

Hellige skrifter i skolens religionsundervisning

– et perspektiv på elevenes tekstarbeid

Av Geir Magne Flø og Sverre Dag Mogstad

I denne artikkelen undersøker vi hvilke faktorer som kan bidra til elevers involvering i arbeidet med hellige skrifter i videregående skole. Tidligere forskning har belyst dette i svært liten grad, og for å kaste lys over temaet, analyserer vi semi-strukturerte intervjuer med fem elever som har religion og etikk. Rammeverket er sosiokulturelt, og det teoretiske grunnlaget er aktivitetsteori (Engeström), religionsvitenskap (Watts), mediavitenskap (Hjarvard) og hermeneutikk (Ricoeur). Analysen viser at nyhetsmediene spiller en sentral rolle i tekstarbeidet og i elevenes tolkning av undervisningen. Dessuten viser vi, med utgangspunkt i Ricoeurs hermeneutikk, hvordan elevene filtrerer vekk objektive aspekter ved de hellige tekstene, enten med utgangspunkt i troen på vår egen samtids fortreffelighet eller utfra deres forståelse av religionsfagets egenart. Avslutningsvis diskuterer vi de didaktiske implikasjonene av funnene.

Nøkkelord: Hellige skrifter, elever, nyheter, medier, Ricoeur, tolkning, hermeneutikk

GEIR MAGNE FLØ (førsteforfatter), (f. 1984), lektor med tilleggsutdannelse, Skedsmo videregående skole, Vestbygata 61, 2003 Lillestrøm, geirf@viken.no

SVERRE DAG MOGSTAD, (f. 1948), professor emeritus, MF vitenskapelig høyskole, Gydas vei 4, 0302 Oslo, Sverre.D.Mogstad@mf.no

INNLEDNING

Hellige skrifter spiller en sentral rolle i flere religioner, noe som gjenspeiles i læreplanverket for den videregående skolen. Ifølge gjeldende læreplan i religion og etikk skal elevene «tolke» noen «sentrale tekster» fra kristendommen, islam og en valgfri religion (Kunnskapsdepartementet 2006). Denne læreplanen blir i 2022 erstattet av en ny læreplan i forbindelse med den såkalte Fagfornyelsen. Et av kjerneelementene i den nye planen (Kunnskapsdepartementet 2022) fastslår at «elevenes forståelse av religioner utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt», hvilket inkluderer studier av hellige tekster. Under «grunnleggende ferdigheter» heter det at «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».

Til tross for at arbeid med hellige tekster er et sentralt tema i planene, har det ikke blitt utført særlig mye forskning som kan kaste lys over arbeidet med hellige tekster. Hartvigsen og Tørresen (2019) har undersøkt hvordan religionslærere i videregående skole bruker bibeltekster i undervisningen. Ellers har Kjørven (2016) undersøkt hvordan RLE-lærere i grunnskolen tolker en bibelsk lignelse, mens Winje (2017) diskuterer møtet mellom grunnskoleelever og hellige tekster, blant annet gjennom en lærebokanalyse. Noe relevant forskning har blitt utført i Storbritannia, blant annet Biblos-prosjektet (Copley, Freathy & Walshe 2004) som undersøker hvordan Bibelen blir brukt i undervisningen og diskuterer hvordan den bør brukes. Dessuten har Iprgrave (2013) studert hvordan holdningen til Bibelen (og bøker generelt) endres i løpet av skolegangen hos britiske skoleelever, og diskuterer dette i lys av Ricoeur. Flere av disse bidragene vil bli diskutert i løpet av artikkelen.

Samlet sett er (de sosiokulturelle) forutsetningene for elevenes arbeid med hellige tekster et lite utforsket område, særlig i videregående skole, og hensikten med denne artikkelen er å belyse dette temaet.¹ Problemstillingen er: *Hvilke faktorer bidrar til elevers involvering i arbeidet med hellige skrifter i videregående skole?* Begrepet «involvering» betyr her deltagelse i faglige aktiviteter (inkl. den nye læreplanens krav om å «håndtere meningsbrytning»), men ikke religiøs påvirkning av elever. Utgangspunktet er det samme som hos Winje (2017: 212–213), selv om han bruker begrepet «involvering» på en annen måte.

I det følgende vil vi gjøre rede for metode og relevant teori, samt presentere funnene og avslutte med en diskusjon av disse. Artikkelen er basert på Fløs masteravhandling (2020), men er bearbeidet og tilpasset artikkelformatet.

METODE

Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er semi-strukturerte intervjuer, gjennomført i mars 2020, med fem elever fra en religion og etikk-klasse på en videregående skole. De aktuelle elevene var ifølge faglæreren tilstrekkelig muntlig aktive til å ha noe å si i en intervjusituasjon. Ellers lå det ingen bestemte kriterier til grunn for utvelgelsen. Intervjuene ble disponert ut fra en intervjuguide (Flø 2020: vedlegg 1), men med rikelig spillerom til at elevene kunne trekke inn de temaene de mente var relevante. En styrke ved dette metodevalget er at slike intervjuer kan fange opp dynamikker som ligger i skjæringsfeltet mellom ulike aktivitetssystemer. I undersøkelsen viste det seg å være flere slike skjæringsfelt som var av sentral betydning. Ingen av disse funnene hadde vært observerbare dersom datainnsamlingen var begrenset til kun ett aktivitetssystem, for eksempel ved klasseromsobservasjon eller lignende.

1 Takk til Ann Midttun som har lest et utkast til artikkelen og gitt konstruktive innspill.

Intervjuene ble strukturert på følgende måte. Innledningsvis ble det stilt åpne spørsmål angående arbeidet med hellige tekster. Deretter ble fysiske utgaver av de hellige skriftene (Bibelen og Koranen) lagt fram for diskusjon. Videre ble det lagt fram kopier av tekster elevene hadde arbeidet med i løpet av året, for en samtale om tekstarbeidet (oversikt over utvalgte tekster, se Flø 2020: vedlegg 2). I denne artikkelen har vi valgt ut enkelte sitater som underbygger funnene. Funnene er imidlertid basert på en litterær analyse av det transkriberte materialet (dette er i sin helhet tilgjengelig, se Flø 2020, kap. 4). Elevene er anonymiserte.

AKTIVITETSTEORI

Undersøkelsen ble gjennomført i henhold til et sosiokulturelt paradigme og med utgangspunkt i aktivitetsteori (Engeström 2005). Ifølge denne teorien er det fruktbart å lete etter motiver for involvering i de sosiale settinger elevene deltar i. Analyseenheten er derfor ikke enkeltelever, men de *aktivitetssystemene* elevene deltar i. Eksempler på aktivitetssystemer i denne artikkelen er klassemiljøer i ulike fag med de holdninger, arbeidsmåter og lignende man finner der. Som deltagere i aktivitetssystemer er de brukere av artefakter, altså materielle og symbolske objekter som er bærere av mening. I vår sammenheng vil Bibelen og Koranen være artefakter. Bøkene kan også omtales som *grenseobjekter* (Star & Griesemer 1989), fordi de er artefakter som kan forekomme i ulike aktivitetssystemer og spille ulike roller alt etter hvilket system de er en del av. Eksempelvis vil en Koran kunne forstås og behandles ulikt i en moske og i et klasserom (grenseobjekter er plastiske), selv om det er snakk om den samme hellige skriften (grenseobjekter er robuste nok til å opprettholde sin identitet og mening på tvers av praksiser). Grenseobjekter er viktige, og ifølge aktivitetsteorien er det hensiktsmessig å undersøke hva som skjer der aktivitetssystemer overlapper, for det er her vi finner mulighetene for ekspansiv læring.² Vi vil senere i artikkelen se hvordan muligheter (eller hindre) for læring oppstår i grenselandet mellom elevenes arbeid med hellige tekster, tekstarbeid i andre fag og elevenes mediebruk.

HVA ER ET HELLIG SKRIFT?

Et kjennetegn på et hellig skrift (dvs. en autoritativ samling av hellige tekster) er ifølge James W. Watts (2013: 14) at det er gjenstand for ritualisering langs tre dimensjoner i religiøse fellesskap. Han skiller mellom en semantisk, en performativ og en ikonisk dimensjon, og knytter disse til begreper fra retorikken

2 Afdal viser ved hjelp av en case fra et klasserom hvordan læring kan forstås som ekspansjon. Læreren introduserer «konflikt» som et generelt tema og setter dette i forbindelse med konflikter i klasserommet. Dermed oppstår en fruktbar diskusjon rundt begreper (språklige redskaper) som «argumentere» og «være uenig». Elevenes forståelse av disse begrepene utvides samtidig som kunnskapen om sunni/shia-diskusjonen utforskes videre. Man får en dialogisk dynamikk mellom lærer, elever og språklige redskaper, og to aktivitetssystemer (aktørene i sunni/shia-konflikten og aktørene i klasserommet) settes i forbindelse. Dermed brytes den mulige distansen mellom elevene og «de andre» ned.

(logos, patos og etos). Den første og siste dimensjonen spiller en rolle i den refererte undersøkelsen. Den semantiske dimensjonen omhandler skriftenes meningsinnhold, mens den ikoniske dimensjonen handler om bøkens «fysiske form, rituelle manipulasjon og artistiske representasjon». Eksempelvis kan en Koran være et kraftfullt visuelt symbol og bidra til å styrke Koran-brukerens etos. Denne dimensjonen har ifølge Watts lenge vært oversett i religionsvitenskapelig forskning og har først i de senere år fått oppmerksomhet, ikke minst på grunn av ikoniske skrifers synlighet i media (Watts 2013: 9).

Selv om hellige skrifter pr definisjon er gjenstand for (kollektiv) ritualisering, er det et åpent spørsmål hvordan de oppfattes av elever i et klasserom og i hvilken grad skriftene oppfattes som uttrykk for noe hellig. I denne artikkelen vil vi avdekke premisser for hvordan elevene forholder seg til det meningsinnholdet de finner i tekstene, og vi viser at den ikoniske dimensjonen også har en sentral didaktisk betydning.

Det er ellers verdt å merke seg at de hellige skriftene spiller ulike roller innen sine respektive religioner. For kristendommens vedkommende er (den spesielle) åpenbaringen av Gud uløselig knyttet til Jesus Kristus som *person*, og Bibelen forstås som et Kristus-vitnesbyrd (Aschim 2017: 83), mens innen islam er *Koranen* selve åpenbaringen fra Allah (Eggen 2017: 90–91).

MEDIALISERING

Ifølge medialiseringstesens, slik den ble formulert for et drøyt tiår siden av den danske medieviteren Stig Hjarvard, er «media en uavhengig institusjon med en særskilt logikk som andre institusjoner blir underordnet» (Hjarvard 2008: 3–4). Tesen har blitt utsatt for kritikk og revisjon (Toft 2019: 12–38), og det er særlig problematisk å hevde at andre institusjoner (f.eks. skoler) blir passivt *underordnet* mediene (Toft 2019: 26). I senere arbeider om medialisering pekes det heller på en *overlap* mellom medier og andre institusjoner (Lövheim & Hjarvard 2019: 212). Dessuten omtales en dualitet: Mediene forstås både som selvstendige institusjoner med en egen agenda og som tilstedeværende i andre institusjoner, slik at ulike aktører (lærere, elever) må forholde seg til disse (Lövheim & Hjarvard 2019: 220). I intervjumaterialet ser vi klare tegn til slik medialisering, og vi vil se hvordan mediene spiller en rolle i elevenes læringsprosesser.

RICOEURS HERMENEUTIKK

Ricoeurs hermeneutikk er en teori om objektivering.³ Enhver tekst blir skrevet i en historisk sammenheng. Når teksten har fått sin endelige form, har den fått en

3 Denne presentasjonen av Ricoeurs hermeneutikk er basert på arbeidene til Uggla (1994) og Fiorenza (2000). I det følgende oppgis både referanser til disse og til originalverkene til Ricoeur, men vi følger disse fortolkernes bruk av originalkildene. Vi følger Fiorenza (2000: 360–361) i bruken av «objektivitet», «objektivering», «distanse» og «distansering».

objektivitet som den bevarer selv om den tas med inn i nye historiske sammenhenger. Når dette skjer, oppstår det en distanse mellom den verden der teksten ble til og leserens verden. Det er spenningen mellom disse to verdenene som kan bidra til å åpne nye verdener foran teksten. For Ricoeur ligger ikke meningen primært *i* teksten, men *foran* den, i leserens verden (Fiorenza 2000: 160–161).

Særlig viktige i dannelsen av mening er *metaforer*, fordi metaforene setter fremmede elementer i forbindelse med hverandre på en slik måte at det oppstår en ustabilitet, et *semantisk sjokk*, i leserens verden (Uggla 1994: 390–393 jf. Ricoeur 1975, 1983). I et metaforisk uttrykk som «Herren er min hyrde» (Sal 23,1) finnes en betydelig spenning mellom «Herren» (den allmektige Gud) og «hyrde» (et alminnelig yrke i et jordbrukssamfunn). Ricoeur er opptatt av hva som skjer i leserens (tilhørerens) verden når to helt forskjellige uttrykk settes sammen på denne måten, og hvilke verdener som da måtte åpne seg. Følgelig eksisterer ikke metaforene *i teksten*, men i *samspeillet mellom* tekst og leser (Uggla 1994: 392 jf. Ricoeur 1975). For at slik meningsproduksjon skal kunne skje, må man være interessert i å gi seg i kast med *fremmedartede elementer* i tekstene og å la seg utfordre av disse.⁴

Hvordan produseres så ny mening? Dersom meningsskaping skal skje, trenger man ifølge Ricoeur et *distanserende meningstap*. For ham er lesingen en tredelt prosess: Først (1) møter man teksten med umiddelbarhet og naivitet. Deretter (2) begynner man å stille kritiske spørsmål til teksten. Er teksten virkelig et uttrykk for det den tilsynelatende dreier seg om? Denne mistankehermeneutikken fører til at den opprinnelige naiviteten opphører. Etter at denne distanseringen er ferdig, kan man igjen (3) tilegne seg teksten og la den kaste lys over ens erfaringer. Teksten kan igjen møtes med naivitet, men det er nå snakk om en «annen naivitet» som er vesensforskjellig fra den første, for distanseringen førte til en rikere forståelse (Uggla 1994: 299–307 jf. Ricoeur 1987).

NYHETSMEDIENE – KONTEKST FOR INVOLVERING

Ifølge undersøkelsen oppfatter elevene nyhetsmediene som referanseramme for tekstarbeidet. Flere av dem påpeker at man i klasserommet jobber med å forstå tekster ut fra den historiske konteksten de ble skrevet i, og at tekster ofte ikke forstås på denne måten i de mediene som elevene forholder seg til i det daglige. Det er tydelig at det er snakk om tabloide (og sosiale) medier snarere enn dybdejournalistikk, selv om elevene aldri innfører dette skillet selv. Videre ser vi at denne koblingen mellom tekstarbeid og nyhetsmedier stammer fra elevene selv, for flere av dem har implisitte referanser til mediene allerede i åpningsreplik-

4 Hva ligger i begrepet «fremmedartet»? Vi følger Ricoeur som opererer med en tredeling: Distanseringen som oppstår når teksten tas med inn i nye historiske sammenhenger innebærer et brudd med tekstens forfatter, opprinnelige situasjon og publikum (Uggla 1994: 303). Det er dette bruddet som gjør at en tekst blir fremmed i den nye situasjonen, og for Ricoeur er selve bruddet en vesentlig bestanddel i tolkningsprosessen. Her skiller han seg fra Gadamer som legger mer vekt på hvordan tilhørigheten til en tradisjon former forståelseshorisonten (Fiorenza 2000: 349–357, 360–361).

kene til tross for at intervjuer ikke har bragt temaet på bane. Dessuten bekrefter flere elever at læreren ikke har brukt nyhetsmedier når de har arbeidet med hellige skrifter. Vi kan dermed si at nyhetsmediene er redskap som er til stede i klasserommet uavhengig av om læreren har ønsket å plassere det der eller ei. Følgende sitat er hentet fra åpningen av et av intervjuene, og vi ser hvor raskt eleven omtaler mediene til tross for at intervjuer (I) ikke har lagt opp til det.

- I: *Dette intervjuet kommer til å dreie seg om hellige tekster. Har dere drevet noe særlig med hellige tekster i religionstimene?*
- Elias: *Ja, vi har jo jobbet litt med Koranen, og så litt med Bibelen. Det er de to hellige tekstene vi har kommet frem til.*
- I: *Hva er det dere har drevet med i de timene dere har holdt på med dette?*
- Elias: *Vi har sett på ulike vers og puttet dem i kontekst og ser på en måte på sammenhengen de ble skrevet i og ikke bare direkte hva som står. Så blant annet hvis du skal lese et vers, må du vite hva som kommer før og hva som kommer etter for å ikke bare lese bokstavelig talt hva som står der.*
- I: *Synes du det er viktig at man driver med lesning i kontekst i klasserommet?*
- Elias: *Jeg synes det er veldig viktig, fordi hvis man leser på internett, mye på spesielt norske aviser, men også på internasjonale aviser, så er det veldig ensidig, de viser ikke saken fra flere sider i det hele tatt. Og det er veldig ensforma.*
- I: *Mhm, ja. Og det er det altså ikke i skolen? Leses de på en annen måte her disse tekstene?*
- Elias: *Jeg synes det er bedre her. Det er jo sikkert forskjeller fra hva ulike lærere gjør, men jeg føler det er bedre i skolen enn det er i mediene. [...] Du kan tolke selv når du leser en avis og da er det større rom for feiltolkning.*

I vårt intervjumateriale har vi altså funnet klare tegn på medialisering, og i de neste avsnittene vil vi vise hva denne fører til.

HVEM «EIER» DE HELLIGE TEKSTENE? BETINGELSER FOR INVOLVERING

Siden elevene raskt griper til nyhetsmediene som referanseramme for de hellige tekstene, kan vi si at mediene har et «eierskap» til de hellige tekstene som vi ellers gjerne forbinder med de religiøse institusjonene (kirke, moske). I en kirke eller moske vil de hellige tekstene forbindes med de saksforhold disse institusjonene framholder som sentrale, som for eksempel Guds åpenbaring gjennom Jesus Kristus eller sendelsen av den hellige Koranen i fastemånedens Ramadan. Siden det for elevene er nyhetsmediene som oppfattes som den nærliggende institusjonelle kontekst for de hellige tekstene, er det disse som får definere hvilke saksforhold de hellige tekstene skal forbindes med. I intervjumaterialet forbindes skriftene ofte med

konfliktstoff. Dessuten oppstår det en interesseforskyvning fra de religiøse saksforholdene nevnt ovenfor i retning av politisk stoff som kriger og terrorbevegelser. Dette gjelder Koranen i langt større grad enn Bibelen, fordi elevene oppfatter islam som en del av en fortolkningskamp mellom ulike aktører i mediebildet og samfunnet for øvrig. Følgende sitat illustrerer dette. Åpne spørsmål om en hvilken som helst av de hellige bøkene besvares med utsagn om Koranen og radikaliserings-

I: *Kjenner du til at disse bøkene dukker opp i medier?*

Sara: *Å, ja, så klart! (ler)*

I: *Noen spesielle medier du tenker på?*

Sara: *Jeg mener, VG, nyhetssendinger, altså youtube, altså. Det er jo overalt på en måte.*

I: *I forbindelse med hvilke saker, da, tenker du?*

Sara: *Altså i forbindelse med saker som kan virke veldig radikaliserende, ofte i forbindelse med fanatiske grupper, terroristgrupper som for eksempel IS, Boko Haram, og sånt. Og så har du den derre SIAN. Den derre nynazistiske bevegelsen. Så de står jo ofte i sentrum i sånne situasjoner som oppstår i forbindelse med hat og sånn.*

Denne observasjonen føyer seg inn i et bilde kjent fra annen forskning. Religion i offentligheten dreier seg om konflikter rundt islam (Lundby 2017), mediasakene dreier seg om politisk og kulturell islam, ikke om islam som trossystem, og polarisering inngår som element (Døving & Kraft 2013).

I intervjuene ser vi dessuten at flere elever velger å fordype seg i fagstoff som de allerede kjenner fra mediene som f.eks. politisk islam. Dermed blir mediene styrende for elevenes valg av faglig innhold der de har mulighet til å velge materiale selv. Tidligere forskning viser at dette også gjelder lærere. Religionslærere bruker langt mer mediemateriale om islam enn om andre religioner og ser på det som sin oppgave å utfordre og nyansere det bildet som presenteres i mediene (Toft 2018).

HVEM ER VI – OG HVEM ER DE?

ET MOTIV FOR INVOLVERING

Videre ser vi at elevene oppfatter skolens tekstarbeid som en del av en større kamp om troverdig informasjon og sakssvarende tolkninger i nyhetsstrømmen de lever i. For elevene ser dette ut til å være en sentral motivasjon for å gi seg i kast med tekstarbeidet. Det finnes mange historiske eksempler på at lesing av hellige tekster foregår innen en institusjonell ramme der man ønsker å avgrense seg fra noen «andre». I kristendommens historie finner vi blant annet oldkirkens læreavgrensning i møte med ulike heresier, eller lutheranernes insistering under reformasjonen på «skriften alene» kontra katolikkens syn på forholdet mellom skrift og tradisjon. Fra islams tidlige historie kan vi nevne striden mellom sunni-

muslimer og mutazilitter om Allahs enhet. I disse eksemplene konstitueres «de andre» av konkurrerende religiøse institusjoner eller grupperinger innad i disse institusjonene, mens i intervjumaterialet er det *nyhetsmediene* som er den primære leverandøren av forestillingen om «de andre». Undersøkelsen viste at flere av elevene raskt konstruerte et skille mellom «oss» og «dem» der det fortolkende vi-fellesskapet i klasserommet ble satt i kontrast til et «de» bestående av nett-troll og andre fanatister uten evne til å navigere i den informasjonsstrømmen mediene har å by på. Der de historiske eksemplene på skillelinjer kunne ha innholdsmessige aspekter (treenighetslære, kristologi, rettferdiggjørelse, Allahs enhet), er det først og fremst en bestemt *metode* som konstituerer vi-fellesskapet i klasserommet, nemlig evnen til å sette tekster «i kontekst». Følgende sitat er hentet fra oppstarten av et av intervjuene, og vi ser hvor raskt eleven bringer disse temaene på bane:

I: *Temaet for hele dette intervjuet her er hellige tekster. Har dere drevet noe med hellige tekster i løpet av året så langt?*

Sara: *Ja, vi startet jo først med å ha kristendommen som første tema i religion, og da gikk vi igjennom en del religiøse tekster fra første Mosebok. Og på en måte, vi leste det sånn først uten kontekst, hvor mange som bruker vers, og tar med da kontekst for å argumentere for sine grunner mot homofili for eksempel. Og så leste vi det i kontekst og da ble det mer klarere for oss hvordan man kan misbruke visse vers da til å argumentere for hat. Og så hadde vi nå nylig om islam. Nå er vi ferdig med det. Så undersøkte vi koranvers som var knyttet til kvinnens stilling i religionen og hva slags rettigheter hun hadde og i tillegg til dødsstraffer som man finner i versene. Men også det som sagt å lese det i kontekst og ikke bare ta vers ut av boka.*

I: *Synes du det er viktig det at man i videregående skole driver og leser ting i kontekst?*

Sara: *Jeg synes det er veldig viktig fordi jeg føler at de aller fleste som har la oss si type hat eller ignoranse overfor en annen religion har det ofte av at slike vers som det blir tatt ut og posta på internettet og så er det et eller annet troll som sier «Hæ, er det dette her denne religionen står for», ikke sant. Og da synes jeg det er så viktig at folk får med seg at det her er jo ikke riktig.*

Denne «oss og dem»-konstruksjonen er interessant sett i lys av tidligere forskning, for det er kjent at mediene spiller en viktig rolle i konstruksjonen av slike skillelinjer. Flere undersøkelser viser at religiøse minoriteter (muslimer) trer inn i rollen som «de andre» i mediene og settes i kontrast til majoritetsbefolkningen (Døving & Kraft 2013: 124–125). I intervjumaterialet ser vi også et medieskapt skille mellom «oss» og «dem», men «de andre» er de som ikke makter å reflektere rundt stereotypiene de finner i mediene. Følgelig oppfatter vi muligheten for å identifi-

sere seg med et slikt fortolkende «vi»-fellesskap som et mulig motiv for å engasjere seg i arbeidet med de hellige tekstene.

IKONISKE BØKER – ET UTGANGSPUNKT FOR INVOLVERING

Ethvert læringsforløp må ta utgangspunkt i hva elevene kan fra før om det aktuelle temaet. Dermed er det rimelig å spørre: I hvilken grad er de hellige skriftene kjent for elevene og på hvilken måte er de kjent? Skillet mellom bøkens semantiske og ikoniske dimensjon (se ovenfor) hjelper oss til å svare på dette. I intervju-materialet ser vi at Koranen er et kjent ikonisk skrift for elevene til tross for at den har et forholdsvis ukjent innhold. Ifølge elevene har boka vært lite i bruk i tidligere skolegang. Boka har derimot et lett gjenkjennelig utseende, den er kjent fra mediebildet, og elevene kan raskt identifisere ulike brukergrupper av boka (IS, fanatister, evt. tilhengere av mer moderate utgaver av islam). For Bibelens del er det imidlertid stikk motsatt. For elevene er Bibelen mindre slående som visuelt symbol, den er stort sett ukjent fra mediebildet, men den har et langt mer kjent innhold, blant annet fra tidligere skolegang. Dermed finner vi grunnlag for å hevde at det er mer sannsynlig at ytterliggående grupperinger, gjennom nyhetsmediene, har fått forme elevenes forforståelse av Koranen enn av Bibelen, noe som påvirker elevenes videre læringsprosesser med bøkene. I følgende sitat ser vi disse tendensene hos Elias (som ender opp med å se problemet selv):

Elias: *Når jeg ser på Koranen, så tenker jeg veldig fort en streng lovbok hvor det er veldig klare regler for hva du kan gjøre og ikke kan gjøre, og når jeg ser på Bibelen så ser jeg egentlig litt sånn det er veldig vanskelig, for vi har blitt eksponert så mye for den så den har blitt så vanlig, men jeg tenker litt sånn på selvmotsigelser egentlig i Bibelen med tanke på første og andre testamente.*

I: *Ja, ikke sant. Stemmer det. Du sier du har blitt eksponert mye for den boka her. Hvilke settinger er det du har blitt eksponert for den?*

Elias: *Jeg husker jo på barneskolen, for eksempel, [...] i KRLE-timen så måtte vi jo lese Bibelen.*

[...]

I: *Du oppfatter dette (Koranen) som en streng lovbok, rett og slett. Er det noe som du har blitt eksponert for i noen sammenheng?*

Elias: *Mest sannsynlig gjennom kun mediene. Så det er jo mitt eget, sånn, jeg er jo litt biased.*

I: *Ja, ikke sant, det er vi jo alle sammen.*

Elias: *Men jeg vet det, lissom! (svarer raskt)*

KAN ELEVENE EGENTLIG STOLE PÅ LÆREREN? ET HINDER FOR INVOLVERING

Dersom mennesket oppfattes som konstituert av faktorer utenfor dets egen kontroll, er det nærliggende å oppfatte tekst- og meningsproduksjon som *noe annet* enn det umiddelbart gir uttrykk for.⁵ Dette kalles mistankehermeneutikk. Flere av elevene sier i klare ordelag at de mistenker at skolens islam-undervisning er preget av læreres redsel for å være politisk ukorrekte eller at lærerne forsøker å skjønne islam for å motvirke negative stereotyper som folk har. Det er altså snakk om faktorer utenfor skolen (mediene) som er opphav til en mistanke om at skolen har en delvis skjult agenda. Dersom elevene har en slik mistanke, vil det kunne være en reell fare for at skolen kan mislykkes i å forme deres oppfatninger om hva islam er. I intervjumaterialet kom en slik usikkerhet kun til syne i forbindelse med islam, ikke kristendommen. I følgende eksempel er det Julie som setter ord på mistanken:

Julie: *IS er kanskje noe man prøver å unngå i skolen [...] det er ikke noe å legge skjul på at mange forbinder kristendommen med noe godt og islam med noe dårlig [...] Jeg tror ikke lærerne gjør det med vilje nødvendigvis, men jeg tror bare det er for å [...] fjerne litt den negative tilknytningen som mange har med islam.*

I: *At folk har en dårlig oppfatning av islam, hva tenker du kan være grunnene til det?*

Julie: *Jeg tror jo at det kan være media i hovedsak.*
(senere)

I: *Behandles det temaet (kvinnerollen i islam) forskjellig i religionstimene i forhold til andre skolefag?*

Julie: *Vi har ikke hatt så mye spesifikt om kvinnerollen i islam i andre fag, men vi snakket om det generelt, og i forhold til religionen så synes jeg det er en viss forskjell med at i religion så prøver vi igjen å fokusere på det mer positive, for eksempel det med at det er mannen som tjener pengene, men det er kvinnen som skal distribuere det og bruke det og finne ut hvor det skal høre til og sånt, og det er det vi har hatt større fokus på, mens når det har blitt snakket om generelt i enten andre fag eller bare når jeg snakker med folk så er det jo da at man ser mer på det negative ved å være kvinne innenfor islam...*

I: *... ja, ikke sant ...*

Julie: *... med undertrykkelse og kanskje spesielt det å bruke hijab for eksempel blir ofte sett på som veldig sånn negativt utenfor religionsfaget, da.*

5 Dersom mennesket oppfattes som konstituert av faktorer utenfor det selv, kalles selvet desentralisert (Uggla 1994: 282–284). Eksempler på slike faktorer kan være det ubevisste (Freud), maktstrukturer (Marx), språket (de Saussure) eller ideologier (Habermas). Ricoeur ønsket både å redde mennesket fra de mulige meningstap som oppstår i forbindelse med desentraliseringen, samt å innlemme desentraliseringen i sin egen hermeneutikk. For ham ble begrepsparet forklaring og forståelse nøkkelen til dette (Uggla 1994: 251–316).

- I: *Ikke sant. Hvis det temaet framstilles litt negativt i andre fag og litt positivt i religionstimen, hvem er det som har rett, tror du?*
- Julie: *Hmm, det synes jeg er veldig vanskelig å si. [...] Jeg har jo lyst til å si at det er religionsfaget, men det er jo ikke sikkert at det er sånn.*

Dette er et eksempel på at skolen, til tross for gode hensikter, kan mislykkes i sine intensjoner. Audun Toft (2018) har vist at læreres mediebruk i timer som omhandler islam kan bidra til å forsterke koblingene mellom islam, terrorisme, konflikt og kontroverser til tross for at intensjonene er å nyansere dette bildet. Også i vårt intervjumateriale ser vi at undervisningen kan ha utilsiktede konsekvenser: Når elevene mistenker at skolen har en ideologisk slagside, trekker de skolens selvstendighet i tvil. Disse mistankehermeneutiske «brillene» elevene vurderer undervisningen utfra, ser ut til å være formet i møtet mellom elevene og nyhetsmediene, og er et eksempel på enda et redskap som er til stede i klasseroms-situasjonen uavhengig av om læreren ønsket å plassere det der eller ikke.

Samlet sett kan altså religionenes tilstedeværelse i mediene, særlig i forbindelse med islam, bidra til hvordan elevene involveres i tekstarbeidet. Fortolkningskampen om islam frambringer mange spørsmål som skolens undervisning kan være et svar på. Denne overlappingen mellom mediekonsum og tekstarbeid vil kunne føre til læring forstått som *ekspansjon* (Afdal 2015: 265–268) siden hellige skrifter (særlig Koranen) opptrer som grenseobjekt (og ikonisk skrift) i flere aktivitetssystemer. Samtidig vil medieskapt skepsis bidra til å trekke i tvil en del av de svarene skolen har å tilby.

SAMTIDENS FORTREFFELIGHET – HVORFOR INVOLVERE SEG I FORTIDEN?

Elevene er raskt ute med å påpeke de hellige tekstenes høye alder, hvilket for dem er en kilde til irrelevans. Fortidige fenomener som gamle kjønnsroller, manglende forståelse for ulike seksuelle legninger, slavehold, dødsstraff og drap av jentebabyer bidrar til å skape en distanse mellom vår egen tid og tekstenes. I tilknytning til dette hadde en av elevene, Sara, et paradoksalt syn på de hellige tekstene (i dette tilfellet Koranen). De var verdifulle siden de bidro til å endre en forkastelig kultur, men gjorde seg selv overflødige ved å endre historiens gang tilstrekkelig mye til at tekstene selv ble oppfattet som fremmede:

- I: (Viser til Koranen og spør om det er viktig at denne brukes i undervisningen)
- Sara: *Viktig og viktig, jeg mener, det kommer jo an på hvilket tema vi skal diskutere i religion. Hvis det er snakk om religionens bakgrunn, hvordan den oppsto, så tenker jeg ikke det er nødvendig å ta fram Koranen, for det skildrer jo ting som har skjedd tidligere. Det samme med Bibelen.*

- I: *Du skiller jo veldig mellom religionen slik den var da og religionen slik den er nå. Tenker du på en måte at disse bøkene var mer viktige da eller er de mer viktige nå? Har du noen tanker rundt det?*
- Sara: *[...] Altså du har jo for eksempel en tid der jentebabyer ofte ble begravd levende fordi det var en kultur som satte mest pris på guttebabyer fordi de kunne bli store og sterke og så har vi, jeg vet ikke jeg, Koranen som skildrer at jentebabyer og guttebabyer er like mye verdt, og det hjalp jo mennesket med å komme seg bort fra den kulturen der og komme seg videre i livet, da. Så jeg tenker jo at de hellige bøkene her har vært med på å forme hvordan framtiden deres skulle se ut.*

Samlet sett har elevene en sterk tro på *samtidens fortreffelighet*. Vår egen tid oppfattes som en gullalder som tidligere tiders kulturuttrykk og tekstproduksjon bedømmes opp mot. Dette er et hinder for enhver seriøs involvering i arbeidet med hellige skrifter, for hva er poenget med å sette seg inn i andre tiders forståelseshorisonter dersom man er overbevist om at ens egen er den beste?

TROENDE I SAMTIDEN – EN BEGRUNNELSE FOR INVOLVERING

Siden elevene verdsetter samtiden høyt, er det nettopp i samtiden vi finner deres begrunnelse for involvering i tekstarbeidet. Det faktum at tekstene blir *lest og brukt i dag*, er begrunnelsen for at det likevel kan være verdt å gi seg i kast med dem. Et av mange sitater som illustrerer dette, er hentet fra intervjuet med Elias. Han viser gjennomgående lite interesse for de hellige skriftene som sådan, men uttaler følgende:

- Elias: *I ulike riter, bønn, sånne ting, så blir jo boka brukt veldig mye, og for meg er det en grønn bok med noen symboler og sånn, så det er fint å få en forståelse for hvordan andre personer ser på Koranen som faktisk tror på det.*

I møte med en bok som Koranen er det interessante ikke å forstå Koranen som sådan – det interessante er å forstå Koranens *nåværende lesere*. Motivasjonen for å forstå tekstene er altså indirekte. På dette punktet må religionsfaget sies å ha en fordel sammenlignet med fag som historie, historie og filosofi og lignende. Også i disse fagene studeres tekster fra tidligere tider, men ikke alle disse kan knyttes til nålevende tilhørerskarer.

Denne indirekte motivasjonen for å lese hellige tekster er interessant sett i lys av de britiske studiene nevnt innledningsvis. Biblos-prosjektet viser at elevene er ambivalente (men ikke direkte negative) til lesning av bibeltekster i undervisningen (Copley et al. 2004: 14), mens Ipraves materiale viser at mange elever i secondary schools er svært negativt innstilt til lesning av bøker generelt (og dermed også hellige tekster i religionstimene). Dette i motsetning til holdningen i

primary schools (Ipgrave 2013: 267). Vårt materiale viser altså at denne negativiteten ikke nødvendigvis er dominerende.

Orienteringen mot de hellige skriftenes nåværende lesere er dessuten interessant med tanke på en indre spenning i læreplanen. Til tross for at religionsfaget legitimeres utfra religionenes relevans i samtiden, er mye av fagstoffet (hellige tekster, læresetninger, historie og tradisjoner) orientert mot fortiden. Denne spenningen oppleves ofte som en didaktisk utfordring for religionslærerne og de tyr ofte til mediene for å aktualisere fagstoffet (Toft & Broberg 2018: 228–229, 236–237). I undersøkelsen registrerer vi at spenningen mellom fortid og nåtid er klart til stede i intervjumaterialet, og at elevene er opptatt av nåtiden til tross for at den aktuelle læreren ikke hadde brukt nyhetsmedier aktivt i tekstarbeidet.

SAMTIDEN SOM FILTER – INVOLVERING ELLER HARMONI?

Elevenes forståelse av samtidens fortrefelighet fører i intervjumaterialet (med enkelte unntak) til at elevene filtrerer vekk fremmede elementer i tekstene siden de ikke passer inn i den virkeligheten de nå lever i. Eksempelvis oppfattet en av elevene, Julie, budskapet i Bibelen og Koranen som sammenfallende med de sekulære verdier hun selv gav sin tilslutning til og ignorerte i leseprosessen alle de fremmede elementer som kunne rokke ved denne forståelsen («helhet i stedet for det spesifikke»). Til syvende og sist filtrerte hun vekk hele gudsbegrepet. Intervjuet var gjennomgående preget av harmoni, men dermed oppstod det aldri noe forstyrrende element (konflikt, semantisk sjokk) som kunne bidra til ny meningsskapning for henne.

I: *Men når disse tekstene (GT) er skrevet inn i et samfunn som er såpass forskjellig fra vårt eget, hvorfor er det da eventuelt verdifullt å studere noe som er så forskjellig fra vårt eget samfunn?*

Julie: *Tekstene har jo blitt skrevet med en mening bak seg, de har jo et budskap og jeg tror at det budskapet nødvendigvis ikke er så annerledes når man ser på det med en ... man må kanskje se på det som en helhet, da, i stedet for det spesifikke som står i teksten. Så må man få med seg den litt større meningen bak teksten, og derfor synes jeg at de fortsatt er viktige.*

I: *Så det er altså en mening som går på tvers av samfunn og på tvers av tider, egentlig?*

Julie: *Ja.*

I: *Kan du si noe om denne meningen, hva den går ut på?*

Julie: *Stort sett så er det jo det at man skal være et godt menneske.*

(senere)

I: *Oppfatter du egentlig Bibelens og Koranens budskap som grovt sett noe av det samme?*

Julie: *Ja, jeg tenker sånn hvis man ser på helheten ved det, så er jo begge bøkene, altså det er litt forskjellige måter å forklare hvordan man skal være et godt menneske, men hoveddelen er jo det at du skal ... være god ... du skal være snill mot andre, du skal, ikke sant, respektere andre, og, så sånn sett er de jo ganske like. Det er jo bare småforskjeller som rett og slett kan komme av bare ulik kultur, når de ble skrevet. Så sånn sett så er det, hva skal man si, mange veier til Rom.*

(senere)

I: *Så det at det kan være noe guddommelig ved dem (tekstene) gjør at det kan være et hinder for at folk kan gi seg i kast med de?*

Julie: *Ja, men hvis man ikke nødvendigvis ser det guddommelige ved de så forsvinner det hinderet litt ...*

I: *... så forsvinner det hinderet litt, ja ...*

Julie: *... så det har jeg fått en liten følelse av. Når noen absolutt ikke tror på noen form for religion så ser de ikke helt den guddommelige delen ved det.*

I: *Men de kan se andre perspektiver ved disse tekstene da, ikke sant? Og det er fortsatt dette her med å være et godt menneske, disse etiske sidene, ikke sant?*

Julie: *Ja.*

En slik tendens til å sile vekk det fremmedartede i hellige tekster må oppfattes som et hinder for involvering i tekstarbeidet, for de semantiske sjokkene og konfliktene som Ricoeur beskriver, er selve motoren i hans forståelse av meningsproduksjon (Uggla 1994: 383–403). Intervjumaterialet viste imidlertid at denne filter-tendensen var svært utbredt hos elevene og nært forbundet med tanken om samtidens fortrefelighet.

Slik filtrering ble også funnet i det britiske Biblos-prosjektet (som i motsetning til vår studie inkluderte observasjon av undervisning). Undersøkelsen viste (blant mye annet) at bibelske tekster, bevisst eller ubevisst, ble sekularisert i undervisningen. Ofte ble selve gudsbegrepet utelatt ved gjenfortellinger av bibelske narrativer (Copley et al. 2004: 5). Dette er et klart hinder for tilegnelsen av meningsinnholdet i tekstene. Det bør imidlertid påpekes at hellige tekster også kan ha en allmennreligiøs eller allmennmenneskelig dimensjon (Breidlid & Nicolaisen 2011) og at det elevene sitter igjen med etter å ha filtrert vekk det religionsspesifikke, til dels kan sies å være et aspekt ved de hellige tekstene.

PLURALISMENS PROBLEM OG RELIGIONSFAGETS EGENART – ET HINDER FOR INVOLVERING?

Hvordan skal man forholde seg til et mangfold av religions- og livssynsposisjoner? Dette kan kalles pluralismens problem i religionsundervisningen, og i dette avsnittet vil vi se noen eksempler på hvordan elevene forsøker å komme til rette med problemet. Religionsfaget, slik elevene forstår det, kjennetegnes ved

at rommet for den enkeltes subjektive meninger er ganske stort, og vi vil i det følgende presentere noen sitater som viser det. Eksemplene er tatt med fordi de uttrykker en tankegang som kommer til uttrykk flere steder i intervjumaterialet. I alle eksemplene sammenligner elevene religionsfaget med andre skolefag.

I det første eksempelet sammenlignes religionsfaget med rettslære. En av elevene, Mads, nevner at Bibelen har vært med på å skape mange av lovene vi har her til lands, og han bes om å utdype dette:

I: *Hvis du da tenker på de tingene som dukker opp i både rettslære og religion og etikk-faget, blir de temaene behandlet på samme måte i religion og etikk-faget som i rettslære?*

Mads: *Nei. (Svarer før spørsmålet er ferdigstilt).*

I: *Hva er forskjellen?*

Mads: *At i rettslære så er det veldig objektiv tolkning på hvordan den har blitt tolka tidligere, da, rettspraksisen, mens i religion så er det mer åpent for at vi selv skal fokusere på å tolke det, at vi kan komme opp med egne meninger og så videre.*

Mads har antageligvis sjelden eller aldri blitt bedt om å sammenligne religionsfaget med rettslære med tanke på hvordan man faktisk arbeider med tekster. Allikevel er forskjellene ifølge ham såpass åpenbare at han har tenkt ut et klart formulert svar på spørsmålet før det er stilt ferdig. Den «objektive» tolkningen som rettspraksisen utgjør, står i *kontrast* til tolkningsaktiviteten som foregår i religionstimene. Religionsfaget ser, ifølge Mads, ut til å mangle en forpliktende tolkningstradisjon. (Mads' bruk av «objektiv» kan så klart avvike fra Fiorenzas.)

En av de andre elevene, Julie, sammenligner religionsfaget med engelsk litteratur og kultur. I forbindelse med de hellige tekstenes sjanger oppstår følgende dialog:

I: *Så du har liksom skjønnlitteratur på den ene siden, og så har du de hellige tekstene på den andre? Hvordan vil du klassifisere sjangeren på de tekstene du da har jobba med i timene?*

Julie: *Altså, personlig så tror jeg jo ikke på noe av det nødvendigvis. Så derfor vil jeg jo ikke se på det som faktisk saktekster.*

Julie presenterer her et utsagn av typen «A, derfor B». Hun «tror» ikke «personlig» (A), derfor oppfatter hun ikke de hellige tekstene som «saktekster» (B). Vi ser altså hvordan et objektivt (jf. Fiorenza) aspekt ved teksten her løses fullstendig opp ved at tekstenes sjanger, som er en egenskap ved teksten, avhenger av personlig tro. Senere uttaler hun:

- Julie: *Jeg føler at det er mye mer sånn konkret tolkning i engelsk, veldig sånn dette symbolet, det betyr det [...] mens hellige tekster, da har vi sett på flere tolkninger.*
- I: *Og symboler kan da bety ulike ting i religionenes verden?*
- Julie: *Ja, ja ... Så det er nok kanskje hovedforskjellen.*
- I: *Det at religionsfaget da av og til kan være litt sånn tvetydig, synes du at det er en fordel eller en ulempe?*
- Julie: *Jeg synes det kan være litt spennende, man må jo tenke litt mer, og i noen tilfeller så gjør det jo at du får inn din egen mening, kanskje [...] hadde det vært én fast tolkning, så hadde det fort blitt litt kjedelig [...] så er det mer «hvordan forstår du teksten, til elever, altså, hvordan er det vi ser på teksten og hva slags betydning kan den ha fra ulike perspektiver. Ja, bare mer gøy!*

At det oppstår et tolkningsrom i leserens verden i møte med hellige skrifter, ligger til en viss grad i sakens natur. Religionshistorikeren William Graham (2013: 38) oppfatter «betydningsoverskudd» som et vesentlig kjennetegn ved hellige skrifter, og ifølge Ricoeur (1967: 15) er tolkningsrommet nært knyttet til religiøse *symboler* med en «uuttømmelig dybde». Dermed er dette tolkningsrommet et helt legitimt aspekt ved religionsfaget, men alt er ikke sagt med det. For Ricoeur er semantiske sjokk og konflikter et uunnværlig element i meningsproduksjonen. Det er disse som skaper den disharmoni som må til for at meningsforstyrrelsen og produksjonen av ny mening skal kunne finne sted. Flere av elevutsagnene om «egne meninger» tyder på at elevene oppfatter det som legitimt å glatte over forstyrrende elementer og proklamere egne subjektive meninger snarere enn å danne egne meninger i forlengelsen av tekstarbeidet. De går altså ikke Ricoeurs hermeneutiske omvei via semantiske sjokk og distansering.

DISKUSJON

Elevene tolker arbeidet med hellige tekster i lys av en større kamp om troverdig informasjon og nyhetsformidling i samfunnet. Dette tegnet på medialisering har fordeler og ulemper. Informasjonskampen kan fungere som en didaktisk ressurs og et motiv for delttagelse for elevene, for undersøkelsen viser at elever som viser liten interesse for hellige tekster som sådan, ser ut til å være opptatt av riktige tolkninger av tekstene hvis de først skal forholde seg til dem. Denne overlappingen mellom mediekonsum og tekstarbeid vil kunne gi grobunn for ekspansive læringsprosesser. Vi ser imidlertid også at mediesituasjonen kan bidra til å svekke elevenes tiltro til skolen som en selvstendig faglig instans, og at deler av religionsundervisningen, særlig om islam, mistenkes å være et uttrykk for politisk korrekthet. Dette problemet er det ikke enkelt å løse. Dersom medieskapte konfliktbilder tematiseres, er det en risiko for at mediebruken gjør at konfliktbildene blir dominerende og at nyanseringen av disse kun bidrar til å forsterke dem (jf. Toft 2018). På den annen

side vil en manglende tematisering av disse konfliktbildene føre til mistanken om at religionsundervisningen har en ideologisk slagside i retning av harmonisering og positive framstillinger av fenomener som i realiteten er mer sammensatte. Denne mistanken ble påvist i den refererte undersøkelsen. Vi anbefaler en gyllen middelvei som ivaretar begge disse hensynene.

Ifølge den nye læreplanen skal elevene «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning». Undersøkelsen viser imidlertid hva som ofte skjer når elevene skal «ta andres perspektiv». Dersom disse perspektivene er hentet fra tidligere tiders meningsproduksjon, filtreres disse ofte vekk til fordel for en slags proklamering av egne meninger. Viljen til å sette seg inn i andre perspektiver fra vår egen samtid, er langt større. Undersøkelsen viser også hvordan elever i dag «håndterer meningsbrytning». Ikke sjelden harmoniseres meningsforskjeller vekk slik at elevenes egne meninger ikke får noe å brytes mot. På den ene side er det grenser for hvor mye «involvering» man skal kunne kreve av elever i møtet med hellige tekster, for undervisningen skal ikke ha som siktemål å påvirke elever i bestemte religiøse retninger. Allikevel vil vi, med Ricoeur, hevde at meningsbrytning forutsetter at de meningene elevene har i sin verden foran teksten brytes mot den verden vi finner i teksten. Undersøkelsen viser at en slik involvering ikke kan tas for gitt. Innen religionsfenomenologien løste man pluralismens gyldighetsproblem ved en form for bekreftelse. Man skulle «avspeile forståelse for den troende og gi ham/henne rett, i hvert fall på den troendes eget nivå». (Gilhus & Mikaelsson 2001: 44). Denne posisjonen innebærer en avvisning av reduksjonisme, og man møter den troende med sympati og innlevelse. Vi mener denne fenomenologiske arven fortsatt er aktuell som et pedagogisk ideal dersom en reell meningsbrytning skal finne sted.

REFERANSER

- Afdal, G. 2013. *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. 2015. «Modes of learning in religious education.» *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944095>
- Aschim, A. 2017. «Bibelen – kristendommens hellige skrift.» I Braarvig, J. & Justnes, Å. (red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergström, G. & Ekström, L. 2018. «Tre diskursanalytiske inriktninger.» I Boréus, K. & Bergström, G. (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bibelen. 2011. Oslo: Bibelselskapet.
- Braarvig, J. & Justnes, Å. (red.). 2017. *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Copley, T., Freathy, R. J. K. & Walshe, K. 2004. *Teaching Biblical Narrative. A summary of the main findings of the Biblos Project, 1996–2004*. University of Exeter. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/10036/4508>
- Døving, C. A. & Kraft, S.-E. 2013. *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, N. S. 2017. «Koranen – islams hellige skrift.»
I Braarvig, J. & Justnes, Å. (red.), 2017. *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engeström, Y. 2005. *Developmental work research. Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Fiorenza, F. S. 2000. «*History and Hermeneutics*». I Livingston, J. C. & Fiorenza, F. S. *Modern Christian Thought, vol. 2, the Twentieth Century*. Minneapolis: Fortress Press.
- Flø, G. M. 2020. *Hellige skrifter. En kvalitativ undersøkelse av elevers arbeid med hellige skrifter i videregående skole*. Masteravhandling, MF.
Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2683190>
- Gilhus, I. S. & Mikaelson, L. 2001. *Nytt blikk på religion*. Studiet av religion i dag. Oslo: Pax forlag.
- Graham, W. A. 2013. «Winged Words. Scriptures and Classics as Iconic Texts.»
I Watts, J. W. (Red.). *Iconic books and texts*. Sheffield/Bristol: Equinox.
- Hartvigsen, K. M. & Tørresen, K. 2019. «Beyond the Bullet Points. Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary School». *Religious Education*, 115(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>
- Henriksen, J.-O. 1994. *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjarvard, S. 2008. The mediatization of religion. A theory of the media as agents of religious change. *Northern Lights*, 6(1), 9–26.
<https://doi.org/10.1386/nl.6.1.9/1>
- Ipgrave, J. 2013. «From storybooks to bullet points. Books and the Bible in primary and secondary religious education.» *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750597>
- Kjørven, O. K. 2016. «RLE-lærere som bibellesere». *Prismet*, 67(1), 5–17.
IKO-Forlaget.
- Koranen*. 1989. Oversatt av Einar Berg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplan i religion og etikk (REL1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>
- Kunnskapsdepartementet. 2022. *Læreplan i religion og etikk (REL01-02)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/REL01-02.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Lundby, K. 2017. «Mediebruk og konflikter om religion i Norge.» *Norsk medietidskrift*, 24(4), 1–19. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0508-9535-2017-04-02>
- Lövheim, M. & Hjarvard, S. 2019. «The Mediatized Conditions of Contemporary Religion. Critical Status and Future Directions.» *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 8(2019), 206–225. <https://doi.org/10.1163/21659214-00802002>
- Morgan, D. 2011. «Mediation or mediatisation. The history of media in the study of religion.» *Culture and Religion*, 12(2), 137–152. <https://dx.doi.org/10.1080/14755610.2011.579716>
- Ricoeur, P. 1967. *The symbolism of Evil (La symbolique du mal)*. Beacon Press, New York.
- Ricoeur, P. 1975. *La métaphore vive (the Rule of Metaphor)*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. 1983–85. *Temps et récit I – III (Time and Narrative)*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. 1987. «Du texte à l'action.» Gjengitt i: *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Red. av Peter Kemp og Bengt Kristensson. Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Robertson, A. 2018. «Narrativanalys.» I Boréus, K. & Bergström, G. (Red.). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. 1989. «Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39.» *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Toft, A. & Broberg, M. 2018. «Chapter 13. Perspectives. Mediatized Religious Education.» I Lundby, K. (Red.). *Contesting Religion*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110502060-018>
- Toft, A. 2018. «Chapter 15. Inescapable News Coverage. Media Influence on Lessons About Islam.» I Lundby, K. (Red.). *Contesting Religion*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110502060-020>
- Toft, A. 2019. *Conflict and Entertainment. Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. Doktorgradsavhandling, MF. Hentet fra <https://www.researchgate.net/>
- Uggla, B. K. 1994. *Kommunikation på bristningsgränsen. Paul Ricoeur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Watts, J. W. (Red.). 2013. *Iconic books and texts*. Sheffield/Bristol: Equinox.
- Winje, G. 2017. «Elevenes møte med hellige tekster i KRLE». I Kverndokken, K., Askeland, N & Siljan, H. H. (Red.). *Kvalitet og kreativitet i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.