



UiO • Universitetet i Oslo

# Undervisning om religionenes hellige tekster, og de hensyn som tas i den forbindelse

*En kvalitativ undersøkelse av religion og etikk-læreres  
refleksjoner vedrørende undervisning om religionenes  
hellige tekster*

Marie Kristine Sjølie Gjervoldstad

Masterspesialisering i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

Copyright Forfatter Marie Kristine Sjølie Gjervoldstad

2021

Undervisning om religionenes hellige tekster, og de hensyn som tas i den forbindelse

Marie Kristine Sjølie Gjervoldstad

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

# **Undervisning om religionenes hellige tekster, og de hensyn som tas i den forbindelse**

*En kvalitativ undersøkelse av religion og etikk-læreres  
refleksjoner vedrørende undervisning om religionenes hellige  
tekster*

Marie Kristine Sjølie Gjervoldstad

## Sammendrag

Studien tar utgangspunkt i et uttalt behov for forskning på hvordan lærere underviser i andre hellige tekster enn Bibelen. Undersøkelsen har derfor en komparativ tilnærming, hvor undervisningen om hellige tekster fra alle religionene som undervises i religion og etikk er inkludert; kristendom, islam og valgfri religion (eksemplifisert ved østlig religion i denne undersøkelsen). I studien betraktes også hvilke hensyn som tas i denne undervisningen med utgangspunkt i innenfra- og utenfraperspektiver. Oppgaven illustrerer i denne sammenheng en forbindelse mellom hellige tekster og erfaringsdimensjonen. De hellige tekstene er normativt *hellige* for noen, men utgjør likevel sentrale læremidler i religion og etikk. Problemstillingen lyder: *Hvordan underviser religion og etikk-lærere om religionenes hellige tekster, og hvilke hensyn tas i forbindelse med dette?*

Det teoretiske grunnlaget inkluderer både religionsdidaktiske og religionsvitenskapelige perspektiver på hellige tekster og erfaringsdimensjonen, og forbindelsen mellom disse. Datainnsamlingsmetoden er semistrukturerte intervjuer, og studiens metodiske tilnærming er en tematisk, kvalitativ tekstanalyse.

Studiens resultat er representert ved tre hovedfunn. For det første påvirker kunnskap om kristendom og Bibelen undervisningen som gis om de andre religionenes hellige tekster. Dette underbygges både av informantenes anvendte primærkilder og undervisning, så vel som læreplanens (LK06) kvalitativt like tilnærming til alle religionenes tekster. Studiens andre hovedfunn fremkom ved at informantene hadde ulike synspunkt på det å inkludere kontroversielle tekstutdrag fra islam i undervisningen; enkelte var opptatt av å forebygge fordommer, mens andre ønsket å illustrere et tolkningsmangfold gjennom ulike former for kontekstualisering. Det siste hovedfunnet utgjøres av et konkret empirisk eksempel som underbygger den teoretiske forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster. De didaktiske implikasjonene denne forbindelsen har for undervisning utgjør en viktig del av studiens bidrag.

Overgangen til fagfornyelsens læreplan (LK20) åpner opp for mer variasjon hva gjelder metodisk tilnærming til det faglige stoffet. Denne studien skal derfor drøfte hvilke implikasjoner hovedfunnene har for undervisning om religionenes hellige tekster i fremtiden.



## Forord

I løpet av studietiden har jeg fått en økt bevissthet for den verdenen som eksisterer i og rundt religionenes hellige tekster. Mangfoldet av hellige tekster er stort både innad i og på tvers av religionene. De hellige tekstenes egenart kan sådan sies å fortelle oss noe om religionen de tilhører, hvilket gjør arbeidet med disse verdifullt i et fag som inneholder nettopp religionsundervisning. Ut fra denne bevisstheten vokste det frem en nysgjerrighet i forhold til hvordan lærere håndterer denne tematikken i undervisning.

Masterprosessen har vært utrolig lærerik fra start til slutt. Utover det rent faglige og prosessorienterte står denne perioden i livet ut som en spesiell tid fordi jeg ble mamma for første gang. Det må derfor tilføyes at på grunn av fødselspermisjon var det et lengre tidsopphold mellom datainnsamling og oppgaveskriving. Til tross for tidvis stengte biblioteker og færre tilgjengelige ressurser våren 2021, har dette semesteret vært utrolig givende. Gjennom hele prosessen har bidrag og innspill fra min veileder Kirsten Marie Hartvigsen vært helt uvurderlig. Takk for gode råd, rask tilbakemelding og spennende samtaler.

Til studiens informanter: Tusen takk for tiden deres, og for så interessante og spennende bidrag! Det hadde ikke blitt noen masteroppgave uten dere.

Jeg vil også si takk til RELDID-gjengen for så godt samhold både på og utenfor campus gjennom studietiden. Og ikke minst takk til alle som har fått dette semesteret, med gradert pappaperm, til å gå opp. Besteforeldre: dere har vært uunnværlige!

Gutta mine:

Mathias (ett år) – takk for at du er verdens beste lille venn. Du har både vært tidenes motivasjon til, og distraksjon fra, skriving.

Peder – livets mann og verdens mest solide støttespiller og pappa til Mathias. Takk for alt du er. Love!

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Begrepsavklaring</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Læreplan</b> .....	<b>3</b>
1.3.1 Innholdsanalyse av LK06: REL1-01 og LK20: REL01-02 .....	3
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster</b> .....	<b>7</b>
2.1.1 <i>Hellige tekster</i> som overordnet kategori .....	7
2.1.1.1 Muntlighet og skriftlighet.....	8
2.1.1.2 Funksjonelle og rituelle aspekter ved hellige tekster .....	8
2.1.1.3 Materielle aspekter ved hellige tekster .....	9
2.1.2 Å tolke hellige tekster.....	10
2.1.2.1 Tekstens tre verdener.....	11
2.1.2.2 Tekstens tre verdener i denne studien .....	11
<i>Tekstens tre verdener og undervisning</i> .....	11
<i>Tekstens tre verdener og kontekstualisering</i> .....	12
2.1.3 Oppsummering: Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster .....	13
<b>2.2 Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Religiøse narrativer i undervisning .....	13
2.2.1.1 Sekularisering og aktualisering av hellige tekster i undervisning .....	15
2.2.2 Tidligere masteroppgaver om hellige tekster i undervisning .....	16
2.2.3 Oppsummering: Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster .....	17
<b>2.3 Erfaringsdimensjonen</b> .....	<b>18</b>
2.3.1 Innenfra- og utenfraperspektiver i religionsfaget.....	18
2.3.2 Erfaringsdimensjonen i religionsundervisning.....	19
2.3.3 Erfaringsdimensjonen og hellige tekster .....	20
2.3.4 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen.....	23
<b>2.4 Oppsummering: Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>23</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	<b>26</b>
3.1.1 Valg av metode.....	26
3.1.2 Utvalg .....	26
3.1.2.1 Rekruttering.....	27

<b>3.2 Innhenting og bearbeiding av datamateriale .....</b>	<b>28</b>
3.2.1 Håndtering av datamateriale.....	28
3.2.2 Intervju .....	28
3.2.3 Transkribering .....	29
<b>3.3 Analysemetode .....</b>	<b>30</b>
3.3.1 Kategorier .....	31
<b>3.4 Studiens kvalitet .....</b>	<b>31</b>
<b>3.5 Etiske betraktninger.....</b>	<b>33</b>
<b>3.6 Oppsummering: Metode.....</b>	<b>34</b>
<b>4 Analyse.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Hellige tekster i læreplanene .....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Undervisning om religionenes hellige tekster ut fra LK06 .....	35
4.1.2 Undervisning om religionenes hellige tekster ut fra LK20 .....	36
4.1.3 Oppsummering: Hellige tekster i læreplanene .....	36
<b>4.2 Anvendt primærkildemateriale i undervisning .....</b>	<b>37</b>
4.2.1. Kristendom .....	37
Det gamle testamentet .....	37
Det nye testamentet .....	38
4.2.2 Islam .....	39
4.2.3 Østlig religion.....	40
Buddhisme.....	40
Hinduisme .....	41
4.2.4 Oppsummering: Anvendt primærkildemateriale i undervisning .....	42
<b>4.3 Hovedtendenser ved undervisning om religionenes hellige tekster .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Sammenligning.....	43
4.3.1.1 Tekstene som utgangspunkt for sammenligning innad i og på tvers av religioner .....	43
4.3.1.2 Utdfordringer ved å sammenligne de hellige tekstene på tvers av religioner ....	44
4.3.1.3 Kristendom som utgangspunkt.....	45
4.3.2 Tolkning .....	47
4.3.2.1 Bak teksten: tolkning og historisk kontekstualisering.....	47
4.3.2.2 I teksten: elevene tolker sentralt innhold.....	48
4.3.2.3 Foran teksten: eksisterende tolkningsmangfold .....	49
4.3.3 Oppsummering: Hovedtendenser ved undervisning om religionenes hellige tekster .....	50
<b>4.4 Betraktninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster 51</b>	
4.4.1 Religiøse elever .....	51



4.4.2 Det materielle aspektet ved tekstene .....	53
4.4.2.1 Å lese fra en fysisk bibel .....	53
4.4.3 Oppsummering: Betragtninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster .....	54
<b>4.5 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster .....</b>	<b>54</b>
4.5.1 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster gjennom innenfra- og utenfraperspektiver .....	55
4.5.2 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster .....	56
<b>4.6 Oppsummering: Analyse .....</b>	<b>56</b>
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Bibelen og kristendom = overførbart kunnskap? .....</b>	<b>59</b>
5.1.1 «[Kristendommen] er jo den, i hermetegn, 'normalen' som flest kjenner til» .....	59
5.1.2 Lik behandling = likeverd? .....	61
5.1.3 Didaktiske implikasjoner i overgangen til ny læreplan.....	63
5.1.4 Oppsummering: Bibelen og kristendom = overførbart kunnskap? .....	64
<b>5.2 Tolkningsmangfold: en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering? .....</b>	<b>65</b>
5.2.1 Fordommer og konflikt .....	65
5.2.2 Kontekstualisering .....	66
5.2.3 Implikasjoner ved informantenes ulike ståsted .....	68
5.2.4 Oppsummering: Tolkningsmangfold: en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering .....	70
<b>5.3 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster .....</b>	<b>70</b>
5.3.1 «(...) hun mente det var en magisk kraft i disse bøkene som hun mente kunne forandre henne på et eller annet vis» .....	71
5.3.2 Fysiske eller digitale hellige tekster? .....	72
5.3.3 Hellige tekster i offentlig skole .....	74
5.3.4 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster .....	75
<b>5.4 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>76</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>83</b>
<b>Intervjuguide .....</b>	<b>83</b>

# 1 Innledning

Undervisning om religionenes hellige tekster har vært læreplanfestet i fellesfaget religion og etikk på videregående skole i lang tid. Denne delen av undervisningen har blitt forsket på fra ulike vinkler i Norge så vel som internasjonalt. Det eksisterer likevel et uttalt behov for forskning på hvordan lærere reflekterer rundt undervisning om andre religioners tekster, utenom bibeltekster (Tørresen, 2018, s. 77). Kristina Tørresen (2018) fant i sin masterstudie at en informant hevdet å jobbe på en annen måte med tekster fra andre religioner, enn med Bibelen i kristendommen (s. 77). Denne studien skal imøtekomme denne informasjonen ved å innta en komparativ tilnærming, hvor undervisningen om religionenes hellige tekster skal undersøkes på tvers av religionene som undervises i faget; kristendom, islam og valgfri religion<sup>1</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det eksisterer et stort mangfold av hellige tekster både hva gjelder innhold, status og funksjon i de ulike religionene. Er undervisningen om de hellige tekstene vesensforskjellig på tvers av religionene som undervises i faget, når tekstene er så ulike av egenart? Studien tar utgangspunkt i et ønske om å undersøke hvilke valg lærere tar i denne undervisningen.

## 1.1 Problemstilling

Studiens problemstilling er formulert slik:

*Hvordan underviser religion og etikk-lærere om religionenes hellige tekster, og hvilke hensyn tas i forbindelse med dette?*

Første del av problemstillingen har som hensikt å undersøke informantenes *undervisning*, med utgangspunkt i både anvendt primærkildemateriale og hovedtendensene ved denne undervisningen. Denne delen av problemstillingen kan sies å være overordnet deskriptiv. Problemstillingens andre del har et mer fortolkende preg og tar for seg hvilke *hensyn* lærerne tar i undervisningen om de hellige tekstene, hvilket skal undersøkes med utgangspunkt i innenfra- og utenfraperspektiver. Her skal studien illustrere en forbindelse mellom hellige tekster og *erfaringsdimensjonen*. I et innenfraperspektiv er de hellige tekstene en viktig del av et religiøst liv. De anses som bærere av spesielle kvaliteter og sies å kunne innby til religiøse erfaringer, hvilket vil tydeliggjøres i teorikapittelet. Tekstene er sådan hellige for noen.

---

<sup>1</sup> I studien anvendes formuleringen *østlig religion* om LK06s valgfrie religion, da informantene hovedsakelig underviste i buddhisme eller hinduisme.

Likevel brukes disse tekstene som læremidler i skolen, hvor de forstås gjennom et utenfraperspektiv. Denne spenningen innbyr til en samtale om de hellige tekstenes plass i faget. Studien skal derfor drøfte de didaktiske implikasjonene denne forbindelsen har for undervisningen om religionenes hellige tekster.

## 1.2 Begrepsavklaring

Studiens problemstilling anvender formuleringen *religionenes hellige tekster*. I både nyere publiserte studier, kunnskapsløftets læreplan (LK06) og fagfornyelsens læreplan (LK20) benyttes ulike formuleringer vedrørende samme tematikk. Det er dermed nødvendig med en begrepsavklaring for å plassere og begrunne denne studiens begrepsbruk.

I LK06s kompetansemål om både kristendom, islam og valgfri religion brukes formuleringen «sentrale tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Under den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese» omtales disse tekstene som «religiøse og filosofiske tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). I LK20 anvendes formuleringen «religiøse tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) om religionenes tekstlandskap. Nyere masterstudier om tematikken benytter enda noen ulike begreper. Synnøve Markeng (2019) lander på betegnelsen «kanoniske skrifter» i sin studie hvor hun tar for seg kristne og islamske tekster i undervisning. Geir Magne Flø (2020) bruker «hellige skrifter», og inkluderer tekster fra både kristendom, islam og buddhisme, mens både Gaute Stubbsveen (2020) og Kristina Tørresen (2018) undersøker «bibelske tekster». Den anvendte terminologien i læreplanene og ulike studier spriker dermed både hva gjelder begrepsbruken rundt *skrift/tekst*, og i *hva slags skrift/tekst* det er snakk om; sentral, religiøs, kanonisk, hellig eller bibelsk.

Ordvalget i problemstillingen hviler på et ønske om at studien både skal være nær til læreplanene i faget, så vel som til religionsdidaktisk og religionsvitenskapelig forskning og teori. På bakgrunn av formuleringene i både LK06 og LK20 har jeg derfor valgt å bruke ordet *tekster*, og ikke *skrifter*. I litteraturen som anvendes i studien er begge varianter til stede. I den engelske litteraturen benyttes ofte *scriptures* alene, hvilket impliserer et religiøst aspekt. Ulike termer brukes som nevnt også for å beskrive *hva slags* tekst det er snakk om. Denne studiens valg av ordet *hellig*, i stedet for eksempelvis kanonisk, religiøs eller sentral tar utgangspunkt i Terje Stordalen og Kåre Berges (2017) definisjon av hellighet. De omtaler hellighet som noe som er: «avsondret, adskilt fra det hverdagslige» (s. 2). Begrepet *hellig* anvendes dermed i denne studien på bakgrunn av dets evne til å illustrere forbindelsen mellom

erfaringsdimensjonen og religionenes tekster. Til tross for at undervisningen om religionenes hellige tekster er deskriptiv fra et utenfraperspektiv, er tekstene likevel *hellige* for noen i normativ forstand (Eggen, 2011, s. 89). Begrepet hellig bærer altså med seg en dobbelthet, og kan forstås både i et innenfra- og et utenfraperspektiv. I denne studien brukes begrepet deskriptivt, men med en bevissthet om den normative betydningen av ordet for religiøse tilhengere.

I religionsdidaktikken benyttes ofte begrepet *narrativer* i forbindelse med hellige tekster. Narrativitetsbegrepet er flerfoldig, og brukes på ulike måter. Hos Raili Keränen-Pantsu og Inkeri Rissanen (2018) forstås narrativ synonymt med *fortelling*, hvilket det også vil gjøre i denne oppgaven. Et religiøst narrativ er dermed en religiøs fortelling.

Bakgrunnen for valget av formuleringen *religionenes hellige tekster* i problemstillingen har dermed blitt redegjort for. Selve innholdet i begrepet *hellig tekst* er dog mer komplekst enn denne begrepsavklaringen har redegjort for, hvilket vil fremkomme av teorikapittelet.

### **1.3 Læreplan**

Fra startfasen av arbeidet med denne studien, og fram mot tiden for innlevering, har det foregått noen grunnleggende endringer i faget. Fagfornyelsens utkast til læreplaner har blitt fremlagt, diskutert, revidert og vedtatt. LK06 er den operative læreplanen i fellesfaget religion og etikk på Vg3 ved innleveringsdato for denne oppgaven. Denne læreplanen utfases i nær fremtid, da LK20 trer i kraft skoleåret 2022/2023. I denne prosessen har de delene av læreplanene som omhandler religionenes hellige tekster gjennomgått store endringer. I arbeidet med studien har jeg derfor hatt begge disse læreplanene i tankene i forbindelse med datainnsamling, analyse og drøfting. Det synes dermed nødvendig med en kort innholdsanalyse av læreplanene som bakgrunnsteppe for studien.

#### **1.3.1 Innholdsanalyse av LK06: REL1-01 og LK20: REL01-02**

I LK06s læreplan i religion og etikk, REL1-01, er religionenes tekster nevnt eksplisitt under både hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. To av hovedområdene i faget er *Islam og en valgfri religion*, og *Kristendom*. Under førstnevnte står det: «Det blir lagt vekt på sentrale trekk ved religionenes etikk, sentrale tekster fra hver av religionene, ulike retninger og estetiske og rituelle uttrykk i religionene» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Hovedområdet *Kristendom* formuleres slik: «I dette hovedområdet blir det lagt vekt på viktige

trekk ved kristendommens etikk, sentrale tekster fra kristendommen, og estetiske og rituelle uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2-3). Religionenes tekster er altså nevnt blant få utvalgte temaer i to av LK06s hovedområder. Dette kan forstås dithen at de hellige tekstene skal være sentrale i undervisningen om religionene.

Den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese» inkluderer ifølge LK06: «å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Under læreplanens kompetansemål er tolkning av religionenes sentrale tekster nevnt under *Islam og en valgfri religion*, mens tolkning av sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon står under *Kristendommen* (s. 4). I arbeidet med alle religionene det undervises om i faget skal de hellige tekstene inkluderes, og kompetansemålene formulerer tilnærmingen til disse tekstene som *tolkning*. En tydelig tilstedeværelse av hellige tekster i LK06 innbyr til en undersøkelse av den eksisterende praksisen.

I LK20s REL01-02 fremkommer religionenes hellige tekster tydeligst under de grunnleggende ferdighetene: «Å kunne lese i religion og etikk er 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). Det har dermed skjedd en betydelig endring i hvilke ferdigheter det spørres etter. Der hvor LK06 ber elevene om å «tolke og reflektere» over tekstene, ber LK20 elevene om å kun reflektere over tekstene, og at de snarere skal forstå hvordan tekstenes tolkningsmangfold henger sammen med mangfoldet innad i religionene; en nokså annerledes arbeidsbeskrivelse.

Religionenes hellige tekster er ikke nevnt ytterligere i LK20. En analyse av læreplanen finner likevel eksempler på hvor de kan inkluderes. Under kjerneelementet *Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder* står det at: «Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er ordet «kilder» som er grunnen til at dette analyseres her. «Kilder» kan dog referere både til religionenes primærkildegrunnlag, og mer generelt til ethvert «opphav til kunnskap eller informasjon» (Orgeret, 2020). Kjerneelementet *Kunne ta andres perspektiv* redegjør for at: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver (...).» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Studien vil illustrere hvordan undervisningen om

religionenes hellige tekster kan fungere som en inngangsport til økt forståelse for nettopp innenfra- og utenfraperspektiver.

Det er under LK20s kompetansemål at vi finner den største forskjellen fra LK06 hva gjelder hellige tekster, da tematikken heller ikke nevnes her (i likhet med retninger, ritualer og estetikk som var fremtredende i LK06s kompetansemål). De hellige tekstenes tilstedeværelse i de grunnleggende ferdighetene impliserer likevel at de skal inkluderes i undervisningen også i fremtiden. En analyse av LK20 finner at de hellige tekstene kan inkluderes i følgende kompetansemål:

- Presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam.
- Gjøre rede for og drøfte sentrale fagbegreper knyttet til religioner, filosofi, livssyn og etikk.
- Analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5)

Innholdsanalysen av religion og etikk læreplaner i LK06 og LK20 finner altså en tilstedeværelse av religionenes hellige tekster i begge læreplaner, dog i ulik grad. De tydelige endringene fra LK06 til LK20 impliserer et behov for en undersøkelse av undervisningen som praktiseres vedrørende religionenes hellige tekster, og hvilke refleksjoner som ligger til grunn for den fremtidige undervisningen om emnet.

## **1.4 Oppgavens struktur**

I innledningen har det blitt redegjort for studiens bakgrunn, problemstilling og begrepsbruk. I tillegg har det blitt foretatt en innholdsanalyse av LK06 og LK20s læreplaner i religion og etikk. Neste kapittel vil ta for seg teori og tidligere forskning tilknyttet hellige tekster og erfaringsdimensjonen, og forbindelsen mellom disse. Det er innholdet i teorikapittelet som utgjør grunnlaget for analyse og drøfting. Deretter følger metodekapittelet som inneholder en redegjørelse, samt faglig begrunnelse for, de metodiske valgene som har blitt tatt i arbeidet med studien. Analysekapittelet skal fremlegge og analysere det empiriske materialet ved å redegjøre for studiens funn. Til slutt kommer drøftingskapittelet som skal behandle analysens hovedfunn, og drøfte de didaktiske implikasjonene disse funnene har for undervisningen om

religionenes hellige tekster slik læreplanen er nå (LK06), og i overgangen til ny læreplan (LK20).

## 2 Teori og tidligere forskning

Studien tar utgangspunkt i et uttalt behov for videre forskning på undervisning om religionenes hellige tekster. Ved å undersøke læreres refleksjoner vedrørende undervisning har studien et religionsdidaktisk utgangspunkt. Likevel spiller perspektiver fra religionsvitenskapen en viktig rolle i oppgaven både når det gjelder hellige tekster, erfaringsdimensjonen og forbindelsen mellom disse. Dette kapittelet skal derfor redegjøre for bidrag fra flere fagområder, i tillegg til å illustrere fremtredende skjæringspunkt. Kapittelet er strukturert etter delkapitlene; *Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster*, *Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster* og *Erfaringsdimensjonen*.

### 2.1 Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster

Til tross for at studiens omfang ikke tillater en fullstendig redegjørelse for tekstlandskapet i hver religion, synes det nødvendig å berøre noe av kompleksiteten ved tematikken. I det følgende skal det illustreres et overblikk over et utvalg aspekter ved religionenes hellige tekster, med den hensikt å illustrere sentrale særtrekk inn mot analyse og drøfting. Det må tilføyes at den følgende oversikten ikke evner å vie rettferdighet til det store mangfoldet av tekster som eksisterer både på tvers av og innad i religionene. Dette delkapittelet inneholder også en redegjørelse for tilnærminger til hellige tekster gjennom hermeneutikk, inkludert et anvendt analyseverktøy i denne studien: *Tekstens tre verdener*.

#### 2.1.1 Hellige tekster som overordnet kategori

Hellige tekster utgjør et mangfoldig og komplekst studieområde. Dette kommer eksempelvis til uttrykk ved ulike definisjoner av begrepet. Stordalen og Berge (2017) definerer det slik: «Hellige tekster er altså kanoniske religiøse tekster som oppfattes å være bærere av helt spesielle kvaliteter.» (Stordalen og Berge, 2017, s. 16). Jens Braarvig og Årstein Justnes (2011) gir en mer utfyllende redegjørelse. De beskriver hellige skrifter som kanoniserte, at de inneholder en åpenbaring eller sannhet, har en kultisk og rituell funksjon, samtidige tilhengere, og blir behandlet med respekt eller som hellige gjenstander (s. 14-18). Braarvig og Justnes vektlegger også at dersom vi snakker om hellige tekster fra et utenfraperspektiv: «(...) lager vi en større kategori som i prinsippet rommer alle religioners hellige skrifter. At teksten er hellig betyr da først og fremst at den er 'hellig for den aktuelle religionens tilhengere'.» (s. 14). Dette samsvarer med innledningens redegjørelse for anvendelsen av begrepet *hellig* i denne studien.



Religionsforsker Wilfred Cantwell Smith (1993) redegjorde i sin bok *What is Scripture* for utfordringen ved å definere begrepet *scripture*, uten at det forenkler og sådan undergraver det mangfoldige innholdet i begrepet. Kjernen i hans argumentasjon går ut på at betegnelsen *scripture* historisk sett er et vestlig begrep, som opprinnelig spesifiserte Bibelen (s. ix). Likevel brukes betegnelsen i dag ikke bare om bibelske tekster, men derimot om et bredt spekter av tekster fra religioner over hele verden (1993, s. 6), slik også Braarvig og Justnes redegjorde for (2011, s. 14). Til tross for anvendelsen av begrepet som en overordnet kategori, viser det seg utfordrende å definere hva *scriptures*, eller hellige tekster, egentlig inneholder på tvers av religionene.

### **2.1.1.1 Muntlighet og skriftlighet**

Ordet *scripture* impliserer at det er noe som er skrevet ned. Smith problematiserer dette gjennom at det skriftlige aspektet i enkelte av religionenes hellige tekster omtales som underordnet. Han løfter frem viktigheten av tekstenes muntlige aspekt, både hva gjelder tilblivelse og resepsjon, i det han skriver: «In the world-wide prevalence and usage of sacred texts as a generic human (or divine?) matter, one finds, then a double involvement.» (1993, s. 9). Denne doble samhandlingen omtales av Smith som tekstenes skriftlige og muntlige aspekt, og gjelder både når det kommer til tekstenes historiske tilblivelse og nåtidige funksjon i religionen. Smith eksemplifiserer dette med muslimenes syn på Koranen som en guddommelig åpenbaring som er: «spoken and heard» (1993, s. 8), hvilket tydeliggjøres ved en sterk resitasjonspraksis i islam. Det muntlige aspektet illustreres også i forbindelse med østlige religioners tekster, hvor man finner en større resitasjons- og fortellingstradisjon, enn en tradisjon hvor resepsjonen tar utgangspunkt i noe skriftlig (Smith, 1993). De store forskjellene i tekstenes funksjon på tvers av religionene utfordrer hvordan lærere skal undervise om de i religion og etikk.

### **2.1.1.2 Funksjonelle og rituelle aspekter ved hellige tekster**

Når betegnelsen *scripture* brukes til å inkludere alle religioners hellige tekster, slik vi finner det hos både Smith (1993) og Braarvig og Justnes (2011), burde det være mulig å sammenligne de hellige tekstene på tvers av religioner. Miriam Levering (1989) redegjør i sin antologi *Rethinking Scripture – Essays from a Comparative Perspective* for at et vestlig perspektiv på hellige tekster, med utgangspunkt i Bibelen, er innholdsfokusert: «content should matter» (s. 7). En vestlig forståelse av begrepet impliserer dermed at andre religioners

hellige tekster skal forstås på samme måte som kristendommens hellige tekster. En sammenligning opp mot kristendommen, hvilket både Smith og Levering illustrerer i forbindelse med hellige tekster, har utgjort utgangspunktet for en kritikk av sammenligning som religionsvitenskapelig metode (Andreassen, 2016, s. 129). Leverings påstand om et vestlig perspektiv på hellige tekster som innholdsfokusert fører henne videre til følgende påstand: å sammenligne Bibelen med eksempelvis hinduismens vediske tekster vil føre til at man blir: «(...) shocked out of one's unconscious assumptions about scripture.» (1989, s. 7). Her illustrerer Levering både en potensiell ubevisst antakelse om hva hellige tekster skal inneholde, så vel som enorme forskjeller mellom tekstene på tvers av religioner. Om hinduismens tekster skriver hun: «(...) the sacred performance of the words is in no way diminished by the fact that no one, neither the reciter nor the hearer, understands them.» (Levering, 1989, s. 7). Tekstenes innhold presenteres altså som sekundært, til fordel for resitasjonen av teksten. Likevel er tilnærmingen til alle hellige tekster i LK06 omtalt som teksttolkning, hvilket er innholdsfokusert. Knut Jacobsen (2011) illustrerer det samme aspektet som Levering i det følgende:

Når tekster resiteres på sanskrit i et tempel, oser det av hellighet, selv om det er få som forstår innholdet. Det kan ikke understrekes nok at for en forståelse av hinduismen som en levende religion er kunnskap om den rituelle bruken av teksten like viktig – eller kanskje viktigere – enn vitenskapelige analyser av tekstens opphav og tilblivelse. (2011, s. 125).

Også i forbindelse med buddhismens hellige tekster eksisterer det en omfattende resitasjonspraksis både i og utenfor templene (Lie, 2011, s. 176). Vi ser dermed at østlige religioners hellige tekster inkluderer et overordnet fokus på rituell bruk, fremfor det innholdsmessige aspektet ved kristendommens tekster slik det fremkommer hos Smith (1993) og Levering (1989). Det må likevel tilføyes at det enorme mangfoldet av hellige tekster også innbyr til mange ulike praksiser. Kristendommens tekster benyttes også i resitasjonslignende praksiser gjennom liturgi, og det eksisterer fortolkningspraksiser innenfor både islam gjennom eksempelvis *tafsir* (kommentarlitteratur) og innenfor buddhismen gjennom ulike hermeneutiske innfallsvinkler (Lie, 2011, s. 177). De overordnede aspektene som til nå har blitt fremlagt illustrerer likevel hvordan det enorme mangfoldet innenfor den overordnede kategorien *scripture*, eller *hellig tekst*, går utover hva selve begrepet impliserer.

### **2.1.1.3 Materielle aspekter ved hellige tekster**

De fremlagte perspektivene hos Smith (1993) og Levering (1989) illustrerer hvordan mangfoldet av hellige tekster ikke bare har å gjøre med innholdet i tekstene, men også i forhold til nokså andre elementer. I det følgende skal det gis en redegjørelse for utvalgte *materielle* aspekter ved religionenes hellige tekster.

Både Stordalen og Berge (2017) og Braarvig og Justnes (2011) omtaler de hellige tekstenes materielle aspekt som sentralt for en fullstendig forståelse av tekstenes betydning i sine religioner. I et innenfraperspektiv fungerer de hellige tekstene som bærere av helt spesielle kvaliteter i deres fysiske form (Stordalen og Berge, 2017, s. 16), hvilket gjør at de: «(...) behandles med respekt og forsiktighet, og av og til nærmest som ekstraordinære gjenstander som bærer et budskap i seg selv» (Braarvig og Justnes, 2011, s. 18). I dagens samfunn eksisterer det dog digitale eksemplarer av de fleste store religionenes hellige tekster. I antologien *The Death of Sacred Texts* undersøker Kristina Myrvold (2010) den fysiske behandlingen av hellige tekster. Her fremlegger hun problemstillingen om hvorvidt tekstenes hellighet påvirkes av å forflyttes til en digital plattform (s. 8), hvilket fører til spørsmålet om hvordan man skal forholde seg til dette med tanke på eksisterende renhets- og oppbevaringskrav i enkelte religioner. Et eksempel er islam, der Koranen berøres med rene hender og oppbevares høyere enn andre bøker. Problemstillingen om hvorvidt disse reglene skal overføres til digitale eksemplarer lar seg vanskelig konkludere. Myrvold belyser likevel et sentralt aspekt hva gjelder samhandling med hellige tekster i moderne tid. Dette har også betydning for denne studien da digitaliseringen for lengst har gjort sitt innrykk i dagens skole, hvilket er representert i analysen ved at digitale eksemplarer ofte blir benyttet i undervisningen om religionenes hellige tekster.

### **2.1.2 Å tolke hellige tekster**

Til tross for at de foregående avsnittene har redegjort for en kompleksitet ved religionenes hellige tekster utover det rent innholdsmessige, står fortolkning av tekst sentralt som praksis i flere religioner. Studien har tidligere redegjort for at LK06s tilnærming til religionenes hellige tekster innebærer nettopp *tolkning*. Et henblikk på hermeneutikk synes derfor nødvendig.

Ordet hermeneutikk har: «(...) den tredelte betydningen uttrykk, fortolkning og oversettelse. Til sammen gjenspeiler disse det vi kan kalle den hermeneutiske operasjonen, som er arbeid med forståelse for øye.» (Lægreid og Skorgen, 2014, s. 9). Helt enkelt kan hermeneutikk forklares som forståelse og fortolkning (Krogh, 2014, s. 10). I denne studien gjør

hermeneutikk seg primært gjeldende på bakgrunn av at LK06 ber elevene om å tolke religionenes tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3 og 4). Som nevnt i innledningen er dette endret i LK20, hvor elevene heller skal kunne *reflektere* over tekstene, og forstå hvordan ulike måter å tolke tekstene på henger sammen med religioners indre mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Her finner vi dermed et nytt lag ved hermeneutikken, der man skal få et innblikk i hvilke ulike fortolkningstradisjoner som allerede finnes og hva det sier oss om mangfoldet innad i den enkelte religion.

### **2.1.2.1 Tekstens tre verdener**

Paul Ricoeur (1981) opererer med begrepene *bak*, *i* og *foran* teksten for å illustrere tre ulike utgangspunkt for fortolkning av en tekst. Denne studien anvender en lignende terminologi som brukes innenfor nytestamentlig forskning videreutviklet fra Ricoeur og Gadamer (Fretheim, 1996, Bergant 1997, Barr, 2006, Hartvigsen og Tørresen, 2019, s. 4) I denne videreutviklede modellen består verdenen *bak teksten* av den historiske og sosiale verden teksten ble til i (Barr, 2006, s. 72). *I teksten* finner vi de bilder, karakterer og handlinger som teksten selv formidler (s. 72). Den tredje av dem, verdenen *foran teksten*, inkluderer alt som har skjedd siden teksten ble skrevet (s. 73), og omhandler dermed også tekstens resepsjonshistorie. Her finnes alt av tolkning og bruk som står mellom leseren og den originale teksten. Vi kan, kort sagt, omtale verdenen *bak teksten* som forfatter-sentrert, verdenen *i teksten* som tekst-sentrert, og verdenen *foran teksten* som leser-sentrert (Fretheim, 1996).

### **2.1.2.2 Tekstens tre verdener i denne studien**

I denne studien vil modellen fremtre i forbindelse med enkelte seksjoner innenfor analyse og drøfting av undervisningen om de hellige tekstene, og i forbindelse med kontekstualisering av tekstutdrag. For å imøtekomme studiens materiale, som ikke bare inkluderer bibeltekster, men også andre religioners hellige tekster, skal modellen derfor modifiseres noe. I det følgende skal det redegjøres for hvordan modellen brukes i disse sammenhengene.

### **Tekstens tre verdener og undervisning**

Studiens inkludering av tekster fra de ulike religionene fordrer altså en tilpasning av modellen for å favne det empiriske materialet. Derfor anvendes verdenen *foran teksten* noe utvidet. *Foran teksten* inkluderer i denne studien 1) tekstenes eksisterende tolkningsmangfold, slik Barr (2006) formulerer det: «(...) the world of interpreters and interpretations that stand

between us and the original text.» (s. 73), og 2) de funksjonelle og rituelle aspekter teksten har i sin religion. Modellen utvides dermed til å ikke bare omhandle lesning og tolkning, men også et mer praktisk aspekt gjennom de perspektiver som er fremlagt under *Funksjonelle og rituelle aspekter ved hellige tekster*. Dette er tilsynelatende en mer formålstjenlig tilnærming når studien også skal inkludere østlige religioners hellige tekster, hvor en forståelse av tekstenes innhold kan omtales som underordnet, hvilket har fremkommet tidligere i kapittelet. Modellen i sin helhet anvendes gjennom et utenfraperspektiv, slik at *bak teksten* omhandler den verdenen teksten ble til i, *i teksten* består av tekstens rene innhold, og *foran teksten* inkluderer tekstens tolkning og bruk i sin respektive religion. Når informantenes elever leser og tolker tekstene, arbeider de med det som står *i teksten*, selv om enkelte vil si at all tolkning foregår foran teksten.

### ***Tekstens tre verdener og kontekstualisering***

Det fremkom av det empiriske materialet at kontekstualisering var en viktig del av undervisningen om de hellige tekstene. Analysen av dette materialet avdekket fire ulike tilnærminger til kontekstualisering. Jeg har valgt å systematisere tre av disse tilnærmingene med utgangspunkt i ovennevnte modell.

Informantene kontekstualiserer altså tekstutdragene på en slik måte at tilnærmingene kan systematiseres inn i *tekstens tre verdener*. Tilnærmingene til kontekstualisering av tekstutdrag er nevnt ved følgende: *bak teksten* – tekstenes historiske kontekst, *i teksten* – tekstenes litterære/strukturelle kontekst, *foran teksten* – religionenes allerede eksisterende tolkningsmangfold.

Enkelte ganger vil det fremkomme at lærerne kontekstualiserer tekstutdragene som en tolkningshjelp i undervisningen, hvilket medfører en overlapp mellom de ulike anvendelsene av modellen *tekstens tre verdener*.

Den fjerde tilnærmingen til kontekstualisering funnet i det empiriske materialet blir ikke satt i forbindelse med tekstens tre verdener. Denne tilnærmingen omhandler elevenes kulturelle kontekst slik det fremkommer i Heid Leganger-Krogstads kontekstuelle religionsdidaktikk: «(...) the pupils' socio-cultural context is decisive for the teaching of and about religions in schools» (2001, s. 55). En kontekstuell tilnærming til religionsundervisning innebærer et

hensyn til elevenes kontekst, inkludert deres livssynsforutsetninger. Dette medfører at undervisningen formes som følge av elevenes bakgrunn, også i form av religiøs bakgrunn.

### **2.1.3 Oppsummering: Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster**

Dette delkapittelet ble innledet ved ulike definisjoner på begrepet hellig tekst, etterfulgt av Smiths (1993) redegjørelse for kompleksiteten ved begrepet *scripture*. I en videreføring av dette fremkom det flere lag ved de hellige tekstene, eksemplifisert ved muntlighet og skriftlighet, og funksjonelle, rituelle og materielle aspekter. Med dette som bakteppe fremtrer spørsmålet; hvordan sammenligner man enheter som viser seg å være ulike størrelser både når det gjelder innhold, rituell samhandling og funksjon i religionen? Hva er hellige teksters fellestrekk som gjør at de alle hører hjemme under betegnelsen *scripture*? Smith lander på følgende formulering: «People – a given community – make a text into scripture, or keep it scripture: by treating it a certain way. I suggest: *scripture is a human activity*.» (1993, s. 18). Smiths påstand går ut på at en tekst er *hellig tekst* på bakgrunn av hvordan den behandles og brukes, og ikke i seg selv. For å forstå hellige tekster, må vi altså forstå betydningen av menneskers samhandling med tekstene. Med dette som utgangspunkt kan vi omtale verdenen *foran teksten* som essensiell i arbeidet med hellige tekster.

På bakgrunn av at LK06 fastslår tolkning som metodisk tilnærming til religionenes hellige tekster har delkapittelet tatt for seg hermeneutikk, og redegjort for hvordan dette gjør seg gjeldende i studien gjennom modellen *tekstens tre verdener*. Modellen anvendes noe utvidet da den skal fungere som analyseverktøy i møte med informantenes undervisning om religionenes hellige tekster, og i forbindelse med de ulike formene for kontekstualisering av tekstutdrag fra anvendt primærkildemateriale.

## **2.2 Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster**

Det eksisterer et bredt spekter av studier og perspektiver tilknyttet undervisning om hellige tekster innenfor det religionsdidaktiske feltet i Norge så vel som internasjonalt. En oversikt over dette er nødvendig for å etablere studiens faglige kontekst.

### **2.2.1 Religiøse narrativer i undervisning**

I det følgende skal enkelte perspektiver ved bruk av religiøse narrativer i undervisning redegjøres for. I 2013 utarbeidet Esther Reed, Rob Freathy, Susannah Cornwall og Anna

Davis en pedagogikk bestående av ulike faser for elevers møter med bibelske narrativer. Den tredje av disse fasene, hvilket er den som viser seg mest relevant i forbindelse med denne studiens drøfting, omtales slik; *understanding narrative in community contexts* (s. 305). I denne fasen skal elevene prøve å forstå hvordan fortellinger tolkes i sine religiøse tradisjoner, hvilket gjør denne fasen spesielt aktuell for LK20s tilnærming til religionenes hellige tekster siden det her er et uttalt mål om å forstå hvordan tekster tolkes ulikt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne fasen vektlegges fantasi, kritikk og empati for å forstå betydningen av tolkningen innenfor religionen (Reed et al., 2013, s. 305). Man forsøker altså å forstå innenfraperspektivet gjennom å innta en empatisk posisjon.

Religiøse narrativer inneholder også elementer som kan være mer krevende å forholde seg til i undervisning, samtidig som man skal evne å innta en respektfull tilnærming til teksten. I Keränen-Pantsu og Rissanens (2018) studie i Finland undersøkte de nettopp dette spenningsfeltet; pedagogisk bruk av religiøse narrativer. I studien var det indikasjoner på at de religiøse narrative ble oppfattet som en pedagogisk fordelaktig inngang til å lære om religioners dogmer og etiske tenkning (s. 162), aspekter som ellers kan synes utfordrende å formidle i undervisning. En utfordring som derimot kom til syne ved en inkludering av narrative i undervisning var balansen mellom å håndheve liberale verdier ved utdanningen samtidig som man evnet å beskytte autenticiteten til de religiøse narrative: «Occasionally, self-understanding of religious traditions conflicts with the pedagogical aims of liberal RE and teachers have to negotiate between these two perspectives.» (s. 166). De religiøse narrative tilhører førmoderne tekster som kan inkludere innhold som kolliderer med liberale utdanningsverdier, slik som *toleranse*. I studien fant de at lærere valgte å løse denne spenningen ved å 1) unngå å bruke religiøse narrative med innhold som utfordret liberale utdanningsverdier, og 2) gi elevene nødvendig informasjon i form av kontekstualisering før en eventuell tolkning av narrative (s. 165). Informantene i min studie anvendte også disse løsningene, hvilket vil fremkomme senere. Keränen-Pantsu og Rissanen (2018) omtaler *kontekstualisering* som den settingen fortellingen befinner seg i (s. 164). Dette kan forsås som kontekstualisering i forbindelse med både historiske og litterære aspekter – *bak og i teksten*.

Geir Winje (2017) vektlegger det samme aspektet som innslaget fra den finske studien gjør; til tross for at de hellige tekstene er religionenes urokkelige skriftgrunnlag, er de fortsatt førmoderne, hvilket gjør at de kan være preget av verdier som ikke aksepteres i et sekulært samfunn (s. 210). Winje påpeker dermed at elevene både må lære om historisk-kritiske

tilnærminger til tekstene, så vel som at de må lære om fundamentalistiske lese måter. Sistnevnte er viktig for å forstå hvordan tekstene er i bruk i enkelte religiøse miljøer (s. 210). Dette perspektivet, som også vil være fremtredende i drøftingskapittelet, omhandler altså en forståelse av religionenes tolkningsmangfold slik innledningskapittelet fremla at LK20 vektlegger i den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese».

### ***2.2.1.1 Sekularisering og aktualisering av hellige tekster i undervisning***

I artikkelen *Young People, Biblical Narrative and “Theologizing”: A UK Perspective* redegjør Terrence Copley (2005) for Biblos-prosjektets undersøkelse av hvordan bibelske narrativer kan være en del av undervisningen i et sekulært samfunn (s. 256). Blant resultatene fremkom det at en sekularisering av narrativene foregikk (s. 259) i den forstand at omtale av tekstene ble tilpasset den moderne utdanningskonteksten. Fortellingene ble modernisert for å øke relevansen for elevene. Gjennom dette ble elevene introdusert for én forståelse av tekstene. Begrepet *indoktrinering* brukes av Copley som en motsetning til *teologisering*. Ifølge Copley innebærer indoktrinering at elever får et syn på verden som utelukker andre muligheter (s. 262). I Biblos-prosjektet dreier teologisering seg om å ikke fjerne religiøse aspekter fra religiøse narrativer, og dermed verken søke å indoktrinere en tro på Guds eksistens eller ikke-eksistens (s. 263). Gjennom en slik teologiserende tilnærming, som ikke søker å tilpasse de hellige tekstenes innhold til konteksten, er målet å utdanne hermeneutisk kyndige elever i religionsfaget.

Et lignende perspektiv finner vi hos Sissel Lied (2002) som svarer på Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens (2000) dimensjonsmodell tilknyttet religiøse fortellinger. Modellen består av den religionsspesifikke dimensjonen, den religiøse dimensjonen og den allmennmenneskelige dimensjonen. Kort forklart illustrerer den religionsspesifikke dimensjonen bestemte tolkninger og oppfattelser av teksten innenfor den respektive religionen, den religiøse dimensjonen refererer til tematikk som kan være felles for flere religioner, mens den allmennmenneskelige dimensjonen innebærer at en religiøs fortelling kan inneholde elementer av allmenn betydning (Breidlid og Nicolaisen, 2011, s. 63). Den allmennmenneskelige dimensjonen kan dermed anvendes for å aktualisere tekstene inn i en moderne kontekst. Lied hevder at det å «flytte» religiøse fortellinger ut av den religionsspesifikke dimensjonen og over i en allmennmenneskelig dimensjon vil gjøre at fortellingene endres av sin nye kontekst. I den allmennmenneskelige dimensjonen vil



fortellingen bestemmes av «den enkelte brukers perspektiv, engasjement og erfaringer» (Lied, 2002, s. 46), og dermed stå i fare for å utelate religionsspesifikke elementer.

Det eksisterer også eksempler på at lærere benytter seg av konkrete ressurser for å aktualisere hellige tekster for sine elever. Julia Ipgrave (2013) fant at lærere anvendte materiale i undervisningen om bibelske tekster, slik som film, for å vekke interesse for bibelteksten (s. 268). Dette hadde sitt utgangspunkt i det faktum at det er en nedgang i unges interesse og utholdenhet for bøker generelt og Bibelen spesielt: «Students' perception of the Bible as limited and limiting is often intensified by its status as religious scripture.» (Ipgrave, 2013, s. 270). Til tross for en synkende interesse for Bibelen blant unge hevder Ipgrave at en religionsundervisning som ikke inkluderer en samhandling med de hellige tekstene risikerer å sitte igjen med en ubalansert presentasjon av religion, der elevene ikke forstår tekstenes viktighet i livene til de troende og de samfunnene de er en del av (s. 271). Hun vektlegger altså viktigheten av å inkludere de hellige tekstene i religionsundervisningen.

### **2.2.2 Tidligere masteroppgaver om hellige tekster i undervisning**

I Norge har det blitt utført flere masterstudier som undersøker hellige tekster i undervisning. Enkelte av disse ble omtalt i begrepsavklaringen i forbindelse med anvendt terminologi. I det følgende skal det fremlegges en kort oversikt over disse studiene for å illustrere hva som er nytt ved min oppgave.

Miriam Opsals oppgave fra 2010 omhandler møter mellom elever og religiøse fortellinger. Med utgangspunkt i studiens funn argumenterer hun for at undervisningen om disse fortellingene bør foregå innenfor religionens fortolkningsrammer, da dette åpner opp for å både lære *om* og *av* tekstene (s. 4). I 2018 undersøkte Kristina Tørresen tolkning av bibeltekster i religion og etikk gjennom lærerintervjuer og analyse av lærebøker. Hennes hovedfunn inkluderte at informantene omtalte tolkning av bibeltekster som viktig, men at de likevel ikke brukte mye tid på det i faget (s. VI). Synnøve Markeng (2019) skrev ved Teologisk fakultet om læreres og religiøse foreldres betraktninger vedrørende undervisning om kristne og muslimske tekster. I sin studie belyser hun spenningen ved denne undervisningen som må ta hensyn til både religiøs og akademisk tekstpraksis (s. 3). Ved MF vitenskapelig høyskole finner vi Geir Magne Fløs (2020) oppgave om elevers arbeid med hellige skrifter i videregående skole, hvor han inkluderer tekster fra kristendom, islam og buddhisme (innenfor LK06s valgfrie religion). Han fant blant annet at nyhetsmedier var med

på å forme elevers for-forståelse av islamske tekster, hvilket påvirket hvordan de arbeidet med tekstene på skolen (s. 115). Gaute Stubsveen (2020) undersøkte religion og etikk-læreres betraktninger rundt bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster. Blant hans funn fremkom det at materiale, eksempelvis film, brukes for å mediere interesse for bibelske tekster, men ikke i forbindelse med tolkning. Han fant dermed at det var uutnyttet potensiale ved bruk av materiale i undervisning om bibelske tekster (s. 73).

Oversikten illustrerer en økende interesse for tematikken så vel som et mangfold i de utførte studiene både hva gjelder innfallsvinkel, forskningsmetoder og utvalg. Denne oppgaven tilfører noe nytt på flere områder. Lærerperspektivet i undervisning om hellige tekster er foreløpig kun undersøkt i forbindelse med bibelske og islamske tekster. Min studies komparative tilnærming, som også inkluderer østlige religioners tekster, tilfører dermed et nytt spørsmål når det gjelder hva som samler og skiller hellige tekster på tvers av religioner, og hvordan lærere forholder seg til dette i undervisningen. Flere av de nevnte studiene tar utgangspunkt i teksttolkning. Denne studien søker et bredere perspektiv gjennom en oversikt over den totale undervisningen om religionenes hellige tekster. Aspekter med tanke på hvilke hensyn som tas i denne undervisningen har heller ikke blitt undersøkt tidligere. Dette indikerer et behov for at nettopp problemstillingen *Hvordan underviser religion og etikk-lærere om religionenes hellige tekster, og hvilke hensyn tas i forbindelse med dette?* blir belyst.

Studiens viktigste bidrag kan sies å være redegjørelsen for forbindelsen mellom to sentrale områder innenfor religionsdidaktikken: hellige tekster og erfaringsdimensjonen. Dette belyses gjennom problemstillingens fokus på *hensyn*, hvilket fremkom i innledningskapittelet. Med dette tilføres et nytt aspekt til det norske fagfeltet vedrørende undervisning om religionenes hellige tekster.

Det må også tilføyes at studiens timing legger til rette for en inkludering av perspektiver i overgangen til ny læreplan. Studien har dermed mulighet til å tilføre noen betraktninger inn mot fremtidens undervisning om religionenes hellige tekster, hvilket vil gjøres gjennom hovedfunnenes didaktiske implikasjoner.

### **2.2.3 Oppsummering: Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster**

I dette delkapittelet har det blitt fremlagt ulike perspektiver på hellige tekster fra religionsdidaktikken. Dette har blitt gjort ved å redegjøre for tidligere forskning på religiøse narrativer i undervisning (Reed et al, 2013) samt de eksisterende spenningene i denne undervisningen (Keränen-Pantsu og Rissanen, 2018, Winje, 2017). Videre presenterte delkapittelet eksempler på sekularisering og aktualisering av hellige tekster i undervisning (Copley, 2005, Lied, 2002, Ipgrave, 2013). Deretter fulgte en oversikt over tidligere masterstudier som omhandlet undervisning om hellige tekster, for å redegjøre for hva som er nytt ved denne studien.

## **2.3 Erfaringsdimensjonen**

Problemstillingens andre del etterspør hvilke hensyn religion og etikk-lærere tar i undervisningen om religionenes hellige tekster. Dette er som nevnt formulert på bakgrunn av en mulig forbindelse mellom erfaringsdimensjonen og disse tekstene. For å illustrere denne forbindelsen er det nødvendig med en redegjørelse for innenfra- og utenfraperspektiver, da dette vil være fremtredende i studiens videre gang. I tillegg til denne redegjørelsen skal delkapittelet også fremlegge erfaringsdimensjonens plass i religionsfaget. Deretter skal forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster illustreres gjennom både religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske bidrag.

### **2.3.1 Innenfra- og utenfraperspektiver i religionsfaget**

Aspekter om innenfra- og utenfraperspektiver, samt diskusjonen om hvorvidt man skal lære *om* eller *av* religion i religionsfaget, står sentralt i religionsdidaktikken. I religion og etikk skal elevene lære *om* religionenes sentrale innhold og praksis, samtidig som fagets holdningsdannende fokus innebærer et: «(...) rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). I LK20 formuleres dette aspektet nokså eksplisitt: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). En forståelse av innenfra- og utenfraperspektiver finner vi i begrepene *emic* og *etic* (Pike, 1999). Det *etiske* perspektivet innebærer at man ser en kultur eller et system utenfra (s. 29) som fremmed eller utenforstående: et utenfraperspektiv. Det *emiske* perspektivet inneholder beskrivelser fra et indre ståsted med kriterier som hører til selve systemet (s. 29), eller religionen i denne sammenhengen: et innenfraperspektiv. I forbindelse med skolens religionsfag har diskusjonen omhandlet spesielt hvilken funksjon dette innenfraperspektivet skal ha. Ifølge Jon Magne Vestøl (2016a) forstår Russell T. McCutcheon (1999) og Clifford

Geertz (1999) det *emiske* perspektivet som et forsøk for «outsidere», eller utenforstående, på å bevege seg fra det *etiske* perspektivet og inn mot mer *erfaringsbaserte* aspekter ved religion (s. 107). Dette kan potensielt innebære at det er mulig å forflytte seg fra et utenfraperspektiv, mot et innenfraperspektiv. I denne studien omhandler dette hvordan man forholder seg til hellige tekster, som faktisk er *hellige* for noen, i undervisning.

### 2.3.2 Erfaringsdimensjonen i religionsundervisning

Erfaringsdimensjonen, slik det brukes i religionsdidaktikken, har sitt utspring i religionsfenomenolog Ninian Smarts dimensjonsmodell (Andreassen, 2010, s. 61). Modellen omtales som bred, samlende og nøytral da den søker å inkludere nettopp både innenfra- og utenfraperspektiver. Bengt-Ove Andreassen (2010) påpeker at Smarts modell inneholder en tilnærming som: «(...) vektlegger et innenfraperspektiv der det å lære *om*, er å lære *av*» (s. 67). Dimensjonsmodellen vektlegger erfaring og opplevelse, hvilket kan legitimere religiøse erfaringer som allmennmenneskelige. Andreassen problematiserer dette og kritiserer modellens religiøse og teologiske orientering. Smart selv vektlegger at dersom man ekskluderer erfaringsdimensjonen fra en omtale om religion, er det som står igjen *kaldt* og *tørt* (gjengitt av Andreassen, 2010, s. 65). De følgende perspektivene vil illustrere hvordan en ekskludering av erfaringsdimensjonen i omtale av religion kan resultere i et unyansert bilde av et religiøst liv.

Vestøl (2016b) belyser i artikkelen *On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education* at religionsfaget i stor grad er bygget opp av beskrivelser av såkalte «non-transcendent aspects» (s. 5). Dette løfter spørsmålet om hvorvidt faget risikerer å utelate viktige aspekter ved religiøsitet, både som teologisk fenomen, og som et personlig opplevd fenomen (s. 5). Informantene i Vestøls studie var religiøse elever som påpekte både mangelen på erfaringsdimensjonen ved omtale av religion i undervisningen, så vel som utfordringene ved å inkludere dimensjonen. Alasdair MacIntyre belyser et lignende aspekt i det følgende: «(...) a common understanding of religious concepts by sceptics and by believers is both necessary and impossible.» (s. 38). Et felles språk omkring erfaringsdimensjonen er nødvendig for en forståelse av religion, men altså potensielt et uoppnåelig ideal. Dette underbygges av Vestøls (2016a) spørsmål om hvor nærme innsiden en outsider egentlig kan komme (s. 98). Diskusjonen forsterkes ved det faktum at dersom religiøse selv tar utgangspunkt i erfaringer når de skal forklare sin religiøsitet (Moulin, 2011),

er det problematisk at formuleringene i religionsfaget er fokusert på dogmer, regler og «kalde» ritualer.

Et annet perspektiv redegjøres for av Linn Krusedokken (2016) i sin masterstudie om hvordan erfaringsdimensjonen kommer til uttrykk i lærebøker i religion og etikk. I hennes studie fremtrer Trond Engers (1992) bidrag med utgangspunkt i datidens religionsfag i grunnskolen; Kristendomskunnskap. I artikkelen *Religious Education between Psychology and Theology* hevder Enger at undervisningen må fokusere på erfaringsaspektet ved den kristne troen for å si noe om hva kristendom egentlig er (1992, s. 436). Han argumenterer med at «Experience is that dimension in religion without which no other dimensions would have existed» (1992, s. 435), hvilket står i likhet med Smarts fokus på det erfaringsbaserte i dimensjonsmodellen. Likevel problematiserer Enger hvorvidt undervisning med utgangspunkt i erfaringsbaserte aspekter vil kunne forenes med en skole i et sekularisert samfunn. Enger mener likevel at lesning av Bibelen bør være utgangspunktet for undervisning om religiøse erfaringer. En innledende forbindelse mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster fremtrer dermed her. Krusedokken konkluderer sin masteroppgave med at deskriptive fremstillinger har potensiale til å signalisere religionenes erfaringsdimensjon fra et utenfraperspektiv (2016, s. 68).

### **2.3.3 Erfaringsdimensjonen og hellige tekster**

I religionsdidaktikken finnes en diskusjon om anvendelsen av de religiøse fortellingenes dimensjoner i undervisning. Breidlid og Nicolaisens dimensjonsmodell består som nevnt av den religionsspesifikke dimensjonen, den religiøse dimensjonen og den allmennmenneskelige dimensjonen (2011, s. 63). Modellen vil ikke være sentral videre i oppgaven, men følgende perspektiv ved den allmennmenneskelige dimensjonen må likevel inkluderes:

At fortellinger er allmennmenneskelige, betyr at alle, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, kan oppleve noe og lære noe av alle fortellinger. (...) Innebygd i en slik tenkning ligger troen på at fortellinger fra alle tradisjoner kan hjelpe mennesker til å forstå sine egne liv. (2011, s. 59).

Sitatet er belysende for forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster, da det trekker en linje mot innenfra- og utenfraperspektiver. Den allmennmenneskelige dimensjonen innebærer at de hellige tekstene ikke bare har betydning innad i sin religion, men at man kan ha nytte av tekstene også som utenforstående. Andreassen stiller seg kritisk til denne tilnærmingen da han mener dette innebærer et lære *av*-perspektiv (2016, s. 84), slik han også

kritiserte Smarts dimensjonsmodell for å ta utgangspunkt i. Det er dermed uenighet omkring bruken av den allmennmenneskelige dimensjonen ved religiøse fortellinger i undervisning.

Et annet perspektiv fremkommer hos Winje (2017): «Tar vi med en hellig bok inn i klasserommet, tar vi på en måte med oss noe som hører hjemme i en annen, guddommelig virkelighet, noe som fordrer tilbedelse eller i hvert fall anerkjennelse av at det er hellig.» (s. 209). Han tilføyer at selv om de hellige tekstene tas ut av sin opprinnelige kontekst for å fungere som læremidler i skolen, er tekstene likevel det «nærmeste norske elever kommer noe hellig uten å forlate klasserommet» (s. 210). Vi kan dermed omtale en anvendelse av hellige tekster i undervisning som inngang til å etablere en forståelse for den respektive religionens innenfraperspektiv. En forståelse for tekstenes betydning i sin religion kan innebære en empatisk forståelse av tekstene som normativt hellige for noen.

Så langt har denne seksjonen illustrert forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster gjennom bidrag fra det religionsdidaktiske feltet. Hvis vi kaster et blikk mot religionsvitenskapen fremtrer flere bidrag som kan å belyse tematikken. Braarvig og Justnes (2011), som allerede har blitt referert til i dette kapittelet, skriver: «I kulten blir ordene fra skriftene, forståelige eller ikke, noe man opplever det hellige gjennom, noe som gir en følelse av religiøs identitet og enhet med et religiøst fellesskap – for ikke å si det guddommelige» (s. 17). Her illustreres det hvordan ordene fra de hellige tekstene innbyr til religiøs erfaring forstått i et innenfraperspektiv. Forfatterne refererer til resitasjonspraksis og bruker eksempler fra både vediske mantraer og den tibetanske kanon så vel som liturgi utført på latin i den katolske kirken. Fellesnevneren mellom opplevelsene tilknyttet resitasjonen av tekstene omtales som at: «(...) det er lyden og ordets kraft som har betydning», og at ordene er en kilde til en opplevelse av noe hellig. (s. 17). Det samme perspektivet illustreres av James Fieser og John Powers (1998) som skriver følgende i sitt forord til boken *Scriptures of the World's Religions*: «(...) the texts have become the most sacred symbols of these traditions, implying that one is standing on holy ground each time a sentence is read.» (s. xix). Disse bidragene omtaler altså lesing og resitasjon av hellige tekster som opplevelsestriggende innad i de respektive religionene.

Forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster videreføres når vi leser Philip Sheldrake (2003) i *Tidsskrift for Teologi og Kirke*: «(...) 'understanding' a spiritual text fully is transformative, not just informative.» (s. 303). Sheldrake bruker begrepet «spiritual text»,

men vi ser likevel overføringsverdien til illustrasjonen av erfaringsdimensjonen ved hellige tekster. I Braarvig og Justnes' (2011) antologi fremlegger F. LeRon Shults det samme aspektet som Sheldrake: «One of the most important functions of a holy text is mediating transformation.» (2011, s. 186). Både Sheldrake og Shults omtaler sådan et grunnprinsipp ved de hellige tekstene som noe *transformativt*. Denne tilnærmingen kan sies å legitimere Andreassens skepsis til erfaringsdimensjonen i religionsfaget, da undervisningen skal være ikke-konfesjonell. Breidlid og Nicolaisen redegjør for en annen skepsis til religionenes hellige tekster i undervisning. De fremlegger at det eksisterer en frykt for at elever blir påvirket av innholdet i fortellinger som tilhører et annet livssynsmessig ståsted enn sitt eget: «I skepsisen ligger en erkjennelse av fortellingens forførende kraft, som river tilhøreren med.» (2011, s. 74). Det virker som Breidlid og Nicolaisen refererer til en ren retorisk forføring ved fortellingen, og ikke et spirituelt transformerende aspekt som Sheldrake og Shults fremlegger.

De ovennevnte perspektivene om hellige tekster som opplevelsestriggende og grunnleggende transformative utfordrer hellige teksters plass i en undervisningskontekst. Shults' (2011) ord om en empatisk lesning av hellige tekster nyanserer dog denne utfordringen:

Understanding the meaning of the text should not be wholly divorced from the meaningfulness of the text in the context of the spiritual lives of those who identify with the religious tradition. For those whose identity is non-religious, this may all sound very alien indeed. However, even for those of us who do not find a particular text "holy", we can empathize with the desire of our fellow human beings to experience transformation that brings meaning and value to life. (s. 186)

Shults illustrerer at man kan lese en hellig tekst fra et utenfraperspektiv og likevel sympatisere med de religiøse tilhengernes relasjon til teksten. Dette er et perspektiv som støttes av bidrag fra Stordalen og Berge (2017). De argumenterer for at studier av kanoniske skrifter bør være en *kritisk solidarisk lesning*, hvor både tekst og lesetradisjon underlegges kritisk historisk etterprøving samtidig som man evner å ta på alvor tekstenes autoritetskrav i sin respektive religion, og dermed også tekstenes samtidige brukere (s. 12). Dette er en argumentasjon som dermed drar veksel på både innenfra- og utenfraperspektiver. En kritisk historisk etterprøving innebærer en undersøkelse av teksten som *utenforstående*, selv om dette også kan gjøres fra et innenfraperspektiv. Et hensyn til tekstenes autoritetskrav og en respekt for deres brukere forutsetter en forståelse av tekstenes posisjon i den gjeldende religiøse tradisjonen; altså en tilnærming som tar innover seg tekstens status *innad i* religionen. Erfaringsdimensjonen ved religionenes hellige tekster er dermed illustrert gjennom perspektiver fra både det religionsdidaktiske og det religionsvitenskapelige, med innslag fra det teologiske, feltet.

Oppsummert innbyr disse teoretiske perspektivene til en samtale om religionenes hellige teksters plass i skolen, hvilket vil tas opp i studiens drøftingskapittel.

#### **2.3.4 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen**

Erfaringsdimensjonen er i dette delkapittelet blitt redegjort for. Innledende aspekter ved innenfra- og utenfraperspektiver gjennom Pikes (1999) forklaringer av begrepene *emic* og *etic* ble etterfulgt av Andreassens (2010) skepsis mot lære *av*-perspektivet han mener Smarts dimensjonsmodell legger opp til. Et blikk på Vestøls (2016b) undersøkelse omkring religiøse elevers oppfattelse av erfaringsdimensjonen i religionsfaget ble etterfulgt av Engers (1992) argumentasjon om viktigheten av å inkludere erfaringsdimensjonen i undervisning om kristendommen, primært gjennom lesning av Bibelen.

Delkapittelet har også etablert en innledende forbindelse mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster, som vil utbroderes gjennom empiri når oppgaven beveger seg mot analyse og drøfting. Bidrag fra det religionsdidaktiske feltet ble presentert ved Breidlid og Nicolaisens (2011) allmennmenneskelige dimensjon, og Winjes (2017) perspektiver om en inkludering av hellige tekster i undervisning som norske elevers møte med *det hellige*. Fra religionsvitenskapen omtalte både Braarvig og Justnes (2011) og Fieser og Powers (1998) at resitasjon og lesning av religionenes hellige tekster innbyr til en opplevelse av noe overnaturlig. En videreføring av dette ble illustrert gjennom Sheldrake (2003) og Shults (2011) som begge fremla et grunnleggende transformativt aspekt ved hellige tekster. Til tross for at dette førte delkapittelet inn mot mer *emiske* perspektiver, med beskrivelser innenfor religionen, nyanserte Shults (2011) dette ved å beskrive en empatisk lesning av hellige tekster; man kan lese en hellig tekst som utenforstående og samtidig sympatisere med de religiøse tilhengernes relasjon til teksten. Denne seksjonen ble rundet av med Stordalen og Berges (2017) omtale av en kritisk solidarisk lesning av hellige tekster, som illustrerer en mulig vekslning mellom innenfra- og utenfraperspektiver.

#### **2.4 Oppsummering: Teori og tidligere forskning**

Det teoretiske grunnlaget for studien har i det foregående blitt etablert.

*Religionsvitenskapelige perspektiver og tilnærminger til hellige tekster* videreførte innledningens begrepsavklaring i en diskusjon om hvorvidt begrepet *scripture*, som i utgangspunktet ble brukt om Bibelen, egentlig kan brukes som en overordnet kategori som rommer alle religioners hellige tekster. Dette ble gjort gjennom bidrag fra Smith (1993) og



Levering (1989). Deretter ble aspekter om skriftlighet og muntlighet, samt funksjonelle, rituelle og materielle aspekter ved hellige tekster fremlagt for å illustrere noe av mangfoldet ved tekstene som er sentralt for oppgavens videre gang. Denne seksjonen gav også en kort redegjørelse for hermeneutikk generelt, og modellen *Tekstens tre verdener* som et analyseverktøy i denne studien spesielt. Her ble det fremlagt at studien utvider modellen slik at verdenen *foran teksten* inkluderer 1) eksisterende tolkningsmangfold i religionen, og 2) funksjonelle og rituelle aspekter (et mer praktisk aspekt enn det rent leser-fokuserte). I tillegg overføres modellen til å brukes i forbindelse med drøfting av ulike tilnærminger til kontekstualisering av tekstutdrag.

I *Religionsdidaktiske perspektiver på hellige tekster* ble det fremlagt perspektiver vedrørende bruk av religiøse narrativer i undervisning, gjennom bidrag fra Storbritannia ved Reed et al (2013) og Finland ved Keränen-Pantsu og Rissanen (2018). Winje (2017) illustrerte det samme aspektet som det finske bidraget gjorde, ved spenningene tilknyttet tekstenes førmoderne innhold i en moderne utdanningskontekst. Videre ble det fremlagt hvordan det eksisterer ulike synspunkt om sekularisering og aktualisering av hellige tekster (Copley, 2005, Lied, 2002 og Iprgrave, 2013). Avslutningsvis ble det redegjort for nyere masteroppgaver som på ulike vis omhandler hellige tekster i skolen. Her ble også denne studiens bidrag tydeliggjort.

I delkapittelet *Erfaringsdimensjonen* ble det innledningsvis redegjort for innenfra- og utenfraperspektiver før det ble fremlagt perspektiver ved erfaringsdimensjonens plass i religionsfaget. Dette ble gjort gjennom bidrag fra Andreassen (2010), Vestøl (2016b), Enger (1992) og Krusedokken (2016). Delkapittelets viktigste bidrag var dog å danne grunnlaget for forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster slik det vil fremtre i studien. Dette ble gjort gjennom bidrag fra både religionsdidaktikken og religionsvitenskapen. Til sammen illustrerte denne seksjonen hvordan hellige tekster i skolen åpner opp for en nyttig samtale om vekslingen mellom innenfra- og utenfraperspektiver i religionsfaget.

Det totale omfanget av teori og tidligere forskning som anvendes i denne studien kan sådan sies å favne bredt, i tillegg til å illustrere eksisterende skjæringspunkt mellom ulike fagfelt. Arbeidet med studiens teoretiske grunnlag har vært en kontinuerlig prosess gjennom masterprosjektet. Studiens teoretiske tilfang har dermed vært sentralt i forberedelsene av og

etterarbeidet til innhenting av studiens empiriske materiale, hvilket påfølgende kapittel skal redegjøre for.

## 3 Metode

Ifølge Lynn P. Nygaard (2015) er hovedoppgaven til et metodekapittel å etablere studiens kredibilitet (s. 110). Dette innfris ved å begrunne de ulike metodiske valg som er tatt i løpet av undersøkelsen, hvilket skal gjøres i det følgende. Metodekapittelet skal først ta for seg *Forskningsdesign*, deretter *Innhenting og bearbeiding av datamateriale* etterfulgt av *Analysemetode*. En redegjørelse for hvilke grep som er gjort for å sikre *Studiens kvalitet*, samt refleksjoner knyttet til *Etiske betraktninger* i arbeidet med studien avslutter deretter metodekapittelet.

### 3.1 Forskningsdesign

#### 3.1.1 Valg av metode

I det innledende arbeidet med studien ble det notert ned en rekke spørsmål som syntes ubesvarte i allerede publisert materiale om hellige tekster i undervisning. Bakgrunnen for denne tilnærmingen var å sikre at studien hadde potensiale til å utfylle den eksisterende kunnskapen på feltet. Med utgangspunkt i dette arbeidet ble problemstillingen utviklet for å kunne fylle et kunnskapshull (Nygaard, 2015, s. 105). Studiens metode for datainnsamling ble valgt for å kunne belyse den kunnskapen min problemstilling spør etter. Det ble derfor vurdert at en kvalitativ undersøkelse i form av intervjuer ville være mest hensiktsmessig for å supplere kunnskapen om tematikken. En utpreget fordel ved intervju som forskningsmetode er at «kunnskapen produseres i interaksjonen mellom den som intervjuer, og den som blir intervjuet» (Sollid, 2013, s. 126).

En intervjuguide ble deretter utviklet basert på ulike teoretiske perspektiver så vel som innledende hypoteser. Intervjuene ble planlagt som såkalte semistrukturerte intervju, hvilket kjennetegnes ved at de tar utgangspunkt i utarbeidede spørsmål, men samtidig gir rom for at uforutsette temaer kan fremtre (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Disse intervjuene er dermed mer induktive enn strengt strukturerte intervjuer.

#### 3.1.2 Utvalg

Studiens utvalg er også av betydning for det empiriske materialet. Litteratur innenfor forskningsmetode peker i retning av at forskeren skal benytte seg av et utvalg som kan illustrere variasjon innenfor studiefenomenet (Dalen, 2011, s. 43). Studiens problemstilling undersøker undervisning om et utvalgt tema i religion og etikk på videregående skole.

Populasjonen utvalget tar utgangspunkt i er dermed lærere i religion og etikk. Av praktiske hensyn ble det besluttet at utvalget skulle innhentes fra et begrenset geografisk område, spesifisert ved Oslo og Viken. Dette er et stort område med mange videregående skoler, hvilket åpner opp for en variasjon blant utvalget.

Basert på betraktninger tilknyttet omfang og praktisk gjennomføring belaget jeg meg på å gjøre fire intervjuer. Denne undersøkelsen har et komparativt perspektiv da den undersøker undervisningen om hellige tekster innenfor de ulike religionene som undervises i faget. I tillegg har den et bredt faglig nedslagsfelt i den forstand at erfaringsdimensjonen blir sett i sammenheng med hellige tekster. Vurderingen gikk derfor ut på at studien burde ha et begrenset antall informanter, da det av hensyn til oppgavens omfang også må tilrettelegges for dybde i analysen og drøftingen.

### ***3.1.2.1 Rekruttering***

Rekrutteringen startet våren 2019 hvor det ble sendt e-post om prosjektets tematikk til avdelingsledere ved ulike videregående skoler. Informasjonen ble videresendt til deres religion og etikk-lærere. I tillegg ble det utført søk på yrkesprofiler via LinkedIn. En av informantene ble rekruttert via sistnevnte, mens de tre andre ble rekruttert via direkte kontakt på e-post da jeg ikke fikk noen henvendelser på bakgrunn av kontakten med avdelingslederne. I utvalget siktet jeg mot å få en jevn fordeling både hva gjelder kjønn og yrkeserfaring. Informantene jeg til slutt sto igjen med var to kvinner og to menn ansatt ved ulike videregående skoler i Oslo og Viken, med 8 til 18 års undervisningserfaring i religion og etikk. Her følger en kort redegjørelse for de fire informantene, inkludert fagbakgrunn. Navnene som benyttes er pseudonymer.

*Ole Henrik* har jobbet 12 år som lærer. Han er lektor i religion og etikk med mastergrad i religionshistorie. I tillegg inkluderer hans faglige bakgrunn filosofi, idéhistorie og teologi. *Nicolai* har 18 års lærererfaring. Ved siden av utdanning innenfor historie og sosiologi har han hovedfag i religionsvitenskap, samt praktisk-pedagogisk utdanning. *Lone* har jobbet som lærer i 8 år. Hun har lektorutdanning med religion og etikk som sitt primære fag ved siden av norsk og historie. *Heidi* har jobbet som lærer i 11 år. Av utdanning har hun mastergrad i sosiologi ved siden av studier innenfor religionsvitenskap og nordisk, samt praktisk-pedagogisk utdanning. Det er også av relevans for analysen at Heidis elevgruppe ved

intervjutidspunkt besto av mange muslimske elever. Studiens fire informanter har alle undervisningskompetanse i religion og etikk, men ulik utdanningsbakgrunn.

### **3.2 Innhenting og bearbeiding av datamateriale**

Før gjennomføringen av intervjuene høsten 2019 ble intervjuguiden testet og videreutviklet. Testingen ble utført i to runder med hjelp fra to medstudenter. Nødvendige justeringer ble gjort etter hver testrunde på bakgrunn av tilbakemelding fra intervjuobjektene, hvilket til slutt utgjorde utgangspunktet for den endelige intervjuguiden. I begge testintervjuene ble også opptaksutstyret testet, for å forebygge tekniske utfordringer.

#### **3.2.1 Håndtering av datamateriale**

I forkant av datainnsamlingen ble det utarbeidet en datahåndteringsplan med beskrivelser for hvordan studiens datamateriale ville bli behandlet og oppbevart. Denne studien har samlet inn såkalte begrensede, eller «gule», data, i henhold til UiOs klassifisering av data og informasjon (Universitetet i Oslo, 2018). Gule data er informasjon som ikke er tilgjengelig for alle, men som heller ikke er av sensitiv karakter. Studiens innsamling av personopplysninger kvalifiserer til slike gule data, hvilket krever særskilt håndtering hva gjelder anvendelse og lagring. Innsamlingen av datamaterialet ble derfor gjort ved hjelp av UiOs diktafon-app som krypterer lydopptakene før de sendes til et passord-beskyttet nettskjema. I forkant av lagring ble filene lyttet gjennom for å forsikre at de ikke inneholdt data med behov for ytterligere sikkerhet. I transkriberingene ble all personinformasjon anonymisert, hvilket i prinsippet gjorde disse dokumentene til grønne data da de ikke inneholdt noen form for personidentifiserbart materiale. Transkriberingene ble likevel lagret på UiOs område i tillegg til back-up lagret på kryptert minnepenn – begge sikre for gule data. Lydopptakene ble slettet fra både diktafon-appen og UiOs område i etterkant av transkribering.

#### **3.2.2 Intervju**

Gjennomføringen av intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. Dette ble gjort av hensyn til informantenes tid, samtidig som det var gjennomtenkt at situasjonen skulle oppleves trygg gjennom at informantene «er på hjemmebane» (Sollid, 2015, s. 131). Før informantene ble intervjuet fikk de en oppfordring om å unngå sensitiv informasjon i opptaket. De ble samtidig gjort oppmerksom på at all identifiserbar personinformasjon ville anonymiseres i transkriberingene og at selve opptakene ville lagres på sikre områder før de ble slettet i etterkant av transkribering.

Det er også nødvendig å tilføye at intervjuet med informanten Heidi ble avbrutt mot slutten, hvilket innebar at hun ikke fikk anledning til å svare på alle spørsmålene i intervjuguiden. I analysekapittelet vil det dermed ved enkelte anledninger mangle perspektiver fra denne informanten. De mest sentrale aspektene ble likevel belyst gjennom øvrig samtale i intervjuet, hvilket er bakgrunnen for at datamaterialet har blitt vurdert tilstrekkelig til å bidra til å svare på problemstillingen.

Et viktig aspekt å være seg bevisst ved semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode er at de potensielt kan innhente nokså ulik informasjon. Dette er forsøkt kompensert for ved at intervjuene ble transkribert fortløpende i løpet av datainnsamlingsperioden slik at eventuelle temaer som burde belyses ytterligere ved de senere intervjuene kunne bli notert ned.

### **3.2.3 Transkribering**

Intervjuene ble altså transkribert og ferdigstilt så raskt som praktisk mulig i etterkant av intervjuene. Dette ble gjort både for å avdekke eventuelle induktive temaer som burde inkluderes i senere intervjuer, og for å bevare autentisiteten i innholdet. Ferdigstillingen av transkriberingene tok på det seneste tre dager.

I transkriberingene siktet jeg mot å holde innholdet så nært til informantenes utsagn som mulig. Resultatet av dette var nokså detaljerte transkriberinger som inkluderte pauser i form av eksempelvis nøling og latter. Slike elementer kan potensielt avgjøre hvordan innholdet i en transkribering tolkes (Sollid, 2015, s. 132). Denne tilnærmingen fremsto hensiktsmessig spesielt med tanke på at jeg skulle ut i en periode med foreldrepermisjon etter semesteret intervjuene fant sted. På den måten kunne jeg få en mer nøyaktig fremstilling av intervjuene da jeg skulle fortsette arbeidet med studien i etterkant av permisjonen.

I analysekapittelet har det blitt foretatt en språkvask av de ytringene som er inkludert i den løpende teksten. Eventuelle pauser eller grammatiske feil i informantenes utsagn preger dermed ikke innholdet. Jeg har likevel kontinuerlig forsøkt å holde innholdet i sitatene så tro til informantenes utsagn som mulig.

### 3.3 Analysemetode

Intervjuguiden ble utformet for å belyse informantenes undervisning om religionenes hellige tekster gjennom temaer som *primærkildemateriale* og *hensyn*. Analysen er på bakgrunn av dette gjort med utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier, hvilket innebærer at den analytiske tilnærmingen er overordnet deduktiv. Jeg har likevel latt uforutsette temaer fremtre innenfor disse kategoriene, slik at induktive koder også har spilt en viktig rolle i analysearbeidet. Dette er spesielt viktig fordi studien undersøker en forbindelse som ikke er undersøkt tidligere; erfaringsdimensjonen ved hellige tekster, og betydningen av denne forbindelsen i undervisning. Datamaterialet tok form av tekst gjennom transkriberte intervjuer. Dette gjør analysearbeidet i sin helhet til en tematisk, kvalitativ tekstanalyse.

Arbeidet med analysen startet med en grundig gjennomlesing av transkriberingene, etterfulgt av en nedskrivning av systematiserte sammendrag fra hvert intervju for å få en oversikt over det totale materialet. Sammendragene ble skrevet med utgangspunkt i perspektiver fra intervjuguiden og tidligere forskning, så vel som perspektiver som oppsto fra det empiriske materialet. Dermed har både deduktive og induktive elementer oppstått parallelt i arbeidet. Sigmund Grønmo (2004) påpeker at koder utvikles dels induktivt og dels deduktivt (s. 267), hvilket også var tilfellet i denne studien. Udo Kuckartz (2013) refererer til Schmidt (2010), og omtaler denne tilnærmingen som en deduktiv-induktiv kategorikonstruksjon. Her brukes både forhåndsbestemte kategorier og innledende hypoteser som koder, så vel som at man lar uventede elementer fra datamaterialet inspirere kodingsprosessen (s. 62), hvilket samsvarer med min analyseprosess.

Sammendragene ble deretter utgangspunktet for en utfyllende tematisk profilmatrise (Kuckartz, 2013, s. 66), som var sortert etter både deduktive og induktive temaer. Formålet med en slik matrise er å gi forskeren mulighet til å lese materialet innenfor et gitt tema på tvers av informantene i såkalte temasammendrag. I tillegg får man oversikt over hver informants ytringer innenfor de ulike temaene fra datamaterialet. Med tanke på studiens komparative innfallsvinkel var dette en hensiktsmessig tilnærming for å komme i dybden på datamaterialets mest sentrale områder.

Arbeidet med matrisen fungerte som en innledende etablering av koder som senere ble videreutviklet i ytterligere arbeid med det empiriske materialet. Dette arbeidet resulterte i et sett med kategorier (med tilhørende koder og underkoder) som utgjorde utgangspunktet for en

mer spisset koding. Jeg arbeidet fra dette tidspunktet i et program som er spesialisert for bruk innenfor kvalitativ forskning. Med denne nye kodingen fremkom datamaterialets mest sentrale elementer for å besvare problemstillingen, hvilket ble sortert i fem hovedkategorier.

### **3.3.1 Kategorier**

Datamaterialet har altså blitt analysert etter fem overordnede kategorier. Disse utgjør strukturen for analysekapittelet, og lyder følgende: *Hellige tekster i læreplanene*, *Anvendt primærkildemateriale i undervisning*, *Hovedtendenser i undervisning om religionenes hellige tekster*, *Betraktninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster*, og *Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster*.

Den første kategorien, som omhandler hellige tekster i læreplanene (LK06 og LK20), utgjør et viktig bakteppe for å forstå utgangspunktet til informantene når de underviser om religionenes hellige tekster. De neste to kategoriene peker direkte til første delsetning av studiens problemstilling; hvordan religion og etikk-lærere underviser om religionenes hellige tekster og gjennom hvilke tekster dette gjøres. De resterende to kategoriene henviser til siste del av problemstillingen og består av de hensyn lærerne tar i undervisningen om religionenes hellige tekster, inkludert en betraktning av erfaringsdimensjonen i samhandling med disse tekstene.

### **3.4 Studiens kvalitet**

Metodelitteratur omtaler flere grep som bidrar til å sikre en studies kvalitet. I arbeidet med studien har det blitt gjort flere tiltak for å sikre nettopp dette, hvilket skal redegjøres for i det følgende.

Begrepet om validitet er sentralt når man snakker om en studies kvalitet. Validitet omtales ofte som forskningens gyldighet. En del av denne gyldigheten refererer til om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn (Postholm og Jacobsen, 2016, s. 126), altså studiens analyse. Analysen i denne studien er gjort med utgangspunkt i teoretiske perspektiver, hvilket underbygger gyldigheten ved funnene. Enkelte av analysens funn er dog enkeltstående, og undersøkelsen er liten både hva gjelder antall informanter og geografisk område. Dette problematiserer en generalisering av funnene. De grep som har blitt gjort for å sikre et variert utvalg av informanter bidrar likevel til å øke funnenes overførbarhet i noen grad. For å sikre at datamaterialet, som er grunnlaget for analysen, var av tilstrekkelig kvalitet ble det gjort



lydopptak av intervjuene. I forkant av dette ble som nevnt opptaksutstyret grundig testet for å forebygge tekniske problemer. Tidsperioden mellom lydopptak og transkribering er også av betydning. For å bevare validiteten ble opptakene transkribert så raskt som praktisk mulig i etterkant av intervjuene.

En annen måte å sikre validitet på er gjennom studiens metodevalg. De semistrukturerte intervjuene åpner opp for fleksibilitet og mulige avsporinger. De forberedte spørsmålene er likevel med på å holde de ulike intervjuene på samme spor. Et av intervjuene ble riktignok avbrutt mot slutten. Man kan dermed si at datamaterialet har en svakhet ved at en av informantene ikke har fått svare på alle spørsmålene i intervjuguiden. Som nevnt ble det totale intervjuet likevel vurdert tilstrekkelig til å inkluderes på lik linje som de andre intervjuene.

Det finnes altså flere måter å sikre en studies validitet. I denne forbindelse omtaler John D. Creswell og Dana L. Miller (2000) *the audit trail*. Ved å gjøre dette dokumenterer forskeren de stegene som har blitt gjort i arbeidet med forskningen (s. 128). I masterprosessen har jeg notert arbeidets gang underveis, hvilket utgjorde et utgangspunkt for deler av dette kapittelet. Creswell og Miller (2000) omtaler også forskerens *refleksivitet* som viktig i denne sammenheng. Dette innebærer at forskeren både må redegjøre for og problematisere sin nærhet til materialet (s. 127). Joseph Maxwell (2013) omtaler denne potensielle trusselen mot validitet som *forskerbias* (s. 124). Forskerens forutinntatthet er en faktor som vil prege enhver forskningsprosess. Til tross for at det ikke er mulig å fjerne denne forutinntattheten er det likevel viktig å være seg bevisst dens tilstedeværelse. Utgangspunktet for å undersøke undervisning om religionenes hellige tekster er i stor grad drevet av egen faglig interesse for feltet. Det har dermed vært viktig gjennom prosessen å gjøre noen grep for å unngå at egne antakelser og innstillinger fikk prege studien i utpreget grad. Eksempelvis ble intervjuguiden testet i to runder med to ulike medstudenter som kjente til studien, men uten samme nærhet til tematikken som jeg hadde tilegnet meg i det innledende arbeidet. Det gjennomgående samarbeidet med veileder må også trekkes frem her, da Creswell og Miller (2000) omtaler *peer debriefing* (s. 129) som nok et grep for å sikre validitet.

En studies kvalitet kan også påvirkes i selve datainnsamlingen. Maxwell omtaler dette som *reaktivitet*, hvilket innebærer: «The influence of the researcher on the setting or individuals studied» (2013, s. 124). Forskeren kjenner ikke informantenes motivasjon til å delta i studien, hvilket potensielt utgjør en risiko for at informantene ytrer det de mistenker at forskeren

ønsker å høre. I datainnsamlingen er dette forsøkt forhindret blant annet ved at intervjuene fant sted på informantenes egen arbeidsplass (Sollid, 2015, s. 131), slik at de var i en kjent setting. I tillegg ble informantene forsikret både skriftlig og muntlig om det personvernmessige hensynet som ville bli tatt med tanke på oppbevaring av materialet og offentliggjøring av studien. Dette kan trygge intervjusituasjonen og sikre at svarene ikke preges av et ønske om å fremstå på en viss måte. Det må også tilføyes at alle informantene ble rekruttert direkte da jeg ikke fikk noen henvendelser via kontakten med avdelingslederne. Man kan dermed anta at informantene ikke takket ja til deltakelse i studien på bakgrunn av påvirkning fra sine ledere, hvilket potensielt kunne formet svarene deres og forringet datamaterialet.

### **3.5 Etske betraktninger**

Arbeidet med en slik studie inkluderer ulike situasjoner hvor man må være seg bevisst det etiske ansvaret. Dette inkluderer både personvernmessige betraktninger av hensyn til studiens informanter så vel som elementer hva gjelder selve innholdet i datamaterialet.

Kommunikasjonen som ble utført i forbindelse med rekrutteringen av informantene ble utført via min e-post på universitetet da denne tilfredsstillende de nødvendige kravene for å overholde tilstrekkelig personvern. Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av intervjuene da all forskning som involverer personopplysninger skal være godkjent fra dette hold. Etter godkjenning av både intervjuguide, studiens formål og skjema for informert samtykke, sendte jeg ut et utviklet informasjonsskriv til de rekrutterte informantene. Vedlagt i dette informasjonsskrivet var samtykkeerklæring, hvilket ble signert ved intervjutidspunkt. Det kom tydelig frem i informasjonsskrivet at informantene sto frie til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det ville ha noen negative konsekvenser. I tillegg inkluderte informasjonsskrivet utfyllende informasjon om datahåndtering og anonymisering.

Signaturen på samtykkeerklæringen var det eneste som potensielt kunne identifisere informantene siden transkriberingene var fullstendig anonymisert. Av den grunn ble samtykkeerklæringene skannet inn og lagret på min veileders område, slik at de ikke befant seg sammen med annen data til prosjektet. De fysiske skjemaene ble makulert når de var skannet.

### **3.6 Oppsummering: Metode**

I metodekapittelet har det blitt redegjort for studiens forskningsdesign, inkludert bakgrunnen for de ulike metodiske valgene som er tatt underveis. En gjennomgang av studiens praktiske gjennomføring så vel som fremgangsmåte hva gjelder analyse er også inkludert. Kapittelet har sådan redegjort for studiens *audit trail* (Creswell og Miller, 2000, s. 128) hvilket er med på å sikre studiens kvalitet. Andre grep som er gjort for å sikre studiens kvalitet er også fremlagt, i tillegg til at det er redegjort for etiske betraktninger som er gjort i arbeidet med studien.

## 4 Analyse

Dette kapittelets formål er å presentere og analysere studiens funn ved hjelp av det etablerte teoretiske grunnlaget. Som nevnt resulterte analysearbeidet av det empiriske materialet i fem hovedkategorier som på hver sin måte peker på problemstillingen. De fem hovedkategoriene utgjør delkapitler og bærer titlene: *Hellige tekster i læreplanene, Anvendt primærkildemateriale i undervisning, Hovedtendenser ved undervisning om religionenes hellige tekster, Betrachninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster og Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster.*

### 4.1 Hellige tekster i læreplanene

I innledningen ble det utført en innholdsanalyse av LK06: REL1-01 og LK20: REL01-02, med den hensikt å lokalisere de områdene som inkluderer religionenes hellige tekster. Denne tok også for seg de endringene som har forekommet når det gjelder tilnærmingen til hellige tekster fra LK06 til LK20. Det følgende er en videreføring av denne innholdsanalysen, og omhandler informantenes betrachninger vedrørende undervisning om religionenes hellige tekster med utgangspunkt i operativ læreplan LK06 og fagfornyelsens LK20.

#### 4.1.1 Undervisning om religionenes hellige tekster ut fra LK06

På spørsmål om dagens læreplan åpner opp for en solid undervisning om hellige tekster i religion og etikk svarer Ole Henrik: «Ja, det vil jeg si. (...) Det er hvert fall veldig spesifisert». Ole Henrik henviser her til de spesifikke kompetansemålene om tolkning av religionenes sentrale tekster i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Nicolai oppgir derimot at det blir opp til hvordan læreren prioriterer da det er mange mål som skal gjennomgås per religion. Lone uttrykker det samme perspektivet som Nicolai i det hun sier: «Ikke solid undervisning. Det ville jeg ikke sagt. Fordi det er så mange mål (...) Så der er det nok mye opp til hver enkelt hvordan man velger å løse det.»

De tre representerte informantene illustrerer altså et mangfold når det gjelder tilfredshet ved tematikkens tilstedeværelse i læreplanen; Ole Henrik opplever at LK06 i tilstrekkelig grad legger opp til en prioritering av religionenes hellige tekster, mens både Nicolai og Lone problematiserer tidsaspektet opp mot mengden kompetansemål og hevder at dette medfører store variasjoner blant læreres prioriteringer.

#### **4.1.2 Undervisning om religionenes hellige tekster ut fra LK20**

Når det kommer til tematikkens tilstedeværelse i fagfornyelsens læreplan uttrykker Ole Henrik at også denne læreplanen tilrettelegger for en solid håndtering av tematikken hellige tekster, til tross for at de ikke lenger er spesifikt nevnt i kompetansemålene: «Jeg vil si det. Og den er mye mer åpen på mange måter. Sånn at læreren selv velger mer enn før, hvordan man skal tilnærme seg hellige tekster». Han legger til at en konsekvens kan være at religion og etikk-læreres fagbakgrunn vil påvirke hvilke valg de tar og at flere vil bli mer lærebokavhengige. Han begrunner dette med at det allerede er mange lærere i faget som ikke har religion og etikk som deres primære fag rent utdanningsmessig.

Nicolai vektlegger at den nye læreplanen åpner opp for at man kan fordype seg mer i enkelte ting og at man dermed kan sette av mer tid til hellige tekster. Han legger til at det også innebærer at lærere «fint kan nedprioritere det uten at det strider mot læreplanen». Lone uttrykker skepsis mot fagfornyelsen i religion og etikk: «Jeg er glad i drøfting altså, men det er altfor mye utforske, tenke, reflektere, drøfte, diskutere, samtale, dialog». På spørsmål om hun tror de hellige tekstene vil bli prioritert eller nedprioritert av lærerne i undervisning ut fra LK20 svarer hun: «Jeg tror det vil være veldig stor variasjon og at det er helt avhengig av bakgrunn og hva man interesserer seg for». Dette står i likhet med Ole Henriks synspunkt om at fagbakgrunn vil påvirke hvilke valg lærerne tar.

Oppsummert ser vi det samme mangfoldet i vurderingen av tematikkens dekning i LK20 som i LK06. Informantene er likevel samkjørte i betraktningene om at lærerne etter innføringen av LK20 vil stå friere til å velge hva man vil fordype seg i. Det som primært skiller informantene er om denne valgfriheten anses som positiv eller negativ. Ole Henrik vektlegger mulighetene ved at lærerne selv kan velge hvordan man tilnærmer seg de hellige tekstene, mens Nicolai påpeker at denne valgfriheten både kan gi mer tid til fordypning i de hellige tekstene så vel som at det ikke vil stride mot læreplanen å velge det bort<sup>2</sup>. Lone er den av informantene som uttrykker størst skepsis til fagfornyelsen, og påpeker den store variasjonen som vil fremtre i religion og etikk-faget i et overordnet perspektiv.

#### **4.1.3 Oppsummering: Hellige tekster i læreplanene**

---

<sup>2</sup> Endelig læreplan var enda ikke vedtatt på intervjuetidspunkt, hvilket gjør at informantene forholdt seg til utkast.

I dette delkapittelet har innledningens læreplananalyse blitt sett i sammenheng med informantenes betraktninger vedrørende undervisning om religionenes hellige tekster ut fra LK06 og LK20. Det har blitt vurdert at informantenes betraktninger illustrerer et mangfold når det gjelder tilfredshet overfor hvordan religionenes hellige tekster fremtrer i de to læreplanene.

## **4.2 Anvendt primærkildemateriale i undervisning**

Til tross for at LK06 har lagt føringer for tilnærmingen til hellige tekster (tolkning), spesifiseres ikke hvilke tekster som skal benyttes utover at de skal være «sentrale». Ved å undersøke hvilket primærkildemateriale informantene anvender i deres undervisning, gis et innblikk i hvilke beslutninger informantene gjør i utvelgelsen av religionenes hellige tekster. Delkapittelet søker med dette å illustrere hvordan en slik utvelgelse henger sammen med utfordringen om representasjon av religioner, hvilket også fremkommer hos Andreassen (2016, s. 121); hva skal inkluderes i undervisningen for å gi elevene et dekkende bilde av religionens hellige tekster? Dette står i sammenheng med å presentere religionenes indre mangfold, hvilket fremkommer i både LK06 og LK20. Til tross for at denne koden er overordnet deskriptiv tilfører analysen mer fortolkende elementer.

*Primærkildemateriale* betegner i denne studien alle tekstene som tilhører tekstlandskapet innenfor en religion. Det er ikke gjort et skille mellom eksempelvis Koranen og hadither i islam, Tripitaka eller zen-tekster i buddhismen, eller bibelske og apokryfe tekster i kristendommen. Delkapittelet er strukturert etter kodene *Kristendom*, *Islam* og *Østlig religion*.

### **4.2.1. Kristendom**

Studiens informanter er samstemte om viktigheten av å inkludere bibelske tekster i undervisning. Likevel er tekstutvalget nokså variert. I det følgende analyseres valgene av primærkildemateriale i undervisning om kristendommens tekster, sortert etter Det gamle testamentet (GT) og Det nye testamentet (NT).

#### ***Det gamle testamentet***

Både Ole Henrik, Nicolai og Lone bruker skapelsesberetningene fra Det gamle testamentet. Lone og Ole Henriks tilnærming til denne teksten innebærer en problematisering av de ulike variantene av skapelsesberetningene, og hvorfor Bibelens forfattere har inkludert begge. Nicolai sier følgende om sin undervisning om skapelsen i GT:

(...) og så skal de prøve å bruke den, og hekte liksom mange sider ved kristendommen på den da. Liksom se hvordan skapelsesberetningen kan si noe om kjønn, noe om menneskesyn, noe om natur, ikke sant? Forholdet mellom dyr og mennesker kanskje. Og kan man også lese Jesus inn i denne fortellingen for eksempel?

Nicolai illustrerer altså hvordan han bruker teksten som inngangsport til andre aspekter ved religionen, hvilket også var blant Keränen-Pantsu og Rissanen sine funn (2018, s. 162). Heidi vektlegger fordelene ved å bruke GT som utgangspunkt for alle de tre monoteistiske religionene, og bruker Mosebøkene for å illustrere ulike påbud og forbud, samt historien om Abraham, inkludert paktene mellom han og Gud. Hun er dermed inne på de monoteistiske verdensreligionenes felles fortellingsgods.

Ole Henrik er den som gjennomgående inkluderer flest tekstutdrag. Fra GT nevner han, i tillegg til skapelsesberetningene; ulike fortellinger om Moses, fortellingen om Lot og utdrag fra Høysangen. Han sier at han:

(...) prøver å tydeliggjøre den enorme sjangerforskjellen da. Og her er det så mye å velge i, ikke sant. Så, det er litt sånn jeg tenker ut fra hva som er funksjonen, eller hva du har lyst til å tydeliggjøre som lærer.

Gjennom å vise ytterpunkter av sjangere i GT illustrerer Ole Henrik mangfoldet av bibelske tekster, og dermed noe av kristendommens indre mangfold. Han påpeker at valget av tekst avhenger av hva læreren ønsker å illustrere, hvilket henger sammen med spørsmålet om representativitet og mangfold i presentasjon av religionene.

Tre av informantene velger altså å fokusere på skapelsesberetningene fra GT, mens den fjerde informanten, Heidi, velger å anvende fortellinger om Abraham i 1. Mosebok som utgangspunkt for de monoteistiske religionene. I tillegg vektlegger Ole Henrik potensialet ved sjangermangfoldet i tekstene.

### ***Det nye testamentet***

Lones tilnærming til undervisning om NT innebærer en komparativ fremstilling av Jesu fødsel og Jesu død basert på de bibelske evangeliene, altså en sammenlignende, eller synoptisk, oppstilling av tekstene. I tillegg til dette bruker hun lignelser for å kombinere temaene tekster og etikk. Hun nevner ingen konkrete lignelser i intervjuet. Heidi er den eneste som sier hun kombinerer de hellige tekstene med andre former for materiale, slik det fremkommer hos både Ipgrave (2013) og Stubbsveen (2020), og uttrykker at hun bruker billedlige uttrykk og film. Av

spesifikke tekster fra NT nevner hun, i likhet med Lone, lidelseshistorien. Hun anvender også lignelser som *Den barmhjertige samaritan* og *Den bortkomne sønn* i tillegg til tekster som omhandler påske, pinse og Jesu dåp.

Fra NT bruker Ole Henrik ulike evangelie-utdrag. I sammenheng med dette bruker han også tekster fra mystikkens verden, gjennom utdrag fra det gnostiske apokryfe Tomas-evangeliet<sup>3</sup>. Han omtaler *det synoptiske problem* som en innfallsvinkel her, og sier at han ønsker å vise likheter og forskjeller i fremstillinger av Jesus:

(...) samtidig prøve[r jeg] å gjøre et poeng ut av at det liksom er like gamle tekster skrevet i samme tidsperiode, Tomas-evangeliet, som fremstiller Jesus på en ganske annen måte. Sånn som alle tingene som ikke er med der; sånn som Messias-greiene, oppstandelsen, korsfestelse og sånn.

Dette illustrerer at Ole Henrik, foruten å inkludere et større mangfold av tekster, også legger seg på et noe mer faglig utfordrende nivå enn de andre informantene i undervisningen om kristendommens tekster. I tillegg til de allerede nevnte tekstene har han også brukt utdrag fra Paulus-brev og Apostlenes gjerninger, men vektlegger særlig Bergprekenen som et fast innslag i undervisning om kristendommens tekster. Han har også samlet Jesus-sitater fra ulike kilder som en ekstra ressurs for elevene. Også Nicolai anvender Bergprekenen, i tillegg til å nevne lignelser fra NT.

Oppsummert ser vi at tre av informantene, Lone, Heidi og Ole Henrik, anvender tekstutdrag fra NT med utgangspunkt i karakteren Jesus, slik som lidelseshistorien. Nicolai fokuserer på Bergprekenen, i likhet med Ole Henrik, og på Jesu lignelser, i likhet med Heidi. I disse tekstutdragene spiller også Jesus en viktig rolle, dog med en litt annen innfallsvinkel, da han utgjør «fortellerstemmen» i disse. Jesus er altså, ikke overraskende, sentral i det anvendte primærkildematerialet i undervisning om kristendommens tekster.

#### **4.2.2 Islam**

I undervisning om islams tekster er det også Ole Henrik som illustrerer den største variasjonen av tekstutdrag. Han bruker sitatark med Muhammed-sitater, basert på sunnihadither og profetbiografier (*Sira*). I tillegg til dette nevner han sverdverset fra sura 9:5 i Koranen. Som nevnt vektlegger Ole Henrik bruk av mystiske tekster i undervisning og

---

<sup>3</sup> Det gnostiske apokryfe Tomas-evangeliet tilhører ikke NT, men er skrevet i samme tidsperiode som de bibelske evangeliene og dermed inkludert her, da det er i denne sammenhengen informanten anvender teksten.



anvender tekster fra sufismen i islam; nevnt ved poesi fra Rumi og Hafez. Nicolai bruker primært utdrag fra Koranen for å sammenligne med fortellinger fra Bibelen, slik som Adam og Eva. Dette samsvarer med Breidlid og Nicolaisens aspekt om parallelle og rivaliserende fortellinger (2011, s. 393). I likhet med Ole Henrik bruker også Nicolai sverdverset. Lone har lignende taktikk i islam som i kristendom, og benytter korte passasjer fra Koranen for å sammenligne framstillinger av temaer som kjønn. Hun husker ikke de konkrete skriftstedene fra Koranen. I tillegg til dette har hun brukt noen hadither, eksempelvis en ved navn *Hva er islam?* hentet fra et læreverk.

Heidi sier følgende om islams hellige tekster i undervisning:

Men jeg synes det er litt vanskeligere å bruke Koranen som primærkilde, fordi at den er jo liksom ikke fortellende på samme måte. Så den er litt mindre tilgjengelig. Så der synes jeg det er lettere å bruke mer fortellinger om Muhammed.

Heidi omtaler ofte tekstene som fortellinger. Hun nevner Muhammeds himmelreise, pilegrimsreisen og fortellinger tilknyttet Mekka og Medina i tillegg til fortellinger om Ibrahim. Hun har også brukt åpningsbønnen fra Koranen.

Analysen har i det foregående illustrert nokså ulike valg både hva gjelder utvelgelsen av og tilnærmingen til tekster i undervisning om islam. Det analysen finner av fellestrekk er at både Ole Henrik og Heidi tar utgangspunkt i tekstutdrag som omhandler Muhammed i sin undervisning gjennom å se på sitater (Ole Henrik) og fortellinger (Heidi). I tillegg til dette ser vi at både Ole Henrik og Nicolai anvender sverdverset. Det fremkom også at Nicolai og Lone vektlegger sammenligning som tilnærming til islams tekster, men med forskjellig utgangspunkt.

#### **4.2.3 Østlig religion**

Samtlige informanter har undervist i buddhisme som valgfri religion, mens Ole Henrik og Heidi har variert relativt ofte mellom andre østlige religioner som hinduisme, jainisme og sikhisme. På bakgrunn av dette skal anvendt primærkildemateriale i *buddhisme* og *hinduisme* analyseres.

##### ***Buddhisme***

I undervisning om buddhisme har Ole Henrik brukt utdrag fra Tripitaka fra Pali-kanon, ulike sutraer, Buddha-biografier og utdrag fra moderne buddhisme representert ved tekster fra

«munker fra forrige århundre» (informantens ordvalg). Mystikken er også representert her, da han anvender Zen-tekster i form av korte anekdoter. Også i arbeid med buddhismens tekster benytter han seg av sitatark med Buddha-sitater hentet fra flere kilder. Heidi sier hun bruker ulike lignelser, eksempelvis en ved navn *Moren og det døde barnet* hentet fra et læreverk. Hun pleier også å fortelle om hvordan Buddha oppnådde nirvana.

Både Nicolai og Lone uttrykker det som utfordrende å finne illustrerende tekster i buddhisme. Nicolai bruker utdrag fra en bok om Buddhas lære, mens Lone bruker noen fortellinger fra læreboka og utdrag fra *Buddhas Fortellinger* fra bokserien Verdens Hellige Skrifter. De to informantene oppgir ingen konkrete tekster eller fortellinger. Lone nevner dog at hun har brukt en sammenligning hun tror Buddha gjør med «ei jente som har så lyst på en katt», for å illustrere lidelsesaspektet. Ved senere oppklaring og undersøkelse viser det seg at denne teksten er hentet fra boken *Religioner du møter*. Dette utdraget tilhører ikke buddhismens primærkildegrunnlag, men er en illustrasjonstekst for å forklare et sentralt aspekt i religionen.

Oppsummert ser analysen at enkelte av lærerne omtaler det som utfordrende å finne passende tekster fra buddhismens primærkildegrunnlag. Blant tekstene som anvendes fokuserer alle informantene på utdrag som omhandler Buddha. Heidi er den eneste som nevner en konkret tekst fra primærkildegrunnlaget, eksemplifisert med en lignelse, men ikke hvor i buddhismens tekstgrunnlag den er hentet fra. Ole Henrik derimot omtaler ulike teksttyper i buddhismen, men ikke hvilke utdrag han faktisk opererer med i undervisningen.

### ***Hinduisme***

I undervisning om hinduismens tekster bruker Ole Henrik utdrag fra Bhagavadgita i tillegg til utdrag fra Upanishader og Patanjalis yoga-sutra. Heidi bruker også Bhagavadgita i sin undervisning, i tillegg til ulike fortellinger som Krishnas fødsel, hvordan Ganges ble til og hvordan Ganesha fikk elefant-hode. Hun bruker også en purana-tekst ved navn *Rantideva settes på prøve* hentet fra et læreverk. Denne omtales som en god oppsummering for sentral lære i hinduismen; nevnt ved frelsesveiene, etikk og Gud reinkarnert. Også her illustreres informantenes anvendte primærkildemateriale som inngang til andre aspekter ved religionen slik Keränen-Pantsu og Rissanen også fant i sin studie (2018, s, 162).

De to informantene innenfor denne underkoden bruker begge Bhagavadgita i sin undervisning. Utover dette ser vi den samme innstillingen som i undervisning om

buddhismens tekster. Heidi nevner spesifikke fortellinger uten å si hvor i hinduismens tekstlandskap de er hentet fra, mens Ole Henrik nevner mer overordnede teksttyper, slik som Upanishader og sutraer, uten å redegjøre for de konkrete utdragene som anvendes.

#### **4.2.4 Oppsummering: Anvendt primærkildemateriale i undervisning**

I delkapittelet har det fremkommet nokså stor variasjon hva gjelder anvendt primærkildemateriale i undervisning om religionenes hellige tekster. Utvalget av kristendommens tekster inneholder det største mangfoldet, hvorav én informant, Ole Henrik, også inkluderer apokryfe tekster. Denne samme informanten representerer det største utvalget av tekster i alle religionene, mens enkelte av de andre informantene uttrykker utfordringer ved utvelgelsen av både islams og østlige religioners tekster. Til tross for dette er de hellige tekstene til stede i undervisningen hos samtlige informanter både om kristendom, islam og valgfri religion. En tendens ved tekstutvalget er representert ved at informantene velger tekster med utgangspunkt i en sentral skikkelse fra religionen. Vi kan dermed si at informantene benytter «sentrale tekster» fra religionene, slik LK06 etterspør.

Hovedfunnet i delkapittelet fremtrer ved mengden anvendte tekster i de ulike religionene. Med utgangspunkt i mengden utvalgte tekster, og mangfoldet disse tekstene illustrerer, kan det vurderes at informantene har mest kunnskap om kristendommens tekster, etterfulgt av islam, buddhisme, og til slutt hinduisme. Dette funnet kan settes i forbindelse med Lones utsagn om at læreres interesse og kunnskap er førende for hva man velger å inkludere i undervisningen. Vestøl (2014) fant den samme skjevheten i sin undersøkelse av inkluderte skriftsteder i norske læreverk i religion og etikk, med en majoritet av kristne referanser etterfulgt av islam og til sist østlig religion (s. 92).

### **4.3 Hovedtendenser ved undervisning om religionenes hellige tekster**

Det empiriske materialet inneholder et stort mangfold hva gjelder informantenes betraktninger tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster. Studien ønsket å undersøke om undervisningen som foregår om hellige tekster er vesensforskjellig på tvers av religionene. Funnene peker i retning av at denne undervisningen bar preg av de samme hovedtendensene; sammenligning og tolkning. Informantenes betraktninger om egen undervisning illustrerer likevel noe variasjon når det gjelder hvilket premiss undervisningen foregår på. Delkapittelet er strukturert etter kodene *Sammenligning* og *Tolkning* med tilhørende underkoder.

### 4.3.1 Sammenligning

I både LK06 og LK20 er det formulert at elevene skal sammenligne religionene. Dersom man fullt og helt skal få et innblikk i noe må det ses i forbindelse med noe annet: «Sammenligning er vektlagt i religionsvitenskapen, for når man setter én ting opp mot en annen, så blir enkeltdeler av en religion tydeligere ved at det skiller seg fra det man setter den opp mot.» (Andreassen, 2016, s. 129). Det var dermed ikke overraskende at alle informantene vektla sammenligning av de hellige tekstene i sin undervisning. Premissene for denne sammenligningen er likevel nokså ulik blant utvalget. For å illustrere noen ytterpunkter kan studien vise til at informanten Nicolai bygger opp årsplanen for faget rundt to prosjekter hvor elevene skal sammenligne to religioner innenfor et valgfritt område, hvorav det er et krav at de hellige tekstene brukes. På den andre siden påpeker informanten Lone at hun stort sett kun sammenligner Bibelen og Koranen på det tekniske; med inndeling i kapitler og vers, forhold til kronologi og lignende. Det eksisterer altså et mangfold av hvordan sammenligning av de hellige tekstene fremtrer i informantenes undervisning, hvilket skal belyses ytterligere i det følgende.

Den følgende seksjonen skal ta for seg hovedtendensene ved sammenligning av de hellige tekstene i informantenes undervisning med utgangspunkt i følgende underkoder: *Tekstene som utgangspunkt for sammenligning innad i og på tvers av religioner*, *Utfordringer ved å sammenligne de hellige tekstene som likestilte størrelser*, og *Kristendom som utgangspunkt*.

#### 4.3.1.1 *Tekstene som utgangspunkt for sammenligning innad i og på tvers av religioner*

Blant informantene er det kun Lone som uttrykker eksplisitt at hun bruker de hellige tekstene for å sammenligne temaer innad i religionene. Som nevnt under *Anvendt primærkildemateriale i undervisning* gjør hun dette i både kristendom (komparativ fremstilling av Jesu fødsel og Jesu død) og islam (ulike fremstillinger av utvalgte temaer, som kjønn, basert på koranutdrag). Lone legger dermed sitt fokus *i teksten* på tekstens innhold når hun bruker de som utgangspunkt for å sammenligne temaer innad i religionene.

Både Nicolai, Ole Henrik og Heidi har det samme *i teksten*-fokus som Lone når de bruker tekstutdrag som utgangspunkt for sammenligning. Disse tre informantene bruker dog de hellige tekstene for å sammenligne temaer på tvers av religionene. Analysen har allerede fremlagt at Nicolai bygger opp skoleåret i religion og etikk rundt to individuelle sammenligningsprosjekter hvor de hellige tekstene må inkluderes. Hvilke temaer som

sammenlignes i tekstene avhenger dermed av hva elevene velger å undersøke. Ole Henrik og Heidi påpeker at de spesielt vektlegger temaer i forbindelse med *etikk* når de sammenligner tekstene på tvers av religioner. Ole Henrik bruker tekstene til å sammenligne temaer som kjønn, vold og fred på tvers av religionene, men påpeker spesielt at:

(...) når det gjelder etikk, så er det vel der jeg sammenligner mest, og da særlig positive ting. Igjen, den gyldne regel der er det beste eksempelet. Utdrag som sier noe om etikk i ulike religioner, det er det jeg bruker mest som sammenligningsgrunnlag.

Så langt har denne underkoden lagt frem funn i forbindelse med sammenligning av tekstenes rene *innhold*. Heidi løfter i det følgende frem et annet aspekt for sammenligning:

(...) hvordan tekstene blir brukt, hvem som har tilgang til tekstene, og hvem som bruker de? Og hva er det de religiøse lærde først og fremst bruker, mens hva er det vanlige folk får innsikt i? Da snakker vi jo mer sånn *om* tekstene, og hva slags status ulike hellige tekster har.

Heidi er altså inne på en annen dimensjon ved tekstene enn det faktiske innholdet, og påpeker tekstenes status og funksjon. Dette er et tema for sammenligning både på tvers av og innad i religioner. Min analyse av det refererte sitatet er at informanten plasserer sin omtale *foran teksten* da hun fokuserer på hvordan religiøse forholder seg til tekstene.

#### ***4.3.1.2 Utfordringer ved å sammenligne de hellige tekstene på tvers av religioner***

Ole Henrik uttrykker at det er enklest å sammenligne tekstene i buddhisme, islam og kristendom da disse har nokså tydelige kanoner. Han omtaler at det store mangfoldet av tekster i hinduismen gjør det utfordrende å sammenligne tekstgrunnlaget derfra med andre tekster. Teorikapittelet har redegjort for at det eksisterer et mangfold av tekster innad i og på tvers av religionene, hvilket utfordrer Ole Henriks utsagn; hvor enkelt kan disse kanoniserte tekstene egentlig sammenlignes? Heidi er den eneste av informantene som i betydelig grad problematiserer det å sammenligne hellige tekster på tvers av religioner. Hun bruker islam og kristendom som eksempel:

(...) du kan på en måte godt sammenligne Koranen og Bibelen, men det er nesten mer naturlig å sammenligne Koranen og Jesus for eksempel. Fordi at det er liksom åpenbaringer. Mens Bibelen er ikke en åpenbaring på samme måte [som Koranen].

Heidi belyser noen grunnleggende forskjeller ved Koranen og Bibelens status i deres respektive religioner, hvilket medfører noen utfordringer ved sammenligning. Koranen, som *verbalåpenbaring*, kan være like fordelaktig å sammenligne med Jesus, som *personåpenbaring*, i stedet for Bibelen som ikke anses som åpenbaring på lik linje. Her kan

man også trekke en parallell til teorikapittelet, der utfordringen ved å definere betegnelsen *scripture* ble belyst (Smith, 1993). Dette inkluderte hva begrepet innebærer på tvers av religioner.

Videre ytrer Heidi at: «Det er så naturlig for de [elevene] å tenke at ‘ja, alle tekster kan sammenlignes’ helt sånn som likestilte størrelser. Men det er veldig stor forskjell da». Hun peker dermed på lærerens ansvar i møte med elevenes forutinntatthet rundt tekstenes egenart. Andreassen (2016) skriver at: «Sammenligning bør foregå innenfor de samme kategoriene for å sørge for at det er sammenlignbare størrelser.» (s. 130). Utfordringen viser seg når studiens teoretiske tilfang peker i den retningen av at de hellige tekstene muligens ikke bør behandles som utelukkende sammenlignbare størrelser. Spørsmålet videre blir da hvilke implikasjoner dette har for undervisningen når både LK06 og LK20 omtaler nettopp sammenligning som en sentral tilnærming i faget. Drøftingskapittelet vil behandle dette ytterligere.

#### ***4.3.1.3 Kristendom som utgangspunkt***

Blant studiens empiriske materiale er det flere funn som peker i retning av at kristendom brukes som referanseramme for sammenligning. Det fremkom i teorikapittelet at dette har vært en av de store innvendingene mot sammenligning i religionsvitenskapen (Andreassen, 2016, s. 129). Nicolai uttrykker at mye av grunnen til at han bruker mer tid på kristendom i undervisningen er at elevene skal få noen verktøy for å forstå religion generelt. Dette vektlegger han også når det gjelder de hellige tekstene. Han påpeker at han bruker Bibelen på en slik måte at elevene skal lære seg å bruke hellige tekster slik at de senere kan overføre denne kunnskapen til å lese andre religioners tekster. Dette kan problematiseres med tanke på utfordringene ved sammenligning som analysen påpekte ovenfor. Er kunnskapen Nicolai refererer til direkte overførbar? Drøftingen vil ta opp tråden på dette. Han ytrer også en opplevelse av at tekstene i kristendom er mer tilgjengelige og dermed lettere å bruke som et utgangspunkt. Dette forstås som en ytring om hva som er pedagogisk fordelaktig.

Lone vektlegger det samme prinsippet, og sier følgende om å bruke kristendommen som utgangspunkt: «Men det handler nok mest om at de skal prøve å forstå hva en religion egentlig er for noe». På spørsmål om hvordan dette fungerer i møte med de hellige tekstene sier hun: «Jeg tror nok at litt der *og*, at kristendommen blir utgangspunktet, og så blir det de andre som er forskjellig. For min del er det rett og slett fordi det er kristendommen jeg kan best». Både Lone og Nicolai har tidligere uttrykt at undervisning om spesielt buddhismens

tekster er utfordrende på grunn av begrenset kunnskap om primærkildematerialet. Det fremkommer dermed av analysen at informantenes kunnskap om kristendom og Bibelen er faktorer som bidrar til å danne et utgangspunkt for undervisning om de andre religionenes tekster.

Lone sier også at det er viktig med noe *kjent* for å sammenligne med noe *ukjent*, hvilket kan ses i sammenheng med Friedrich Max Müllers kjente formulering: «Den som kjenner én, kjenner ingen» (gjengitt av Andreassen, 2016, s. 129). Videre omtaler hun det som lite problematisk å bruke kristendommen som et faglig utgangspunkt så lenge premissene er klargjort for elevene, og kristendommen ikke fremstår som mer verdifull. Ole Henrik påpeker også at det er vanskelig å unngå at kristendommen blir et utgangspunkt i faget: «Men, det blir litt sånn at man sammenligner veldig mye opp mot kristendommen tenker jeg. Også tekstene». Til tross for dette uttrykker han en opplevelse av en synkende tendens i forhold til elevers forkunnskaper om Bibelen. Han vektlegger likevel at det er vanskelig å ikke forholde seg til kristendommen som et utgangspunkt, gitt plassen den har i samfunnet både globalt og i Norge. Dette kan ses i sammenheng med Lones følgende utsagn: «[Kristendommen] er jo den, i hermetegn, 'normalen' som flest kjenner til». Lone omtaler altså kristendoms kunnskap blant elever som en selvsagt tendens, mens Ole Henriks opplever at elever har færre forkunnskaper om Bibelen.

Heidi er den eneste av informantene som problematiserer dette aspektet i mer utpreget grad, slik vi finner det hos Andreassen (2016, s. 129). Hun hevder å aktivt forsøke å unngå at kristendommen blir malen for hvordan hun snakker om religion, til tross for religionens kvantitative fordel i faget. Dette fokuset kan ha utspring i at elevmassen hennes består av en majoritet av muslimske elever, og er dermed et hensyn som omhandler elevenes kontekst slik vi finner det hos Leganger-Krogstad (2001, s. 55). Heidis perspektiv i møte med dette er å bevisstgjøre elevene på denne strukturelle skjevheten i faget og omtale de andre religionene som like rike og mangfoldige. Hun har tro på at fagfornyelsen kan bidra til at det blir større mulighet for å: «jobbe mer sånn likestilt med religionene».

På et mer overordnet nivå påpeker Ole Henrik at kristendommen har satt standarden for hvordan man snakker om de hellige tekstene, også i religioner som ikke defineres som skriftreligioner. Dette kan ses i sammenheng med både teorikapittelet (Smith, 1993, Levering 1989) og analysen ovenfor, der utfordringer ved å sammenligne de hellige tekstene på tvers

av religioner beskrives. Informanten vektlegger også at han forsøker å gjøre et poeng for elevene ut av det faktum at mange religiøse: «faktisk ikke leser de hellige tekstene». Informanten illustrerer altså noe av religionenes indre mangfold når det gjelder relasjoner til de hellige tekstene, hvilket vi kan forstå med utgangspunkt i verdenen *foran teksten*.

### **4.3.2 Tolkning**

I studiens intervjuguide var det ingen hovedspørsmål som konkret omhandlet *tolkning*. Likevel fremkom dette som tematikk hos alle studiens informanter, hvilket peker i retning av at informantenes undervisning er nær LK06s kompetansemål om nettopp tolkning av de hellige tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Denne koden oppsto altså induktivt fra datamaterialet og er analysert med utgangspunkt i *Tekstens tre verdener*. Den følgende seksjonen er dermed strukturert etter følgende underkoder: *Bak teksten: tolkning og historisk kontekstualisering*, *I teksten: elevene tolker sentralt innhold*, og *Foran teksten: eksisterende tolkningsmangfold*.

#### **4.3.2.1 Bak teksten: tolkning og historisk kontekstualisering**

Både Ole Henrik, Lone og Heidi sier de plasserer fokuset i sin undervisning om kristendommens tekster primært i verdenen *bak teksten*. Lone og Heidi omtaler denne undervisningen hovedsakelig som en gjennomgang av Bibelens historiske tilblivelse og samling, spesielt i sammenheng med det jødiske bakteppet. Ole Henrik omtaler verdenen bak teksten som spesielt viktig fra lærerens side med tanke på historisk kontekstualisering: «(...) som jeg ser på som den viktigste oppgaven til læreren, og som en forutsetning for å i det hele tatt kunne forstå teksten». Han illustrerer dermed en forbindelse mellom *kontekstualisering* og *tolkning*. Analysen finner det slik at informantene bruker verdenen bak teksten primært som et verktøy for å etablere et utgangspunkt for tolkning av tekstene. Denne tilnærmingen illustreres gjennom eksempelet om fortellingen om Lot fra GT, hvor Ole Henrik opplever at mange av elevene reagerer sterkt på fortellingens kontroversielle innhold frem til han kontekstualiserer forfatterens hensikt: «(...) så tydeliggjør jeg da at de som skrev det, skrev det for å gjøre narr av de stammene som skal stamme fra Lot og døtrene hans, ikke sant».

Ole Henrik legger til at han opplever det samme behovet for kontekstualisering, men i enda større grad, i undervisning om islams tekster. Han begrunner dette med at det er mange fordommer mot islam, og vektlegger dermed viktigheten av å inkludere den historisk-sosiale konteksten til Koranen i undervisningen i forkant av tolkningsarbeidet. Det er gjennomgående



blant studiens funn at verdenen bak teksten ikke er til stede i like stor grad i undervisning om tekstene i de østlige religionene, hvilket Heidi begrunner med at man vet mindre om den konkrete historien rundt tilblivelsen av disse tekstene. Dette fremkom i teorikapittelet gjennom Jacobsen (2011) som omtaler kunnskap om hindu-teksters historiske tilblivelse som underordnet, til fordel for tekstenes rituelle funksjon (s. 125).

#### **4.3.2.2 I teksten: elevene tolker sentralt innhold**

Samtlige av studiens informanter påpeker at det primære arbeidet med de hellige tekstene i undervisningen dreier seg om *tolkning*. Til tross for at det ikke fremkommer av LK06 hvilke tolkningsstrategier som skal anvendes i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006), slik også Kirsten Marie Hartvigsen fant det i sin artikkel (2019, s. 146), omtaler alle informantene tolkningsarbeidet som ensbetydende med å «trekke ut viktig innhold og budskap», dog formulert på noe ulikt vis.

Ole Henrik påpeker at han primært ønsker at elevene skal kunne jobbe på egenhånd *i teksten*, og at dette oppnås ved å lage: «stimulerende oppgaver til de utdragene». Også Lone vektlegger det faktum at elevene har bruk for tolkningshjelp og sier hun formulerer «relativt spesifikke spørsmål» da hun har inntrykk av at mange av elevene ikke er vant med denne typen tolkning. Vi ser dermed at disse to informantene utarbeider oppgaver for å guide elevene gjennom tolkningsarbeidet.

Nicolai bruker skapelsesberetningen som eksempel her, og sier at elevene skal tolke denne ved å «hekte mange sider ved kristendommen på den». Ifølge informanten dreier tolkningsarbeidet seg primært om å forstå utvalgte sider ved religionen. Lone og Heidi formulerer seg noe mer generelt og sier at tolkningen primært dreier seg om å lese tekstens budskap, samt å trekke ut hva teksten sier om religionens trosinnhold eller lære. Denne tilnærmingen benyttes i arbeid med alle religionenes tekster. På et mer spesifikt plan nevner Heidi at hun ofte bruker tolkning av lignelser i NT for å illustrere kristendommens etiske prinsipper, og tolkning av purana-teksten *Rantideva settes på prøve* for å illustrere aspekter fra hinduismens lære; slik som gud reinkarnert og frelsesveiene.

Vi ser altså at Ole Henrik og Lone produserer oppgaver for å lede elevene gjennom tolkningsarbeidet og at både Nicolai, Lone og Heidi bruker tolkning av tekstene som tilnærming til andre sentrale aspekter ved religionene. Tross manglende spesifisering i LK06

om hva slags tolkning som skal forekomme i faget, viser analysen at studiens informanter overordnet er samkjørte i deres tolkningsarbeid.

#### **4.3.2.3 Foran teksten: eksisterende tolkningsmangfold**

Som innledningens analyse av LK20 har redegjort for, har tilnærmingen til tekstene fått en annen formulering enn i LK06. Etter innføringen av LK20 skal elevene kunne *reflektere over* religionenes hellige tekster og snarere forstå hvordan ulike måter å tolke disse tekstene på kan si noe om religionenes indre mangfold. Med det er religionenes tolkningsmangfold satt på agendaen for religion og etikk-faget. Datamaterialet peker i retning av at dette allerede er til stede i dagens undervisning om religionenes hellige tekster. I denne seksjonen er det primært undervisning om islams tekster som skal behandles, da disse aspektene var mest fremtredende under den delen av datamaterialet som omhandlet islam.

Heidi omtaler tolkningsmangfoldet i islam som et betent tema. Analysen har tidligere vært inne på informantens elevgruppe, og forstår denne informasjonen som bakgrunn for utsagnet. Det fremkommer av datamaterialet at Heidi ikke er alene om å være spesielt varsom i sin undervisning om islams tekster. Informanten Nicolai problematiserer aspektet i det han uttrykker: «(...) hvert fall hvis du har muslimske elever da, men også ellers egentlig, så føler man at man må være litt sånn forsiktig med islam. Og sånn har det alltid vært». Han legger til at han hadde samme opplevelse i egen studietid, og at de «gikk rundt grøten» i samtale om islam. I egen undervisning om islam er han bevisst på å inkludere ulike tolkninger av de hellige tekstene for å illustrere nettopp mangfoldet i islam, hvilket LK20 omtaler som hensikten med å se på tolkningsmangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Lone påpeker et lignende perspektiv, og sier at hun «muligens er litt for forsiktig» spesielt i valget av hadith til undervisningen. Hun forteller om en kollega som bruker en hadith hvor det beskrives en oppgjørsrettsak mot en kvinne som har vært utro. Kollegaen anvender dette utdraget for å sammenligne med fortellingen i Bibelen hvor: «Jesus sier at den som er uten skyld skal kaste den første stein». I hadithen dømmer Muhammed kvinnen til døden. Lone har unngått denne teksten for å ikke bygge opp under fordommer mot islam: «Jeg er mer opptatt av å bygge en positiv framstilling av islam. Selvfølgelig problematisere fundamentalisme, og diskutere ulike tolkninger. (...) men ikke bruk av tekster som nærer opp under vanlige fordommer. Det vil jeg unngå». Det fremkommer dermed at selv om både Lone og Nicolai problematiserer en overdrevet varsomhet i undervisning om islams tekster, unngår Lone de

tekstene som kan stille religionen i et dårlig lys, hvilket potensielt utelukker enkelte deler av islams indre mangfold. Lone legger også til at hun ofte styrer undervisningen innenfor arbeidet med tekst i islam: «(...) [jeg vil] unngå tolkninger som blir litt sånn far fetched. Så akkurat de bitene er nok ganske lærerstyrt.». Dette sitatet underbygger analysens perspektiv ovenfor.

Ole Henrik påpeker i likhet med Lone at det er mange fordommer mot islam og vektlegger viktigheten av å tydeliggjøre kontekst og bakgrunn, hvilket har blitt redegjort for tidligere. I denne forbindelse bruker han ordet «avdramatisere». Han bruker sverdverset fra Koranen som eksempel og uttrykker at: «den mest kjente leddsetningen der, som ser veldig ille ut i seg selv, men som egentlig er mye mer spiselig hvis du ser hele setningen, ikke sant». I denne forbindelse poengterer han at ulike lesninger påvirker forståelsen av sverdverset i islam. Nicolai har også brukt dette verset i undervisningen om islams tekster. Han følger opp det han sa ovenfor med at det kan være *viktig* å inkludere slike tekstutdrag i undervisningen om islam:

(...) fordi at det som er viktig når man underviser om islam da tenker jeg, er å vise at her er det veldig mange forskjellige meninger også internt. Slik at jihad er ikke nødvendigvis å krige for Allah liksom og spre Allahs ord med sverdet. Så ja, det er jo viktig å få fram tenker jeg.

Vi ser altså en likhet mellom Ole Henrik og Nicolai ved at de begge anvender sverdverset for å skape en mulighet for kontekstualisering, hvilket kan vurderes som et bidrag på veien mot å utfordre eksisterende fordommer. Heidi har et ganske annet syn på saken og sier:

(...) det man absolutt ikke må gjøre, og som ikke fungerer liksom, det er hvis man tar sånne løsrevne sitater for eksempel. Hvis man tar liksom sverdverset fra Koranen og sånn, det vil ikke fungere. (...) det vil i hvert fall bli liksom slått ned på med en gang da.

Dette utsagnet forstås i lys av Heidis elevgruppe, da Ole Henrik og Nicolais erfaringer med det samme verset i undervisning avviker fra hennes frarådelse. Oppsummert fremkommer det av denne seksjonen at studiens kvinnelige informanter primært påpeker utfordringer ved fordommer mot islam i undervisning om tekstenes tolkningsmangfold, mens den mannlige delen av utvalget omtaler dette som en mulighet for kontekstualisering og representasjon av mangfold. Til tross for at dette er en interessant forbindelse har ikke studien grunnlag for å generalisere dithen at disse meningene dreier seg om kjønn.

#### **4.3.3 Oppsummering: Hovedtendenser ved undervisning om religionenes hellige tekster**

I dette delkapittelet har informantenes utsagn i forbindelse med *sammenligning* og *tolkning* av de hellige tekstene blitt analysert. Studien fant at religionenes hellige tekster ble anvendt som utgangspunkt for sammenligning av temaer både innad i og på tvers av religioner, og pekte på utfordringer med å sammenligne tekstene som likestilte størrelser. Utfordringene ved sammenligning av de hellige tekstene ble spesielt synlige ved at kristendom og Bibelen ofte blir ansett som utgangspunkt, mal eller standard.

*Tekstens tre verdener* ble brukt som analyseverktøy i møte med informantenes refleksjoner rundt tolkning av de hellige tekstene. Blant funnene er en oppfattelse av at verdenen *bak teksten* fungerer som et bakgrunnsteppe for tolkningen, der læreren spiller en viktig rolle gjennom historisk kontekstualisering. Verdenen *i teksten*<sup>4</sup>, hvor elevenes faktiske tolkningsarbeid forekommer, er representert ved en tolkning av tekstene som søker etter sentralt trosinnhold ved religionene. Spesielt interessant i denne seksjonen var at utvalget var samstemte i sin tilnærming til tolkning av tekstene til tross for manglende spesifisering av dette i LK06. Verdenen *foran teksten* er representert ved eksisterende tolkningsmangfold, hvilket gjør denne underkoden spesielt nær LK20s formulering av den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Her ble informantenes refleksjoner om varsomhet i undervisning om islams tekster analysert med utgangspunkt i fordommer og kontekstualisering.

#### **4.4 Betraktninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster**

Teorikapittelet redegjorde for eksisterende spenninger ved hellige tekster i undervisning. Ut fra dette reises spørsmålet om eventuelle hensyn bør tas i denne undervisningen. I det følgende skal analysen fremlegge informantenes betraktninger om hensyn i undervisning om hellige tekster i møte med *Religiøse elever* og med tanke på *Det materielle aspektet ved tekstene*.

##### **4.4.1 Religiøse elever**

Både Ole Henrik, Lone og Heidi trekker frem at de har tatt ulike former for hensyn i undervisning om de hellige tekstene når de har hatt uttalt religiøse elever. Førstnevnte sier at

---

<sup>4</sup> Se teorikapittel for denne studiens anvendelse av modellen *Tekstens tre verdener*. Der enkelte bruker modellen slik at all tolkning foregår *foran teksten*, anvender denne studien modellen slik at verdenen foran teksten inkluderer 1) eksisterende tolkningsmangfold og 2) funksjonelle og rituelle aspekter.

han alltid prøver å illustrere både: «positive og negative, eller drøye og veldig håpefulle, eller hva jeg skal kalle det, sitater da, fra de hellige tekstene». Han opplever det likevel som vanskeligere å foreta en «grilling» (informantens ordvalg) av Bibelen eller Koranen dersom det er én uttalt kristen eller muslim i klassen. Det fremkommer at informanten er nøye på at man skal gjennom religionskritikk som en del av faget, men at måten det gjøres på tilpasses klassen. Han vektlegger likevel at han ikke tar hensyn i form av «sensurering» av tekstene de jobber med, men at det dreier seg om hva ved tekstene som vektlegges og hvor mye tid som brukes på enkelte sitater.

Lone sier noe lignende og gir et eksempel med en elev: «som helt spesifikt leste Bibelen bokstavelig, og var eksplisitt uenig med meg i en del ting jeg sa». Hun legger til at eleven strevde med å skille innenfra- og utenfraperspektivet i faget. Heller ikke Lone «sensurerer» innholdet i tekstene hun bruker i slike sammenhenger, men forklarer at hun forsøker å: «være litt mer diplomatisk» i undervisningen om de. Både Lone og Ole Henrik regulerer altså sin omtale av tekstene i møte med uttalt religiøse elever, men hevder at sensur av tekstene ikke forekommer. Til tross for at ingen av de to informantene spesifiserer hva de legger i ordet *sensur*, virker det som begge impliserer at de ikke utelater tekstutdrag fra sitt anvendte primærkildemateriale.

Heidi uttrykker at hun, med tanke på hennes elevmasse, er nødt til å bruke en del tid på å skille mellom innenfra- og utenfraperspektivet i faget. Hun eksemplifiserer dette med at noen muslimske elever kan ønske å diskutere enkelte lære-spørsmål; eksempelvis om Jesus er Guds sønn eller ikke, eller hvorvidt kristendommen er monoteistisk. I den forbindelse omtaler hun religionenes hellige tekster som en spesielt egnet innfallsvinkel for å håndtere denne meningsbrytningen. Ved hjelp av tekstene kan hun illustrere det faktum at islam henviser til kristne tekster, mens kristne tekster henviser til jødiske tekster; hvor begge ønsker å komme med et nytt, oppklarende budskap.

Alle fire informanter er enstemmige i at de ikke har opplevd det som nødvendig å ta hensyn overfor religiøse elever når det kommer til tekster fra buddhismen eller hinduismen. Dette er et interessant funn da det kan implisere et annet forhold til de hellige tekstene i østlig religion enn det analysen har illustrert blant kristne og muslimske elever. Funnet er også i tråd med det teorikapittelet har redegjort for om mangfoldet av hellige tekster og religiøse tilhengers

forhold til disse. Funnet kan dog også indikere at informantene ikke har hatt, eller ikke visst at de har hatt, buddhistiske eller hinduistiske elever.

#### **4.4.2 Det materielle aspektet ved tekstene**

Alle fire informanter har brukt fysisk bibel i undervisning om kristendommens tekster, og omtaler dette som uproblematisk. Heidi har opplevd at enkelte av hennes muslimske elever kan reagere på hvordan hun behandler Bibelen når hun deler den ut til alle fra et stort klasesett da de er vant med en annen behandling av Koranen. Verken hun eller Ole Henrik har anvendt fysisk eksemplar av Koranen i undervisning, nettopp for å unngå aspektet tilknyttet renhetsforskriftene som følger med en omgang med Koranen, i et innenfraperspektiv.

Likevel fremkommer det av datamaterialet at både Nicolai og Lone har inkludert fysisk eksemplar av Koranen i undervisning. Lone har inkludert en omtale om respekt for bøkene både når hun har tatt med Bibelen og Koranen til undervisningen: «(...) respekt-reglene for Koranen er litt tydeligere enn i kristendommen. Men jeg tenker at mange kristne er jo og opptatt av respekt for boka. Det er jo ikke noe hyggelig å se den bli tråkket på». I undervisning om tekstene fra buddhismen og hinduismen har samtlige informanter holdt seg til kopier og digitale ressurser og har dermed ikke inkludert fysiske eksemplarer.

Analysen finner altså at informantene ikke påpeker noen store utfordringer ved å ta med Bibelen som en del av undervisningen. Når det kommer til en inkludering av Koranen i fysisk form er det et skille blant studiens utvalg; Heidi og Ole Henrik tar hensyn til innenfraperspektivet når de velger å ikke inkludere den fysiske teksten i undervisningen. På den andre siden ser analysen at Nicolai og Lone ikke behandler Koranen på en særegen måte når de tar den med til sine klasser, hvilket kan tolkes dithen at de tar et utenfraperspektiv i denne vurderingen.

##### **4.4.2.1 Å lese fra en fysisk bibel**

Til tross for analysen ovenfor finnes et eksempel fra datamaterialet som illustrerer at det å lese fra en fysisk bibel viste seg å være utfordrende for en elev. På spørsmål om Nicolai har hatt behov for å ta hensyn i undervisning om kristendommens tekster refererer han til en konkret opplevelse der klassen han underviste skulle lese skapelsesberetningen i hver sin bibel. Jeg lar informanten tale for seg:

Ja, jeg opplevde en veldig spesiell situasjon en gang. Det var ei jente som liksom brøt på en måte helt sammen da. Jeg tror hun skulle lese... mulig det var skapelsesberetningen eller noe sånt. Og hun klarte det ikke, å lese. (...) hun hadde sånn angst i forhold til det å lese hellige tekster da, fordi hun var redd for at det liksom skulle forandre henne på en måte. At det skulle påvirke henne på en måte som hun ikke ønska.

Informanten kan her sies å peke på aspektet om erfaringsdimensjonen ved lesning av hellige tekster og hvordan en slik lesning kan være transformerende (Sheldrake, 2003, Shults, 2011).

Videre forteller han:

(...) men hun brukte jo tekster senere i liksom [sammenlignings]prosjektet selv. Men det er mulig at det er annerledes å lese på nettet enn å sitte der med boka da. Det...ja, virket som hun mente det var en magisk kraft i disse bøkene som hun mente kunne forandre henne på et eller annet vis.

Nicolai berører med dette utsagnet det materielle aspektet ved de hellige tekstene og distinksjonen mellom å lese fra et fysisk eksemplar og fra en digital ressurs.

Drøftingskapittelet vil behandle dette eksempelet ytterligere.

#### **4.4.3 Oppsummering: Betragtninger om hensyn tilknyttet undervisning om religionenes hellige tekster**

Funnene i denne delen av analysen illustrerer at ingen av lærerne omtaler å ta hensyn i form av sensur, men at flere var oppmerksomme på sin omtale av tekstene i møte med religiøse elever. Det fremkom sprikende tendenser ved bruk av Koranen som fysisk eksemplar i undervisning hvorav Ole Henrik og Heidi representerte den delen av utvalget som valgte å unngå dette. Til tross for at ingen av lærerne problematiserte en inkludering av Bibelen i undervisning redegjorde Nicolai for et eksempel der en elev opplevde det krevende å lese i en fysisk bibel. Eleven uttrykte engstelse i forhold til om det kunne «forandre henne». Med det tar analysen oss over til kapittelets siste kategori; erfaringsdimensjonen ved religionenes hellige tekster.

#### **4.5 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster**

I teorikapittelet fremkom ulike perspektiver fra både religionsvitenskapen og religionsdidaktikken som illustrerer en kobling mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster. Disse perspektivene utgjorde utgangspunktet for følgende spørsmål i intervjuguiden: «Enkelte religiøse vil kunne påstå at det er en opplevelses- eller erfaringsdimensjon ved å lese hellige tekster. Hvilke tanker har du om dette ut fra et undervisningsperspektiv?».

Delkapittelet skal ved hjelp av aspekter tilknyttet innenfra- og utenfraperspektiver analysere informantenes betraktninger vedrørende dette.

#### **4.5.1 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster gjennom innenfra- og utenfraperspektiver**

Analysen har allerede redegjort for Nicolais eksempel med en elev som reagerte følelsesmessig da hun skulle lese fra et fysisk eksemplar av Bibelen. Bortsett fra denne opplevelsen uttrykker Nicolai at han ikke har opplevd det som utfordrende å inkludere lesning av religionenes hellige tekster i undervisningen. Han legger likevel til at ved å lese tekstene og prøve å forstå dem forsøker man å ta et innenfraperspektiv. Han uttrykker at det kan være en opplevelsesside ved dette. På oppfølgingsspørsmål om det fortsatt er trygt å inkludere dette i religion og etikk-undervisningen svarer han: «Ja, det syns jeg man må gjøre. Hvert fall når det er viktig for de som tror på det, så er det jo viktig å gå til kilden for å forstå den da». Nicolai peker altså på viktigheten av å forsøke å ta et innenfraperspektiv for å forstå de religiøse, hvilket er i tråd med LK20s kjerneelement *Kunne ta andres perspektiv*, som skal oppnås gjennom både innenfra- og utenfraperspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Nicolai oppgir i en annen sammenheng at han ikke bruker de hellige tekstene for at elevene skal få noe personlig ut av dem, da det vil grense mot religionsutøvelse.

Lone uttrykker å ikke ha tenkt på den mulige forbindelsen mellom religionenes hellige tekster og en eventuell erfaringsdimensjon. I likhet med Nicolai reflekterer hun rundt det faktum at det kan være nyttig for ikke-religiøse elever å lese de hellige tekstene for å se hva man aktivt forholder seg til i religionen og for å få: «en begynnende forståelse eller innsikt i hvordan tekstene påvirker». Min analyse av Lones utsagn er at hun mener innholdet i tekstene kan påvirke meninger og holdninger blant religiøse, og at hun ikke omtaler «den magiske kraften» som Nicolai omtalte at hans elev fryktet.

Både Lone og Nicolais omtale av lesning av hellige tekster kan forstås som et forsøk på å ta et innenfraperspektiv i undervisningen. Ole Henriks innfallsvinkel til tematikken var annerledes; informanten omtaler det som både viktig og vanskelig å forklare for elever at de hellige tekstene kan ha med opplevelser å gjøre. For å tydeliggjøre denne sammenhengen bruker han eksempler fra mystikken. Ved hjelp av videoklipp som illustrerer Koran-resitasjon og messing av Jesus-bønn stiller hans undervisning seg aktivt utenfor en religiøs praksis hvor elevene blir tilskuere. Han tar dermed et utenfraperspektiv i denne saken, hvilket samsvarer med



Krusedokkens (2016) konklusjon i sin masterstudie om at deskriptive fremstillinger av erfaringsdimensjonen kan være tilstrekkelig for å etablere forståelse for det erfaringsbaserte ved religion.

#### **4.5.2 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster**

Analysen har i dette delkapittelet fremlagt ulike perspektiver hos informantene vedrørende erfaringsdimensjonen ved hellige tekster i et undervisningsperspektiv. Nicolai og Lone omtaler lesning av de hellige tekstene som et forsøk på å ta et innenfraperspektiv på veien mot å forstå tilhengerne til religionene de undersøker, mens Ole Henriks innfallsvinkel innebærer å ta et mer utpreget utenfraperspektiv gjennom å anvende videoklipp av religiøs praksis tilknyttet de hellige tekstene.

#### **4.6 Oppsummering: Analyse**

Gjennom fem hovedkategorier har analysekapittelet fremlagt perspektiver som på hver sin måte belyser studiens problemstilling. Funnene karakteriseres av et tidvis stort mangfold, men med flere forbindelser blant informantene. Til sammen illustrerer analysen et komplekst bilde av religion og etikk-læreres undervisning om religionenes hellige tekster og hvilke hensyn som tas i den forbindelse.

Innledningsvis fremkom en variasjon i forhold til informantenes tilfredshet med tematikkens tilstedeværelse i LK06 og LK20. Hovedfunnene innenfor anvendt primærkildemateriale er representert ved en betydelig forskjell når det gjaldt mengden tekster som benyttes i de ulike religionene, i kristendommens favør. Analysen setter dette i sammenheng med Lones utsagn om at det er kristendommen hun «kan best», og Ole Henriks omtale av kristendommens plass i samfunnet. Under hovedtendenser ved undervisningen om religionenes hellige tekster var det også slik at kristendommen ble ansett som et utgangspunkt når undervisningen skulle sammenligne tekstene på tvers av religioner, hvilket informantene problematiserte i ulik grad. Analysen fant også en betydelig utfordring ved at religionenes hellige tekster ikke nødvendigvis kan sammenlignes som likestilte størrelser, hvilket potensielt kan stå i konflikt med den undervisningen læreplanene legger opp til.

En annen hovedtendens ved undervisningen om religionenes hellige tekster ble representert ved tolkning. Analysen fant her at tekstens tre verdener er til stede på ulike måter i dette arbeidet. Verdenen *bak teksten* omtales som viktig for å illustrere tekstenes historiske

kontekst for elevene, som igjen danner et utgangspunkt for tolkningsarbeidet. Funnene illustrerte at læreren utgjør en spesielt viktig rolle her. Verdenen *i teksten* innebærer ifølge datamaterialet å lete etter sentralt trosinnhold ved religionene i tekstene. Analysen fant det spesielt interessant at informantene var samstemte i denne tilnærmingen til tolkning til tross for manglende beskrivelse av tolkningstilnærming i LK06. I verdenen *foran teksten* ble religion og etikk-lærernes undervisning om eksisterende tolkningsmangfold behandlet og problematisert i forbindelse med fordommer mot islam. Her fremkom store variasjoner i informantenes syn på varsomhet i møte med dette.

Når det kommer til de funnene som omhandler informantenes *hensyn* i undervisningen om hellige tekster var flere aspekter fremtredende. Det var et skille mellom informantene når det kom til deres bruk av Koranen som fysisk eksemplar i undervisning. Informantene var dog samstemte i deres syn på anvendelse av Bibelen i undervisning som overordnet uproblematisk, og i det faktum at de hevdet å ikke sensurere tekstene i møte med religiøse elever, men tilpasset deres omtale ved behov. Nicolais eksempel med en elev som opplevde det krevende å lese i en fysisk bibel førte analysen videre til forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster. Her fremkom et skille mellom informantene i forhold til hvorvidt de tok hensyn til innenfra- eller utenfraperspektivet i betraktningene om denne forbindelsen i undervisning.

Med utgangspunkt i oversikten ovenfor har det blitt gjort en vurdering av hva som utpeker seg som studiens hovedfunn. Dette har resultert i følgende oversikt: 1) kunnskap om kristendom og Bibelen, samt deres status i samfunnet, benyttes som utgangspunkt for undervisningen om de andre religionenes hellige tekster, 2) det eksisterer ulike ståsted blant informantene når det kommer til anvendelse av kontroversielle tekstutdrag fra islam i undervisning, og 3) forbindelsen mellom religionenes hellige tekster og erfaringsdimensjonen åpner opp for spørsmålet om hvordan disse tekstene skal inkluderes i undervisningen.

## 5 Drøfting

Analysens fremlagte hovedfunn etablerer et solid fundament for å drøfte studiens problemstilling, og det etablerte teoretiske grunnlaget spiller en viktig rolle inn mot denne drøftingen. Det følgende er sådan en videreutvikling av analysekapittelet, og skal belyse og drøfte de didaktiske implikasjonene funnene har for undervisning om religionenes hellige tekster. Gjennom dette skal studiens problemstilling besvares:

*Hvordan underviser religion og etikk-lærere om religionenes hellige tekster, og hvilke hensyn tas i forbindelse med dette?*

Utgangspunktet for studien var å undersøke undervisningen om religionenes hellige tekster i et komparativt perspektiv ved å se på de eksisterende likhetene og forskjellene i denne undervisningen på tvers av religionenes hellige tekster i kristendom, islam og østlig religion. Blant analysens funn fremkom det en overvekt av perspektiver når det gjelder undervisning om hellige tekster innenfor kristendom og islam, mens datamaterialet som omhandler tekstene fra østlige religioner til sammenligning er minimalt. Dette er et funn som underbygger en innledende hypotese om at det er varierende kunnskap om østlige religioners hellige tekster blant religion og etikk-lærere. Dette kan både være et resultat av informantenes faglige interesser, så vel som hva utdanningen deres har dekket. Det er dog utfordrende å drøfte denne undervisningen i utpreget grad da det er færre elementer å belyse fra studiens empiriske materiale. Funnet vil likevel ses i sammenheng med andre elementer i drøftingskapittelet og dermed bidra til å belyse studiens problemstilling.

Drøftingskapittelet er strukturert i tre hoveddeler på bakgrunn av analysens hovedfunn. Første hoveddel tar utgangspunkt i problemstillingens første delsetning og tar for seg utvalgte hovedtendenser ved undervisningen om religionenes hellige tekster under overskriften *Bibelen og kristendom = overførbar kunnskap?* Kapittelets andre hoveddel bærer overskriften *Tolkningsmangfold – en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering?* Denne seksjonen omhandler både informantenes undervisning om religionenes hellige tekster så vel som de hensyn som tas i denne forbindelse, og belyser dermed begge delsetninger i problemstillingen. Drøftingens tredje delkapittel henviser til problemstillingens siste del og omhandler dermed hensyn som tas ved undervisningen om religionenes hellige tekster, under overskriften *Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster*. Forslag til, og behov for, videre

forskning belyses fortløpende i kapittelet der det viser seg relevant. Til slutt skal det gis noen avsluttende refleksjoner.

## **5.1 Bibelen og kristendom = overførbar kunnskap?**

I den for øyeblikket operative læreplanen i religion og etikk, LK06, er kristendom viet noe mer plass enn de andre religionene i henhold til fagets hovedområder og kompetansemål. *Kristendom* er oppført med ni kompetansemål mens *Islam og en valgfri religion* har syv (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Denne kvantitative ulikheten forsvarer en undervisning med noe mer vekt på aspekter fra kristendom enn fra islam og valgfri religion. I analysekapittelet kom dette til syne gjennom flere funn som omhandlet en skjevhet i undervisningen om religionenes hellige tekster, i kristendommens favør. Eksempelvis fant gjennomgangen av informantenes anvendte primærkildemateriale et gjennomsnittlig større utvalg og mangfold av tekster fra kristen tradisjon i undervisningen. Analysen tydeliggjorde også at kristendommen ofte ble et utgangspunkt for undervisning og sammenligning i møte med de andre religionene, inkludert i forbindelse med de hellige tekstene. Dette delkapittelet skal drøfte disse funnene under overskriftene: «*[Kristendommen] er jo den, i hermetegn, 'normalen' som flest kjenner til*», *Lik behandling = likeverd?* og *Didaktiske implikasjoner i overgangen til ny læreplan*.

### **5.1.1 «[Kristendommen] er jo den, i hermetegn, 'normalen' som flest kjenner til»**

Lones utsagn i overskriften ovenfor, samt LK06s kvantitative fordeling, underbygges av en idé om at kristendom forstås som en del av Norges kulturarv. Det er også slik Andreassen finner det i sin analyse av læreplaner i skolens religionsfag (2014). Til tross for at den nevnte analysen ikke er gjort med utgangspunkt i LK06 i religion og etikk på videregående skole, sier funnene noe om en tendens i samfunnet og på hvilke premisser undervisning om religion gjennomføres: Kristendommen forstås som utgangspunkt for å forstå andre religioner. I denne studien underbygges dette også ved at Lone hevder at hun bruker mer tid på kristendommen for å gi elevene en grunnforståelse av: «hva en religion egentlig er for noe». Det kan i utgangspunktet virke paradoksalt at informanten velger å bruke mer tid på en religion hun opplever at elevene allerede har god kjennskap til, men dette nyanseres ved det faktum at hun ønsker å etablere et felles faglig utgangspunkt for undervisningen.

I likhet med Lone, men på et noe mer spesifikt plan, sier Nicolai at han bruker mer tid på kristendommens tekster slik at elevene senere kan overføre denne kunnskapen til arbeidet med de andre religionenes tekster. I analysekapittelet fremkom det at Heidi problematiserte en sammenligning av de hellige tekstene som «likestilte størrelser». Med utgangspunkt i dette funnet kan tanken om en slik «overførbar kunnskap» som både Lone og Nicolai omtaler dermed synes mer utfordrende enn først antatt. Det samme aspektet fremkom i studiens teorikapittel, om hvilket innhold som skal tillegges begrepet *scripture*, som i utgangspunktet betegnet nettopp Bibelen (Smith, 1993, s. ix). Det enorme mangfoldet av tekster innenfor den overordnede kategorien *hellig tekst*, når det gjelder både tilblivelse, innhold og resepsjon, gjør en strengt komparativ tilnærming utfordrende. I tillegg fremkom det av teorikapittelet at sammenligning i religionsvitenskapen har blitt kritisert fordi kristendommen ofte fungerer som nettopp referanseramme for sammenligning. I forbindelse med studiens funn innebærer dette en risiko for at lærere bruker Bibelen som et utgangspunkt for både undervisning om og sammenligning av de andre religionenes hellige tekster. Dette kan potensielt forenkle undervisningen om både kristendommens og de andre religionenes tekster.

Det har dermed blitt fremlagt to hovedinnvendinger mot å sammenligne de hellige tekstene på tvers av religionene i undervisning: 1) det er en uttalt risiko for at kristendommen benyttes som referanseramme, og 2) religionenes hellige tekster kan ikke sammenlignes som «likestilte størrelser». Til tross for disse innvendingene er sammenligning en mye anvendt innfallsvinkel i religionsvitenskapen<sup>5</sup>, hvilket også kommer til uttrykk ved at det er en uttalt tilnærming til undervisningen i både LK06 og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4, 2020, s. 5). Dette kan begrunne analysens funn om at sammenligning var en hovedtendens ved undervisningen om religionenes hellige tekster.

På et mer spesifikt plan fremkom det av analysen at informantene Nicolai, Ole Henrik og Heidi primært legger sitt fokus *i teksten* når de sammenligner religionenes hellige tekster på tvers av religionene. Dette er en forståelig tilnærming, da LK06s kompetansemål om å tolke de hellige tekstene innbyr til et fokus som primært befinner seg nettopp *i teksten*<sup>6</sup>, med en undersøkelse av dens rene innhold. Levering (1989) påpeker, i likhet med flere blant studiens

---

<sup>5</sup> Sammenligning har vært viktig fra religionsvitenskapens begynnelse. Friedrich Max Müller: "Den som kjenner én, kjenner ingen"

<sup>6</sup> Se teorikapittel for denne studiens anvendelse av modellen *Tekstens tre verdener*. Der enkelte bruker modellen slik at all tolkning foregår *foran teksten*, anvender denne studien modellen slik at verdenen foran teksten inkluderer 1) eksisterende tolkningsmangfold og 2) funksjonelle og rituelle aspekter.

teoretiske tilfang, at det er utfordrende å etablere hva som er fellesnevneren ved hellige tekster (s. 11). På bakgrunn av dette argumenterer hun for at en komparativ tilnærming til de hellige tekstene med utgangspunkt i de relasjonene som religiøse tilhengere har til sine tekster, vil være mer hensiktsmessig enn en rent innholdsmessig sammenligning (s. 11). Der hvor studiens informanter legger sitt fokus på verdenen *i teksten* når de sammenligner de hellige tekstene på tvers av religionene, kan vi forstå Leverings utsagn dithen at hun ber oss rette vår oppmerksomhet til verdenen *foran teksten*, inkludert dens lesere og brukere innenfor religionen, i sammenligningsarbeidet. Dette innebærer altså et blikk på hvordan tekstene fungerer i sin religion gjennom både lesing, resitasjon og ritualer slik Levering (1989) og Jacobsen (2011) beskrev viktigheten av. Blant analysens funn var det kun informanten Heidi som beskrev en slik innfallsvinkel der hun inkluderte en omtale av tekstenes bruk, tilgang og status i undervisningen.

På bakgrunn av drøftingen ovenfor kan det argumenteres for at LK06s innfallsvinkel til de hellige tekstene, *tolkning*, etablerer et utfordrende premiss for sammenligning. Det betyr ikke at tekstenes innhold ikke er viktig å inkludere i undervisningen, men at det kan være mer formålstjenlig å sammenligne andre aspekter slik Levering påpeker (1989, s. 11). Blant analysens funn var det også kun informanten Heidi som problematiserte tendensen hvor kristendommen ble ansett som en mal for undervisning om aspekter fra de andre religionene. I den sammenheng refererte hun til fagfornyelsen og uttrykte et håp om at LK20 ville kunne åpne opp for å jobbe mer *likestilt* med religionene.

### **5.1.2 Lik behandling = likeverd?**

Til tross for en kvantitativ ulikhet mellom kristendom og islam og valgfri religion i LK06, behandles de områder av læreplanen som gjelder religionenes hellige tekster kvalitativt likt: «tolke noen sentrale tekster» er det uttalte målet under begge hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Tolkning er altså det metodiske utgangspunktet for tilnærmingen til alle religionenes tekster i faget. På bakgrunn av dette var det ikke overraskende at det blant analysens funn var fremtredende at tolkning av de hellige tekstene var en tydelig tendens ved undervisningen. Til tross for dette fremkom det av teorikapittelet at tolkning av tekstenes innhold, hvor hovedfokuset dermed ligger i verdenen *i teksten*, ikke vil gi den mest troverdige presentasjonen av tekstenes funksjon i de religiøse tilhengers liv i et komparativt perspektiv. Eksempelvis beskriver Jacobsen (2011) resitasjon av hindu-tekster i templer hvor de færreste av tilhørerne forstår innholdet, men hvor det snarere er den *rituelle*

*dimensjonen* ved teksten som omtales som viktig (s. 125), mens Smith (1993) omtaler viktigheten av de hellige tekstenes *muntlige* aspekt på et mer generelt plan i møte med østlige religioners tekster (s. 9). Informantene er med sin tilnærming til undervisningen tro mot læreplanens formulerte kompetansemål. Med utgangspunkt i studiens teoretiske tilfang kan det dog problematiseres at den eneste uttalte innfallsvinkelen til arbeidet med de hellige tekstene i LK06 omhandler tolkning av tekstinhold.

Markeng (2019) argumenterer i sin masteroppgave for at lik behandling ikke nødvendigvis er synonymt med likeverd i møte med religionenes tekster (s. 88). Hun fant at tekstpraksis som «hever kvaliteten på undervisningen om én av de kanoniske tekstene, kan (...) samtidig bidra til forenklinger og generaliseringer i presentasjonen av andre kanoniske skrifter.» (s. 88). Med dette som utgangspunkt kan det argumenteres for at en kvalitativt lik behandling hva gjelder innfallsvinkel i ytterste konsekvens kan risikere å utelate mer sentrale og representative trekk ved enkelte av tekstene. Det kan dermed hevdes at en undervisning som primært tar utgangspunkt i teksttolkning kan gi en solid undervisning om kristendommens tekster, men risikere å utelate aspekter som vil være mer representative for hellige tekster fra spesielt østlige religioner. Totalt sett kan dette svekke undervisningen om de hellige tekstene i både kristendom, islam og østlig religion, fordi tekstenes funksjonelle særpreg ikke får fremtre.

Bakgrunnen for formuleringen av kompetansemålene tilknyttet religionenes hellige tekster i LK06 er ukjent. Det er likevel nærliggende å løfte frem den mulige tilbøyeligheten til undervisning med utgangspunkt i kristendom som kapittelet allerede har belyst. En tanke om at tolkning er en meningsfull tilnærming i møte med kristendommens tekster, sammen med et ideal om en kvalitativ likebehandling av religionene, kan antas å være noe av bakgrunnen for LK06s mål om at elevene skal tolke religionenes tekster. Dette er kun antakelser på bakgrunn av de tendenser som eksisterer i litteratur om kristendommens plass i religionsfaget (Andreassen, 2014), og er et område som behøver ytterligere forskning. Bibelens status i luthersk kristendom tydeliggjøres gjennom de velkjente ordene *Sola Scriptura* – skriften alene. En bevissthet rundt luthersk kristendoms historiske status i Norge kan dermed bidra til å underbygge antakelsene ovenfor, om bakgrunnen for den hermeneutiske tilnærmingen til religionenes hellige tekster i religionsfaget på videregående skole.

Til tross for at kompetansemålene som omhandler religionenes hellige tekster i LK06 er kvalitativt like på tvers av religionene i faget, har drøftingen belyst det faktum at dette ikke

nødvendigvis innbyr til en likeverdig fremstilling av religionenes hellige tekster. Dette var også slik Markeng (2019) fant det i sin studie. Mens tolkning er en meningsfull tilnærming til undervisning om kristendommens tekster, viser dette seg å gi en mindre representativ illustrasjon av hvordan religionenes hellige tekster fungerer i eksempelvis buddhisme og hinduisme. I møte med østlige religioner kan et fokus på tekstenes funksjon blant samtidige tilhengere (Levering, 1989), altså *foran teksten*, være en mer fruktbar tilnærming. Vi finner det samme aspektet hos informanten Nicolai, i det han uttrykker følgende: «(...) hvordan dagens religiøse bruker og forstår tekstene. Jeg tenker at det er kjernen i religionsundervisning da. Prøve å forstå de som er religiøse». Informanten løfter altså frem innenfraperspektivet, og argumenterer for at religionsundervisning bør foregå på et premiss som inkluderer en forståelse for religionenes tilhengere. Ut fra dette kan det argumenteres for at tolkning som eneste tilnærming til de hellige tekstene kan oppleves fremmedgjørende for de religiøse som ikke har dette som en del av sin praksis.

I denne forbindelse må det tilføyes at mangfoldet av hellige tekster både på tvers av og innad i religionene medfører en eksistens av mange individuelle praksiser. Å utelukke tolkning som tilnærming til alle ikke-kristne religioner blir dermed også en forenkling, da eksempelvis islam har en rik og mangfoldig fortolkningstradisjon gjennom *tafsir* (kommentarlitteratur). På samme måte vil ikke nødvendigvis samtlige kristne gjenkjenne seg i fortolkningspraksisen som foregår i religionsfaget. Tolkning *kan* dermed være en nyttig tilnærming til undervisning om religionenes hellige tekster, men er potensielt ikke den mest representative på tvers av de inkluderte religionene, spesielt med hensyn til deres indre mangfold. Denne seksjonens drøfting lander dermed på et behov for en bevissthet rundt premissene for undervisning om religionenes hellige tekster, hvor tolkning er den eneste innfallsvinkelen til tekstene i LK06. De fremlagte teoretiske perspektivene, samt bidrag fra studiens empiriske materiale, peker i retning av at et fokus på verdenen *foran teksten*, med tekstens faktiske funksjon i sin respektive religion, muligens vil være en mer hensiktsmessig tilnærming til tekstene enn en undervisning som utelukkende tar utgangspunkt i tekstens rene innhold. På bakgrunn av drøftingen kan det argumenteres for at en undervisning som evner å bevege seg mellom tekstens tre verdener kan inkludere flere representative trekk ved religionenes hellige tekster og sådan utgjøre en mer *likeverdig*, og ikke kun likestilt, undervisning.

### **5.1.3 Didaktiske implikasjoner i overgangen til ny læreplan**



Innholdsanalysen av LK06 og LK20 i studiens innledende kapittel redegjorde for at fokuset på de hellige tekstene har fått et skifte i overgangen til fagfornyelsens læreplan. I LK20 er ikke verbet «å tolke» lenger til stede i formuleringen av den metodiske tilnærmingen. I stedet står det at elevene skal «reflektere over» tekstene, i tillegg til å kunne forstå hvordan ulike måter å tolke tekstene på kan si noe om religionenes indre mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Mens den metodiske tilnærmingen «å tolke» i LK06 primært opererer *i teksten* fordi den forholder seg til tekstens rene innhold, åpner LK20s formulering opp for en tilnærming som potensielt kan strekke seg utover dette, og inkludere aspekter fra verdenen bak og foran teksten i enda større grad.

Analysen av det empiriske materialet illustrerte refleksjoner om at LK20 vil medføre økt valgfrihet for religion og etikk-lærere. Det er dermed ingen automatikk i at en ny formulering i læreplanen vil føre til et skifte i innfallsvinkel til undervisning om de hellige tekstene. LK20 åpner likevel for at man kan forme undervisningen i større grad og at det metodiske arbeidet med religionenes hellige tekster ikke lenger er bundet opp til tolkning. På bakgrunn av drøftingen er dette en positiv utvikling.

#### **5.1.4 Oppsummering: Bibelen og kristendom = overførbar kunnskap?**

Denne seksjonen fant at LK06s innfallsvinkel til arbeidet med religionenes hellige tekster etablerer et utfordrende premiss for sammenligning. Dette argumentet tar utgangspunkt i at *i teksten*-fokuset som tolkning innebærer ikke vil gi den mest autentiske presentasjonen av de hellige tekstenes funksjon på tvers av religionene. Et blikk vendt mot tekstenes brukere (Levering, 1989), hvor fokuset ligger på verdenen *foran teksten*, ble fremstilt som en mer formålstjenlig tilnærming til sammenligning. Perspektivet ble videreført ved å trekke frem LK06s kvalitativt like behandling av religionenes hellige tekster. Her fremkom det at en lik behandling ikke nødvendigvis er det samme som likeverd, med utgangspunkt i samme poeng som den utført i delkapittelets første del: tolkning er ikke nødvendigvis den mest fruktbare tilnærmingen til alle religionenes hellige tekster. På bakgrunn av disse perspektivene fant drøftingen i delkapittelet at LK20s skifte i formulering kan innby til en mer representativ og likeverdig undervisning om religionenes hellige tekster.

## **5.2 Tolkingsmangfold: en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering?**

Analysen fremla at informantene, til tross for at de underviste ut fra LK06, inkluderte undervisning om religionenes tolkningsmangfold slik vi finner det under LK20s grunnleggende ferdighet «å kunne lese». Et av hovedfunnene under underkoden *Foran teksten: eksisterende tolkningsmangfold* fremkom ved at informantene var delt i forhold til hvordan de anså undervisningen om islams tolkningsmangfold generelt, og i møte med fordommer mot islam spesielt. På bakgrunn av det utpregede fokuset på islam i denne delen av analysen, vil dette også utgjøre innfallsvinkelen i denne delen av drøftingen. Analysen fant at studiens kvinnelige informanter primært omtalte utfordringer ved denne delen av undervisningen, mens utvalgets to menn omtalte en inkludering av mer kontroversielle tekster som en viktig del av undervisningen for å illustrere islams indre mangfold. Der Nicolai og Ole Henrik begge redegjorde for bruk av sverdverset i Koranens sura 9:5, frarådet Heidi eksplisitt å inkludere dette verset i undervisning. Viktigheten av dette funnet underbygges ved at ingen av informantene ble spurt om deres anvendelse av verken kontroversielle tekster generelt, eller sverdverset spesielt. Dette delkapittelet er bygget opp rundt overskriftene *Fordommer og konflikt*, *Kontekstualisering* og *Implikasjoner ved informantenes ulike ståsted*.

### **5.2.1 Fordommer og konflikt**

Informanten Heidi fraråder altså enhver bruk av enkeltstående sitater som kan trigge konflikt i klasserommet, og omtaler sverdverset som eksempel. Utsagnet følger med en begrunnelse om at det vil bli «slått ned på med en gang» av elevene. Heidi tar dermed dette valget på bakgrunn av kunnskap om elevenes sosio-kulturelle kontekst slik det inkluderes i Leganger-Krogstad kontekstuelle tilnærming til religionsundervisning (2001, s. 55). Informanten Lones valg om å styre unna kontroversielle tekster i islam begrunnes av et ønske om å ikke forsterke typiske fordommer mot islam, og et fokus på å gi en positiv fremstilling av religionen. De to informantene har svært ulike elevgrupper og tar dermed sine valg på bakgrunn av nokså ulike hensyn. Til tross for dette er resultatet det samme: et valg om ikke å anvende tekster som kan tolkes kontroversielt i undervisningen om islams tekster.

Det fremkom av analysen at lærerne hevdet at «sensurering» ikke forekom blant de hensyn som ble tatt i møte med religiøse elever i undervisning om religionenes hellige tekster. Det kan likevel diskuteres om det kan være en form for sensur at enkelte av informantene unngår

noen typer tekster i sin undervisning. Forrige avsnitt illustrerte at Heidi og Lone bevisst unngikk én type tekster, hvilket potensielt kan gi et unyansert bilde av religionens tolkningsmangfold. Stubsveen (2020) argumenterer i sin masteroppgave for at religion og etikk-lærere på den ene siden ikke bør anvende tekstutdrag som forsterker allerede eksisterende kontroversielle syn på religionen, hvilket sammenfaller med Lones begrunnelse for sitt utvalg av anvendt primærkildemateriale i islam. På den andre siden påpeker Stubsveen at diskusjonene som kan oppstå med utgangspunkt i disse ressursene kan «muliggjøre utfordring og videreutvikling av foreløpige tanker.» (2020, s. 74). Dette forstås som et argument for at en inkludering av slike tekster kan ha potensiale til å utfordre eventuelle eksisterende fordommer blant elevene. Det kan dermed argumenteres for at undervisningen i religion og etikk potensielt mister et viktig aspekt dersom mer kontroversielle eksempler utelates fra tekstutvalget, slik Lone og Heidi beskriver at de gjør.

Både Heidis frarådelse fra å bruke enkeltstående sitater og Lones ønske om å unngå tekster som bygger opp under fordommer mot islam samsvarer med Keränen-Pantsu og Rissanen (2018) sine funn om at lærere valgte å unngå narrativer som motsa liberale utdanningsverdier som *toleranse* (s. 165). Vi kan likevel se en forskjell mellom de to informantene: Heidis frarådelse bunner i et hensyn til innenfraperspektivet, da majoriteten av hennes elever har muslimsk bakgrunn. En anvendelse av et slikt vers har potensiale til å skape konflikt i klasserommet på tvers av eksisterende religiøse holdninger blant elevene. På den andre siden kan Lones begrunnelse for å ta hensyn bunne i et ønske om å unngå en forsterkning av fordommer mot islam, hvilket gjør at hun tar et mer utpreget utenfraperspektiv i denne saken. Lones begrunnelse utfordres av Stubsveens (2020) funn om at en inkludering av kontroversielle tekster kan fungere som utfordrende og videreutviklende av foreløpige tanker (s. 74). Analysen fant også at Lone problematiserte egen varsomhet i møte med tekstutvalget i islam, da hun uttrykker følgende: «[Jeg er] kanskje litt *for* forsiktig i hva slags hadith jeg velger. Jeg prøver å styre unna de som kan tolkes som politisk kontroversielle». Lone uttrykker altså en bevissthet rundt egen varsomhet i undervisningen om islams tekster, hvilket med bakgrunn i diskusjonen ovenfor er positivt. Drøftingen har likevel illustrert hvordan de to informantene unngår bruk av kontroversielle tekstutdrag i undervisningen om islams hellige tekster og hvordan dette potensielt kan utelate viktige elementer.

### **5.2.2 Kontekstualisering**

Perspektivet hos Stubsveen (2020) der han omtaler fordelene ved en inkludering av kontroversielle tekster i undervisningen, står dog i likhet med de meninger Ole Henrik og Nicolai uttrykker i forbindelse med sverdverset. Analysen av deres utsagn fant at de snarere enn å problematisere, heller poengterte fordelene ved å introdusere elevene for kontroversielle tekstutdrag. Til tross for at det eksisterer en risiko for at bruk av disse utdragene kan bygge opp under eksisterende fordommer, uttaler Ole Henrik at han balanserer dette ved å kontekstualisere gjennom å vise større tekstutdrag som illustrerer den litterære konteksten og «avdramatiserer» det kontroversielle budskapet. Ole Henriks tilnærming til kontekstualisering dreier seg dermed i denne sammenhengen om å vise en større helhet i verdenen *i teksten*, ved å vise et større tekstutdrag enn «den mest kjente leddsetningen». Dette står i likhet med Keränen-Pantsu og Rissanen (2018) sine funn om at lærere brukte nettopp kontekstualisering for å imøtekomme eventuelle utfordringer ved tekstenes budskap (s. 165), gjennom både historisk og litterær kontekstualisering. Ole Henriks tilnærming kan også underbygges som fordelaktig ut fra Nora Eggen (2011) sine perspektiver om kontekst som tolkningsredskap; hvor *den strukturelle konteksten* omtales som «(...) den enkelte passasjens plassering i tekstens orden slik den står i boken» (s. 110). Tekstene forstås dermed i lys av helheten og den «(...) umiddelbart omkringliggende teksten» (Eggen, 2011, s. 110). Gjennom å vise et utvidet tekstutdrag i anvendelse av sverdverset i undervisning om islams hellige tekster avvæpner informantene det politisk kontroversielle budskapet og evner å vise et mer nyansert bilde av islam. Analysen illustrerte også hvordan Ole Henrik kontekstualiserte *bak teksten* ved å redegjøre for tekstenes historiske kontekst.

På den andre siden ser vi at Nicolais innfallsvinkel går ut på å vise at det eksisterer et mangfold av meninger internt i islam, og at en anvendelse av slike tekstutdrag kan brukes som inngang til dette. Nicolais tilnærming til kontekstualisering kan dermed sies å plasseres *foran teksten*, da det er tekstens ulike tolkninger i islam som står i fokus. Det er også dette fokuset som står sentralt i Reed et al. (2013) sin tredje fase i møte med bibelske narrativer. Der skal elevene se hvordan teksten tolkes i sin tradisjon og gjennom kritikk og empati forstå betydningen av tolkningen i religionen (s. 305). Til tross for at tilnærmingen til Reed et al. er utviklet med tanke på bibelske tekster er det en overføringsverdi til arbeid med andre hellige tekster. Både LK06 og LK20 formulerer, på ulike vis, at elevene skal få en oversikt over religionenes indre mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Det kan dermed argumenteres for at Nicolai og Ole Henriks tilnærming, hvor de benytter kontroversielle tekster i undervisningen om islam, vil være en egnet innfallsvinkel til å innfri læreplanenes

uttalte mål om en forståelse av religionenes indre mangfold. Mens Ole Henriks tilnærming til kontekstualisering primært omhandlet et fokus *i teksten*, kontekstualiserer Nicolai gjennom verdenen *foran teksten*.

Til tross for at drøftingen har fremlagt fordelene ved å inkludere mer kontroversielle tekster i undervisningen om islam, er dette også et perspektiv som kan utfordres, slik vi finner det hos informantene Lone og Heidi. Eksempelvis er det en tendens at islam ofte settes i sammenheng med temaer som fundamentalisme og terror, slik Andreassen redegjør for (2016, s. 146). Dette problematiserer en ukritisk bruk av kontroversielle tekster i undervisningen om islams tekstgrunnlag, da det er en risiko for at dette kan bygge opp under allerede eksisterende fordommer, slik Lone fryktet. Analysens funn i delkapittelet *Anvendt primærkildemateriale i undervisning* illustrerer et mangfold av utvalgte tekster i undervisningen om islams hellige tekster. På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at det ikke eksisterer noen ukritisk anvendelse av kontroversielle tekster fra islams tekstlandskap blant studiens informanter. Det behøves likevel en drøfting omkring hvilke didaktiske implikasjoner informantenes ulike ståsted potensielt kan ha.

### **5.2.3 Implikasjoner ved informantenes ulike ståsted**

Perspektivene i drøftingen ovenfor illustrerer noen ytterpunkter hva gjelder ståsted i forhold til å benytte kontroversielle tekster i undervisning om islam. Til tross for at disse aspektene er hentet fra den delen av analysen som omhandler tolkning, kan det også argumenteres for at valgene lærerne tar i denne sammenhengen er former for *hensyn*. I analysekapittelet fremkom det at et av de mest utpregede hensyn som ble tatt i undervisningen om de hellige tekstene, spesielt i møte med uttalt religiøse elever, tok form av en modifikasjon av informantenes omtale av tekstene (Lone og Ole Henrik). Implikasjonene ved disse nevnte perspektivene skal drøftes i det følgende.

I Copleys (2005) artikkel om Biblos-prosjektet fremkom det at det foregikk en sekularisering av religiøse narrativer i undervisning i den forstand at de ble fremstilt på en måte som var tilpasset moderne verdier (s. 259). Til tross for at Copleys prosjekt ikke undersøkte en anvendelse av kontroversielle tekster fra islams tekstlandskap, kan det likevel argumenteres for at det er en forbindelse mellom hans perspektiv om sekularisering av hellige tekster og denne studiens funn. Enkelte av denne studiens informanter sier de tilpasser undervisningen om religionenes hellige tekster ved å 1) modifisere egen omtale av de hellige tekstene i møte

med religiøse elever, og 2) velge bort kontroversielle utdrag fra islams tekstlandskap. Sistnevnte illustrerer også en likhet til Keränen-Pantsu og Rissanens (2018) funn om at lærere unngikk religiøse narrativer som sto i konflikt med moderne utdanningsverdier (s. 165). Forbindelsen mellom min studies funn og Copleys omtale av sekularisering av hellige tekster, fremtrer ved at det omhandler en justering av de hellige tekstene idet de inkluderes i undervisningen. I Copleys (2005) artikkel defineres indoktrinering som at elever får et syn på verden som utelukker andre muligheter (s. 263). Med utgangspunkt i ovennevnte funn kan det argumenteres for at en undervisning som bevisst velger å utelate enkelte perspektiver i ytterste konsekvens kan virke indoktrinerende. Lones omtale av egen undervisning om islams hellige tekster som «ganske lærerstyrt» for å unngå enkelte tolkninger, kan potensielt underbygge dette. Det må imidlertid påpekes at det hverken eksisterer grunnlag for, eller ønske om, å omtale informantenes undervisning som indoktrinerende.

Andreassen (2016) skriver om utfordringene ved representativitet og mangfold i presentasjonen av religionene (s. 92). Fellesfaget religion og etikk er et lite fag hva gjelder antall undervisningstimer. Religion og etikk-lærere står dermed til stadighet overfor valget om hvilke perspektiver de skal velge å inkludere i undervisningen om religionene; til tross for et stort mangfold, og mange indre forskjeller, må undervisningen presentere noe. Ut fra dette kan begrunnelsene til både studiens kvinnelige og mannlige informanter forsvares. En undervisning som søker å unngå konflikt og en forsterkning av fordommer er positiv i den forstand at LK06 beskriver religion og etikk som et holdningsdannende fag med fokus på toleranse og respekt for religiøse ståsteder (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det synes dermed hensiktsmessig å styre unna utdrag fra hellige tekster som potensielt underbygger holdninger som ikke bidrar til respekt og toleranse, men snarere konflikt og fordommer. På den andre siden kan en undervisning som bevisst utelater disse perspektivene stå i opposisjon til det uttalte målet om kunnskap om religionenes indre mangfold i både LK06 og LK20, og potensielt gi et unyansert bilde av religionen. En anvendelse av slike tekster i undervisning bør da inkludere en omtale av at hellige tekster tolkes på ulike måter (Winje, 2017, s. 210), slik både Ole Henrik og Nicolai vektla i sin undervisning. I tillegg vil et ståsted som inkluderer kontroversielle tekster fra religionene kunne fungere som en inngangsport til det Lars Laird Iversen (2017) omtaler som et *uenighetsfellesskap* (s. 103), hvor elevene kan bruke klasserommet som en treningsarena for å diskutere ulike holdninger og meninger.

Det vil ikke være hensiktsmessig å konkludere denne drøftingen med hva som er det korrekte valget blant informantenes ulike ståsted. Implikasjonene som er drøftet peker snarere i retning av viktigheten ved en bevissthet når det gjelder hva religion og etikk-lærerne ønsker med undervisningen. Ole Henrik omtaler at han spesielt i undervisningen om islams tekster ønsker å vise både «positive og negative, eller drøye og veldig håpefulle, sitater». Dersom undervisningen om religionenes hellige tekster sådan evner å inkludere et tekstutvalg som illustrerer noe av en religions indre mangfold, vil dette ut fra de drøftede implikasjonene være formålstjenlig.

#### **5.2.4 Oppsummering: Tolkningsmangfold: en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering?**

Delkapittelet har drøftet informantenes ulike ståsted i saken om anvendelse av kontroversielle tekstutdrag i undervisningen om islam. De ulike ståstedene var representert ved at studiens kvinnelige informanter valgte bort slike tekster for å unngå fordommer og konflikt, mens de mannlige informantene anså tekstene som en invitasjon til kontekstualisering. Ved hjelp av teoretiske perspektiver har begge ståsted blitt forsvart og problematisert. En avsluttende diskusjon om de didaktiske implikasjonene ved å anvende eller unngå kontroversielle tekstutdrag i undervisningen landet på et behov for bevissthet rundt hva man ønsker med undervisningen. Denne delen av drøftingen har kun omtalt utfordringer tilknyttet undervisning om *islams* tolkningsmangfold, slik det også var gjeldende i analysekapittelet. Det bør påpekes at studien i svært liten grad har problematisert fundamentalisme i møte med andre religioners hellige tekster. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan fundamentalisme er til stede som tematikk i undervisning om religionenes hellige tekster i et komparativt perspektiv der flere religioner inkluderes. Videre forskning er nødvendig, spesielt på bakgrunn av de ulike ståsted som er representert i denne studien.

### **5.3 Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster**

Forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster har blitt tydeliggjort gjennom studiens teoretiske tilfang, så vel som i analysen av det empiriske materialet. Blant analysens funn fremkom eksempelvis Nicolais redegjørelse for en elev som uttrykte det følelsesmessig krevende å lese skapelsesberetningen fra en fysisk bibel: «(...) hun hadde sånn angst i forhold til det å lese hellige tekster da, fordi hun var redd for at det liksom skulle forandre henne på en måte. (...) påvirke henne på en måte som hun ikke ønska». Dette delkapittelet skal drøfte

analysens funn som omhandler erfaringsdimensjonen ved hellige tekster. Innledningsvis må det understrekes at eksempelet om elevens opplevelse blir behandlet med utgangspunkt i informantens beskrivelse av situasjonen. Det er også sentralt å påpeke at de tendensene som eksempelet illustrerer kun fremkommer hos én av studiens informanter. Funnet har likevel blitt vurdert som særdeles unikt og som et interessant utgangspunkt for drøfting. Delkapittelet er strukturert etter overskriftene: «(...) *hun mente det var en magisk kraft i disse bøkene som hun mente kunne forandre henne på et eller annet vis*», *Fysiske eller digitale hellige tekster?* og *Hellige tekster i offentlig skole*.

### **5.3.1 «(...) hun mente det var en magisk kraft i disse bøkene som hun mente kunne forandre henne på et eller annet vis»**

I studiens teorikapittel ble det fremlagt bidrag fra Sheldrake (2003) og Shults (2011) om at en forståelse av en spirituell tekst medfører et grunnleggende transformativt aspekt (s. 303). Dette perspektivet kan direkte forbindes med elevens engstelse for tekstens påvirkningskraft på henne. Til tross for at de hellige tekstene i religionsfaget fungerer som læremidler i en pedagogisk kontekst (Winje, 2017, s. 210), illustrerer dette eksempelet hvordan en samhandling med disse potensielt kan trigge følelsesmessige reaksjoner. Nicolais sitat fra overskriften ovenfor illustrerer hvordan en samhandling med religionenes hellige tekster i skolen befinner seg i et spenningsfelt mellom innenfra- og utenfraperspektiver, hvilket skal drøftes i det følgende.

Shults (2011) omtaler en *empatisk lesning* av religionenes hellige tekster som innfallsvinkel, hvor en forståelse av teksten i et utenfraperspektiv ikke fullstendig kan skilles fra den betydningen teksten har i religionens kontekst: «(..) even for those of us who do not find a particular text “holy”, we can empathize with the desire of our fellow human beings to experience transformation that brings meaning and value to life.» (s. 186). Shults påpeker altså hvordan man kan stå utenfor teksten, men likevel lese den på en slik måte at man forsøker å forstå hvilken transformativ betydning den har for den religiøse, eller impliserte, leseren. Ut fra dette kan vi sådan se innenfra- og utenfraperspektivene som uløselig sammenknyttet. Man kan stå fullstendig utenfor noe, men likevel ønske å forstå fenomenet slik det oppleves for dem som står på innsiden.

Til tross for at dette er den eneste opplevelsen av denne arten Nicolai har hatt i løpet av sin tid som lærer, reflekterer han rundt det faktum at en lesning av de hellige tekstene innebærer et



innenfraperspektiv, hvilket kan inkludere «en opplevelsesside». Winje (2017) redegjør for at; hellige tekster: «(...) fordrer tilbedelse, eller i hvert fall anerkjennelse av at det er hellig» (s. 209). Perspektivet kan forstås dithen at de hellige tekstene i sine tradisjoner «fordrer tilbedelse», mens de i en undervisningsmessig sammenheng må anerkjennes som hellige. Winje tegner altså opp spenningsfeltet mellom innenfra- og utenfraperspektivet ved en inkludering av hellige tekster i undervisning. De hellige tekstene har visse autoritetskrav i sine tradisjoner. I en pedagogisk sammenheng må disse respekteres samtidig som man evner å danne en nødvendig avstand til materialet. Religion og etikk-læreren har sådan en viktig, men utfordrende, oppgave i å etablere en undervisning om religionenes hellige tekster som både er respektfull overfor religionens tilhengere og samtidig inkluderende for utenforstående. Religionsfagets formål om å bidra til kunnskap og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2) innebærer en innfallsvinkel som evner å undervise om religionenes hellige tekster på en internt sett representativ måte, samtidig som man unngår en «for stor nærhet mellom elevene og det religionsfaglige stoffet.» (Winje, 2017, s. 229). Det hadde vært en interessant videreføring av denne studien å undersøke hvilke betraktninger elever i religion og etikk har vedrørende dette. Videre forskning er nødvendig.

Det har i det foregående blitt illustrert hvordan en samhandling med religionenes hellige tekster i pedagogisk sammenheng befinner seg i et spenningsfelt hva gjelder innenfra- og utenfraperspektiver. Nicolai omtaler det likevel som viktig å inkludere hellige tekster i undervisning så lenge de er viktige for den gjeldende religionens tilhengerne. Med dette illustrerer informanten det emiske perspektivet, som illustrert hos Vestøl (2016), hvor «outsiderne» forsøker å bevege seg mot mer erfaringsbaserte aspekter ved religion (s. 107). Til tross for at et slikt innenfraperspektiv er en nyttig innfallsvinkel for å ta andres perspektiv, slik vi finner det i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3), minner Shults (2011) oss på at: «We can never completely ‘get in the heads’ of religious others, or even in the heads of those close to us.» (s. 193). Likevel ender denne delen av drøftingen på at religion og etikk-lærere bør være bevisst spenningsfeltet mellom innenfra- og utenfraperspektivene som undervisning om religionenes hellige tekster innbyr til.

### **5.3.2 Fysiske eller digitale hellige tekster?**

Til tross for at Nicolais elev reagerte følelsesmessig da hun skulle lese fra en fysisk bibel, beskrev informanten henne som upåvirket da hun arbeidet med tekstene via nettressurser senere i prosjektet med de hellige tekstene. Myrvold (2010) fremla diskursen tilknyttet

religionenes teksters hellighet, og om denne helligheten forringes av å forflyttes til en digital plattform (s. 8). Det eksisterer ingen tilsynelatende konklusjon i denne diskursen, men studiens funn peker likevel i retning av at det for en utenforstående leser opplevdes mindre krevende å lese tekstutdrag via en digital ressurs; Man står dermed et steg lenger unna primærkilden. Det er likevel viktig å påpeke at dette er et enkeltstående funn i en liten undersøkelse, som dermed ikke kan generaliseres.

Det er dog et essensielt aspekt at tekstene, i et innenfraperspektiv, bærer spesielle kvaliteter også i deres fysiske form (Stordalen og Berge, 2017, s. 16). Winje (2017) redegjør for oss at når vi tar «(...) med en hellig bok inn i klasserommet, tar vi på en måte med oss noe som hører hjemme i en annen, guddommelig virkelighet» (s. 209). Dette fører til en diskusjon om hvorvidt, og i hvilken grad, disse objektene skal inkluderes i undervisningen. Blant studiens funn fremkom det at informantene var delt i deres synspunkter om en anvendelse av tekstene i fysisk form i undervisningen. Med unntak av Nicolais enkeltstående opplevelse påpekte ingen av informantene noen store utfordringer ved å inkludere Bibelen i undervisningen. En inkludering av Koranen i sin fysiske form var derimot ansett som mer kontroversielt. Analysen konkluderte med at Heidi og Ole Henrik betraktet innenfraperspektivet når de valgte å ikke inkludere den i undervisningen, mens Nicolai og Lone tok et mer utpreget utenfraperspektiv i vurderingen om å inkludere den.

Det er ikke grunnlag for å bevege seg mot en konklusjon om hva som er riktig avgjørelse av informantenes delte betraktninger. Det synes likevel nødvendig med et blikk på hvilke implikasjoner begge perspektiver kan medføre. Når informanten Lone tar med seg Koranen til undervisningen gjøres dette med et utenfraperspektiv hvor målet omtales som å illustrere den estetiske og praktiske utformingen av boken. I tillegg inkluderer hun en omtale av de gjeldende respekt-reglene for Koranen i islam. Dermed evner informanten å illustrere innenfraperspektivet for elevene gjennom en deskriptiv tilnærming til den hellige tekstens betydning for de troende. På den andre siden fremkom det av analysen at Heidi og Ole Henrik unngikk en inkludering av Koranen i undervisningen av hensyn til innenfraperspektivet, inkludert de rituelle renhetskravene som følger med en omgang med Koranen. Dersom religion og etikk-lærere bevisst unngår fysiske eksemplarer av de hellige tekstene, på bakgrunn av innenfraperspektivet, kan det diskuteres om dette faktisk i større grad anerkjenner tekstenes hellighet som normativ. Dette kan sende et signal om at tekstene faktisk *er* for hellige til å inkluderes i en verdslig undervisning. Funnet kan likevel nyanseres ved det

faktum at Heidi og Ole Henrik omtalte det primært som et praktisk hensyn å unngå en inkludering av den fysiske Koranen i undervisningen, da man ikke vet hvilken betydning boken har for elevene. Vurderingen kan altså forstås i sammenheng med elevenes sosio-kulturelle kontekst hvor man tar hensyn til deres livssynforutsetninger, slik Geir Afdal, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (2001) skriver i sin innføring om kontekstuell religionsdidaktikk (s. 24).

Dersom man utelukkende velger å benytte digitale ressurser unngås hele dilemmaet om de hellige tekstene som «ekstraordinære gjenstander som bærer et budskap i seg selv» i et innenfraperspektiv, slik vi finner det hos Braarvig og Justnes (2011, s. 18). Med utgangspunkt i drøftingen ovenfor kan det likevel synes uheldig å utelate en samhandling med tekstenes fysiske eksemplarer i undervisningen, da en inkludering av fysiske hellige tekster kan evne å illustrere en veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiver i faget. Dette fremtrer ved at tekstene er hellige i sine tradisjoner og dermed bør behandles med respekt i undervisningen, samtidig som man ikke fremstiller denne helligheten som normativ for elevene. En inkludering av fysiske hellige tekster inviterer dermed til en spennende bevisstgjøring omkring hellighet i et innenfraperspektiv, for dem som står utenfor.

### **5.3.3 Hellige tekster i offentlig skole**

I delkapittelet har det blitt fremlagt perspektiver som illustrerer et spenningsforhold mellom tekstenes hellighet og autoritet i deres respektive religioner og liberale utdanningsverdier, slik vi også finner det hos Keränen-Pantsu og Rissanen (2018). Disse perspektivene leder oss til spørsmålet om hvorvidt det er forsvarlig å samhandle med religionenes hellige tekster i fellesfaget religion og etikk på videregående skole. På et overordnet plan redegjør Stordalen og Berge (2017) for at det finnes noen sider ved hellige tekster som gjør at det er, og forblir, viktig «å lese disse tekstene ved allmennkulturens lærdomsinstitusjoner» (s. 3). Foruten å være tekster som er bærere av historisk tyngde anses de også som klassikere med kulturelt sett viktig innhold (s. 3).

I et innenfraperspektiv vil en samhandling med hellige tekster, enten i form av lesning, tolkning eller til og med berøring, kunne omtales som en religiøs praksis. Camilla Stabel Jørgensen (2017) redegjør for formuleringen i KRLE-læreplanen der det står at det ikke skal forekomme forkynnelse eller religionsutøvelse i faget. Til tross for at denne studien ikke tar for seg KRLE, men snarere religion og etikk, er overføringsverdien likevel nærværende.

Ifølge Jørgensen kan denne formuleringen tolkes enten strengt eller liberalt. Tolkes den strengt vil dette innebære at elever ikke kan presenteres for religiøse tekster fordi de ofte vil ha et forkynnende innhold (s. 148). Dersom den tolkes liberalt vil det innebære at «(...) læreren ikke skal forkynne i undervisningen, men at det godt kan arbeides med forkynnende tekster eller bilder» (s. 148). Jørgensen argumenterer for en liberal tolkning av formuleringen, da de uttalte målene i læreplanen krever en kunnskap som innhentes gjennom å forholde seg til religiøse uttrykk i form av eksempelvis hellige tekster (s. 148). I denne studien fremheves dette ved det faktum at alle informantene omtaler undervisningen i religionenes hellige tekster som meningsfull i henhold til fagets formål.

Det eksisterer også en sammenheng mellom Jørgensens argument og Ipgraves (2013) funn. Ipgrave hevder at en religionsundervisning som ekskluderer hellige tekster vil risikere å utdanne elever med et ubalansert bilde av religion. En samhandling med de hellige tekstene i undervisning er altså viktig for å utvikle en forståelse for tekstenes betydning i de troendes liv (s. 271).

Til tross for de ovennevnte fordelene ved å inkludere religionenes hellige tekster i undervisning, står religion og etikk-læreren overfor en utfordring ved det faktum at det ikke er utviklet noen «metodikk for elevenes møter med tekster som er hellige for noen og ikke for andre» (Winje, 2017, s. 210). De hellige tekstene er førmoderne, hvilket gjør enkelte tekstutdrag verdimesig uakseptable i et moderne samfunn, slik drøftingen også har redegjort for under *Tolkningsmangfold: en trigger til konflikt eller en invitasjon til kontekstualisering?* Winje (2017) argumenterer likevel for at det er nettopp denne spenningen som gjør at møtet mellom elev og hellig tekst må bevares: «Bare slik kan vi utvikle en form for literacy som er nødvendig i et pluralistisk samfunn» (s. 210). Det har sådan i det foregående blitt illustrert hvordan en samhandling med religionenes hellige tekster i undervisning åpner opp for flere verdifulle aspekter; gjennom forståelse for andres perspektiv så vel som sentral kunnskap om religionenes innhold.

### **5.3.4 Oppsummering: Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster**

Erfaringsdimensjonen ved hellige tekster har i det foregående blitt drøftet med utgangspunkt i aspekter tilknyttet 1) tekstenes transformerende aspekt, og 2) fysiske eksemplarer av tekstene som bærere av spesielle kvaliteter. Begge aspekter er behandlet ved hjelp av et henblikk på innenfra- og utenfraperspektivenes betydning i religionsfaget. Til tross for fremlagte

spenninger ved en samhandling med religionenes hellige tekster i undervisning, ble det avslutningsvis illustrert grunnlag for at en anvendelse av disse tekstene i religionsfaget ikke bare er «forsvarlig», men derimot også didaktisk fordelaktig.

#### **5.4 Avsluttende refleksjoner**

Studiens hovedfunn og deres didaktiske implikasjoner har sådan blitt fremlagt, analysert og drøftet. Noen avsluttende refleksjoner er nødvendig før oppgaven rundes av.

Denne studien ble til på bakgrunn av en økt bevissthet vedrørende det enorme mangfoldet av hellige tekster både på tvers av og innad i religioner, hvilket igjen førte til en nysgjerrighet med tanke på hvordan religion og etikk-lærere håndterer dette komplekse temaet i undervisning. En økt interesse for erfaringsdimensjonen i religionsfaget og et ønske om å undersøke en mulig forbindelse mellom denne dimensjonen og hellige tekster tilførte nye aspekter til tematikken. Dette resulterte i en problemstilling med et bredt nedslagsfelt. Studien har i de foregående kapitlene fremlagt perspektiver som bidrar til å besvare spørsmålet:

*Hvordan underviser religion og etikk-lærere om religionenes hellige tekster, og hvilke hensyn tas i forbindelse med dette?*

Etter en teoridrevet innsamling av empirisk materiale, samt analyse av dette, utkrystalliserte det seg noen hovedfunn som utgjorde utgangspunktet for drøftingen som har blitt utført i dette kapitlet. Studiens hovedfunn kan dermed oppsummeres etter de foregående delkapitlene i drøftingskapitlet, nevnt ved 1) en skjevhet i forhold til hvordan kunnskap om kristendom og Bibelen former undervisningen om de andre religionenes hellige tekster, både på et organisatorisk nivå i LK06 og på individnivå i informantenes undervisning, 2) ulike ståsted når det gjelder anvendelse av kontroversielle tekstutdrag i undervisning om islams hellige tekster, og 3) en forbindelse mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster, hvilket åpner opp for spørsmålet om hvorvidt tekstene bør inkluderes i undervisningen.

De didaktiske implikasjonene som har blitt drøftet i forbindelse med disse hovedfunnene fant at 1) lik behandling ikke nødvendigvis er synonymt med likeverd i arbeidet med de hellige tekstene, hvilket gjør valgfriheten LK20 åpner opp for til en positiv endring, 2) valget om hvorvidt man velger å anvende eller unngå kontroversielle tekstutdrag i undervisning avhenger av hva man ønsker å tydeliggjøre som religion og etikk-lærer, da begge ståsted kan forsvares eller problematiseres ut fra formålet med undervisningen, og 3) de eksisterende

spenningene ved en samhandling med hellige tekster i undervisning kan virke utfordrende, men åpner snarere opp for en tydelig illustrasjon av vekslingen mellom innenfra- og utenfraperspektiver i faget.

En problemstilling som ble formulert med den hensikt å være nokså praksisnær har sådan evnet å belyse mer overordnede aspekter ved de hellige tekstenes funksjon i fellesfaget religion og etikk. Gjennomgående har dette blitt presentert ved de utfordringer og muligheter innenfra- og utenfraperspektiver i faget fører med seg, spesifisert ved forbindelsen mellom erfaringsdimensjonen og hellige tekster. Studien har illustrert hvordan en bevissthet om denne forbindelsen kan tilføre et nytt lag til undervisningen. Gjennom en empatisk lesning av de hellige tekstene kan må stå på «trygg avstand» og likevel forstå betydningen av tekstene for troende. Resultatet av dette kan være at man evner å kunne ta andres perspektiv, hvilket er et av kjerneelementene i LK20s læreplan i religion og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Studiens timing med tanke på innføring av fagfornyelsens læreplan har også ført med seg et henblikk på mer overordnede, strukturelle aspekter tilknyttet hvordan læreplanenes formuleringer er førende for hvilke metodiske tilnærminger man må forholde seg til som religion og etikk-lærer. I denne sammenheng har studien fremlagt at LK06 legger opp til et nokså utfordrende premiss gjennom tolkning som eneste tilnærming til undervisningen om religionenes hellige tekster. I et komparativt perspektiv bidrar ikke denne tilnærmingen til å illustrere et gjennomgående representativt bilde av religionenes hellige tekster og deres funksjon blant religionenes samtidige tilhengere. Drøftingen argumenterte her for at en undervisning som evnet å bevege seg mellom tekstens tre verdener, hvilket er en mulig tilnærming etter innføringen av LK20, vil gi en mer likeverdig undervisning om religionenes hellige tekster. I den sammenheng fremkom fordelene ved å inkludere verdenen *foran teksten* gjennom å illustrere tekstenes funksjon i sine respektive religioner (som et egnet utgangspunkt for undervisning og sammenligning på tvers av religionene), så vel som ulike tolkninger av tekstene (for å illustrere noe av religionenes indre mangfold). I fremtiden vil det være interessant å følge med på hvordan undervisningen om religionenes hellige tekster vil utartes, og i hvilken grad tekstene kommer til å inkluderes, når religion og etikk-lærere etter innføringen av LK20 står friere i forhold til hvilken metodisk tilnærming man ønsker å anvende.

## Litteraturliste

Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (2001) *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2010): Bruk eller misbruk? Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 55(1), s. 55-73. <https://doi.org/10.7146/rt.v0i55.4020>

Andreassen, B.-O. (2014): Christianity as culture and religions as religions. An analysis of the core curriculum as framework for Norwegian RE. *British Journal of Religious Education*, 36(3), s. 55-73. <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.873388>

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Barr, L, D. (2006) Beyond Genre: The Expectations of Apocalypse. I D. L. Barr (Red.), *The Reality of Apocalypse: Rhetoric and Politics in the Book of Revelation* (s. 71-89). Atlanta: Society of Biblical Literature.

Bergant, D. (1997). *Israel's Wisdom Literature: A Liberation-Critical Reading*. Minneapolis: Fortress Press.

Braarvig, J. & Justnes, Å. (2011). *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

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

Copley, T. (2005). Young People, Biblical Narrative and "Theologizing": A UK Perspective. *Religious Education*, 100(3), 254-265. <https://doi.org/10.1080/00344080591001924>

Creswell, J., W. & Miller, D., L (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eggen, N. S. (2011). Koranen – islams hellige skrift. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene*. (s. 87-119). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Enger, T. (1992). Religious Education between Psychology and Theology. *Religious Education*, 87(3), 435-445. <https://doi.org/10.1080/0034408920870309>
- Fieser, J. and Powers, J. (1998). *Scriptures of the World's Religions*. Boston: McGraw-Hill Companies.
- Flø, G. M. (2020). *Hellige skrifter. En kvalitativ undersøkelse av elevers arbeid med hellige skrifter i videregående skole* (Masteroppgave). MF vitenskapelig høyskole, Oslo.
- Fretheim, T. E. (1996). *The Pentateuch: Interpreting Biblical Texts Series*. Nashville: Abingdon Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartvigsen, K. M. (2019). Knowledge about the Bible and Skills for Biblical Interpretation Imparted by Norwegian RE Textbooks for Upper Secondary Education. *Religious Education*, 115(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677997>
- Ipgrave, J. (2013). From Storybooks to Bullet Points: Books and the Bible in Primary and Secondary Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 35(2), 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. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. (2011). *Devi-Mahatmya og Bhagavadgita – hellige skrifter i hinduismens mangfold*. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 120-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Keränen-Pantsu, R. & Rissanen, I. (2018). What Kind of Tensions Are Involved in the Pedagogical Use of Religious Narratives? Perspectives from Finnish Evangelic Lutheran and Islamic Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 157-168. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450804>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.



Krusedokken, L. (2016). *Religiøs erfaring. En kvalitativ undersøkelse av hvordan erfaringsdimensjonen ved religion kommer til uttrykk i lærebøkene på Vg3*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Kuckartz, U. (2013). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE Publications LTD. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>

Leganger-Krogstad, H. (2001). Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach. I H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke & P. Schreiner (Red.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 53-73). Münster: LIT Verlag.

Levering, M. (1989). Introduction. I M. Levering (Red.), *Rethinking Scripture: essays from a comparative perspective* (s. 1-17). Albany, N.Y: State University of New York Press.

Lie, K. A. (2011). Tripitaka – Buddhimens hellige skrifter. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 151-178). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Lied, S. (2002). Ny kontekst gir ny fortelling. *Religion og etikk. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 14(1), 45-46.

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

MacIntyre, A. (1999). Is Understanding Religion Compatible With Believing. I R. T. McCutcheon (Red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A reader* (s. 37-49). London: Cassell.

Markeng, S. (2019). «Man [må] være forsiktig med hvem som skal tolke». *Kanoniske skrifter og tekstpraksis blant KRLE-lærere og kristne og muslimske foreldre* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.

Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313-326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>

Myrvold, K. (2010). Introduction. I K. Myrvold (Red.), *The Death of Sacred Texts: Ritual Disposal and Renovation of Texts in World Religions* (s. 1-9). Farnham: Ashgate.

Nygaard, L. P. (2015) How are you going to say it? Developing your structure. I L. P. Nygaard (Red.), *Writing for scholars* (2. utg.) (s. 99-120). Los Angeles: Sage.

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, Oslo.

Orgeret, K. S. (2020). Kilde (opphav). *Store norske leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/kilde\\_-\\_opphav#:~:text=En%20kilde%20er%20opphav%20til,skriftlig%20dokument%2C%20digitalt%20materiale](https://snl.no/kilde_-_opphav#:~:text=En%20kilde%20er%20opphav%20til,skriftlig%20dokument%2C%20digitalt%20materiale)). (lest: 22.05.21)

Pike, K. L. (1999). Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior. I R. T. McCutcheon (Red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A reader* (s. 28-36). London: Cassell.

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>

Ricoeur, P. (1981). The Hermeneutical function of distanciation. I J. B. Thompson (Red.), *Hermeneutics and the Human Sciences* (s. 131-144). Cambridge: Cambridge University Press.

Sheldrake, P. (2003). Research and Christian spirituality. *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 74(4), 296– 311. [https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/ttk/2003/04/research\\_and\\_christian\\_spirituality](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/ttk/2003/04/research_and_christian_spirituality)

Shults, F. L. (2011). Empathically Reading the Texts of Religious Others. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 179-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Smith, W. C. (1993). *What Is Scripture? A Comparative Approach*. Minneapolis: Fortress Press.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Stordalen, T. & Berge, K. (2017). *Hellige tekster: Den hebraiske bibeltradisjonen* (Foreløpig utgave. utg.). Oslo: Universitetet i Oslo.

Stubsveen, G. (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). Universitetet i Oslo, Oslo.

Tørresen, K. (2018). *Å tolke bibeltekster i religion og etikk. En kvalitativ studie av læreres refleksjoner rundt det å tolke bibeltekster i religionsundervisningen, og lærebøkens didaktiske føringer for elevenes tolkningsarbeid* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Universitetet i Oslo. (2018). Klassifisering av data og informasjon. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html> (lest: 30.05.21)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (REL1-01). Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett\\_visning?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob](https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett_visning?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (REL01-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

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>

A: Vestøl, J. M. (2016). Textbook Religion and Lived Religion: A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. *Religious Education*, 111(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>

B: Vestøl, J. M. (2016). On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2016(2), 1-21. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1070371/FULLTEXT01.pdf>

Winje, G. (2017) Elevenes møte med hellige tekster i KRLE. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s. 209-230). Kristiansand: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Intervjuguide

- Få samtykke til opptak

### Introduksjon – løs prat

- Fortell om klassene du underviser?
- Skolens fokus på religionsundervisning? Prioritert?
- Hvordan påvirker lærersamarbeidet på skolen undervisningen?
  - o Lik bakgrunn blant lærerne?
- Forklare om masteroppgavens tematikk

### Del 1: Lærers fagbakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - o Ulike skoler, eller kun én?
- Hva slags utdanning har du?
  - o Hvor mange år?
- Har noen av emnene/fagene du har tatt rørt ved hellig tekst-tematikken?
  - o Kan du fortelle om dette?
  - o Antall studiepoeng?

### Del 2: Undervisning i religionenes tekster

- Hva legger du i begrepet «hellig tekst»?
- Hvor mye tid (omtrent) bruker du på å undervise i hver av religionenes tekster?
  - o Vil du begrunne hvorfor?
  - o Forskjell mellom de?
- Kristendommens tekster
  - o Hvilket materiale bruker du i undervisning om kristendommens tekster?
    - (Følgende oppfølgingsspørsmål hvis nødvendig)
    - Bruker du lærebokmateriale?
    - Har du skrevet ut autentiske tekstutdrag?
    - Skal elevene jobbe med tolkningsspørsmål?
  - o Hvilke arbeidsmåter bruker du i undervisning om kristendommens tekster?
  - o Hvilke hensyn opplever du eventuelt at det er nødvendig å ta når det kommer til undervisning om kristendommens tekster?

- Islams tekster
  - Hvilket materiale bruker du i undervisning om islams tekster?
    - (Følgende oppfølgingsspørsmål hvis nødvendig)
    - Bruker du lærebokmateriale?
    - Har du skrevet ut autentiske tekstutdrag?
    - Skal elevene jobbe med tolkningsspørsmål?
  - Hvilke arbeidsmåter bruker du i undervisning om islams tekster?
  - Hvilke hensyn opplever du eventuelt at det er nødvendig å ta når det kommer til undervisning om islams tekster?
- En indisk religions tekster
  - Hvilket materiale bruker du i undervisning om en indisk religions tekster?
    - (Følgende oppfølgingsspørsmål hvis nødvendig)
    - Bruker du lærebokmateriale?
    - Har du skrevet ut autentiske tekstutdrag?
    - Skal elevene jobbe med tolkningsspørsmål?
  - Hvilke arbeidsmåter bruker du i undervisning om en indisk religions tekster?
  - Hvilke hensyn opplever du eventuelt at det er nødvendig å ta når det kommer til undervisning om en indisk religions tekster?
- På hvilken måte kan undervisning om tekstenes egenart si noe om religionenes egenart?
- Nå har vi jo sett på tekstene veldig separat innenfor den gjeldende religionen. Bruker du noe tid på å sammenligne de hellige tekstene på tvers av religioner?
  - Hvilke elementer vektlegger du da?
- Noen religiøse vil nok påstå at det er en opplevelsesdimensjon/erfaringsdimensjon ved å lese religiøse tekster eller hellige skrifter. Hvilke tanker har du om dette ut fra et undervisningsperspektiv?
  - Burde man ta noen hensyn her? I så fall hvilke?
  - Burde man ha noen restriksjoner her? I så fall hvilke?

### **Del 3: Komparativt perspektiv**

- Bak, i, foran teksten. Forklare terminologien kort først.
- Når du underviser i kristendommens tekster, er fokuset bak, i, eller foran teksten i din undervisning? (eller flere)
  - På hvilken måte?

- Når du underviser i islams tekster, er fokuset bak, i, eller foran teksten i din undervisning? (eller flere)
  - På hvilken måte?
- Når du underviser i en indisk religions tekster, er fokuset bak, i, eller foran teksten i din undervisning? (eller flere)
  - På hvilken måte?
- Hvorfor er det sånn?
- Kristendommen står i en særstilling i faget når det kommer til tid. Har du noen tanker om kristendommens posisjon i forhold til hvordan faget presenterer de andre religionene?
- Tenker du selv at det i religionsundervisning er et forsvarlig forhold fordelt mellom de ulike religionene?
  - Hvorfor?
  - Er det et poeng at religionene skal behandles timestemessig rettferdig? Hvorfor?
  - Er det et poeng at religionene skal behandles innholdsmessig rettferdig? (at man fokuserer på de samme tingene for eksempel.) Hvorfor?
- Er det en risiko at religionslærere blir farget av den typisk «lutherske» måten å se på hellige tekster på? (forklare om nødvendig)
  - Har du inntrykk av at kristendommens hellige tekster på en måte blir en mal religionslærere bruker i møte med undervisning om andre religioners hellige tekster?
- Kan kristendommens (timestemessige og kunnskapsmessige) posisjon i faget påvirke måten religionslærere presenterer de andre religionene?
  - I så fall, hvordan?

#### **Del 4: Læreplanfokus**

- Opplever du at dagens læreplan åpner opp for en solid undervisning av hellige tekster i faget?
  - I så fall, hvordan?
- Opplever du at fagfornyelsen åpner opp for en solid undervisning av hellige tekster i faget?
  - I så fall, hvordan?
- Opplever du det som meningsfullt ut fra fagets formål/relevans å undervise i religionenes tekster?

- På hvilken måte?

### **Avslutning**

- Har du noen andre tanker om det å undervise i religionenes hellige tekster du vil dele før vi runder av?
- Takke for samtalen og tiden

Avslutte opptak