektene i denne

sammenhengen ser ut til å være hva de bibelske tekstene betyr for kristne mennesker i dag, og at det eksisterer et tolkningsmangfold.

Lilla reflekterer over Bibelen i sammenheng med kristen moral og etikk. Hun ønsker at elevene skal forstå «hvordan det [Bibelen] kan brukes som moralsk, eller etisk inspirasjon for troende og [som] veiledning til hva man skal gjøre i en situasjon». Objektet vil dermed være forståelse av Bibelen som etisk og moralsk inspirasjon for kristne. Også Oransje sine drøftinger viser tegn til at de bibelske tekstene er artefakter i undervisningen. I tillegg snakker hun om et innenfraperspektiv: «Jeg antar at hensikten blir å belyse et spesifikt emne. Det kan også være for å gi dem et innenfraperspektiv på religionen». Hun står alene blant informantene om å eksplisitt nevne innenfraperspektiv som en hensikt med å benytte seg av bibelske tekster. Analysen finner også tegn på at tekstene brukes for å etablere en dialog i undervisningen. Turkis skiller seg noe fra resten av informantene ved refleksjoner rundt akkurat dette. «Jeg liker at vi har en dialog om tekstene. Så jeg gjør aldri sånn at de bare skal lese tekstene, gjøre arbeidsoppgaver og levere inn» sier Turkis. Dermed betrakter hun de bibelske tekstene som artefakter for å skape dialog.

4.1.1.2 Bibelske tekster som objekt

Datamaterialet viser også tendenser til at bibelske tekster blir gitt roller som objekt i undervisningen. Grønn peker på at: «det hører med til vår kultur å kjenne til tekster». I tillegg til å vise til det å kjenne til bibelske tekster som en nesten påkrevd kulturell verdi, reflekterer han over bibelske tekster som noe selvstendig: «Det er en del [...] episk stoff som står helt på sine egne bein, i forhold til at det er interessant, både historisk og menneskelig». Uttalelsene skiller seg fra det som tidligere er presentert ved at en egenverdi ved de bibelske tekstene trer frem. Som en motsetning til at bibelske tekster har en sekundær rolle som artefakt fremmer Grønn bibelske tekster som objekt. Han sier også dette: «[...] det er primærttekster, som på en måte står der. Det at de er 2000 år gamle, pluss minus, det gir en egen autoritet og en egen interesse omkring det». Forståelsen av informantens utspill finner mer grunn å stå på gjennom hans refleksjon over bibelske tekster som primærttekster med egen autoritet.

4.1.1.3 Oppsummering

Analysen viser at de bibelske tekstene i hovedsak anvendes som artefakter underordnet andre objekter. Objektet viser seg å være andre ting enn de bibelske tekstene. Blant annet forståelse av at det eksisterer et tolkningsmangfold og forståelse av hvor kristen tanke og handling

kommer fra. Det fremkommer også tegn til at objektet er dialog, noe som vil diskuteres i forhold til dialog. Samlet viser tendensene at tekstene er sekundære for å lære om andre elementer ved kristendommen som religion. På samme tid finner også analysen et eksempel på bibelske tekster som objekt.

4.1.2 Elevenes holdninger til Bibel

Både Lilla og Turkis benytter seg av ordet «tørt» for å beskrive hvordan de erfarer at elevene oppfatter arbeid med bibelske tekster. Følgende utsagn fra Lilla er representativt for erfaringen: «Denne generasjonen får inn serier, hører på musikk og ser på filmer, kanskje i større grad enn de leser. [...] Bibelske tekster er, for å si det rett ut, tørt for ganske mange». Elevens oppfatning av de bibelske tekstene står i kontrast til synet de har på serier og musikk, slik Lilla ser det. Dette viser tegn på at materialet kan oppfattes som mindre kjedelig enn tekstene. Lilla holder samtidig frem at elevene har et forvridt innblikk i egen kunnskap om tekster fra Bibelen og den kristne tradisjon:

De tror ofte de kan mye mer om kristendommen enn de egentlig kan. At det er sånn: "å det kan vi så mye om", at de gidder ikke å lese. Nå sier jeg ikke dette om alle da, men noen. Så har de kanskje egentlig ikke kunnskap om trosgrunnlaget, om hva fortellingen egentlig går ut på.

Gjennom dette legger Lilla frem en refleksjon om at en del av elevene stiller seg bak et argument om at de allerede kan så mye om Bibelen og kristendommen at de ikke trenger å lese. Refleksjonen er ikke unik. Både Lilla og Grønn oppfatter at elevene ikke kan det de selv gir uttrykk for.

Samlet sett fremkommer det gjennom intervjuene at informantene oppfatter at en del av elevene har en forvridt innsikt i egen kunnskap om Bibelen og kristendommen. Dette påvirker villigheten til å lese bibelske tekster. Samtidig gir også Grønn, Lilla og Turkis uttrykk for at elevene synes Bibelen er kjedelig. Det er interessant at intervjuene fanger opp disse perspektivene, til tross for at intervjuguiden ikke spør eksplisitt etter elevens holdninger og kjennskaper til Bibelen. Selv om det kan hevdes at dette er grunnen til at tegn til det motsatte ikke kommer frem i datamaterialet, blir informantens forståelse av at elevene er negative til Bibelen i undervisning regnet som et funn.

4.1.3 Informantenes holdning til tolkning av bibelske tekster

4.1.3.1 Tolkning som del av undervisningen

Informantene gir uttrykk for ulik forståelse og praksis når det kommer til å tolke bibelske tekster i faget. Oransje peker på at lesing erstatter tolkning ved å si følgende: «**det å aktivt gå inn å tolke, blir mer forstått som å lese, også knytter man tekster opp til spesifikke emner**». At tekstene er sekundære for å mediere andre temaer kommer nok en gang til syne ved at de knyttes opp til spesifikke emner. Det skal legges til at Oransje knytter denne refleksjonen over tolkning til at det er for vanskelig for elevgruppen hennes:

Det [å tolke] krever ganske gode kognitive ferdigheter. Det er ikke alle som får til å tolke. Og alle skal ha faget, det er jo et fast emne for alle som går studiespesialisering. [...] Så noen ganger så tror jeg at det å gjengi egentlig er nok for en del. Ikke nødvendigvis tolke.

Med det gir Oransje uttrykk for at det å tolke er en del av faget ved at elever selv skal tolke bibelske tekster, men at det ikke egner seg for alle. Oransje gir andre refleksjoner rundt elevenes forhold til Bibelen enn de de andre informantene. Disse refleksjonene knyttes til elevgruppen hennes: «**Jeg jobber med en elevgruppe som ikke har noe forhold til Bibelen. [...] De færreste har åpnet en bibel, vet hvordan den ser ut, hvordan den er bygget opp, eller hva som står i den**». Hun snakker om en elevgruppe som ikke kjenner til Bibelen som del av kristendommen fra før av. Dermed blir det et førstegangsmøte i undervisningen. Selv om de ikke kjenner til Bibelen på den måten, benytter hun seg av annen kjennskap til den i undervisningen:

Jeg har også tatt med historien om Abraham fordi den er mer gjenkjennelig for veldig mange av elevene. Fordi jeg har veldig mange elever som har en muslimsk bakgrunn, så kjenner de allerede den historien da, og kan lettere relatere til den, men nå i en kristen innpakning i stedet.

At Oransje trekker veksler på bibelske karakterer som også har en plass i andre religioner, kan vitne om en bruk av bibelske tekster i tråd med Biblos-prosjektets vektlegging av at Bibelen er en tekst med betydning for flere religioner (Copley, Copley, et al., 2004, s. 4). Dette vender oppgaven tilbake til senere. Store deler av elevgruppen hennes har innvandrerbakgrunn. De blir ikke satt til å tolke selv på grunn av språklige utfordringer.

At «eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og den kristne tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4) blir ikke nødvendigvis forstått av informantene som at eleven skal gjøre selvstendige tolkningsarbeider. Informantene gir uttrykk for at tolkning spiller ulikt inn på undervisningen deres. Blå peker i denne sammenhengen på at det er læreren som står for tolkningen:

Det blir på en måte i praksis ikke eleven som gjør tolkninger. For det er vel sånn det står formulert da sikkert – at de skal kunne tolke, men det er jo mer at læreren presenterer ulike tolkninger.

Ifølge Blå blir det mer at læreren presenterer tolkninger av bibelske tekster enn at elevene tolker bibelske tekster. Dette begrunner han med at det er for ambisiøst at elevene skal tolke dem. Mens Oransje sier at noen av elevene ikke blir satt til å tolke bibeltekster, sier Blå at ingen av elevene blir satt til å tolke bibeltekster. Ulikheten de to imellom er interessant, og løftes frem igjen i drøftingskapittelet.

Slik Oransje ser det er tolkning for vanskelig for store deler av elevgruppen hun underviser, men ikke alle. Hun peker på at «En del er helt klart der hvor de tolker. [...] Så det er derfor du må legge opp til oppgaver som ja, legger opp til tolkning». Det blir lagt opp til at de som er i stand til det tolker på egen hånd. Dette vitner om et differensierende grep der utformingen av oppgaver gjør at noen tolker, mens andre ikke gjør det. I denne forbindelsen nevner Oransje tolkningsguider som er å finne i lærebøker: «Det står flere slike tolkningsguider i ulike bøker. Hvordan tolke en tekst?». Tolkningssguiden fremlegges som et støtteelement for de av elevene hennes som er der at de gjør selvstendige tolkningsarbeider. Også Turkis nevner disse tolkningsguidene som et verktøy elevene kan benytte seg av ved tolkning.

For å komme dypere inn i hva informantene legger i tolkning av bibelske tekster i undervisningen, ser analysen på hva slags oppgaver informantene reflekterer over at de gir elevene. Lilla uttaler som følger: «Det har vært mest sånn at de får sånne små oppgaver som "hva er budskapet her" og "hvorfor tror du at fortelleren er sånn og sånn" eller "hvem henvender teksten seg til" og sånn». Tolkningsarbeid blir beskrevet som en rekke deloppgaver der elevene ledes til å hente ut ett og ett element fra teksten. Disse elementene minner om hvordan de andre informantene omtaler tolkningsguidene fra læreboka. Turkis nevner følgende punkter fra tolkningsguiden: «Når og hvor i verden er den skrevet? Hva er sjanger, tema og budskap? Hvordan blir den brukt, og på hvilke måter uttrykker tekstene sentrale

temaer?». Denne typen kortere oppgaver som vektlegger elementer som tema og budskap, kan minne om en litterær form for tolkning. Dette vil drøftingen ta opp igjen til diskusjon.

På den andre siden gir Lilla også refleksjoner som minner om historisk-kritiske former for tolkning. Hun sier følgende om hvordan språket i tekstene og den historiske konteksten henger sammen:

Hvordan det kanskje er vanskelig å tolke, fordi det noen ganger er skrevet på en vag måte, eller formulert annerledes enn det de er vant til. Gammeldags språk, og skrevet i en annen tid. Så man setter det i lys av den historiske konteksten det er skrevet i.

I tillegg til at språket er påvirket av historisk kontekst, viser hun til at innhold i bibelske tekster kan sjokkere elevene på grunn av blant annet patriarkalske syn. Også her peker hun på den historiske konteksten som viktig: «Hvis det kommer frem et patriarkalsk syn på kjønn for eksempel da. At man trekker det inn i hva slags samfunnsorganisering det var på denne tiden. [...] Og hvordan status det var mellom kjønn». Utenom disse refleksjonene fra Lilla, inneholder datamaterialet begrenset med refleksjoner omkring tekstenes historiske kontekst. Det nevnes så vidt i forbiarten av Turkis og Grønn, men ellers skiller Lilla seg fra resten av informantene når det kommer til vektleggingen av historisk kontekst i tolkning av bibelske tekster.

Rød gir tegn til å gi elevene større oppgaver der de skal tolke bibeltekster enn det Lilla og Turkis gir uttrykk for. Rød sier følgende:

Men jeg må jo si at når jeg har gitt elevene bare tekst å jobbe med, så har vi jo kommet dypere ned i materien. Og de har skrevet oppgaver om tekster og teksttolkning da. Da får man jo frem noe annet enn man rekker på en 45-minutters økt, hvor man også skal spille en sang for eksempel.

Refleksjonene hennes viser at de gangene hun gir større oppgaver får undervisningen frem noe annet enn de gangene en undervisningsøkt både skal fylles med bruk av materiale og tolkning av bibelske tekster.

4.1.3.2 Tolkningens relasjon til norskfaget

Informantene nevner norskfaget bemerkelsesverdig ofte i forbindelse med tolkning. Dette gir grunn til en egen induktiv kategori. Det fremkommer at informantene ser muligheter for eksplisitte sammenhenger mellom de to fagene, både ved å samarbeide med norsklærere og

ved selv å trekke linjer til norskfaget. Om hvordan elevene skal klare å tolke bibelske tekster viser Rød til norskfaget og sier at «**Hadde jeg vært norsklærer i tillegg, så hadde det kanskje vært enklere å få til sånn vekselvirkning**». Rød peker også på at tolkningsarbeid krever forkunnskaper, og at denne forkunnskapen kommer fra norskfaget. «**Det krever jo litt forkunnskaper fra norsken, tenker jeg. Og hvert fall sånn som jeg har tenkt på det – bruker en slags virkemiddelanalyse**», sier hun. At tolkning av bibelske tekster i religion og etikk-faget krever kunnskaper og forutsetninger som elevene får tilført i norskfaget er et syn som går igjen hos informantene. For eksempel svarer Lilla følgende på spørsmål om hva tolkningsarbeid krever av elevene: «**Kanskje de bruker ferdigheter de har lært fra norskfaget. Lete etter tematikk**».

Det er tydelig at en sammenheng mellom norskfaget og religion og etikk-faget gjør seg gjeldende i det tolkning og forståelse av tekst kommer på banen. Informantene reflekterer både over eksplisitt samarbeid mellom fagene, det å trekke vekslers på begge fagene og at kunnskap om tolkning er en fellesnevner. «**Man kunne på en måte bare brukt noe av det man gjør i norskfaget hvor det er snakk om å tolke tekster og gå i dybden på tekster, og fokusere på dette med budskapet og tema og sånne ting**», sier Grønn og tydeliggjør med det en fellesnevner og felles interesse i tolkning av tekst. At flere av informantene relaterer tolkning til norskfaget oppfattes som et sentralt funn i studien.

4.1.4 Oppsummering

Analysen av informantenes refleksjoner angående bibelske tekster i undervisningen finner flere interessante elementer for studiens problemstilling. De bibelske tekstene blir i hovedsak tillagt en rolle som artefakt, men datamaterialet gir også et eksempel på at de kan være objekt i undervisningen. Informantenes refleksjoner gir uttrykk for at de bibelske tekstene medierer vidt ulike objekter, som forståelse av at det eksisterer et tolkningsmangfold og en forståelse av hvor kristen tanke og handling kommer fra. Ellers finner analysen at lærerne oppfatter at deler av elevene er negative til bruk av Bibel i undervisning. De fleste informantene reflekterer over hvordan elevene utfører tolkningsarbeid, med unntak av Blå som hevder at det er for ambisiøst at elevene selv skal tolke bibeltekster.

4.2 Bruk av materiale

Dette delkapittelet beveger seg over til de fem kategoriene angående bruk av materiale i undervisning. Resultatene fra analysen av kategoriene *hvorfor materiale*, *dialog*, *tolkning av materiale*, *negative konsekvenser ved bruk av materiale* og *mangel på tid* legges frem. Hva slags typer materiale informantene sier de bruker nevnes bare forbigående. Dette kommer av at deres refleksjoner over hvorfor og hvordan de benytter ulike typer materiale er av større interesse for problemstillingen enn hvilket materiale de omtaler.

4.2.1 Hvorfor materiale?

Aktualisering er et gjennomgående tema i uttalelsene av hvorfor materiale brukes i undervisning. Lilla snakker om en studie fra Princeton og forklarer den slik: «Den iscenesetter hele den barmhjertige samaritan-historien. Ser hvor mange som går forbi, eller faktisk stopper». Hun benytter altså en skriftlig verbaltekst som materiale. Studien skal sørge for at bibelteksten fremstår som aktuell for elevene: «Det er liksom ikke bare noe helt løst greier som de ikke har noe forhold til, men det er faktisk verdier som de sikkert også har da. Som angår dem». Materiale brukes på denne måten for å gjøre undervisningen til noe som ligger nærmere elevenes horisont. Både undervisning og tekstene gjøres relevant og aktuell for elevenes liv ved hjelp av en tekst som tilsynelatende skal treffe dem bedre enn den bibelske teksten.

Refleksjonene rundt aktualisering og det å gjøre de bibelske tekstene relevante for elevenes liv ser ut til å henge sammen med et syn på bibelske tekster som noe gammelt og utdatert.

Nei, det er jo at de skal se relevansen på en måte da. At dette er noe som kan linkes opp til mer hverdag og dagligliv og andre områder av virkeligheten, at det ikke bare blir en museumsgreie [...] og at det religion er litt sånn utdatert, eller litt sånn gammeldags også videre.

Materialet blir i så måte benyttet for at elevene skal få en interesse gjennom at tekstene ikke nødvendigvis er så gamle og fjerne, men at det er noe som faktisk angår dem.

Ved siden av tendensen til at materiale brukes for å gjøre undervisningen mer aktuell og relevant, trekker flere av informantene frem materialets underholdningsverdi.

Underholdningsverdien kommer til syne gjennom henvisninger til uttrykk som «gøy», «å fenge», «å sprite opp» og «å få litt fart». «Og at jeg tenker at det kan fenge dem på ett eller

annet vis. Ikke fordi det nødvendigvis treffer så innmari akkurat der de er, men at det bare er noe litt annerledes», sier Rød og retter seg mot et mål om å få elevene på banen ved å bruke noe som er annerledes enn de er vant til. Denne tendensen er også å finne i Oransje sine refleksjoner:

Så hvis man alltid skal jobbe tekst-basert så blir faget veldig tørt og veldig kjedelig. Derfor er det mye, føler jeg da, enklere å jobbe med bilder, fordi det gir en enklere innfallsport. Så det går litt rundt dette veldig teksttunge, og læreboktunge.

Sitatet fra Oransje viser også til et skille mellom materiale og andre elementer av undervisningen. Materiale er mindre tørt og kjedelig, enn bibeltekster. Analysen finner at materiale brukes av informantene for å gjøre undervisningen mer relevant for elevenes liv, og for å øke underholdningsverdien. Lilla vektlegger at denne underholdningen er et skritt på veien til læring: «Så nå høres det jo ut som om jeg er opptatt av å holde oppmerksomheten og fenge dem, men man er jo litt det. For å få inn kunnskap».

Slik sett kan det, i tråd med Ipgrave sine studier, se ut som om at materiale implementeres i undervisningen for å veie opp for at Bibelen anses som kjedelig. Dermed må det senere drøftes i hvilken grad materiale erstatter bibelske tekster og hvilke føringer det får for undervisningen.

4.2.1.1 Trialog

Trialog som perspektiv gir utgangspunkt for en deduktiv kategori. Kategorien retter seg mot at materiale inkluderes som en tredje stemme for å skape diskusjon, samtale eller dialog i undervisningen. Flere av informantene reflekterer over at materiale kan gi en positiv effekt for muntlig deltakelse i klasserommet. Det å få elevene i prat settes som en positiv oppveining for at læreren selv ofte står for snakkingen. Informantene uttrykker seg stort sett i samme baner som Rød i det hun sier at: «Jeg opplever kanskje at materiale gjør elevene mer delaktige, og det blir mer dialog både mellom dem og mellom elev og lærer. Det tenker jeg er positivt».

Materiale brukes for å etablere en dialog. Analysen har tidligere vist at også bibelske tekster tillegges en rolle i lærernes betraktninger som artefakt for å mediere en dialog. På grunn av at dialogen medieres av en artefakt, eller en tredje stemme, kan den ses i sammenheng med Leganger-Krogstads begrep «trialog» (2014, s. 104). Ergo anvendes både bibelske tekster og materiale som artefakter for å mediere en trialog.

4.2.2 Tolkning av materiale

Flere av informantene snakker om at ulike typer materiale kan tolkes. Lilla er av de som reflekterer rundt dette. Hun sier følgende: «Det å ha tid til å gjennomføre det, og at man faktisk har tid til å bruke et bilde, snakke om det og tolke det. Det blir jo ofte til at hvert fall jeg legger mindre vekt på tolkning av estetiske og materielle uttrykk». Datamaterialet viser at materiale kan tolkes, men at det blir ikke gjort i undervisningen hennes.

Det kan vises til flere eksempler der informantene omtaler at materiale kan tolkes. Grønn sier følgende om filmen *Passion of the Christ*: «Du har disse litt eventyragtige scenene i Getsemane med tåke [...]. Det er litt underfundig på en måte. Du må tolke litt og sånn [...], men så har jeg bare gått rett på, så har jeg bare informert ut fra, slik at de får sammenhengen». Til tross for at datamaterialet viser en tendens til både en mulighet og et behov for at materiale kan tolkes, uttaler ingen av informantene at de har gjennomført slik tolkning. Dette blir i så måte et ikke-funn.

4.2.3 Negative konsekvenser ved bruk av materiale

Analysene bærer ikke bare frem resultater som peker i retninger av positive gevinster ved bruk av materiale i undervisningen. Et av temaene som kommer til syne i informantenes refleksjoner er eksotismer. I religionsdidaktikken snakker man om *eksotismer* når religioner og kulturer fremstilles utelukkende som sære og fremmede. «Da fremheves det som er vesensforskjellig fra kjente kategorier» skriver Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 134). Grønn benytter seg av uttrykket «pedagogisk prostitusjon» i det han sier følgende om negative konsekvenser ved bruk av materiale:

Det er jo en fristelse at man kan på en måte bedrive litt sånn pedagogisk prostitusjon. At man på en måte trekker frem litt sånn ekstremer for å vekke elevene for å gjøre ting interessant.

Han forklarer sitt begrep «pedagogisk prostitusjon» i lignende baner med Andreassens eksotismer, ved at noe mer ekstremt som avviker fra kjente kategorier trekkes inn for å engasjere elevene. Grønn trekker også frem at han gjerne vil benytte seg av bibelske tekster som gjør elevene interesserte, men at det er en fare for at de kan gå for langt, og at negative syn forsterkes. Lilla reflekterer på sin side over hvordan bildemateriale kan gi negative ringvirkninger: «Men negative konsekvenser. Hvis man velger et bilde som er støtende. Det kan jo hende det og. At man støter noen er man jo alltid redd for i faget». Effekten er noe av

det samme, at ulike typer materiale kan gi negative inntrykk og konsekvenser for elevene og deres holdninger.

En annen negativ konsekvens som kommer frem fra intervjuene har fått koden *fritime*. Det er særlig Grønn og Turkis som omtaler faren for dette. Turkis beskriver det slik:

når vi begynner å se Jesus-film da [...] så kan det bli sånn at elevene tenker at "nå har vi fri", eller "nå skal vi bare kose oss". Også lener de seg tilbake også "å, kan vi gå på butikken og kjøpe litt mat først", og, "litt hyggelig at nå skal vi se film". Også blir ting litt slapt. [...] elevene tar mer på alvor kanskje, det som er konkret, nå leser vi boka, gjør de spørsmålene, dette er pensum.

Dette viser et tegn til at materiale som bringes inn i klasserommet kan oppfattes som en mulighet for avslappende undervisning. Turkis peker også på at de tar andre ting mer alvorlig, slik som å lese i læreboka og svare på spørsmål, og knytter dette til at det er «pensum» for elevene. Selv om elevene liker film, kan det bli for mye av det gode, og det tipper over til en avslappende fritime med film som ren underholdning.

Rød reflekterer over hvordan materiale hindrer dypere tolkning av bibelske tekster i undervisningen: «Det kan jo også gjøre at man ikke kommer så dypt inn i teksten som man kunne ha gjort, hvis man bare på en måte hadde gått løs på teksten og brukt all tiden på det». Perspektivet må inkluderes, da det uttrykker materialet i seg selv som en fallgrube som forhindrer at man oppnår en dyp forståelse av de bibelske tekstene man arbeider med.

4.2.4 Mangel på tid

Mangel på tid er en induktiv kategori utledet fra datamaterialet. Turkis uttaler at: «disse tre timene i uken, det er liksom ganske begrenset hva vi får gjort av dybde». Flere av informantene uttrykker et lignende perspektiv, ved at faget har svært begrenset med tid. I spørsmål om hva det krever av en lærer å ta i bruk materiale svarer Lilla følgende:

Det krever jo litt mer tid kanskje, enn det man har. Det begrenser meg i hvert fall. Å være kreativ og sånn. Men jeg har ikke tid, for jeg må gjennom det og det kompetansemålet i løpet av denne timen.

Hun viser til kompetansemålene, tid og kreativitet, og peker på at det ikke er plass til mye bruk av materiale fordi hun må gjennom kompetansemålene.

Begrenset tid påvirker ikke bare bruk av materiale, men også bruk av bibelske tekster. Grønn gir uttrykk for hvordan kort tid påvirker valg og bruk av bibelske tekster:

Så det er vel litt, det som på en måte kanskje styrer litt hvor mye og hva slags type tekster. Det er jo litt dette, er dette relevant i forhold til eksamensstoffet også. For det er jo kort tid egentlig. I forhold til hele dette pensumet som man bør ha vært innom før eksamen da. Så man må begrense det litt.

Ikke bare påpeker Grønn at den korte tiden han har til rådighet begrenser bruk av bibelske tekster, men han viser også til at tekstene står i et forhold til «pensum». Perspektivet uttrykkes av flere informanter. Bibelske tekster legges frem som noe annet enn «pensum».

Analysen finner også et skille mellom materiale og «pensum». I refleksjoner rundt bruk av materiale i undervisningen sier Blå følgende: «Vi for eksempel har jo elever som vil ha gode karakterer vi altså. Så da er det noe med at man bare må kjøre gjennom pensum». Han trekker tilsynelatende et skille mellom materiale på en side og pensum på en annen. Ettersom elevene ønsker gode karakterer begrenses bruken av materiale, og læreren blir nødt til å fokusere på «pensum». Også Turkis viser samme perspektiv ved at elevene skiller mellom materiale og pensum, og at det er pensumet som er viktig. Hun sier følgende: «At det elevene tar mer på alvor kanskje, det som er konkret, nå leser vi boka, gjør de spørsmålene, dette er pensum». Tendensene viser altså at både elever og lærere angivelig gjør et skille mellom materiale og bibelske tekster på den ene side, og «pensum» på den andre. «Pensum» fører til gode karakterer, mens materiale og bibelske tekster ligger litt ved siden av. Materiale og bibelske tekster kan være til hinder både for elevenes karakterer og at man kommer gjennom «pensum».

Ut fra analysen ser det ut til at mangelen på tid sammen med eksamen, karakterer og kompetansemål fører til at lærerne ikke har tid til å fokusere noe særlig på bibelske tekster og bruk av materiale i denne sammenhengen. Flere av informantene gir uttrykk for at de skulle ønske de hadde mer tid til å bedrive teksttolkning og inkludere materiale i undervisningen. Tidsmangelen og uttrykket «pensum» tydeliggjør en del elementer som må tas opp til drøfting.

4.2.5 Oppsummering

Analysen har gjort funn av at materiale brukes som artefakt for å øke underholdningsverdien, for å gjøre bibelske tekster relevante for elevene, og for å trigge et engasjement. I tillegg uttrykker lærerne at både materiale og bibelske tekster brukes for å skape dialoger og diskusjoner. Informantenes refleksjoner tyder på at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en interesse. Negative konsekvenser kommer til syne ved at ambisjonen om å trigge og engasjere går for langt. Det pekes på at ulike typer materiale kan fungere som eksotismer, samt bidra til at undervisningen oppfattes som en fritime. Begrenset med tid og et behov for å komme gjennom «pensum» fører angivelig til begrenset bruk både av bibelske tekster og materiale

4.3 Tekstenes og materialets relasjon i undervisningen

Denne delen av analysen vil ta utgangspunkt i kategorier utledet fra teori og tidligere forskning. Delkapittelet vil legge frem funn i de seks kategoriene *materiale som illustrasjon*, *materiale som narrativ fortolkning*, *materiale som belysning*, *rekkefølge*, *bibelske tekster* og *materiale og bibelske tekster gjennom materiale*.

4.3.1 Materiale som illustrasjon

Kategorien *materiale som illustrasjon* gjelder bruk av materiale for å illustrere poenger og idéer fra de bibelske tekstene. Analysen finner flere eksempler på en slik bruk. Turkis reflekterer rundt bruk av film som illustrasjon av bibelske tekster når hun sier: «[Når vi leser denne teksten om ekteskapsbrudd for eksempel, så pleier jeg å vise Jesus i den filmen, så elevene kjenner igjen akkurat det vi har lest. Som illustrerer det på en måte](#)». Hun viser med det hvordan hun benytter filmen for å vise poenger og elementer fra bibelteksten.

Lilla bruker tegning som materiale i forbindelse med bibeltekst. Ved å selv tegne på tavla forsøker hun å illustrere syndefallet og treenigheten. Dette forklarer hun slik:

Så jeg har for eksempel tegnet. Illustrere denne kløften mellom Gud og menneskene med syndefallet. At det oppstår en kløft. Og så må de på en måte bygge bro med å tro på Jesus og sånn, så at de skal få visualisert det. Å tegne opp, hva skal man si, Gudssynet. Illustrere den med en due og et kors, også hender. [...] Jeg tenker at hvis det er noe visuelt, så fester det seg mer da.

Tegning som materiale i denne sammenhengen har som mål å illustrere bibelske poenger og idéer. Refleksjonene til Lilla trekker også veksler på Biblos-prosjektets utgangspunkt i at bibeltekster ikke bare skal håndteres som en samling bibelske historier, men som en del av den store bibelfortellingen. Denne refleksjonen minner dermed også om refleksjonene Blå gir rundt det han kaller «den klassiske forståelsen av kristne narrativer». Det er ikke bare Turkis og Lilla som gir uttrykk for at materiale brukes som illustrasjon av de bibelske tekstene – perspektivet er også å finne hos Oransje og Grønn. Med det finner analysen elementer som vitner om at materiale brukes som illustrasjon hos fire av informantene.

4.3.2 Materiale som narrativ fortolkning

Materiale som narrativ fortolkning angår bruk av materiale som en fortolkning av de bibelske tekstene. Kategorien utelukker ikke at materiale samtidig kan brukes som illustrasjon. Dette påpekes også av Lilla som sier: «Jeg tenker at hvis du ser på forholdet mellom bilder og tekster. Så kan det være med på å illustrere innholdet. Men bildet i seg selv vil jo være en tolkning av teksten». Sitatet viser til at kunstneren som har utformet og skapt materialet har gjort en egen tolkning av bibelske tekster. Videre omtaler hun *Isenheimeralteret* som en type materiale hun kunne brukt sammen med bibelske tekster:

Det var jo sånn de fortalte historiene, kunstnerne fortalte de bibelske historiene gjennom kunst. Og hvis jeg skal kunne bruke dette bildet [Isenheimeralteret] i undervisningen, må jeg vite hvem alle er. Da måtte jeg satt av tid til å sette meg inn i det og alle symbolene.

Lilla reflekterer over *Isenheimeralteret* både som en fortolkning og som en fortelling av de bibelske tekstene. Nok en gang kommer også mangel på tid til å bruke materiale frem. Denne gangen i forbindelse med forberedelse til undervisning.

Litt i samme gate som Lilla påpeker Oransje materiale som narrativ fortolkning: «Et bilde er jo en kunstners tolkning av en historie. Så du får jo dobbelte briller. Du har historien som du først tolker, også har du kunstnerens tolkning, også kommer du på toppen». Hun reflekterer over hvordan man får dobbelte briller, ved at bildet er en tolkning av den samme teksten som tolkes i klasserommet. Datamaterialet viser hvordan materiale har en relasjon til bibelske tekster som narrativ fortolkning.

En annen refleksjon som viser tendensen til at materialet brukes som narrativ fortolkning kommer til overflaten i det Blå snakker om hvordan han bruker Rembrandts maleri, *Den fortapte sønn vender tilbake*:

Med Rembrandt og Bortkomne sønner, som jeg syntes er en fantastisk historie selvfølgelig. Det er jo en klassiker da. Som også for meg blir spennende å bruke fordi [...] den gir et annet utspill enn det jeg tenker er den litt tradisjonelle eller kanskje den typiske, i den lutherske fortellingen. Med det dømmende og en Gud som må straffe på en måte, på ett eller annet vis den må det, straffe. Mens den fortellingen er jo bare nåde.

Refleksjonen viser hvordan Blå mener at Rembrandts maleri viser en annen fortolkning av den bibelske teksten *Sønnen som kom hjem* (Luk 15:11 ff) enn det som er typisk i den lutherske tradisjonen. Tolkningen til Rembrandt viser angivelig en straffende Gud, i motsetning til den tradisjonelle tolkningen av Gud som nåde i den bibelske teksten. Dette viser at materiale brukes for å vise et tolkningsmangfold, i samsvar med en av de uttalte hensiktene for undervisning om bibelske tekster.

4.3.3 Materiale som belysning

Materiale som belysning er den tredje og siste kategorien etter utvidelsen fra Huber og Clanton Jr. (2007). Den viser særlig til abstrakte former for kunst som brukes som en samtalepartner med de bibelske tekstene for å forstå utfordringene ved det å tolke tekst. Dette fenomenet kommer ikke frem i datamaterialet. Samlet sett vitner datamateriale om tendenser til at materiale brukes både som illustrasjon og narrativ fortolkning, men ikke som belysning.

4.3.4 Rekkefølgen

Rekkefølgen er en deduktiv kategori med utspring i flere religionsdidaktiske perspektiver (Goldburg 2004, 2010; Kreitzer 1993, 1994, 2002; og Reed et al. 2013). De religionsdidaktiske tilnærmingene gir forskjellig uttrykk for hvilken rekkefølge bibelske tekster og materiale innføres i undervisningen. På grunn av ulike syn på rekkefølge er det interessant å undersøke informantenes syn på saken.

Turkis forteller om et tilfelle der materialet er plassert foran det bibelske narrative i undervisningen:

Også etter at vi har sett deler av filmen, blir det enda mer interessant å lese tekster. For da har de på en måte et bilde – de tenker at det er sånn – dette er en form for sannhet, eller dette har skjedd og Jesus ser sånn ut. [...] de får liksom noen bilder av det, så blir det kanskje enda mer interessant å lese videre i tekstene. Så jeg føler på en måte at det utvider hverandre da. At det blir lettere å jobbe med tekst når de har fått det illustrert. Og ja – det går litt begge veier.

Filmen brukes ifølge henne først for å skape en interesse rundt det som skal leses. Det viser igjen til materiale som illustrasjon og at det er en verdi for læringen å få noe illustrert og visualisert. Samtidig uttaler hun at det går begge veier, og at rekkefølgen kan være motsatt: «Når vi leser denne teksten om ekteskapsbrudd for eksempel, så pleier jeg å vise Jesus i den filmen, så elevene kjenner igjen det vi akkurat har lest».

Rød viser på sin side til et konkret eksempel der materiale er brukt både før og etter lesing av bibeltekst:

Så da snakket vi om hva nattverd var, og hva vi så foregikk på bildet [...] i tillegg til å lese et utdrag om det siste måltidet fra evangeliene. Og vise den musikkvideoen fra Jesus Christ Superstar. Eller ikke hele musikkvideoen, men utdraget fra når han har det siste måltidet med disiplene da.

Det er interessant at intervjumaterialet ikke viser noen overvekt av en spesiell rekkefølge.

Lilla reflekterer rundt nettopp dette ved å si:

Det er ikke sånn at jeg gjør det systematisk den ene veien eller den andre veien, men at man noen ganger hvis man leser en religiøs tekst, starter med å lese den først. Mens andre ganger kanskje man vil starte med noe som angår de mer direkte først, for å få i gang diskusjon. Det kommer jo an på når på dagen og hvilken klasse det er og sånn.

Det er tydelig at rekkefølgen går begge veier i informantenes refleksjoner. Materiale kan bidra til å skape en interesse for det som skal leses allerede før man leser det. Motsatt kan materialet etter lesning brukes for å gjenkjenne det man har lest. Uavhengig av rekkefølgen vises det tendenser til at det er materialet som drar opp interessen for de bibelske tekstene. For eksempel er det filmene som skaper interesse for tekstene, og ikke motsatt. Også det at Lilla betegner materialet som noe som angår elevene mer direkte, viser til at materialet skal bidra til å øke engasjementet. Dette funnet er ikke nødvendigvis hele sannheten, men tendensen er tydelig i dette intervjumaterialet. Funnet av at rekkefølgen går i begge retninger er interessant

sett opp mot de religionsdidaktiske modellene omtalt i teorikapitlet. Dette blir løftet opp igjen i drøfting og didaktiske implikasjoner.

4.3.5 Bibelske tekster og materiale eller bibelske tekster gjennom materiale

Forskjellen mellom kategorien *bibelske tekster og materiale* og kategorien *bibelske tekster gjennom materiale* gjør seg synlig ved om tekstene og materiale brukes sammen eller om materiale erstatter bibelske tekster. Kategoriene oppfattes som et tosidig kontinuum.

På den ene siden finnes læreres refleksjoner over at materiale brukes sammen med fysiske bibeltekster. Et eksempel på dette finnes i Turkis sin bruk av tv-serien *The Bible* sammen med den bibelske teksten *Kvinnen som ble grepet i ekteskapsbrudd* (Joh 8:53): «Når vi leser denne teksten om ekteskapsbrudd for eksempel, så pleier jeg å vise Jesus i den filmen, så elevene kjenner igjen akkurat det vi har lest». I den omtalte undervisningen benyttes både materiale og bibelske tekster i noe som kan betraktes som en dialog mellom de to. Dermed hører betraktningen til i kategorien *bibelske tekster og materiale*.

På den andre siden finner vi kategorien *bibelske tekster gjennom materiale*. I denne kategorien finnes undervisning der materiale erstatter bibelske tekster. Når Oransje reflekterer over egen bruk av materiale og bibeltekster, sier hun følgende: «Bildene er mer for å fortelle dem historier fra Bibelen som jeg mener at de bør ha hørt om». Bildene brukes ikke sammen med bibelske tekster, slik det er vist at materialet kan plasseres enten før eller etter tekstene i tid. De brukes derimot alene for å si noe om innholdet i Bibelen.

Grønn snakker om bruk av filmen *Passion of the Christ* og sier følgende: «Kunne jo lest noe av dette rett og slett fra evangeliet, for det følger jo, men så har jeg bare gått rett på, så har jeg bare informert ut fra, slik at de får sammenhengen». Han omtaler filmen som en erstatning for bibelske tekster. I andre sammenhenger gir Grønn eksempler på undervisning der både materiale og film brukes sammen:

Vi så jo det utdraget. Også ga dem seks-sju-åtte minutter også prøvde jeg å la de prate litt i grupper. Jeg skrev opp disse stikkordene på tavla, også snakket de litt. Også når jeg merket at de begynte å slippe det temaet og snakke om andre ting, så kobla jeg litt på dette med bortkomne sønn og leste denne teksten for dem og snakket litt om dette med menneskesyn.

Sitatet viser til bruk av et klipp fra tv-serien *Exit* hvor også en bibelsk tekst inkluderes direkte ved lesning. Dermed kommer det frem at Grønn varierer mellom *bibelske tekster og materiale* og *bibelske tekster gjennom materiale*.

4.3.6 Oppsummering

Via deduktive kategorier utvidet fra teori og tidligere forskning gjør analysen flere funn. Deriblant at informantene bruker materiale i undervisningen både som illustrasjon og som narrativ fortolkning av bibelske tekster. At materiale benyttes som noen form for belysning er derimot ikke fremtredende i datamaterialet. Rekkefølgen varierer også. Informantene reflekterer over at det kan gå i begge retninger og retningene har litt ulike formål, men det er gjennomgående at materialet øker underholdningsverdien og relevansen ved tekstene og ikke motsatt. Lærerne uttaler både bruk av *bibelske tekster og materiale* og *bibelske tekster gjennom materiale*, men i størst grad førstnevnte.

4.4 Oppsummering av analysen

Ved bruk av 16 kategorier har analysen tilført perspektiver som samlet sett fyller et komplekst bilde av religion og etikk-læreres betraktninger over bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Lærerne fremsetter forskjellige hensikter for undervisning om bibelske tekster. De vil vise hvor kristne henter sitt grunnlag for handling og mening fra, de vil få frem et tolkningsmangfold og de vil bruke både bibelske tekster og materiale for å etablere dialoger og diskusjoner. Dessuten viser empirien at bibelske tekster velges ettersom hvilket tema undervisningen handler om, og at tekstene brukes for å undervise om andre elementer i kristendommen enn Bibelen i seg selv. Flere informanter oppfatter at elevene anser bibelske tekster som et kjedelig element i undervisningen, mens materiale er noe underholdende som de liker. Fire av lærerne uttrykker at alle deres elever settes til å tolke de bibelske tekstene. Oransje uttaler at bare noen elever blir satt til å tolke, og at dette skyldes ulike språklige ferdigheter. Et tilfelle som skiller seg ut er Blå. Han mener det er for ambisiøst for alle elever på videregående å tolke bibelske tekster. De fire informantene som uttrykker at alle elever arbeider med bibeltolkning, viser både til mindre og større former for tolkningsarbeid. Analysen finner et par tegn til historisk-kritisk tolkning, ellers gir empirien uttrykk for at det er litterære former for tolkning som gjør seg mest gjeldende. Dette kommer sammen med en tydelig henvisning til en relasjon med norskfaget.

Med utgangspunkt i aktivitetsteoriens begreper, objekt og artefakt, finner analysen materiale i overveiende grad tillegges en rolle som artefakt. Med tanke på egen forventning i forkant av studien, er det overraskende at også de bibelske tekstene i hovedsak omtales som artefakt. Bibelske tekster tillegges også roller som objekt, men bare i enkelte og mindre vedvarende tilfeller. Analysen viser at innføringen av materiale og bibelske tekster skjer i begge rekkefølger. Et interessant element ved rekkefølgen er at uavhengig av hvilken vei det går, så er det alltid materiale som skal øke interessen for de bibelske tekstene. Materiale brukes både sammen med, og som erstatning for, de bibelske tekstene. I aller størst grad reflekterer informantene over undervisning der både materiale og bibelske tekster benyttes. Funksjonen til materiale er som regel som illustrasjon, men betraktninger av materiale som narrativ fortolkning forekommer også. Materiale benyttes av lærerne for å trigge elevene, øke underholdningsverdien og å gjøre tekstene mer relevante og aktuelle for livene de lever.

Det er ikke bare positive konsekvenser ved bruk av materiale som fremkommer. Informantene reflekterer også over mulige negative konsekvenser ved at materiale gjør at elevene oppfatter undervisningen som fritime. Både bruk av bibelske tekster og materiale kan også angivelig fungere som eksotismer, ved at de forsterker kontroversielle og negative holdninger overfor religion. Analysen finner i tillegg at samtlige av religion og etikk-lærerne uttrykker å ha svært begrenset med tid, og skulle ønske de hadde mer tid til tolkning av bibelske tekster og bruk av materiale. Det fremkommer også gjentatte ganger et skille mellom bibelske tekster og materiale, på den ene siden, og «pensum» på den andre.

Empirien danner grunnlaget for å diskutere studiens problemstilling og forskningsspørsmål i lys av teori og tidligere forskning. Dette gjøres i påfølgende kapittel. Problemstillingen retter seg mot hvordan religion og etikk-lærere betrakter bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster.

5 Drøfting

Hittil har teori, tidligere forskning og didaktiske perspektiver utgjort utgangspunktet for analyse av eget datamateriale. Drøftingen er en videreføring av analysen som tar utgangspunkt i empirien, samtidig som den trekker veksler på teori og tidligere forskning. Målet med drøftingen er å kaste lys over studiens problemstilling:

Hvordan betrakter religion og etikk-lærere bruk av ulike typer materiale i undervisning om bibelske tekster?

Kapittelet struktureres etter problemstillingens tre forskningsspørsmål:

Hvordan håndterer elever og lærere bibelske tekster i undervisning?

Hvilke roller tillegger lærere bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori?

Hvordan utgjør relasjonen mellom bibelske tekster og materiale et samspill i undervisningen?

Drøftingen av første forskningsspørsmål undersøker undervisning om bibelske tekster uavhengig av materiale. Dette skyldes at problemstillingens fokus på bruk av materiale avhenger av at materialet brukes i undervisning om bibelske tekster. Derfor drøftes først håndteringen av bibelske tekster, slik at bruken av materiale tydeligere kan undersøkes i lys av denne håndteringen. De to påfølgende spørsmålene inkluderer både bibelske tekster og materiale. Det andre forskningsspørsmålet legger til grunn en egen forventning av at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en forståelse av bibelske tekster som objekt. Det trenger ikke være slik i realiteten, og derfor diskuteres forskningsspørsmålet slik at skjevheter i resultatene som følge av forventningen kan forhindres. Siste forskningsspørsmål går til kjernen av problemstillingen, og retter seg mot samspillet i relasjon mellom bibelske tekster og materiale i undervisningen.

Innledningsvis oppsummeres studiens hovedfunn i korte trekk, mens mer spesifikke funn tas opp i starten av hvert delkapittel. Gjennom de tre påfølgende delkapitlene settes funnene i et kritisk lys og speiles opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Avslutningsvis vil kapittelet rette seg mot didaktiske implikasjoner ved bruk av materiale i undervisning om

bibelske tekster i forlengelsen av denne studien. Behov for videre forskning som følge av studien omtales fortløpende gjennom kapittelet.

5.1 Hovedfunn

Analysen har frembragt ulike hensikter med bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Flere av informantene oppfatter elevene som negativt innstilt til bibelske tekster i undervisningen, og betrakter materiale som artefakter som kan heve underholdningsverdien og engasjere elevene til å lese bibelske tekster. Materiale tillegges rolle som artefakt for å mediere en interesse for de bibelske tekstene, mens de bibelske tekstene ofte er artefakt for å mediere en forståelse av andre elementer ved kristendommen som religion. Sammen omtales de også som verktøy for å skape dialog i undervisningen.

Samtlige av informantene har uttalt at de har dårlig med tid. Dette virker inn på undervisning om bibelske tekster og bruk av materiale. I tillegg uttaler religion og etikk-lærerne et skille mellom «pensum» på den ene siden, og bibelske tekster og materiale på den andre.

5.2 Undervisning om bibelske tekster

Dette delkapittelet går inn i en diskusjon av første forskningsspørsmål: *Hvordan håndterer elever og lærere bibelske tekster i undervisning?* Spørsmålet er en viktig del av problemstillingen, men retter seg kun mot bibelske tekster. Bruken av materiale skal senere diskuteres i lys av hvordan de bibelske tekstene håndteres av elever og lærere. Derfor hentes hovedfunn angående undervisning om bibelske tekster frem igjen og diskuteres, slik at de kan bidra til å belyse religion og etikk-lærernes refleksjoner over bruk av materiale i denne undervisningen.

5.2.1 Hensikt med undervisning om bibelske tekster

Religion og etikk-lærere i studien uttrykker ulike hensikter bak det å håndtere bibelske tekster i undervisningen. Å vise hvor kristne mennesker henter grunnlaget for sine handlinger og meninger fra, å få frem at det eksisterer et mangfold av tolkninger av bibelske tekster og å etablere dialog er tre ulike formål med undervisning om bibelske tekster som tydelig fremkommer i analysen. Disse hensiktene går igjen flere steder i datamaterialet, men på grunn av få informanter kan annen forskning komme til å finne andre formål for undervisning om bibelske tekster. Her vil videre forskning være fruktbar. Hvilke hensikter lærerne setter for

undervisning om bibelske tekster er sentralt videre i drøftingen, for å diskutere hvordan materiale brukes i sammenheng med undervisningens formål.

At bibelske tekster brukes for å vise hvor kristne mennesker henter sitt grunnlag for handlinger og meninger fra, gir behov for diskusjon i lys av Biblos-prosjektet. På den ene siden kan en slik undervisning være anti-religiøs (jf. Copley, 1998, s. 8). Dette kan være tilfellet dersom teologiske perspektiver og sammenknytning til en tro på Gud sensureres i undervisningen. Et eksempel vil være om tekstene fremsettes kun som dogmer for mening og handling, uten en videre tilknytning til tro og teologi. En slik undervisning vil med Biblos-prosjektets perspektiv ikke bevare Bibelens integritet. Også den narrative teologien vektlegger at bibelske tekster skal håndteres som mer en dogmer og teologiske prinsipper (Reed et al., 2013, s. 299). På den andre siden vil integriteten være ivaretatt dersom elevene blir gjort hermeneutisk kyndige og oppmerksomme på at kristne mennesker ser tekstene i et forhold til troen på Gud. Sammen med å vise hvor kristne mennesker henter sitt grunnlag for handling og mening fra, uttaler informantene at de vil vise hvorfor den har betydning for kristne. Med stor sannsynlighet vil årsaken til dette innebære troen på en Gud. Dermed kan det argumenteres for at denne hensikten ivaretar et perspektiv på Gud som en del av de bibelske tekstene og at de teologiske intensjonene og Bibelens integritet bevares. Analysen har i den sammenheng frembragt tanker rundt et innenfraperspektiv og et forhold til Gud, noe som viser at de bibelske tekstene er mer enn bare et grunnlag for mening og handling hos kristne mennesker. Drøftingen vender tilbake til i hvilken grad elevene blir gjort hermeneutisk kyndige.

Analysen har vist hvordan Blå ønsker å benytte bibelske tekster som viser at det er ulike måter å tolke den store bibelfortellingen på. Han vil vise et tolkningsmangfold. Flere av informantene peker på å vise et tolkningsmangfold som en av hensiktene med undervisning om bibelske tekster. Et slikt mangfold, sammen med å vise hvor kristne henter grunnlaget for handling og mening fra som hensikt, vil kunne vise at kristne mennesker handler og mener forskjellig med bakgrunn i at de tolker bibelske tekster ulikt. Dermed finner drøftingen grunn til at undervisningen løfter frem et mangfold innen den kristne tradisjon ved å trekke veksler på tolkningsmangfold sammen med bibelske tekster som grunnlag for mening og handling. Diskusjonen over hvorvidt dette styrker eller svekker Bibelens integritet i undervisningen kunne vært gjentatt, der Bibelens integritet avhenger av i hvilken grad et perspektiv på Gud ivaretas og i hvilken grad elevene blir gjort hermeneutisk kyndige. Informantene viser også til

at de bibelske tekstene håndteres som et utgangspunkt for å etablere dialoger og diskusjoner i klasserommet. Tolkingsmangfold og dialog som hensikt diskuteres videre i neste delkapittel.

Ingen av informantene i studien peker eksplisitt på at Bibelen har betydning for flere religioner, men snakker om den som en kristen tekst. Avslutningsvis i dette delkapittelet er det interessant å belyse hvordan Oransje trekker veksler på Bibelen som en tekst med betydning for flere religioner. Oransje sier at hennes elever, på grunn av deres innvandrerbakgrunn, ikke har kjennskap til Bibelen. Likevel bruker hun tekster om Abraham fordi elevene kjenner til ham fra før. Dette er et interessant funn, ikke nødvendigvis for å kritisere Oransje for å ikke være bevisst denne selvmotsigelsen, men det viser hvordan lærere kan benytte seg av at Bibelen er en tekst med betydning for flere religioner. Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2011) skriver om hvordan elever må forholde seg til både parallelle og rivaliserende fortellinger i undervisningen (s. 327 ff). Slike fortellinger trenger ikke nødvendigvis å utgjøre en trussel, «men kan derimot få betydning for personlighetsutvikling og læring» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 398). Oransje sine elever kjenner til Abraham gjennom andre religioner, og dette gjør det lettere å koble dem på undervisningen om bibelske tekster i en kristen kontekst. Slik finner drøftingen at Oransje benytter bibelske tekster som tekster av betydning for flere religioner, for at elevene lettere skal lære. Her kan det ligge betydningsfulle didaktiske implikasjoner for undervisning om både bibelske og andre religiøse tekster. Videre forskning på området er nødvendig.

Hensiktene som er løftet frem i dette delkapittelet vil tas inn igjen i senere diskusjoner. Det er av interesse for studien å undersøke i hvilken grad hensiktene blir synlig igjen i andre og tredje forskningsspørsmål: *Hvilke roller tillegger lærere bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori?* og; *Hvordan utgjør relasjonen mellom bibelske tekster og materiale et samspill i undervisningen?*

5.2.2 Bibelske tekster er kjedelig

Selv om intervjuguiden ikke tar høyde for fenomenet, uttaler tre av de seks religion og etikk-lærerne at de oppfatter elevene som negativt innstilt til bibelske tekster i undervisningen. I sin masteroppgave, med intervju av to religion og etikk-lærere, finner ikke Tørresen (2018) tilsvarende oppfatning av at elever er negativt innstilte til bibelske tekster (s. 58). Ipgrave (2013) viser derimot til en negativ holdning blant elever i «secondary school» i England. Resultatmessig spriker dermed disse tre studiene. Antallet informanter i både min studie og

Tørresen (2018) sin studie, er begrenset. Grunnlaget for å hevde en negativ holdning blant elever, styrkes av at fenomenet fremkommer uten at det spørres om. Likevel er det bare halvparten av mine informanter som påpeker at de oppfatter elevene som negative til bibelske tekster. Det kan både skyldes at det ikke spørres om og at de ikke sitter med samme oppfatning. Etersom antallet informanter er lavt, bare halvparten påpeker fenomenet og at ingen elever er inkludert i undersøkelsen, kan jeg bare konkludere med at halvparten av de intervjuede lærerne oppfatter sine elever som negative til undervisning om bibelske tekster. Funnet kan ikke generaliseres, men gir grunn til videre forskning på hvordan elever stiller seg til undervisning om bibelske tekster.

Når det kommer til lærerne sine holdninger til bibelske tekster gir alle informantene i denne studien uttrykk for å være positive til å håndtere bibelske tekster i undervisningen. Ipgrave (2013) finner det motsatte ved at også lærerne er negative til å benytte bibelske tekster. Hartvigsen og Tørresen (2019, s. 8) finner med bakgrunn i fire informanter det samme som min undersøkelse, nemlig en interesse for å håndtere bibelske tekster i undervisningen. Det er med andre ord et resultatmessig sprik med behov for kritisk drøfting. På den ene siden kan det være slik at holdningen er forskjellig med bakgrunn i nasjonal kontekst, og at lærere i England er mindre interessert i å håndtere bibelske tekster enn det lærere i Norge er. På den andre siden kan det resultatmessige spriket skyldes at min studie og studien til Hartvigsen og Tørresen (2019) baserer resultatene på et lite utvalg informanter. I min studie var alle informantene klar over hva som skulle undersøkes, før de frivillig takket ja til å delta. Dermed kan en skjevhet i datamaterialet ha oppstått ved at bare religion og etikk-lærere med en interesse for å håndtere bibelske tekster er inkludert i utvalget. Spriket i resultatene innbyr til videre forskning.

Som motsats til negativitet til bibelske tekster uttrykker informantene en positivitet blant elevene når det kommer til materiale. Her kan det trekkes inn at analysen finner at materiale skal øke interessen for de bibelske tekstene ved å gjøre dem relevante for elevenes liv, slik også Ipgrave (2013, s. 268) viser til. Materiale er dermed noe som benyttes for å redusere den negative holdningen. Jackson et al. (2010) viser også til at elever synes materiale er underholdende (s.162), mens lesing av religiøse tekster er kjedelig (s. 159). Min studie står dermed ikke alene om å finne dette. Et interessant element ved lærernes oppfatning av at elevene er negativt innstilte til bibelske tekster og positive til materiale, er hvorfor det er sånn. Dette kan ha med en forskjell mellom horisonten til bibelske tekster og horisonten til

materiale å gjøre, slik Gadamer (2010) beskriver horisont som «en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (s. 271). De bibelske tekstene har en historisk horisont som er lite synlig for elevene fordi den strekker seg langt tilbake i tid. Den historiske horisonten til materiale er derimot nærmere plassert elevenes egen horisont. Særlig med tanke på typer materiale som film, TV-serier og moderne musikk, som alle nevnes i datamaterialet, vil horisonten, sett i et tidsperspektiv, ligge nærmere elevene sine horisonter.

Flere av informantene har altså et inntrykk av at elevene synes bibelske tekster er kjedelig, mens materiale er underholdende og interessant. Dette viser seg som utslagsgivende faktorer for bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Dette vender drøftingen tilbake til. Først skal det diskuteres i hvilken grad tolkning inngår i håndteringen av bibelske tekster i de seks informantenes undervisning.

5.2.3 Tolkning av bibelske tekster

Informantene gir uttrykk for at kompetansemålet som sier at: «Eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4) er et meningsfullt mål for undervisningen. Likevel manifesterer det «å tolke» seg ulikt i deres betraktninger av egen undervisning. Blå mener det er for ambisiøst at elever i tredje klasse på videregående selv skal tolke bibelske tekster, og viser til at det heller er læreren som presenterer ulike tolkninger. Oransje er delvis på linje med Blå, i det hun ser det som for ambisiøst for noen av elevene. Her utgjør omgivelsene en vesentlig forskjell for funnene. For Oransje sin del må det understrekes at det bare er noen av elevene som ikke blir satt til å tolke, og at dette skyldes deres innvandrerbakgrunn. Dermed er det særlig språklige utfordringer som gjør at noen elever ikke tolker bibelske tekster. Andre elever kan, ifølge henne, fint arbeide med tolkning av bibelske tekster. Blå har ikke en elevgruppe som ligner Oransje sin. Han mener dermed at tolkningsarbeid er for krevende for elever på videregående, uavhengig av språklige ferdigheter.

Samtidig som Blå ser det som for ambisiøst at elevene skal tolke bibelske tekster, setter han det som hensikt at et tolkningsmangfold skal komme frem i undervisningen. Dette muliggjøres ved at han selv legger frem tolkninger av tekster. En slik fremlegging av mulige tolkninger av bibelske tekster, der elevene ikke får mulighet til å ta stilling til egen tolkning, kan resultere i indoktrinering. Indoktrinerende undervisning går ut på at sannheter fremlegges slik at elevene ikke kan se andre muligheter. Copley (2005) foreslår å gjøre elevene

hermeneutisk kyndige som løsningen på indoktrinerende undervisning (s. 263). Ved at de selv får ta stilling til hvordan de ville ha tolket teksten, vil indoktrinerer angivelig unngås. Reed et al. (2013) legger også vekt på at elevene bør få tolke de bibelske tekstene på egen hånd. Selv om Blå delvis gir uttrykk for en slik indoktrinerer ved at elevene ikke får tolke de bibelske tekstene selv, finner analysen også grunn til å hevde det motsatte. Med bakgrunn i at hensikten Blå setter for undervisning om bibelske tekster er å vise et mangfold av tolkninger, kan påstanden om indoktrinerer delvis tilbakevises. Elevene vil selv kunne ta stilling til i hvilken grad de er enige med de ulike tolkningene som fremsettes. Både Biblos-prosjektet (Copley et al., 2004) og Reed et al. (2013) ønsker å unngå indoktrinerer ved hjelp av tilnærminger som lar elevene tolke de bibelske tekstene selv. I et slikt perspektiv kan en undervisning om bibelske tekster der elevene ikke får muligheten til å tolke tekstene på egenhånd, være indoktrinerende. På samme tid finner jeg det meningsfullt å konkludere med at vekten på et tolkningsmangfold forhindrer at undervisningen til Blå blir indoktrinerende.

Resten av informantene gir uttrykk for at bibelske tekster håndteres i undervisningen ved at elevene tolker dem. Med utgangspunkt i analysens funn av både større og mindre former for tolkningsarbeider og tegn til både historisk-kritisk og litterær tolkning, er det verdt å vende tilbake til læreplanen. Læreplanen for religion og etikk beskriver den grunnleggende ferdigheten lesing som «å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Sammen med kompetansemålet som sier at elevene skal kunne tolke bibelske tekster, blir det dermed tydelig at undervisning om bibelske tekster skal inkludere at elevene tolker. Å kunne lese blir videre beskrevet som «å oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Læreplanen sier ingenting direkte om hvordan tolkning konkret skal foregå, noe også Hartvigsen (2019) påpeker ved at hverken historisk-kritiske eller mer litterære former for tolkning utelukkes eller fremheves av læreplanen (s. 3). En historisk-kritisk tilnærming krever en utvidet kjennskap til den historiske konteksten, mens mer litterære former kan være enklere å benytte. Noen av informantene nevner så vidt betydningen av tekstenes historiske kontekst, men utenom Lilla sine mer utfyllende refleksjoner, fremstår det ikke som av betydning for hvordan bibelske tekster håndteres av lærerne. Gjennom den sterke tilknyttingen til norskfaget, kommer litterære former for tolkning tydeligst frem. Dette er et punkt som kommer opp igjen i diskusjonen av informantenes bruk av begrepet «pensum».

5.2.4 Oppsummering

Drøftingen av forskningsspørsmålet *hvordan håndteres bibelske tekster* har løftet frem hvordan religion og etikk-lærerne i undersøkelsen fremsetter ulike hensikter for å håndtere bibelske tekster i undervisningen. At hensikten er å vise hvor kristen tankegang og handling kommer fra, kan vitne om en anti-religiøs undervisning. Dette kan gjennom perspektiver fra teori og tidligere forskningen være en håndtering som svekker integriteten til de bibelske tekstene. Samtidig fremsettes en hensikt i å vise at det eksisterer et mangfold av tolkninger, og de bibelske tekstene benyttes også for å etablere dialoger i klasserommet. Når det kommer til tolkning som del av håndteringen, uttrykker alle informantene bortsett fra to at de bibelske tekstene tolkes av elevene. Oransje og Blå viser til ulike grunner for at elevene ikke tolker tekstene. Blå hevder det for ambisiøst for samtlige elever på videregående, mens Oransje betrakter tolkning som avhengig av gode språklige ferdigheter. I stedet for at elevene tolker, presenterer Blå tolkninger på egen hånd. En slik undervisning kan være indoktrinerende, mens presentasjon av flere mulige tolkninger kan veie opp for dette.

Halvparten av informantene oppfatter elever som negativt innstilt til bibelske tekster og positivt innstilt til materiale. Drøftingen finner en mulig forklaring på dette ved ulikhet i horisonter. Materialets horisont kan befinne seg nærmere elevenes horisont enn de bibelske tekstenes horisont.

5.3 Analysens resultater i lys av aktivitetsteori

Denne studien har tatt utgangspunkt i en forventning om at materiale tillegges en rolle som artefakt, for å mediere en forståelse av de bibelske tekstene som objekt. En slik forventning krever et eget forskningsspørsmål for at studiens resultater, i lys av problemstillingen, ikke skal misfarges av egen forventning. Forskningsspørsmålet som drøftes i dette delkapittelet er: *Hvilke roller tillegger lærere bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori?*

5.3.1 Materiale i lys av aktivitetsteori

Gjennom analysen fremkommer materiale i hovedsak som middel til å forstå noe annet, altså som artefakt, men læreplanen gir også grunn til at materiale kan være objekt. Følgende kompetansemål er hentet fra læreplanen: «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Denne studien har forklart materiale som «tekster i vid

forstand, som har en eksplisitt eller implisitt relasjon til bibelen, og som benyttes for å mediere en forståelse i undervisning». At analysen stort sett finner materiale i rollen som artefakt, samsvarer tydelig med egen forventning. Ved at materiale forstås som medierende for forståelse av noe annet enn seg selv er det også meningsfullt at det tillegges en slik funksjon. Selv om undersøkelsen tar utgangspunkt i en forståelse av materiale som ligger nært opp mot aktivitetsteoriens forståelse av tertiære artefakter, gir læreplanen grunn til at materiale også kan være objekt.

Lilla nevner et bilde av ei altertavle, nærmere bestemt *Isenheimeralteret*, som en type materiale hun kunne ha brukt i undervisning om bibelske tekster. Altertavler kan betegnes som tekst i vid forstand, de har en tydelig relasjon til Bibelen og dessuten kan de benyttes for å mediere en forståelse av bibelske tekster. Samtidig kan altertavler også betegnes som estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen. Dette gjør at altertavler utgjør et tydelig skjæringspunkt mellom denne studiens forståelse av materiale, og læreplanens fokus på estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen. Drøftingen finner at læreplanen gir grunnlag for at materiale, i form av estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen kan være objekt i undervisningen. Empirien viser materiale i form av estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen, men ikke som objekt i undervisningen.

Dypere drøfting av et annet funn kan likevel antyde at en av informantene tillegger materiale rolle som objekt i undervisning om bibelske tekster. Analysen viser at bibelske tekster erstattes av materiale, med henvisning til kategorien *bibelske tekster gjennom materiale*. Grønn snakker om bruk av filmen *Passion of the Christ* og sier følgende: «kunne jo lest noe av dette rett og slett fra evangeliet, for det følger jo, men så har jeg bare gått rett på, så har jeg bare informert ut fra, slik at de får sammenhengen». Uttalelsen kan forstås som at filmen studeres i stedet for de bibelske tekstene den står i relasjon til. Det er interessant hvorvidt filmen som materiale utgjør objektet i undervisningen, eller om den er artefakt for å mediere en forståelse av de bibelske tekstene som ikke fysisk inkluderes i undervisningen. Grønn omtaler filmen *Passion of the Christ* som en parallell til de bibelske tekstene den står i relasjon til. På den måten blir bruken av film som materiale en måte å tilnærme seg de bibelske tekstene på. En slik tilnærming kan være mer underholdende og aktuell for elevene. Perspektivet medfører at filmen, som materiale, tillegges en rolle som artefakt for å mediere en forståelse av de bibelske tekstene, og at de bibelske tekstene er det egentlige objektet. Det vil i tilfellet være uten at de bibelske tekstene leses, ettersom Grønn uttrykker at han ikke har

benyttet bibelske tekster sammen med filmen. Slik som Oransje, uttaler informantene seg gjentatte ganger i baner av at «Et bilde er jo en kunstners tolkning av en historie». Hvis man tar utgangspunkt i at visuelle fremstillinger av bibelske tekster alltid i realiteten vil være bibelske fortolkninger, blir saken en annen. Et slikt perspektiv medfører at fokuset i undervisningen Grønn omtaler, egentlig er rettet mot filmen i seg selv, og ikke de bibelske tekstene filmen står i relasjon til. Perspektivet resulterer dermed i at filmen, som en type materiale, kan betegnes som objekt. Denne oppfatningen av Grønn sine betraktninger finner støtte i det han delvis begrunner bruken av filmen *Passion of the Christ* med dens kvaliteter som kunstuttrykk.

Materiale kan med bakgrunn i læreplanen tillegges en rolle som objekt. Selv om analysen bare avdekker funn av materiale i rollen som artefakt, muliggjøres en antydning til materiale som objekt med drøftingens jevnføring av flere elementer fra empiri og teori. Studien finner likevel bare dette ene eksempelet, og i tråd med forventningen i forkant viser materiale seg i hovedsak i rollen som artefakt for å mediere en forståelse.

5.3.2 Bibelske tekster sin rolle i lys av aktivitetsteori

Forventningen i forkant av studien innebar at bibelske tekster skulle tillegges rolle som objekt. Analysen har derimot vist flere refleksjoner der de bibelske tekstene tillegges rolle som artefakt enn som objekt. Bare en av de seks informantene gir refleksjoner som viser til undervisning der de bibelske tekstene tillegges en rolle som objekt. Grønn reflekterer over hvordan Bibelen består av tekster som er interessante i seg selv, og at det hører til samfunnet vi lever i å kjenne til disse tekstene. På samme tid viser både denne informanten, og de fem andre, at de bibelske tekstene tillegges en mer sekundær rolle. Objektet er i større grad elementer ved kristendommen som religion. Dette medfører at både bibelske tekster og materiale tillegges roller som artefakter av religion og etikk-lærerne i denne undersøkelsen. Hele situasjonen er dermed en annen enn forventet i forkant av undersøkelsen.

For drøftingens sin del skal det legges til at objektet vil kunne endre seg fortløpende i en undervisningssituasjon. Dette kommer blant annet frem i det Rød forteller om en undervisningsøkt som handlet om ritualet nattverd. Hun forteller at de først undersøkte Da Vincis maleri *Nattverden*, deretter leste de tekster fra evangeliene, og til slutt så de et klipp fra *Jesus Christ Superstar*. I tilfeller der man søker å forstå en ting, slik at man kan forstå noe annet etterpå, vil objektet kunne endre seg. Undervisningen Rød omtaler fokuserer først på et

maleri og maleriet vil dermed kunne sies å være objekt. Deretter fokuseres det på bibelske tekster, og videre en musikal. Det blir mulig å omtale alle disse tre elementene som objekt i kortere perioder. Samtidig legger alle elementene grunnlaget for en forståelse av nattverd som et ritual i kristendommen. Det vil i en slik situasjon være mer nærliggende å omtale både maleriet, de bibelske tekstene og musikalen som artefakter, på grunn av at de er tiltenkt å mediere forståelsen av noe annet. Drøftingen kommer på den måten frem til at både materiale og bibelske tekster i ulike situasjoner kan tillegges roller som objekter for en kortere periode, men at de ender som artefakter.

Funnene av hvilke roller som tillegges materiale og bibelske tekster i lys av aktivitetsteori gjenspeiler deler av forskningen til Vestøl (2014). Vestøl peker for det første på at de bibelske tekstene har roller både som objekt og som artefakter i lærebøker for religion og etikk. Dessuten viser han også til at tekstene kan være objekt for en kortere stund, før fokuset endrer seg og teksten blir artefakt. Dette medfører at denne undersøkelsen finner det samme som Vestøl (2014) på to spesifikke punkter. Forskjellen er at Vestøl undersøker religiøse teksters roller i lærebøker, mens denne studien undersøker hvilke roller både bibelske tekster og materiale tillegges av religion og etikk-lærere.

5.3.3 Undervisningens hensikt i lys av aktivitetsteori

Noen funn fra empirien gir grunn for en videre diskusjon av rollene som tillegges bibelske tekster og materiale. I lys av aktivitetsteori reises et behov for en videre diskusjon av noen empiriske funn, med utgangspunkt i de ulike hensiktene informantene setter for undervisning om bibelske tekster. Å vise hvor kristen handling og tankegang kommer fra er allerede drøftet som en av hensiktene informantene uttaler. Derfor er det bare de to hensiktene, tolkningsmangfold og dialog, som drøftes i det følgende.

Det er særlig interessant hvordan Blå med å vise et tolkningsmangfold som hensikt for undervisningen, skiller de bibelske tekstene fra den store bibelfortellingen. Blå benytter seg av uttrykket «den bibelske fortellingen» og beskriver den slik: «[mennesker synder, også strever gud på en måte for å gjenopprette relasjonen med mennesker](#)». Hensikten hans er å vise at denne fortellingen kan forstås på flere ulike måter, og det er med det formålet han benytter seg av bibelske tekster. Dette resulterer i at han tillegger de bibelske tekstene en rolle som artefakt for å mediere flere forståelser av den store bibelfortellingen som objekt. Dette viser hvordan Bibelen og dens tekster på en og samme tid både utgjør artefakt og objekt i

undervisningen. For Blå sin del blir dermed et skille mellom bibelske tekster og den store bibelfortellingen meningsfullt og helt nødvendig. Dette demonstrerer hvordan Biblos-prosjektets skille mellom disse to er meningsfullt. På en slik måte blir de bibelske tekstene mer enn «bare en god historie» (jf. Copley, 2005, s. 257) og strekker seg i retning av den store bibelfortellingen, ved at de bibelske tekstene fremsettes som ulike deler av en større helhet.

Et annet funn fra empirien viser bibelske tekster og materiale som to deler av den samme rollen, der hensikten er å få elevene i dialog. Informantene reflekterer over hvordan både bibelske tekster og materiale benyttes for å engasjere elevene til muntlig deltakelse. Både bibelske tekster og materiale tillegges med det roller som artefakter for å mediere en dialog. Dialogen kan naturligvis være et verktøy for å mediere en videre forståelse, men bibelske tekster og materiale utgjør likefullt artefakter som skal mediere samtaler og diskusjoner. Med bakgrunn i at tekstene og materialet figurerer som en tredje stemme, kan de etablerte dialogene omtales som trialoger (jf. Leganger-Krogstad, 2014). Dette trenger videre diskusjon.

Denne studiens empiri gir grunnlag til å poengtere at bibelske tekster og materiale ikke nødvendigvis er nok for å etablere en fruktbar dialog, eller en trialog. På den ene siden forventer Leganger-Krogstad (2014) at innføringen av en tredje stemme skal komme til livs diskusjoner skapt av elever for å få tiden til å gå. Samtlige informanter virker også positive til at elevene engasjeres i dialoger og diskusjoner. På motsatt side viser empirien mulige negative konsekvenser, både ved bruk av bibelske tekster og materiale. En av disse negative konsekvensene går ut på at materiale og bibelske tekster kan figurere som eksotismer. Slik kan de bli en tredje stemme som forsterker negative og kontroversielle syn. Drøftingen finner at selv om læreren innfører en tredje stemme for å mediere en trialog, kan de uønskede diskusjonene fortsatt oppstå. Studien peker derfor i retning av at det ikke er nok å benytte bibelske tekster og materiale som artefakt for å mediere en fruktbar trialog, men at artefaktene må velges med omhu. Det skal også legges til at Leganger-Krogstad selv påpeker at læreren må etablere regler for interaksjon for at undervisningen skal bli et trygt rom å uttale seg i (s. 104). Det sammensatte poenget er at det trengs mer enn bare hvilke som helst artefakter for at tidsfordrivende diskusjoner ikke skal oppstå. Bibelske tekster og materiale kan også være artefakter som medfører til dels uønskede diskusjoner.

Lars Laird Iversen (2017) foreslår å se klasserommet som et «uenighetsfellesskap» der forskjellige mennesker er satt sammen i en gruppe for å løse oppgaver i fellesskap (s. 112). Et slikt perspektiv kan også fremme behovet for at kontroversielle syn kommer frem i undervisningen. På denne måten kan foreløpige tanker utfordres og videreutvikles. De uønskede diskusjonene kan være ønskede, og bibelske tekster og materiale kan være artefakter som skaper dem.

5.3.4 Oppsummering

I dette delkapittelet er følgende forskningsspørsmål blitt drøftet: *Hvilke roller tillegges bibelske tekster og materiale, i lys av aktivitetsteori?* Drøftingen har ført til ny innsikt utover analysens bidrag. En tydelig forventning og forforståelse av at materiale tillegges en rolle som artefakt for å mediere en forståelse av bibelske tekster som objekt, er blitt tilbakevist. I sammensmeltningen av egen horisont og datamaterialets horisont er en ny forståelse skapt. Forståelsen vedrører at materiale som regel tillegges rolle som artefakt, men at det i motsetning til egen forventning også finnes grunn til å tillegge materiale rolle som objekt. Dette viser drøftingen av empirien. For de bibelske tekstene sin del, er det ikke objektsrollen som gjør seg mest synlig. Også de bibelske tekstene ser i større grad ut til å være artefakter. Empirien viser hvordan de bibelske tekstene kan være både artefakt og objekt. Videre drøfting viser i tillegg at objektet kan endre seg, og at de bibelske tekstene dermed kan være objekt for en stund, før de ender i en rolle som artefakt. Drøftingen finner det også meningsfullt å skille mellom bibelske tekster og den store bibelfortellingen, og at Bibelen dermed kan utgjøre objekt og artefakt på en og samme tid. Situasjonen er i lys av aktivitetsteori mer sammensatt enn forventet. Ettersom datamaterialet i denne studien bygger på et lite antall informanter, vil videre forskning kunne avdekke med generaliserbare funn. Videre forskning kan også komme til å avdekke et enda større bilde av situasjonen.

5.4 Relasjoner mellom bibelske tekster og materiale

Den tilbakeviste forventningen øker behovet for å se relasjonen mellom bibelske tekster og materiale gjennom andre perspektiver enn aktivitetsteori. I dette delkapittelet vil følgende forskningsspørsmål drøftes: *Hvordan utgjør relasjonen mellom bibelske tekster og materiale et samspill i undervisningen?* Dette forskningsspørsmålet går inn i kjernen av problemstillingen, og gir grunn til å diskutere hvordan og hvorfor lærerne bruker materiale i undervisning om bibelske tekster.

5.4.1 Økt leselyst av kjedelige bibelske tekster

Analysen har funnet at materiale både brukes sammen med bibelske tekster, og som en erstatning for bibelske tekster. Samtidig viser empirien at informantene sitter med et inntrykk av at elevene deres er mer positive til materiale enn de er til bibelske tekster. Slik kommer en sammenheng frem, der lærerne bruker materiale for å øke elevenes villighet til å arbeide med de bibelske tekstene, samt øke underholdningsverdien i undervisningen. Analysen finner bare enkelttilfeller som viser at materiale erstatter bibelske tekster, i kategorien *bibelske tekster gjennom materiale*. I det ene tilfellet viser Grønn til at scener fra *Passion of the Christ* er veldig like tekstene i evangeliene, men at han bare informerer elevene om hva som står der, uten at tekstene leses. I et annet tilfelle benytter Oransje bilder som illustrerer bibelske tekster, og forteller hva tekstene handler om med utgangspunkt i bildene. Analysene løfter i den forstand ikke frem elementer som kan bidra til å forklare akkurat hvorfor tekstene ikke inkluderes i en fysisk form i slike tilfeller. Det fremkommer heller ikke hva en slik erstatning fører med seg. Ipgrave (2013) finner i sin studie, *From storybooks to bullet points: books and the Bible in primary and secondary religious education*, at materiale benyttes som erstatning for de bibelske tekstene på grunn av de negative holdningene i klasserommet (s. 268). Ipgrave opererer i en engelsk kontekst og viser til at materiale benyttes i stedet for å motivere til økt leselyst. I så måte finner ikke denne studien tilsvarende som Ipgrave (2013). Empirien i denne studien viser i mye større grad at materiale brukes sammen med bibelske tekster. Ulikheten i disse funnene kan nok en gang skyldes nasjonal kontekst og undersøkelsens størrelse. Et element innen den nasjonale konteksten som kan være utslagsgivende, er lærernes holdning til bibelske tekster i undervisningen. Lærerne i denne studien stiller seg positive til å inkludere bibelske tekster i undervisningen, og de ytrer at det er et interessant felt innen faget. Dersom det finnes religion og etikk-lærere i norsk kontekst som deler den negative holdningen til bibelske tekster som Ipgrave (2013, s. 268) viser til, vil det kunne tenkes at disse i større grad benytter materiale som en erstatning for de bibelske tekstene. Denne studien avdekker ikke et slikt perspektiv der lærere er negative til bibelske tekster. Derfor blir dette bare en mulig antagelse, og ikke et resultat som følge av empiri. Videre forskning på hvordan eventuelle lærere, som er negativt innstilt til bruk av bibelske tekster, bruker materiale kan være interessant.

Samtidig som flere av lærerne i undersøkelsen oppfatter en negativitet blant elevene overfor bibelske tekster, benyttes materiale i overveiende grad sammen med de bibelske tekstene. Dette gir grunn til å hevde at materiale benyttes for å motivere elever til økt leselyst.

Informantene uttrykker at materiale trigger elevene til engasjement, gjør tekstene til noe mer virkelighetsnært og øker underholdningsverdien i undervisningen. Flere funn fra analysen viser at materiale med bakgrunn i sine interesseøkende egenskaper brukes for å gjøre de bibelske tekstene mindre kjedelige. Følgelig gir denne undersøkelsen grunn til å trekke en konklusjon helt annerledes enn Ipgrave (2013). Ipgrave (2013) konkluderer med at grunnet negative holdninger til Bibelen blant elever og lærere, blir materiale brukt som erstatning i stedet for å motivere til økt leselyst (s. 268). Denne studien finner det mest nærliggende å konkludere med at på grunn av elevers oppfatning av bibelske tekster som kjedelige, benytter lærere materiale som supplement for å motivere til økt leselyst av de bibelske tekstene.

5.4.2 Materialets funksjon

Analysen har funnet tendenser både til at materialet brukes som illustrasjon og som narrativ fortolkning, jf. kategoriene *materiale som illustrasjon* og *materiale som narrativ fortolkning*. Uten at det gir noen grunn til å generalisere, ser informantenes refleksjoner ut til å i større grad vektlegge materiale som illustrasjon enn som narrativ fortolkning.

Som illustrasjon skal materialet bidra til at elevene kan kjenne igjen det de leser, eller i motsatt rekkefølge kjenne igjen det de har lest. Elevene blir angivelig mer interessert i de bibelske tekstene ved at de visualiseres. I tillegg viser lærerne til at visualiserende og illustrerende materiale i større grad «trigger» og «vekker» elevene. Dermed fører denne funksjonen med seg en draging mot at materiale i større grad medierer en interesse enn en forståelse. Religion og etikk-lærerne i studien uttrykker i stor grad at det er god hjelp i at elementer visualiseres. Her ligger særlig visuelt materiale som film, bilder og malerier. I forbindelse med materiale som illustrasjon gir også informantene, særlig Turkis, uttrykk for at de benyttes som en parallell til de bibelske tekstene. Som illustrasjon viser materiale dermed det samme som de bibelske tekstene, bare i et annet format. Materiale får dermed funksjon som en parallell til de bibelske tekstene.

Materiale kan i en relasjon som illustrasjon av bibelske tekster, medføre negative konsekvenser for undervisning om bibelske tekster. Vestøl (2012) peker på at et manglende fokus på ulikhet mellom tekst og materiale kan gjøre forståelsen av narrativene uklart for elevene (s. 99). Bibelske tekster og materiale fremlegges dermed som paralleller med uklare skillelinjer, og det kan bli vanskelig for elevene å være bevisst at det i realiteten handler om to

forskjellige elementer, og ikke det samme narrative eller den samme teksten. En slik uklarhet kan muligens unngås ved et fokus på at materiale er en tolkning gjort av en kunstner.

Når det kommer til materiale som narrativ fortolkning, reflekterer religion og etikk-lærerne særlig over hvordan kunstverk i seg selv er en fortolkning av de bibelske tekstene, gjennomført av kunstneren. Analysen viser flere eksempler på at materiale får funksjon som narrativ fortolkning, uten at det brukes. Flere av de didaktiske perspektivene, presentert i teorikapittelet med sine tilnærminger til undervisning om bibelske tekster, retter seg mot at materiale kan brukes som verktøy for at elevene selv skal tolke de bibelske tekstene. Reed et al. (2013) sin foreslåtte pedagogikk ser for seg at elever skal benytte materiale som narrativ fortolkning, som et utgangspunkt for å etablere en egen fortolkning. Goldberg (2004, 2010) sin CECA-tilnærming ser for seg at elevenes forforståelse skal revideres av et møte med materiale. Kreitzer (1993, 1994, 2002) formulerer også en slik revidering av forforståelsen ved at den hermeneutiske strømmen reverseres. Goldberg (2004, 2010) uttrykker at den reviderte forforståelsen skal danne grunnlaget for en dialog med bibelske tekster, der elevene selv gjør en tolkning. Denne studien finner ikke tilsvarende bruk av materiale gjennom intervju med seks religion og etikk-lærere.

Flertallet av informantene uttrykker at elevene selv blir satt til å tolke, men materiale ser ikke ut til å spille en veldig synlig rolle i dette arbeidet. Turkis er den av informantene som er mest tydelig på å gi materiale en funksjon som narrativ fortolkning. Hun sier at hun poengterer overfor elevene at filmene de ser ikke er fullstendige kopier av de bibelske tekstene, men at de alltid vil være tolkninger. Til tross for dette knytter hun ikke materiale som narrativ fortolkning til at elevene selv skal tolke de bibelske tekstene. De fleste religion og etikk-lærerne i studien gir uttrykk for at elevene arbeider selvstendig med tolkning av bibelske tekster, og de gir uttrykk for å tillegge materiale en funksjon som narrativ fortolkning. Likevel er det ingen som knytter materiale som narrativ fortolkning til elevenes tolkning av bibelske tekster.

Blå setter ikke elever til å tolke bibelske tekster på egenhånd, men presenterer tolkninger for dem. Interessant er det at han likevel benytter materiale for å vise et tolkningsmangfold. Han viser til Rembrandts maleri *Den fortapte sønn vender tilbake*, som en type materiale som viser et tolkningsmangfold av den bibelske teksten *Sønnen som kom hjem* (Luk 15:11 ff). På den måten kommer en bruk av materiale som narrativ fortolkning frem i datamaterialet uten at det

er som verktøy for at elevene skal tolke. Materialet brukes som narrativ fortolkning for å vise tolkninger. Dette samsvarer delvis med tilnærmingene til Goldberg (2004, 2010), Kreitzer (1993, 1994, 2002) og Reed et al. (2013). Alle disse tre setter materiale frem som tolkninger utført av kunstnere. Materiale brukes for å vise hvordan bibelske tekster er blitt tolket. Ulikheten oppstår i det tilnærmingene foreslår å gå et steg videre, slik at elevene selv skal tolke med utgangspunkt i materiale som mulige tolkninger.

Studiens empiri viser ikke tegn til at materiale direkte skal virke inn på elevenes tolkning av de bibelske tekstene. Dette er uavhengig av om materiale fremsettes i en relasjon til bibelske tekster som illustrasjon eller som narrativ fortolkning. Som illustrasjon skal materiale føre til en større interesse for bibelske tekster. Det trigger og vekker elevene, øker underholdningsverdien og gjør at de bibelske tekstene lettere kan relateres til elevenes liv. At materiale settes i en relasjon til bibelske tekster som narrativ fortolkning blir påpekt både i intervjuene og angivelig i undervisningen, men informantene gir ikke uttrykk for at det skal virke inn på elevenes tolkning. Disse funnene representerer nok en gang at materiale i større grad betraktes som et verktøy for å mediere en interesse for de bibelske tekstene, enn som et verktøy for å mediere en forståelse av de bibelske tekstene. Selv når målet med undervisningen innebærer en forståelse av de bibelske tekstene, blir ikke materiale inkludert eksplisitt for å nå dette målet. Materiale skal skape en interesse, slik at det blir mulig å oppnå en forståelse, men materiale i seg selv benyttes ikke direkte for å mediere en forståelse

Rød stiller seg på linje med resten av lærerne i studien ved å påpeke at hun benytter materiale for å engasjere elevene. Når det kommer til relasjonen mellom materiale og bibelske tekster og dens innvirkning på tolkning, utvider hun denne studiens funn av at relasjonen ikke brukes i forbindelse med elevers tolkning. Rød uttaler nemlig at bruk av materiale forhindrer at man kommer dypt inn i teksten. Dette fenomenet relaterer hun til et tidsaspekt. På grunn av fagets begrensede timeplan vil det å se en film, høre på musikk eller undersøke bilder gå ut over tiden man har til å gjøre andre ting. Dette resulterer for Rød i en slutning av at materiale opptar tid. Mangel på tid gjør at man ikke rekker å gå dypt inn i bibelske tekster. Med dette perspektivet åpnes drøftingen for en mulig årsak til at empirien ikke viser bruk av materiale i tråd med Goldberg (2004, 2010), Kreitzer (1993, 1994, 2002) og Reed et al. (2013). Årsaken kan være at faget ikke har tilstrekkelig med tid til å både arbeide med bibelske tekster og benytte materiale som verktøy for dette. Samtlige informanter uttaler at de har begrenset med

tid i faget, og flere viser også til at de kunne tenke seg mer tid til å bruke materiale og tolke bibelske tekster.

5.4.3 «Pensum»

Analysen finner et interessant element som angår relasjonen mellom materiale og bibelske tekster i faget religion og etikk. Flere av informantene uttrykker at «pensum» sammen med den begrensede tiden i faget forhindrer arbeid med tolkning og bruk av materiale. De gir uttrykk for at bibelske tekster og materiale er noe annet enn «pensum». Blå, Turkis og Grønn viser alle tre til et skille mellom «pensum» på den ene siden, og bibelske tekster og materiale på den andre. God kjennskap til «pensum» fører angivelig til gode karakterer, og derfor er det begrenset hvor mye tid som kan brukes på materiale og tekster. Dette funnet indikerer at elevene ikke vurderes med tanke på kompetansemål rettet mot tolkning. På den ene siden gir lærerne uttrykk for at bibelske tekster og tolkning er en interessant del av faget, som de gjerne skulle hatt mer tid til. På den andre siden blir ikke elever vurdert på dette punktet. Når det kommer til tolkning viser lærerne bemerkelsesverdig ofte til norskfaget. Tolkning av bibelske tekster relateres til norskfaget og kunnskaper elevene tilegner seg der som mer litterære former for tolkning. Disse funnene gir grunn til å diskutere om tolkning av bibelske tekster skyves ut av religion og etikk-faget. Det bli nødvendig å diskutere hva informantene mener med at bibelske tekster og materiale er noe annet enn «pensum», og at det er «pensum» elevene blir vurdert i.

Kompetansemålet som sier at «eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kisten tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4) sørger for at både bibelske tekster og tolkning av dem er en del av læreplanen. Drøftingen har også vist hvordan materiale er å finne i læreplanen ved kompetansemålet som sier at: «eleven skal kunne beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Både bibelske tekster, tolkning og materiale er å finne i læreplanen, og det betyr at «pensum» ikke er det samme som læreplan. En rimelig antakelse av hva informantene sikter til med begrepet «pensum» kunne ha vært læreboka. Flertallet av informantene bruker boka *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2018), og flere av dem viser til tolkningsguide og tolkningsoppgaver i denne læreboka. Denne studien har ikke foretatt noen form for lærebokanalyse av *I samme verden*, men Vestøl (2012) viser til at læreboka med tilhørende nettside og lærerhåndbok inneholder referanser til filmer (s. 88). Dessuten viser informantene selv til bilder og bibelske tekster i læreboka. Det resulterer i at begrepet «pensum» heller ikke

retter seg mot det som står i læreboka, ettersom både bibelske tekster, tolkning og materiale er en del av denne. Drøftingen lykkes ikke på dette punktet i å identifisere konkret hva informantene legger i begrepet «pensum» der de skiller det fra bibelske tekster og materiale. Videre forskning på området kan dermed være av interesse.

At de bibelske tekstene plasseres utenfor det lærerne anser som «pensum», kan være en av forklaringene av hvorfor bibelske tekster kun i mindre grad tillegges en rolle som objekt. Informantene reflekterer over at de benytter bibelske tekster der de passer inn. På denne måten har analysen funnet at bibelske tekster brukes som artefakt for å mediere forståelse for andre elementer ved kristendom. Sammen med den svært begrensede tiden lærerne har til rådighet, kan bibelske tekster se ut til å bli nedprioritert. Tolkningsferdigheter kan bli antatt dekket av norskfaget, slik at de får bedre tid til å komme seg gjennom «pensum». Slik kan mangel på tid og krav til vurdering av elever føre til at bibelske tekster får en mindre posisjon i faget. Hartvigsen og Tørresen (2019) finner også at deres fire informanter er interessert i tolkning av bibelske tekster, men at det ikke settes av mye tid til undervisning om bibelske tekster (s. 8). Funnet går altså igjen i forskningen, men begge studiene baserer seg på et begrenset antall informanter, og større undersøkelser er nødvendige.

5.4.4 Oppsummering

I dette delkapitlet er følgende forskningsspørsmål blitt drøftet: *På hvilke måter utgjør relasjoner mellom materiale og bibelske tekster samspill i undervisningen?* En tilbakevist forventning i forrige delkapittel har gitt grunn til å diskutere funn fra empirien i lys av andre perspektiver og teorier. Drøftingen har med det funnet motsetninger til annen forskning, som Ipgrave (2013). Religion og etikk-lærerne i denne studien gir uttrykk for at materiale benyttes for å mediere en interesse for bibelske tekster og øke leselysten. Dette skiller seg fra Ipgrave (2013) sin forskning, som finner at materiale erstatter bibelske tekster i klasserommet. Analysen har funnet at materiale både gis funksjon som illustrasjon og narrativ fortolkning, og at overvekten ligger på illustrasjon. Selv om informantene uttrykker en relasjon der materiale figurerer som narrativ fortolkning, er det ingen som knytter denne funksjonen videre opp til elevenes arbeid med tolkning. Tolkning av bibelske tekster ser ut til å være mindre prioritert enn det som refereres til som «pensum». I tillegg til mangel på tid i undervisningen, forbindes tolkningsferdigheter svært ofte til norskfaget. Dette bidrar med en mulig forklaring på hvorfor forventningen i forrige delkapittel ble tilbakevist. Religion og etikk-lærerne finner ikke tid til å gå dypt inn i tolkning av bibelske tekster, og enda lengre tid

ville det tatt med bruk av materiale for dette formålet. Materiale blir dermed brukt for å øke en interesse og en leselyst, og de bibelske tekstene får ikke rolle som objekt, men benyttes for å mediere forståelse av andre elementer ved kristendommen som religion.

5.5 Hovedresultatenes didaktiske implikasjoner

En didaktisk masteroppgave åpner for en undersøkelse av hvilke didaktiske implikasjoner som er å finne i forlengelsen av dens resultater. Dette delkapittelet vil oppsummere studiens hovedresultater, og undersøke didaktiske implikasjoner i forlengelsen av disse.

Implikasjonene rører ved hvordan materiale kan og bør brukes i undervisning om bibelske tekster.

Empirien viser særlig til en overhengende positiv konsekvens ved bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Materiale brukes for å mediere en interesse for de bibelske tekstene. Mens elevene tilsynelatende er negativt innstilte til bibelske tekster, er de positivt innstilt til materiale. Dette kan skyldes en ulikhet mellom horisonter, der materialet ligger nærmere elevenes egen horisont enn det de bibelske tekstene gjør. Studien belyser hvordan materiale kan brukes av religion og etikk-lærere som en brobygger mellom elever og bibelske tekster. Ved å være noe som trigger elevene og noe som kan vise at de bibelske tekstene er relevante, bidrar materiale til å øke elevenes villighet til å lese bibelske tekster.

Lærerne i studien benytter ikke materiale som verktøy for at elevene skal kunne tolke bibelske tekster. Teori, tidligere forskning og religionsdidaktiske perspektiver foreslår derimot at materiale, som kunst og film, kan benyttes nettopp for å mediere tolkning. Flertallet av lærerne uttaler i tråd med læreplanen, at de gir elevene sine i oppgave å tolke tekster, men analysen avdekker ingen sammenheng mellom deres bruk av materiale og tolkning av bibelske tekster i undervisningen. Studien har dermed oppdaget et språk mellom det teoretiske tilfanget og empirien. I forlengelsen av dette vil jeg hevde at religion og etikk-faget har et uutnyttet potensial ved bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Materiale som elevene er positivt innstilte til kan benyttes for å mediere tolkning av bibelske tekster som de tilsynelatende er negative til. En slik undervisning har flere teoretiske tilnærminger å bygge på, der materiale legges frem som et verktøy for tolkning av bibelske tekster. En utnyttelse av relasjonen mellom bibelske tekster og materiale kan dekke både det at eleven skal kunne «tolke noen sentrale tekster fra Bibelen [...]» og «beskrive og analysere noen estetiske og

rituelle uttrykk i kristendommen» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Derfor kan en bruk av materiale som artefakt i undervisning om tolkning av bibelske tekster være formålstjenlig både for elever og lærere.

Det er imidlertid ikke bare positive konsekvenser som fremkommer i oppgavens undersøkelse. I forlengelsen av at materiale er noe elevene liker og som kan trigge dem, kan undervisningen bli oppfattet som en fritime. Dessuten viser studien til at både materiale og bibelske tekster kan fungere som eksotismer. Dette innebærer at bruk av materiale og bibelske tekster krever riktige og gjennomtenkte valg. Religion og etikk-lærere bør på den ene siden velge materiale og tekster som ikke forsterker kontroversielle syn eller fremstiller religion som noe vesensforskjellig. På den andre siden kan disse diskusjonene være ønskelige ved å muliggjøre utfordring og videreutvikling av foreløpige tanker. Samtidig ser det ut til at materiale tydelig må innføres i klasserommet som en del av den vanlige undervisningen, og ikke som en form for belønning eller ren avslapping, ettersom lærerne i undersøkelsen påpeker at deres elever oppfatter bruk av materiale i undervisningen som en fritime.

Analysen viser at religion og etikk-lærerne i stor grad tillegger både bibelske tekster og materiale roller som artefakter i undervisningen. Drøftingen muliggjør også et eksempel på materiale som objekt. Ettersom objektet er det som står i hovedfokus i undervisningen, vil et større fokus både på bibelske tekster og materiale kunne bidra til mer læring om disse. I denne sammenhengen kommer en utfordring til syne, i det informantene skiller materiale og bibelske tekster fra «pensum». Datamaterialet er uklart på hva «pensum» egentlig er, men materiale og bibelske tekster er en del av både læreplan og lærebøker. Dermed er det hverken læreplan eller lærebok lærerne sikter til med begrepet «pensum». Det fremkommer uttalelser av at elevene ikke vurderes med tanke på bibelske tekster, og dette kan være grunnen til at det ikke brukes mer tid på bibelske tekster og materiale enn det som uttales. En mulig forklaring på skillet kan være at mangelen på tid gjør at lærerne må velge hva de skal prioritere, og ettersom elevene ikke vurderes i kunnskap og tolkning om bibelske tekster blir dette nedprioritert. I forlengelsen av dette vil jeg foreslå utarbeidelse av gode muligheter til å vurdere elevene i undervisning om bibelske tekster. Slik kan bibelske tekster få betydning i faget og bli regnet av lærere som en del av «pensum».

Religion og etikk-lærerne i studien betrakter materiale som et verktøy for å øke elevenes interesse for undervisning om bibelske tekster. Intervju med seks religion og etikk-lærere gir

grunnlag til å konkludere denne studien med at materiale tillegges rolle som artefakt for å mediere en interesse for bibelske tekster, og at de bibelske tekstene også tillegges rolle som artefakt for å mediere en forståelse av elementer ved kristendommen som religion.

Religionsdidaktiske tilnærminger og læreplanene gir grunn til at bibelske tekster og tolkning av dem skal være objekt i undervisningen. Slik er det ikke i denne undersøkelsens datamateriale. Dersom bibelske tekster skal stå i fokus kan det være at de må legges frem som interessante i seg selv, og ikke bare brukes som artefakt for å mediere en forståelse av andre ting.

Litteraturliste

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broberg, M. (2020). The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 45-55. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405795>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Copley, T. (1998). *Echo of Angels: The First Report of The Biblos Project* Exeter: University of Exeter, School of Education.
- Copley, T. (2005). Young People, Biblical Narrative and "Theologizing": A UK Perspective. *Religious Education*, 100(3), 254-265. <https://doi.org/10.1080/00344080591001924>
- Copley, T., Copley, C., Freathy, R., Lane, S. & Walshe, K. (2004). *On the Side of the Angels: The Third Report of the Biblos Project*.
- Copley, T., Freathy, R. & Walshe, K. (2004). *Teaching Biblical Narrative: A Summary of the Main Findings of the Biblos Project, 1996-2004* School of Education and Lifelong Learning, University of Exeter.

- Copley, T., Lane, S., Savini, H. & Walshe, K. (2001). *Where Angels Fear to Tread: The Second Report of the Biblos Project*. Exeter: University of Exeter, School of Education.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erlandsen, M. T. (2016). *Film i klasserommet: en dialogpedagogisk tilnærming*. (Masteroppgave). Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2001). Sannhet og metode. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-197). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE.
- Goldburg, P. (2004). Towards a Creative Arts Approach to the Teaching of Religious Education with Special Reference to the Use of Film. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 175-184. <https://doi.org/10.1080/01416200420042000181947>
- Goldburg, P. (2010). *Religious Education and the Creative Arts: A Critical Exploration*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Gray, P. (2007). Introduction: Teaching the Bible with Film. I M. Roncace & P. Gray (Red.), *Teaching the Bible through Popular Culture and the Arts* (s. 87-96). Society of Biblical Literature.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønntun, J. M. (2017). «På tro og Are» i religionsundervisninga. Ein kvalitativ studie av refleksjonar elevar har til ein dokumentarserie i religion og etikk. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hartvigsen, K. M. (2019). Knowledge about the Bible and Skills for Biblical Interpretation Imparted by Norwegian RE Textbooks for Upper Secondary Education. *Religious Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677997>
- Hartvigsen, K. M. & Tørresen, K. (2019). Beyond the Bullet Points: Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary Religious Education. *Religious Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>
- Huber, L. R. & Clanton Jr, D. W. (2007). Teaching the Bible with Art. I M. Roncace & P. Gray (Red.), *Teaching the Bible through Popular Culture and the Arts* (s. 175-186). Atlanta: Society of Biblical Literature.
- Hvalvik, R. & Stordalen, T. (1999). *Den store fortellingen: Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.
- Ipgrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: books and the Bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264-281. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750597>
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R., Ipgrave, J., Hayward, M., Hopkins, P., Francourt, N., Robbins, M., ... McKenna, U. (2010). *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England* (DCSF-RR197). Department for Children, School and Families.

- Kreitzer, L. J. (1993). *The New Testament in Fiction and Film: On Reversing the Hermeneutical Flow*. Sheffield: JSOT Press.
- Kreitzer, L. J. (1994). *The Old Testament in Fiction and Film: On Reversing the Hermeneutical Flow*. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Kreitzer, L. J. (2002). *Gospel Images in Fiction and Film: On Reversing the Hermeneutical Flow*. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kuckartz, U., Metzler, K. & Kenney, F. (2002). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M. & Steineger, A. (2018). *I samme verden: Religion og etikk*. Cappelen Damm.
- Leganger-Krogstad, H. (2014). *From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction*.
- Lund, A. & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 258-271.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Løland, O. J., Martinsen, A. & Skippervold, P. (2014). *Bibelen i populærkulturen*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Nguyen, V. H. T. (2010). The Quest for the Cinematic Jesus: Scholarly Explorations in Jesus Films. *Currents in Biblical Research*, 8(2), 183-206.
<https://doi.org/10.1177/1476993X09341494>
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (9788276820713). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Opsal, M. R. (2010). "Lillebror får det som han vil": En empirisk studie av responser fra elever i den videregående skole på fortellingen fra Lukas 15, 11-32, sett i lys av Mikhail M. Bakhtin språkfilosofi og religionsdidaktisk teori. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En Gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reed, E. D., Freathy, R., Cornwall, S. & Davis, A. (2013). Narrative theology in Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 297-312.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2013.785931>
- Rindge, M. S., Runions, E. & Ascough, R. S. (2010). Teaching the Bible and Film: Pedagogical Promises, Pitfalls, and Proposals. *Teaching Theology & Religion*, 13(2), 140-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2010.00598.x>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tørresen, K. (2018). *Å tolke bibeltekster i religion og etikk*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf>

Vestøl, J. M. (2012). The role of movies in Norwegian textbooks. A study of film as artefact in religious education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2012(2012:2), 84-105.

Vestøl, J. M. (2014). Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 88-101.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2013.856286>

Vedlegg

Intervjuguide

Del I – Forberedelse

1. Informasjon

a. Gjøre rede for samtalens tema

Studien min retter seg mot det jeg har valg å kalle «ulike typer materiale», der det brukes i undervisning som innebærer tolkning av bibelske narrativer. Jeg skiller altså mellom tekster og materiale.

Med tekster sikter jeg til skriftlige tekster fra bibelen, og den kristne tradisjon. For å eksemplifisere kan dette være både direkte sitater og passasjer fra bibelen, eller andre tekster fra tradisjonen som ikke står i bibelen. For eksempel trosbekjennelsen.

Med «ulike typer materiale», er det ikke bibeltekstene jeg sikter til, men typer mediert materiale. Dette vil være bilder, kunst, film, skulpturer og malerier. Her vil også andre ting være av interesse, nemlig det du bruker, har brukt, eller vil bruke når undervisningen handler om tolkning av bibelske tekster.

Oppsummert: Hovedfokuset er der «ulike typer materiale» brukes i sammenheng med fortolkning av bibeltekster og forholdet mellom dette.

b. Gjøre rede for hva intervjuet skal anvendes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet

Intervjuet skal anvendes som datamateriale i min masteroppgave. Du er helt anonym, ingen andre får vite at jeg intervjuer deg, og i oppgaven vil det ikke fremkomme informasjon om deg som gjør det mulig å finne ut hvem du er.

c. Spørsmål fra informanten

2. Lydopptak
 - a. Informere om lydopptak
 - b. Samtykke til lydopptak
3. Sette i gang opptaket

Del II - Oppstartsspørsmål

1. Hvilke tanker har du rundt kompetansemålet: «[...] eleven skal kunne tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon?»
2. Hva ser du som hensikten med undervisningen når tekster fra Bibelen og kristen tradisjon bringes inn i klasserommet?

Del III – Nøkkelspørsmål

1. Hva bruker du i undervisningen din fra Bibelen og den kristne tradisjon?

- a. Hva er hensikten med å bruke akkurat dette?
 - b. Hvordan går du frem for å velge tekster til din egen undervisning?
2. Hvilket materiale har du brukt?
 - a. Hva var hensikten bak å bruke dette materialet?
 - b. Hva tror du er med på å bestemme hvilket materiale du bruker i denne undervisningen?
3. Hvilke andre materialer kunne du tenke deg å bruke?
 - a. Hva kan være med å avgjøre hvilket materiale som skal brukes?
4. Hva krever det av en lærer å ta i bruk slik materiale?
5. Hvordan kan innføring av materiale endre undervisningen?
 - a. Kan det gi både positive og 2 konsekvenser?
6. Hva krever tolkningsarbeid av bibelske tekster av elevene?
 - a. Hvordan sørger du for at elevene har det som trengs av «redskaper» for at de skal kunne tolke bibelske tekster?
7. Hvordan endrer innføringen av materialet det som kreves av elevene?

Del IV – Avsluttende spørsmål

1. Kan du si noe om hvordan du anser forholdet mellom materialet og tekstene i denne undervisningen?
 - a. Hvordan påvirker materialet og tekstene forståelsen av hverandre?