



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Hellige skrifter

En kvalitativ undersøkelse av elevers arbeid
med hellige skrifter i videregående skole

Geir Magne Flø

Veileder

Professor emeritus Sverre Dag Mogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH505: Masteroppgave, Erfaringsbasert master i KRLE/Religion og etikk (60 ECTS),
våren 2020

Antall ord: 44 996



Forord

En stor takk går til de fem elevene som lot seg intervju i forbindelse med denne oppgaven. Uten dere hadde ikke prosjektet latt seg gjennomføre.

Ellers vil jeg takke min gode venn og kollega Jørgen som hjalp til med utvalget av elever og lot meg få et innblikk i hvordan tekstarbeidet har foregått.

En stor takk går også til min veileder Sverre Dag Mogstad for et lærerikt metodekurs våren 2019 og konstruktive innspill underveis i arbeidet med denne oppgaven.

Sammendrag

Hvilke faktorer bidrar til elevers involvering i arbeid med hellige skrifter? For å besvare denne problemstillingen bruker jeg semi-strukturerte intervjuer med fem religion og etikk-elever ved en videregående skole. Jeg har skrevet oppgaven fra et sosiokulturelt perspektiv og tar i bruk aktivitetsteori (Engeström), religionsvitenskap (Watts), hermeneutikk (Ricoeur) og medievitenskap (Hjarvard). Intervju-materialet analyseres med utgangspunkt i narrativ analyse og diskursanalyse.

Det viser seg at det oppstår interessante svar på problemstillingen i skjæringsfeltet mellom elevenes tekstarbeid og mediekonsum og i skjæringsfeltet mellom tekstarbeidet i religionsfaget kontra tekstarbeid i andre fag. Nyhetsmediene vil vise seg å spille en sentral rolle i konstruksjonen av elevenes for-forståelse, for disse mediene er opphav til en fortolkningskamp om islam som skolen oppfattes som en aktør i. At denne kampen eksisterer, kan på den ene side oppfattes som en didaktisk ressurs, men vil på den andre side få mistankehermeneutiske konsekvenser for hvordan elevene tolker den undervisningen skolen gir.

Videre kaster oppgaven lys over hvordan elever forholder seg til fremmedartede aspekter ved tidligere tiders tekst- og meningsproduksjon. Troen på vår egen samtids fortreffelighet er sterk, noe som får interessante hermeneutiske konsekvenser for hvordan elevene møter hellige skrifter fra tidligere tidsepoker. Vi vil se hvordan elevene oppfatter det som legitimt å filtrere vekk objektive aspekter ved de hellige skriftene og hvordan dette henger sammen med deres forståelse av religionsfagets egenart.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Hellige skrifter.....	1
1.2	Tidligere forskning.....	1
1.3	Problemstilling og sentrale begreper.....	2
1.3.1	Problemstilling og analyseenhet.....	2
1.3.2	Definisjon av hellige skrifter.....	2
1.3.3	Hellige skrifter og hellige tekster.....	3
1.4	Prosjektets design.....	4
1.4.1	Materialet.....	4
1.4.2	Forskningsspørsmål.....	4
1.4.3	Sammenheng mellom oppgavens deler.....	5
1.4.4	Fagdisiplin.....	6
1.4.5	Opgavens oppbygning og struktur.....	6
2	Teori.....	8
2.1	Læreplanens ulike nivåer.....	8
2.2	Religion i bevegelse.....	9
2.2.1	Det sosiokulturelle perspektivet.....	9
2.2.1.1	Eleven som aktør.....	9
2.2.1.2	Mediering.....	10
2.2.1.3	Grenseobjekter.....	11
2.2.2	Aktivitetssystemer.....	11
2.2.2.1	Objekter.....	12
2.2.2.2	Skjæringsfelt.....	13
2.2.3	Betydning for mitt prosjekt.....	13

2.2.4	Forholdet mellom religion og etikk-faget og naturvitenskapelige fag	14
2.3	Ikoniske skrifter	16
2.3.1	Generelt om ikoniske skrifter	16
2.3.1.1	Dimensjoner	16
2.3.1.2	Kjennetegn	17
2.3.1.3	Sammenheng med aktivitetsteori	18
2.3.2	Tre ulike modi for læring	19
2.3.2.1	Case 1 - ironi	19
2.3.2.2	Case 2 - dynamikk	19
2.3.2.3	Case 3 - ekspansjon	20
2.3.3	Betydning for mitt prosjekt	20
2.4	Media	21
2.4.1	Medialisering	22
2.4.1.1	Tre metaforer	22
2.4.1.2	Medialiseringsteser	22
2.4.1.3	Samfunnsendringer	23
2.4.1.4	Empiri	23
2.4.1.5	Kritikk av medialiseringsteser	24
2.4.2	Betydning for mitt prosjekt	24
2.5	Tekst og mening – Paul Ricoeur	26
2.5.1	Noen sentrale temaer i Ricoeurs forfatterskap	26
2.5.1.1	Det kommunikative selvet	26
2.5.1.2	Mistankehermeneutikk	27
2.5.1.3	Muligheten for meningsproduksjon	28
2.5.1.4	Narrativ identitet	28
2.5.1.5	Semantiske sjokk og meningsproduksjon	29

2.5.1.6	Forklaring og forståelse	30
2.5.1.7	Tidsbegrep og heterogen syntese	31
2.5.1.8	Ricoeur og Gadamer	31
2.5.2	Bruken av Ricoeur i denne oppgaven – noen innvendinger.....	32
2.5.2.1	Det religionsvitenskapelige uavhengighetsidealet	32
2.5.2.2	Ricoeur og teologi	33
2.5.2.3	Ricoeur og religionsvitenskap.....	33
2.5.2.4	Kritikk av narrativ teori	34
2.5.3	Betydning for mitt prosjekt	35
3	Metode.....	37
3.1	Hva slags forskning er dette?.....	37
3.1.1	Paradigme	37
3.1.2	Innsamling av materiale – abduktiv metode.....	37
3.2	Forskningens kvalitet.....	38
3.2.1	Reliabilitet	38
3.2.2	Validitet	39
3.2.3	Generalisering	41
3.3	Kriterier for utvalg av elever	42
3.4	Intervjuenes struktur	43
3.4.1	Generelt om hellige skrifter.....	43
3.4.2	Diskusjon om de hellige skriftene	43
3.4.3	Diskusjon om utvalgte tekster	44
3.5	Metode for analyse av materialet.....	44
3.5.1	Begrunnelse for analysemetode.....	44
3.5.2	Narrativ analyse.....	45
3.5.3	Diskursanalyse	46

3.5.4	Gjennomføring av analysen.....	48
4	Analyse.....	49
4.1	Sara.....	49
4.1.1	Generelt om hellige skrifter.....	49
4.1.2	Diskusjon om de hellige skriftene	50
4.1.3	Diskusjon om utvalgte tekster	54
4.1.3.1	Bibelen	54
4.1.3.2	Koranen.....	56
4.1.3.3	Dhammapada	59
4.2	Elias	59
4.2.1	Generelt om hellige skrifter.....	59
4.2.2	Diskusjon om de hellige skriftene	60
4.2.3	Diskusjon om utvalgte tekster	67
4.2.3.1	Bibelen	67
4.2.3.2	Koranen.....	69
4.2.3.3	Dhammapada	70
4.2.4	Avsluttende kommentarer	70
4.3	Mads	71
4.3.1	Generelt om hellige skrifter.....	71
4.3.2	Diskusjon om de hellige skriftene	72
4.3.3	Diskusjon om utvalgte tekster	76
4.3.3.1	Bibelen	76
4.3.3.2	Koranen.....	77
4.3.3.3	Dhammapada	78
4.3.4	Avsluttende kommentarer	79
4.4	Peder.....	79

4.4.1	Generelt om hellige skrifter.....	79
4.4.2	Diskusjon om de hellige skriftene	81
4.4.3	Diskusjon om utvalgte tekster	83
4.4.3.1	Bibelen	83
4.4.3.2	Koranen.....	84
4.4.3.3	Dhammapada	84
4.5	Julie.....	85
4.5.1	Generelt om hellige skrifter.....	85
4.5.2	Diskusjon om de hellige skriftene	86
4.5.3	Diskusjon om utvalgte tekster	89
4.5.3.1	Bibelen	90
4.5.3.2	Koranen.....	93
4.5.3.3	Dhammapada	99
4.5.4	Avsluttende kommentarer	100
5	Drøfting	103
5.1	Tekstarbeid og medier	103
5.1.1	Nyhetsmedienes sentrale rolle.....	103
5.1.2	De hellige skriftene som grenseobjekter	104
5.1.3	Hvem er «de andre»?.....	108
5.2	Religionsfagets egenart – hermeneutiske perspektiver	109
5.2.1	Samtidens fortrefelighet.....	109
5.2.2	Virkeligheten foran teksten	110
5.2.3	Pluralismens problem.....	112
5.2.4	Ny læreplan	113
5.2.5	Mulige temaer for fremtidige undersøkelser	114
5.3	Oppsummering	115

6	Litteratur.....	117
	Vedlegg	122
	Vedlegg 1, Intervjuguide.....	122
	Vedlegg 2, Liste over utvalgte tekster.....	127
	Vedlegg 3, Infoskriv og samtykkeskjema	128
	Vedlegg 4, Godkjenning - NSD	133

1 Innledning

1.1 Hellige skrifter

Denne oppgaven skal dreie seg om elevers forhold til hellige skrifter. Hvorfor? Jeg har selv undervist i religion og etikk i videregående skole i en del år og har i samtaler med elever blant annet spurt om hvilke deler av faget de synes er mest (eller minst) interessante. Jeg har fått mange ulike svar på dette spørsmålet. Noen elever synes det er spennende å sette seg inn i virkelighetsforståelser (ofte østlige) som for dem virker fremmede. Andre synes det er fint å få dypere innsikt i kristendommen nettopp fordi denne tradisjonelt har vært dominerende i Norge, mens andre igjen setter pris på at skolen kan bidra med et mer nyansert bilde av islam enn konfliktorienterte nyhetsmedier. Tross elevenes ulike interesser, synes en del av dem å uttrykke en viss reservasjon mot å jobbe med hellige skrifter. Dette mener jeg å ha sett en tendens til på tvers av klasser og årskull. Tolkning av hellige skrifter er imidlertid obligatorisk ifølge læreplanen, både innen kristendommen, islam og en valgfri religion (Utdanningsdirektoratet, heretter forkortet til Udir, 2006, s. 4). På bakgrunn av dette kunne det være interessant å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til elevers involvering i arbeid med hellige skrifter i videregående skole. Av grunner jeg vil komme tilbake til vil oppgaven skrives med utgangspunkt i sosiokulturell teori.

1.2 Tidligere forskning

Så langt jeg kan se har det ikke blitt gjort særlig mye forskning som kan bidra til å kaste lys over elevers forhold til hellige skrifter i videregående skole. Sidsel Lieds doktorgradsavhandling (2004) omhandler elevers møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn, men tar for seg elever på mellomtrinnet. Avhandlingen er dessuten skrevet ut fra et livstolkingsperspektiv, og har dermed et noe annet siktemål enn denne oppgaven. Elisabeth Tveito Johnsen (2012) har foretatt sosiokulturelle studier av undervisningspreget trosopplæring i regi av Den norske kirke. Jon Magne Vestøl (2005) har arbeidet med etikk og fagdidaktikk fra et sosiokulturelt perspektiv. Ellers er det «sparsomt med forskning som kan hjelpe til med å trekke implikasjoner av sosiokulturell læringsteori for religiøs læring» (Afdal, 2013, s. 111). Forhåpentligvis kan denne oppgaven bidra til å fylle noe av dette tomrommet.

1.3 Problemstilling og sentrale begreper

1.3.1 Problemstilling og analyseenhet

Formuleringen av problemstillingen avhenger av valg av teoretisk rammeverk. Jeg har landet på følgende formulering: «*Hvilke faktorer bidrar til elevers involvering i arbeid med hellige skrifter?*». Alternative formuleringer kunne tenkes. Jeg har bevisst valgt å styre unna formuleringen «*Hvilke faktorer hos elever bidrar til...*». Denne formuleringen ville rette oppmerksomheten mot elevene som individer snarere enn de sosiale situasjoner elevene tar del i. Det sosiokulturelle rammeverket er valgt fordi man ifølge dette ikke kan «løsrive analyse av mennesker fra deres sosiale, kulturelle og historiske sammenheng og virkelighet» (Afdal, 2013, s. 130), og jeg har gjennomført undersøkelsen ut fra den grunnantagelse at det er fruktbart å lete etter arbeidsfremmende (og -hemmende) faktorer i disse sammenhengene. Først når undersøkelsen er gjennomført, vil det vise seg om antagelsen var god og om jeg fant noe av interesse. Dermed vil *minste analyseenhet* i denne oppgaven ikke være enkeltindivider, men de *aktivitetssystemer* elevene deltar i (Afdal, 2013, s. 137-139), og jeg vil utdype dette sosiokulturelle perspektivet i kapittel 2.2.

1.3.2 Definisjon av hellige skrifter

Hva er «hellige skrifter»? Flere definisjoner er mulige her. Man kunne for eksempel definere begrepene «hellig» og «skrift» hver for seg for deretter å si noe om hva som kjennetegner hellige skrifter. Så langt jeg kan se er det lite hensiktsmessig i denne sammenhengen. Grunnen er todelt: «Det hellige» trenger ikke primært manifestere seg i *skrift* innen ulike religiøse retninger. På den andre side kan det godt tenkes skrift-definisjoner som er «lukket» for det hellige og som er lite anvendbare i denne sammenhengen. Dermed er det bedre å ta utgangspunkt i en definisjon av «hellige skrifter». Denne må dessuten være forenlig med et sosiokulturelt perspektiv. En slik definisjon finner vi hos James W. Watts. Ifølge ham er kjennetegnet på en hellig skrift det at den ritualiseres langs tre ulike dimensjoner: «Religious communities ritualize scriptures along three different dimensions: a semantic dimension, a performative dimension, and an iconic dimension.» (Watts, 2013, s. 14). Kjennetegnet på en hellig skrift er ifølge denne definisjonen dens *rituelle bruk i et religiøst fellesskap*, og dermed er definisjonen etter mitt skjønn godt egnet for en sosiokulturell studie av slike tekster.

Definisjonen er hentet fra innledningskapitlet i en artikkelsamling der man særlig konsentrerer seg om den tredje, den *ikoniske*. Denne har ifølge Watts (2013, s. 10) vært oversatt i religionsvitenskapelig forskning og har først i de senere år fått oppmerksomhet. Jeg vil i neste kapittel forsøke å argumentere for at denne utforskede dimensjonen kan ha relevans også i en didaktisk sammenheng.

1.3.3 Hellige skrifter og hellige tekster

En siste begrepsavklaring må foretas før jeg går videre. Jeg har fram til nå omtalt «hellige skrifter» og ikke «hellige tekster». Hva er forskjellen? Braarvig og Justnes bruker «hellige skrifter» om «autoritative samlinger av (muntlige og/eller skriftlige) hellige tekster» (2017, s. 9), og jeg følger denne begrepsbruken (kun skriftlige tekster behandles her). Dette er i overensstemmelse med Watts definisjon av en hellig skrift, for det er nettopp de autoritative samlingene som er gjenstand for ritualiseringen omtalt ovenfor.

Læreplanen i religion og etikk omtaler imidlertid «tekster». Ifølge denne skal elevene «tolke» noen «sentrale tekster» innen kristendommen, islam og en valgfri religion (Udir, 2006, s. 4). I lys av det jeg har skrevet ovenfor, er det nærliggende å tolke dette som et krav om å behandle *utdrag* av skrifter. Dermed vil jeg i denne oppgaven både behandle *hellige skrifter* (altså autoritative tekstsamlinger) og *hellige tekster* (utdrag fra disse).

Den aktuelle elevgruppa hadde buddhismen som valgfri religion. Dermed er Bibelen, Koranen og Dhammapada de tre hellige skriftene det er snakk om i denne oppgaven, i tillegg til noen tekstutdrag fra disse. Disse 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, s. 83), mens innen islam er *Koranen* det som har blitt åpenbart (Eggen, 2017, s. 90-91). Buddhismen har ingen sentral gudsforestilling eller en bok som spiller en tilsvarende rolle som de to øvrige (tekstproduksjonen innen buddhismen er imidlertid stor, se Lie, 2017), men jeg har valgt ut Dhammapada som et eksempel på en sentral skrift innen denne religionen fordi den gir et kortfattet og poetisk uttrykk for *Buddhas lære*.

1.4 Prosjektets design

1.4.1 Materialet

Siden jeg har valgt å anlegge et sosiokulturelt perspektiv, må jeg velge en metode for innhenting av materiale som samsvarer med dette, og jeg har valgt å gjennomføre kvalitative, semi-strukturerte intervjuer med fem elever som går i vg3 og som har religion og etikk. Hvorfor? Slike intervjuer har mulighet til å gi et godt innblikk i det som rører seg i skjæringsfeltet mellom elevenes tekstarbeid og deltagelse i andre aktiviteter (undervisning i andre fag, mediekonsum, hjem, fritid). Det er imidlertid validitetsspørsmål knyttet til et slikt metodevalg, for det en elev sier i et intervju, vil aldri kunne være gi direkte tilgang til det som foregår i de ulike aktivitetssystemene. Slike innvendinger drøfter jeg i metoddelen (se avsnitt 3.2.2). Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg dem basert på lydopptak. Transkripsjonene utgjør *materialet* i denne undersøkelsen. Det er disse som er gjenstand for analysen.

1.4.2 Forskningsspørsmål

Siden jeg er opptatt av faktorer for elevers involvering i tekstarbeidet, vil jeg være mer opptatt av spørsmål *rundt* tekstene snarere enn innholdet *i* disse. Intervjuene har altså ikke dreid seg om nærlesning av disse tekstene, men mer åpne spørsmål om elevers mulige motiver for å involvere seg i arbeidet med disse. Teorikapittelet har vært utgangspunkt for en intervjuguide med noen hovedspørsmål og en del underspørsmål til oppfølging (se vedlegg 1). Hovedspørsmålene er følgende:

1. Hvilken rolle spiller teksters ikonisitet i læringsarbeidet?
2. Hvilken rolle spiller media i læringsarbeidet?
3. Hvilken oppfatning har elevene av religionsfagets egenart (kontra andre skolefag)?
4. Hvilke tanker har elevene om tekstenes mening?
5. Hvilke kritiske innvendinger har elever i møte med tekstene?
6. Hvilke tanker har elever om tekst og makt?
7. Hvilke tanker har elever om (post-)modernitet og tekster?
8. Hvilken selvoppfatning har elever i møte med tekstene?

Disse spørsmålene er imidlertid kun et utgangspunkt for en samtale, for intervjuets gang avhenger i stor grad av hva elevene velger å fortelle. Intervjuene må gjennomføres i et dagligdags språk der man styrer unna teoriladede begreper som «ikonisitet». Slike vil være ubegripelige for de elevene som skal intervjues. Flere forhold rundt disse intervjuene (abduktiv metode, reliabilitet, validitet, intervjuenes struktur, tekstutvalget osv.) vil bli diskutert i metodekapittelet (kap. 3).

Av praktiske grunner måtte intervjuene gjennomføres i løpet av skoleåret (mars 2020). På dette tidspunktet hadde elevene hatt undervisning i kristendommen og islam, men ikke buddhismen. Dermed vil intervjuene for de to første religionene dreie seg om faktorer for involvering i det tekstarbeidet som hadde funnet sted, mens det for buddhismens vedkommende handler om mulige motiver for å involvere seg i arbeid med denne religionen på et senere tidspunkt i løpet av året.

1.4.3 Sammenheng mellom oppgavens deler

Ifølge sosiokulturell teori har vi ikke direkte tilgang til en ytre virkelighet, vi kjenner denne kun gjennom bruk av ulike *medier* (språk, redskaper). Dermed vil jeg i teorikapittelet drøfte mediens betydning for tolkning av hellige skrifter i dag. Et sentralt begrep i denne sammenheng er medialisering (se avsnitt 2.4.1), en dyptgripende samfunnsendring som finner sted ifølge den danske medieviteren Stig Hjarvard og som i grove trekk handler om at media har blitt en selvstendig institusjon i samfunnet som andre institusjoner er nødt til å tilpasse seg. Siden fortolkning av hellige skrifter tradisjonelt er nært forbundet med religiøse institusjoner, vil institusjonelle endringer være av stor betydning for min problemstilling. Rekkevidden av den påståtte medialiseringen er diskutabel (se avsnitt 2.4.1.5), men jeg vil i mitt materiale se flere tegn til medialisering, dog ikke akkurat de samme som Hjarvard gjør selv i sitt materiale. Det første (av to) hovedfunn i denne undersøkelsen handler om hvordan *nyhetsmediene* spiller en avgjørende rolle for elevenes for-forståelse av de hellige skriftene. Dette vil vise seg å få betydelige konsekvenser for elevenes tekstarbeid, og medialiseringstesen hjelper oss til å forstå dette.

Et annet viktig anliggende i denne oppgaven er hermeneutikk (teksttolkning), for det er ikke mulig å diskutere hellige skrifter uten å drøfte forholdet mellom tekstens verden og leserens

verden. Paul Ricoeur vil hjelpe oss til å se hvordan disse kan henge sammen. Det andre hovedfunnet i denne oppgaven dreier seg om hva som skjer (eller rettere sagt ikke skjer) i møtet mellom elever og de tekstene elevene skal lese. I analysen vil det vise seg at disse hermeneutiske problemstillingene er nært knyttet til religionsfagets egenart slik elevene forstår den.

1.4.4 Fagdisiplin

Hvilken fagdisiplin tilhører denne oppgaven? Det overordnede paradigmet er sosiokulturell teori. Ellers finner vi innslag av aktivitetsteori (Engeström), hermeneutikk (Ricoeur), religionsvitenskap (Watts) og medievitenskap (Hjarvard). Ricoeur er også aktuell innen religionsvitenskapen. Innen denne fagtradisjonen er det viktig å etablere kriterier for forståelse som ikke har bindinger til en bestemt religion (særlig kristendommen), og jeg vil bestrebe meg på det i denne oppgaven. Dette er ikke ment å være en oppgave i teologi, men det kan påpekes at Ricoeur med sine teorier om det narrative selvet har visse bindinger til en vestlig teologisk tradisjon. Dette diskuteres nærmere i forbindelse med hans forfatterskap.

Materialet vil analyseres med utgangspunkt i narrativ analyse og diskursanalyse siden disse analysemetodene er i tråd med et sosiokulturelt paradigme, noe jeg vil begrunne i metoddelen. Hensikten med analysen er å etablere de nevnte «funnene» som kan danne grunnlaget for en drøfting av problemstillingen.

1.4.5 Oppgavens oppbygning og struktur

Teori (kap. 2). Her presenterer jeg først det sosiokulturelle rammeverket slik det kommer til uttrykk i Engeströms aktivitetsteorier. Dette følges opp av presentasjoner av Watts' teorier om ikoniske tekster, Hjarvards medialiseringstese og de hermeneutiske perspektiver vi finner hos Ricoeur. Underveis i teksten har jeg lagt inn avsnitt der jeg forklarer hvilken relevans disse teoriene har for mitt prosjekt.

Metode (kap. 3). Her drøfter jeg de vitenskapsteoretiske forutsetningene for prosjektet (reliabilitet, validitet, kriterier for utvalg, metode for analyse av materialet osv.).

Analyse (kap. 4). Jeg analyserer materialet med utgangspunkt i narrativ analyse og diskursanalyse. Hensikten er å etablere noen «funn» som kaster lys over problemstillingen.

Drøfting (kap. 5). Hensikten med dette kapitlet er å knytte forbindelseslinjer mellom teorien (kap. 2) og analysen (kap. 4), og jeg vil drøfte de funnene jeg har lagt opp til i analysen før jeg gir en kort oppsummering.

Til sist følger litteraturlista. Intervjuguiden, liste over utvalg av hellige tekster, info-skrivet til elevene og NSD-godkjenning for prosjektet er vedlagt.

2 Teori

2.1 Læreplanens ulike nivåer

Som nevnt i innledningen er noe av bakgrunnen for valg av problemstilling det faktum at studiet av hellige tekster er obligatorisk ifølge gjeldende læreplan i religion og etikk. Denne har vært i bruk siden 2006, men vil i august 2022 erstattes av en ny. Det er den gamle planen som er gjeldende for de elevene som er intervjuet i forbindelse med denne oppgaven, og temaet for min oppgave er nært knyttet til denne. Det slås fast i første setning i formålet for faget at religion og etikk er et «kunnskapsfag og et holdningsdannende fag» (Udir, 2006, s. 2), og i løpet av denne oppgaven vil det nok komme klart til syne at elevenes holdninger og kunnskapsutvikling i forbindelse med oppgavens tema, er nært forbundet.

Videre opererer læreplanen med fem «grunnleggende ferdigheter» som skal oppøves i alle fag. Av særlig interesse for min oppgave er ferdigheten «å kunne lese». I dette faget innebærer det «å tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder» (Udir, 2006, s. 3). Videre er læreplanen delt inn i «kompetansemål». Under hovedtemaet «kristendommen» skal elevene «tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon». I forbindelse med «islam og en valgfri religion» skal elevene «tolke noen av religionens sentrale tekster» (Udir, 2006, s. 4). I min oppgave vil jeg være interessert i hvordan tekstarbeidet oppleves fra *elevenes* perspektiv. For å presisere dette poenget, vil jeg kort presentere Goodlads læreplanteori.

Ifølge Goodlad kan man skille mellom fem ulike læreplannivåer (Goodlad m.fl. gjengitt i Engelsens, 2006, s. 28-29):

1. Ideenes læreplan: Hvilke filosofiske og ideologiske idéstrømninger ligger til grunn for læreplanutformingen?
2. Den formelle læreplanen: Selve læreplandokumentet.
3. Den oppfattede læreplanen: Hvordan tolkes dette dokumentet av lærere (og andre)?
4. Den operasjonaliserte læreplanen: Hvilken opplæring blir faktisk gjennomført slik de blir oppfattet av læreren?
5. Den erfarte læreplanen: Hvilke erfaringer med og opplevelser av opplæringen har eleven. Hvilke læringsprosesser tar han/hun del i?

Alle ovennevnte sitater er hentet fra den *formelle* læreplanen (nivå 2), altså det dokumentet alle religionslærere i videregående skole er forpliktet på å følge. I denne oppgaven vil jeg imidlertid være opptatt av det femte nivået: Det er *elevene* som til syvende og sist skal lese de hellige tekstene. Det er deres erfaringer som er av interesse i denne forbindelse, og jeg vil lete etter faktorer som bidrar til deres grad av involvering og engasjement i deres egne utsagn om den skolehverdagen de tar del i. Dermed ser vi også at begrepet «hellige tekster» dukker opp på flere nivåer: Religionslæreren vil med sin faglige bakgrunn ha en oppfatning om hva hellige tekster er. Elevene har kanskje en annen. Den definisjonen av hellige tekster (og skrifter) jeg har gjort rede for i denne oppgaven vil forhåpentligvis bidra til å kartlegge hvordan elevene forstår hellige tekster, men den trenger ikke nødvendigvis å være identisk med den definisjonen læreren legger til grunn. Det er begrepsmessig flerstemmighet her. Kanskje kommer slik flerstemmighet til syne i løpet av intervjuene. I så fall er det *elevenes* begrepsdannelse jeg er interessert i.

2.2 Religion i bevegelse

I dette delkapittelet vil jeg presentere de aspektene ved sosiokulturell teori som kan kaste lys over min problemstilling. Tittelen på delkapittelet er hentet fra Geir Afdals bok (2013) med samme navn. I denne presenteres et teoretisk utgangspunkt for empiriske studier av religion i ulike institusjonelle sammenhenger, deriblant skolen.

2.2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

2.2.1.1 Eleven som aktør

Min oppgave omhandler betingelser for elevers læring. Først av alt vil jeg klargjøre hvordan *elev* forstås innen den sosiokulturelle teorien. Eleven forstås her som en aktør i et aktivitetssystem (Afdal, 2013, s. 193). Det lar seg ikke gjøre å studere betingelsene for elevenes læring uten å undersøke hvordan disse betingelsene formes av de sosiale og materielle relasjonene eleven er en del av. Jeg skal presentere aktivitetsteorien mer detaljert senere i oppgaven (se avsnitt 2.2.2), men påpeker allerede her at en skoleelev er en del av ulike sosiale settinger som kan studeres som aktivitetssystemer. Eksempler på slike systemer er religion og

etikk-klassen, klasser i ulike andre skolefag, vennegjenger, familien, fritidsaktiviteter eller eventuell deltagelse i trossamfunn. Hvis man skal forstå elevenes læringsprosesser, er man nødt til å ta dynamikkene som oppstår i og mellom slike aktivitetssystemer i betraktning (Afdal, 2013, s. 191-192).

2.2.1.2 Mediering

Et annet sentralt begrep er *mediering*. Ifølge den sosiokulturelle teorien har man ikke direkte tilgang til den ytre virkeligheten (for eksempel religioner), men kjenner denne kun gjennom bruk av ulike redskaper. Disse redskapene er ikke nøytrale, men er selv bærere av mening. Det viktigste redskapet er *språket*, men ulike materielle gjenstander fungerer også som redskaper for læring (Afdal, 2013, s. 18). Dersom religion og etikk undervises i et klasserom, vil det der være ulike redskaper som hver på sin måte vil spille en rolle i læringsprosessen. Man finner ofte en tavle, et kateter, mange pulter, kanskje også et smart board. Læreren kan ha tatt med gjenstander fra religionen(e) som undervisningsøkta skal omhandle eller eventuelt bilder av slike. Disse materielle objektene er ikke nøytrale, de er alle bærere av mening som spiller inn i læringsprosessen: Tavla, kateteret og pultene kan si noe om hvem som (tradisjonelt) har hatt definisjonsmakten i klasserommet. Språklige redskaper er også tilgjengelige i klasserommet og vil på ulike måter kunne virke inn på læringsprosesser. Den sosiokulturelle teorien skiller mellom et vitenskapelig språk og hverdagsspråket (Afdal, 2013, s. 120). I et klasserom vil begge disse redskapene være tilgjengelige for bruk. I mine intervjuer vil jeg anta at elever delvis bruker et hverdagsspråk og delvis et vitenskapelig språk som de har tilegnet seg gjennom deltagelse i ulike fag. I tråd med det jeg skisserte i forbindelse med Goodlads nivåer vil jeg være opptatt av hvilke språklige redskaper (begreper) *elevene* bruker og hvilke aktivitetssystemer disse kan ha oppstått i. Kanskje vil det kunne bidra til å kaste lys over min problemstilling? Jeg skal diskutere dette videre senere i oppgaven i forbindelse med ulike «modi» for læring (se avsnitt 2.3.2).

2.2.1.3 Grenseobjekter

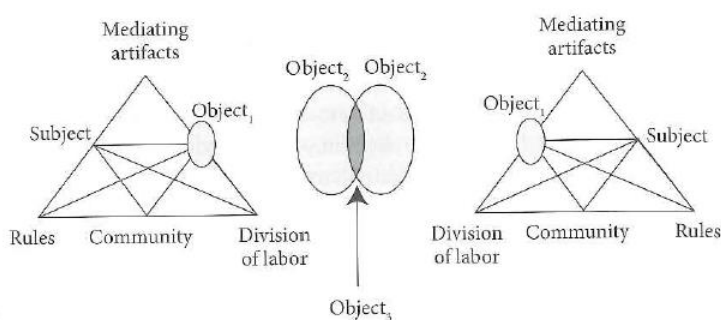
Siden sosiokulturell teori åpner for å undersøke samspillet mellom språklige og materielle betingelser, kan det være interessant å undersøke hvordan dette samspillet kan arte seg i en læringsprosess. En gjenstand med både materielle og symbolske aspekter kalles et *artefakt* (Afdal, 2013, s. 151). Hellige skrifter kan gjøres tilgjengelig på ulike måter: De kan leses delvis eller i sin helhet, i lærebøker, digitalt eller i kopi, men de hellige skriftene (Bibelen, Koranen m.m.) finnes ofte i bokform, gjerne med et svært gjenkjennelig utseende. Dette kan synes trivielt, men er av interesse fordi disse bøkene som materielle og symbolske objekter (artefakter) selv er bærere av mening. Dette meningspotensialet kan ha betydelig innvirkning på læringsprosesser, noe jeg skal utdype senere i oppgaven i forbindelse med teksters *ikonisitet* (se avsnitt 2.3.1). Ikke minst skyldes dette meningspotensialet redskapenes rolle som grenseobjekter. Et *grenseobjekt* er et objekt (gjerne et artefakt) som forekommer i ulike aktivitetssystemer og som kan spille ulike roller alt etter hvilket aktivitetssystem det er en del av. Dermed kan det bidra til å sette aktivitetssystemer i forbindelse. En aktør som bruker et grenseobjekt deltar i møtet mellom sitt eget aktivitetssystem og det systemet objektet har sin opprinnelse i. «Grenseobjekter kjennetegnes ved at de er plastiske nok til å kunne tilpasse seg ulike lokale aktiviteter – og robuste nok til å kunne opprettholde sin identitet og mening på tvers av praksiser.» (Star & Griesemer gjengitt i Afdal, 2013, s. 178). En koran er et eksempel på et grenseobjekt. Den vil kunne sette i gang ulike dynamikker i et klasserom, en moske eller et bibliotek. Dermed vil det forhåpentligvis være fruktbart å analysere elevens forståelse av slike grenseobjekter. Hvilke sosiale roller forbindes disse med? Hva mener elevene objektene brukes til? Av hvem? Hvorfor brukes de? Og ikke minst: Hva slags motivasjon har elever for å arbeide med dem?

2.2.2 Aktivitetssystemer

Siden elever forstås som aktører i aktivitetssystemer i denne oppgaven, vil jeg her gi en kort presentasjon av disse systemene. Denne delen av den sosiokulturelle teorien ble utviklet av Engeström og Leont'ev og er en videreutvikling av arbeidene til Vygotskij (Afdal, 2013, s. 189).

2.2.2.1 Objekter

En skjematisk oversikt over aktivitetsteorien er gitt i figur 1. Engeströms andre generasjons aktivitetsteori konsentrerer seg om hva som foregår i en av trekantene. Poenget her er at læringsprosessene til et subjekt aldri kan forstås uten å sees i sammenheng med de regler og den arbeidsfordeling som gjelder i et gitt fellesskap. Som nevnt tidligere forholder subjektet seg til sin omverden via medierende artefakter (Afdal, 2013, s. 190-191). Vi husker at disse både kan ha en språklig og en materiell side. Objektet er det som driver hele virksomheten, det som alle handlinger er rettet mot. Objekter kan forstås på tre måter som er nært forbundet: De kan forstås som *gjenstander*. Dette innebærer at materialiteten ved samfunnet tillegges en sentral rolle, hvilket står i kontrast til en idealistisk forståelse der menneskets ideer er det som driver samfunnsutviklingen (Afdal, 2013, s. 195-6). Objekter kan forstås som *formål*. Det er de som gir aktiviteten retning og som samler delene i aktiviteten. De er relativt stabile, men er gjenstand for forhandling. De er framoverrettet i den forstand at de styrer aktiviteten, men er bakoverrettet i den forstand at objektene har en historie. Dermed er de også nært knyttet til virksomhetens identitet (Afdal, 2013, s. 196-198). Endelig kan objektene forstås som *virkelighet*. Dualiteten her ligger i at menneskene handler (via redskaper) med verden, men mennesket er også konstituert av den livsverden det er en del av. Følgelig er objektene alltid i bevegelse, de kan ikke løsriveres fra kulturell mening eller menneskets formålsbestemte aktiviteter med dem (Afdal, 2013, s. 198-9).



Figur 1: Engeströms tredje generasjons aktivitetsteori (gjengitt i Afdal, 2013, s. 192).

2.2.2.2 Skjæringsfelt

I Engeströms tredje generasjons aktivitetsteori retter han oppmerksomheten mot hvordan endring (og dermed muligheter for læring) kan skje i *skjæringsfeltet* mellom to aktivitetssystemer (se figur 1). Her bør vi stoppe opp og gjøre rede for hvordan *læring* best bør forstås. En vanlig forståelse av læring er at man er mottager av noe når man lærer. Man akkumulerer kunnskap og hjernen forstås som en beholder av den kunnskapen man har oppnådd. Anna Sfard omtaler denne tradisjonelle læringsforståelsen som *tilegnelsesmetaforen* og kontrasterer denne med *deltagelsesmetaforen* som er mer aktuell i denne sammenhengen. I sosiokulturell teori består læring i å få en plass i et praksisfellesskap. Man er mer orientert mot læringsprosessen enn det endelige produktet (Afdal, 2013, s. 168). Lave og Wenger har utformet denne deltagelsesmetaforen videre og forstår læring som at man endrer deltagerposisjonen i praksisen. Man starter som en «perifer aktør» og jobber seg gradvis mot sentrum av aktiviteten (Afdal, 2013, s. 174-176). Legg merke til at læring her er en *sosial prosess*, man overtar gradvis flere og mer avanserte funksjoner i praksisfellesskapet. Individuell læring gir ingen mening ifølge denne forståelsen. Denne læringsforståelsen kan imidlertid ikke gjøre godt rede for hvordan selve aktivitetssystemet kan lære noe, og dermed er vi tilbake til Engeström og hans tredje generasjons aktivitetsteori. Ifølge denne er to interagerende aktivitetssystemer minste analyseenhet. Dersom det oppstår interaksjon mellom to objekter, vil dette kunne skape mulighet for transformasjon av objektet. Man kan endre forståelsen av objektet og dermed kastes det nytt lys over hele virksomheten. Dermed kan læringsprosesser skje i hele aktivitetssystemet (Afdal, 2013, s. 191-193).

2.2.3 Betydning for mitt prosjekt

Hvilken betydning har aktivitetsteorien for mitt prosjekt? Enkelte poenger har vært skissert fortløpende i teksten, men det kan her være greit å stoppe litt opp og dvele ved noen poenger. Jeg vil i denne oppgaven betrakte religion og etikk-klassen som et *aktivitetssystem*. Dermed er den et *fellesskap* som kjennetegnes av bestemte *regler* for hva som i dette faget anses som gode ferdigheter og gyldig kunnskap, samt metoder for å oppnå dette. Siden vi i dette prosjektet konsentrerer oss om hellige skrifter, kan man stille spørsmål av typen. Hvilke «spilleregler» gjelder i klassen når man arbeider med hellige skrifter? Hvordan opplever elevene disse? Hvordan bedømmer elevene arbeidsmåtene? Mener elevene at disse gir gyldig kunnskap eller

ei? I så fall hvorfor? Oppfattes tekstene som relevante av en eller annen grunn? Sagt på en annen måte: Opplevs «objektet» som attraktivt/meningsfullt? Hvorfor (ikke)? Flere spørsmål er sikkert tenkelige i forlengelsen av dette.

Problemstillingen min omhandler «involvering i» arbeid med hellige skrifter. Hva menes med *involvering* ifølge aktivitetsteorien? Som nevnt ovenfor vil jeg se etter faktorer som bidrar til at eleven går fra å være en perifer til en sentral aktør i forbindelse med arbeidet med hellige tekster. Det betyr at eleven i økende grad tar i bruk de språklige redskaper som er relevante i forbindelse med tolkning av hellige tekster, at elevens hverdagslige språk settes i forbindelse med det vitenskapelige (religionsfaglige) språket man møter i undervisningen. Videre betyr det at eleven i økende grad samhandler med andre for å arbeide med objektet for aktiviteten. Objektet er den kunnskap og de tolkningsferdigheter som kreves i møte med hellige tekster.

Så langt har vi konsentrert oss om spørsmål innad i aktivitetssystemet. Enda mer interessant blir det dersom man løfter blikket til eventuelle dynamikker i skjæringsfeltet mellom aktivitetssystemer (tredje generasjons teori). Her kan religion og etikk-klassen betraktet som aktivitetssystem settes opp mot undervisning i andre fag. Det bør kunne åpne for interessante samtaler. Hvordan er spillereglene for kunnskapsutvikling i religionsfaget sammenlignet med reglene for kunnskapsutvikling i andre skolefag? Er det forskjell på å lese et koranutdrag i religion og etikk-timen kontra å gjøre akkurat det samme i samfunnsfagtimen? Hvilke ulike dynamikker kan bidra til å åpne eller lukke for læring/objektsutvikling i disse aktivitetssystemene? Som nevnt i innledningskapittelet, vil mine to hovedfunn i denne oppgaven dreie seg nettopp om det som foregår i disse skjæringsfeltene.

Forholdet mellom undervisning i religion og etikk og naturvitenskapelige fag er kanskje interessant nok til å fortjene et eget avsnitt.

2.2.4 Forholdet mellom religion og etikk-faget og naturvitenskapelige fag

Aktivitetsteorien åpner for å betrakte religion og etikk-klassen og klasser i ulike naturvitenskapelige fag som aktivitetssystemer. Disse skolefagene henter sin legitimitet delvis fra vitenskapelige disipliner ved høyere utdanningsinstitusjoner og delvis samfunnets behov (Afdal, 1998). Mye har blitt skrevet om forholdet mellom religion/teologi på den ene siden og

ulike naturvitenskapelige disipliner på den andre. Eksempelvis har Alister McGrath (1999b) og John Polkinghorne (1986, 2005) skrevet om forholdet mellom religion (eller mer spesifikt teologi) og vitenskap. Mer spesialiserte bidrag om forholdet mellom religion/teologi på den ene siden og disipliner som kosmologi (Kragh, 2004) eller kvantefysikk (Polkinghorne, 2007) finnes også. Så langt jeg kan se beskriver Kragh og Polkinghorne forholdet mellom disiplinene stort sett som fruktbart. Christopher Hitchens, derimot, advarer på det sterkeste mot alle former for gudstro eller religiøsitet og tar opp ulike naturvitenskapelige temaer i boka *God Is Not Great* (2007). Alister McGrath presenterer modeller for konfrontasjon og ikke-konfrontasjon mellom fagdisiplinene i en lengre drøfting av dette temaet (se særlig sidene 44-50 i McGrath 1999b). Det ligger langt utenfor rammene for denne oppgaven å gå inn på alt dette. Her vil jeg kun påpeke at all denne litteraturen tematiserer forholdet mellom ulike *vitenskapsdisipliner*, men at det så vidt meg bekjent har blitt skrevet forsvinnende lite om hvordan forholdet mellom disse fagene oppfattes blant elever i en norsk *skolekontekst*. Svein Sjøberg bruker noe få sider på religion og vitenskap i sin innføring til naturfagsdidaktikken og bruker et helt kapittel på New Age som utfordring til naturvitenskapen (Sjøberg, 2009, s. 47-50 samt kap. 4). Han drøfter medienes rolle i forbindelse med disse temaene, men viser ikke til noe empiri om hvordan disse temaene ser ut fra *elevenes* synspunkt i en norsk skolehverdag. Dermed er dette så langt jeg kan se et utforsket område.

Min oppgave dreier seg om hellige skrifter. Er det relevant å trekke inn denne vitenskaps-historien her? Etter min mening er det det. Med framveksten av moderniteten oppstod det instanser utenfor de hellige skriftenes (særlig Bibelens) verden som representerte en autonom sfære i forhold til disse. Dette førte til nye faglige innfallsvinkler til disse tekstene (Henriksen, 1994, s. 135-141). Det er et åpent spørsmål i hvilken grad skoleelever i dag er opptatt av dette og i hvilken grad deres forforståelse av forholdet mellom hellige skrifter og ulike naturfaglige disipliner spiller en rolle i forbindelse med arbeidet med de hellige skriftene. Her er det etter min oppfatning stort rom for utforskning.

Av størst interesse er kanskje de begreper og materielle størrelser som inngår i både religion og etikk-faget og naturvitenskapelige disipliner: Verden, tiden, virkeligheten, kunnskapstilegnelse, menneskesyn og så videre. I dette skjæringsfeltet kan man stille spørsmål: Hva oppfatter eleven som gyldig kunnskap? Hvordan oppnår man denne? Tilhører fagene ulike «domener» eller uttaler de seg om overlappende saksforhold? Hvordan oppfatter elevene forskjellen på en

skapelsesmyte/-beretning og en labrapport? Hvilke oppfatninger har man av «store» fortellinger (metanarrativer) som for eksempel Bibelens «store fortelling» fra skapelse til fullendelse kontra den naturvitenskapelige fra big bang til termofysisk varmedød? Og sist men ikke minst: Kan noe av alt dette kaste lys over elevens ønske om å involvere seg i studiet av hellige skrifter?

2.3 Ikoniske skrifter

Siden dette er en oppgave om elevens møte med «hellige skrifter», er jeg nødt til å gjøre rede for hvordan hellige skrifter skal forstås. Artikkene til Watts (2013) og Graham (2013) blir sentrale her. Videre vil jeg diskutere en artikkel av Afdal (2015) på bakgrunn av disse.

2.3.1 Generelt om ikoniske skrifter

2.3.1.1 Dimensjoner

Ifølge Watts kjennetegnes hellige skrifter ved at de har tre dimensjoner; en semantisk, en performativ og en ikonisk. Den *semantiske* har å gjøre med meningsinnholdet i det som står skrevet, og svært mye akademisk virksomhet er rettet inn mot utforskningen av denne. Også ulike religiøse tradisjoner vektlegger ofte ekspertise innen utforskning av meningsinnholdet i sine egne skrifter. Jeg vil også konsentrere meg om denne dimensjonen, for det er slett ikke utenkelig at elevens grunner for å involvere seg i arbeidet med de hellige skriftene (eller la det være) har å gjøre med nettopp *meningsinnholdet* i disse. Dermed ser jeg for meg at denne dimensjonen er relevant for min problemstilling, og jeg kommer til å diskutere hermeneutiske spørsmål om mening og fortolkning senere i oppgaven i tilknytning til Ricoeur (se avsnitt 2.5).

Den *performative* dimensjonen omhandler framføringen av skriftene i form av dramatisering i ulike former, kinoframvisninger, grafiske framstillinger av scener fra skrifter osv. Her kan det være snakk om direkte framføringer av tekstene selv eller indirekte via deres meningsinnhold (Watts, 2013, s. 15).

I tillegg til disse opererer Watts også med en *ikonisk* dimensjon. Denne har ifølge ham vært neglisjert i forskningen i en årrekke, men har fått oppmerksomhet i senere år. Artikkelsamlingen «Iconic Books and Text» redigert av Watts selv er et forsøk på å bidra til utforskning av dette

feltet. Teksters ikonisitet handler om den «fysiske form, rituelle manipulasjon og artistiske representasjon» skriftene har (Watts, 2013, s. 16). Det gis flere eksempler på at bøker kan behandles på en særskilt måte. De kan framvises i prosesjoner, bli bukket for og kysset eller bli plassert i egne rom eller utsmykkede beholdere. Videre kan det stilles krav til rituell renhet i omgangen med disse bøkene. Hva er så en «hellig skrift»? Ifølge Watts er kjennetegnet ved en hellige skrift nettopp det at den *ritualiseres* langs disse tre dimensjonene (Watts, 2013, s. 17). Dermed kan hans definisjon skille hellige skrifter fra andre skrifter i kulturen. Eksempelvis vil Ibsens «Peer Gynt» selvfølgelig ha en performativ dimensjon siden teksten er et skuespill. Rikelig med kommentarstoff om teksten finnes også, dermed er den semantiske dimensjonen oppfylt. Peer Gynt som skrift mangler imidlertid en ikonisk dimensjon. Dersom teaterpublikummet hadde begynt å vise den fysiske boka «Peer Gynt» ære i forbindelse med teateroppsetningene ved å bære denne i prosesjon eller kysse den før teateroppsetningen, ville denne ifølge Watts definisjon måtte oppfattes som en «hellig skrift». Legg merke til at skriftens hellighet ifølge Watts ikke er en gjenkjennelig egenskap ved *skriften selv*. Det er skriftens *rituelle bruk* som lar oss forstå at det er snakk om en hellig skrift.

Hvordan fungerer så disse dimensjonene? Watts setter disse i forbindelse med begreper kjent fra retorikken, altså kunsten å overbevise. Ulike religiøse eksperter kommentarstoff søker å gjøre tekstenes innhold, *logos*, tilgjengelig for samtidens lesere. Hensikten med den performative dimensjonen er å påvirke tilhørernes *potos* slik at de kan identifisere seg med innholdet. Ritualisering av tekstenes ikonisitet bidrar til legitimering. Dersom man avlegger ed ved å legge sin høyre hånd på en bibel, bidrar det til legitimering av den som avlegger eden eller den nasjonalstat vedkommende representerer hvis det er snakk om et statsoverhode. Skriftens ikonisitet styrker vedkommendes *etos* (Watts, 2013, s. 22-26).

2.3.1.2 Kjennetegn

Som nevnt i innledningen kreves det at elever i norsk videregående skole skal *tolke* hellige tekster. Ifølge Graham (2013) er et av kjennetegnene på hellige skrifter det at de *må* tolkes. Hellige skrifter har ifølge ham to vesentlige egenskaper: For det første preges de av *tolkningsnødvendighet* (tysk: Deutungsnotwendigkeit). Det ligger en implisitt tolkning i måten tekster leses på, resiteres, illustreres, kommenteres osv., og hellige skrifter vil nær sagt alltid

være i bruk i religiøse fellesskap (Graham, 2013, s. 38). Videre preges tekstene av et *betydningsoverskudd* (tysk: Bedeutungsüberschuß). Skriftene representerer alltid noe *mer* enn det ordene og setningene tilsynelatende gjør, de utvides til en ontologisk annen dimensjon. Ulike religiøse fellesskap kan ha svært ulike oppfatninger av hva dette andre er og hvordan det forholder seg til det dennesidige, men man finner alltid en slik *vertikal* utvidelse i tillegg til den *horisontale* nevnt ovenfor. Graham deler Watts funksjonelle oppfatning av hellige skrifter. Hellige skrifter oppfattes som hellige dersom de to kjennetegnene nevnt ovenfor vises i deres *faktiske bruk* (Graham, 2013, s. 39). Hva er en koran? Svaret ligger i dens relasjon til det transcendent samt dens relasjon til det fellesskap som fortolker den.

2.3.1.3 Sammenheng med aktivitetsteori

Jeg vil nå samle trådene og sette Watts og Grahams teorier i forbindelse med aktivitetsteorien beskrevet ovenfor. Et religiøst fellesskap som bruker hellige skrifter kan oppfattes som et *aktivitetssystem*. Dermed kan det være bestemte *regler* for hvem som kan tolke tekstenes meningsinnhold, deres semantiske dimensjon. Videre kan de ha en bestemt *arbeidsfordeling*. Kan alle aktørene i systemet omgås de hellige skriftene forstått som fysiske (altså *ikoniske*) objekter? Hvordan? Når? Under hvilke omstendigheter? Hvilken maktfordeling gjelder? De hellige skriftene er *artefakter* i aktivitetssystemet. Dermed har de både en språklig og en materiell side som er nært forbundet. Dens rolle som medierende artefakt opprettholdes av aktørene i systemet og kan ikke forstås uten å ta hele aktivitetssystemet i betraktning. Engeström oppfordrer oss til å undersøke hva som skjer når to aktivitetssystemer møtes. La oss nå gjøre det. Dersom man tar med en torah-rull (eller et bilde av en) inn i et klasserom, har vi tatt et (ikonisk) redskap fra et aktivitetssystem (synagogen) og inn i et annet (klasserommet). Dette redskapet kan umulig forventes å spille den samme rolle i de to systemene. Hvilke normer og forventninger møter redskapet i et klasserom? Hvilket språk? Hvordan påvirker det læringsprosessene? Det er mye å si om det, og jeg vil nå drøfte en artikkel av Afdal på bakgrunn av det jeg nå har skissert.

2.3.2 Tre ulike modi for læring

I artikkelen «Modes of learning in religious education» (Afdal 2015) presenteres tre ulike «modi» for læring. Slike redskapsbaserte læringsmodi har ifølge ham ikke blitt utforsket tidligere (Afdal, 2015, s. 257), og han utforsker disse modiene med utgangspunkt i tidligere publiserte klasseromsobservasjoner. Jeg skal her kort presentere disse før jeg drøfter deres relevans for mitt prosjekt.

2.3.2.1 Case 1 - ironi

Det første eksempelet er hentet fra et klasserom der læreren ønsker å tematisere *respekt* for religion, i dette tilfellet jødedom. Etter en introduksjon i form av en video, presenterer hun ulike eksempler på materielle artefakter fra jødedommen. Disse blir raskt gjenstand for latterliggjøring. Verst går det utover torah-rullen som omtales som en toalettrull (her er det et ordspill på originalspråket svensk, det er en likhet mellom torah og toa (toalett)). Denne latterliggjøringen er tilstrekkelig drøy til at ordspillet fortsatt sitter i elevenes og lærerens minne flere dager senere. Læringsmodusen i klasserommet er gjennomgående preget av *ironi*, og ironien forstås som et intersubjektivt redskap som alle aktørene i klasserommet (aktivitetssystemet) må forholde seg til (Afdal, 2015, s. 261-263). Her er dette åpenbart til hinder for læring i betydningen genuin involvering i *objektet* for undervisningen.

2.3.2.2 Case 2 - dynamikk

I det neste eksempelet er hinduismen tema, og vi får et innblikk i en klasseromsdialog der elever og lærer diskuterer et bilde av guden Ganesh. I motsetning til foregående eksempel får vi her se reell involvering i temaet for timen. Hvilke tegn på involvering kan vi se? For det første forekommer flere spørsmål som *åpner opp* læringsprosessene i klasserommet, læreren er ikke kun på utkikk etter «riktige» svar (som i behaviorismen). Videre bruker både lærer og elever *observasjoner* av elementer i bildet for å utdype forståelsen av temaet. Elevene bidrar selv med biter av kunnskap som settes i forbindelse med en større diskusjon om temaet og ikke minst lærerens epistemiske kunnskap om Ganesh. Læringsmodusen i denne casen omtales som *dynamisk* (Afdal, 2015, s. 263-265).

2.3.2.3 Case 3 - ekspansjon

I den siste casen er det konflikten mellom sunni og shia-muslimer som er tema for timen. Læreren introduserer «konflikt» som 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. Det mulige distansen mellom elevene og «de andre» brytes ned og læringsmodusen omtales som *ekspansiv* (Afdal, 2015, s. 265-268).

2.3.3 Betydning for mitt prosjekt

Hvilken rolle kan så dette spille i mitt prosjekt? Igjen griper jeg til Engeström og studiet av hva som kan skje i skjæringsfeltet mellom aktivitetssystemer, for jeg leter etter faktorer som bidrar til elevers involvering i arbeidet med hellige skrifter. Torah-rullen (case 1) er et eksempel på et artefakt som kan inngå i ulike aktivitetssystemer (synagoge, skole, museum etc) og som dermed vil fylle ulike roller alt etter hva slags aktivitetssystem den inngår i. I en synagoge vil det være bestemte ritualer rundt oppbevaring av rullene og lesningen fra disse. Hvordan går det når rullene hentes inn i et klasserom? I eksempelet ovenfor ser vi at tilstedeværelsen av den hellige teksten som *materielt objekt* kun bidrar til ironi, latterliggjøring og distanse fra læringsprosesser. Det skal her påpekes at denne ironien synes å være gjennomgående i dette klassemiljøet og at den nok hadde vært der uavhengig av torahrullen. Allikevel er det to påfallende trekk her: Den drøyeste harselasen rammer nettopp en *hellig skrift*, altså temaet for min oppgave. Videre finner vi ingen direkte eksempler på at *hellige skrifter* spiller noen rolle i de to modiene preget av deltagelse og ekspansjon. Dette kan selvfølgelig være helt tilfeldig, men åpner allikevel et rom for videre utforskning slik jeg ser det. Dette blir kanskje enda tydeligere dersom vi anvender Watts' ikoniske dimensjon på disse eksemplene (Afdal gjør ikke det, så følgende resonnement er mitt eget).

I case 1 ser vi at skriftens *ikoniske* funksjon i klasserommet bidrar til ironien. Den ikoniske rollen til skriften har her ingen forbindelse med det faktiske innholdet i torahen, så de

semantiske og ikoniske dimensjonene til teksten i dette klasserommet kan analyseres hver for seg. Videre kan vi med Watts si at skriftens *ikonisitet* bidrar til *avstandtagen*. Det finnes hos Afdal ingen konkrete eksempler på at skrifers *ikonisitet* bidrar til *deltagelse* eller *ekspansjon*. Dermed er det et åpent, empirisk spørsmål i hvilken grad dette skjer, og jeg ser for meg å bruke noe av intervjutiden på å utforske dette. Hva forbinder elever med for eksempel en koran som fysisk objekt? Hvilke språklige artefakter vil de anvende i forbindelse med Koranen? Hva slags språklig modus synes elever å være i når Koranen omtales? Ironisk? Avstandtagende? Interessert? Undrende?

Vi husker også at den ikoniske dimensjonen var knyttet til brukerens *etos*. Følgelig fungerer ironien i ovennevnte tilfelle slik: Latterliggjøringen av torah-rullene er en implisitt latterliggjøring av *de som bruker* torarullen, elevene svekker deres *etos*. Dermed tar man også avstand fra deres livsverden. Også dette åpner for utforskning. Hva sier elevers utsagn om for eksempel Koranen implisitt om Koranens brukere? Videre bør man (med aktivitetsteorien *in mente*) spørre: Hvilke sosiale arenaer (aktivitetssystemer) er opphav til holdningene nevnt ovenfor? Skolen? Familien? Vennekretsen? Og hvilken rolle spiller medier/teknologibruk? Ikke uten grunn nevner Watts allerede i sammendraget til sin artikkel (2013, s. 9) to hendelser fra media som aktuell bakgrunn for utforskning av den ikoniske dimensjonen (disse er diskusjonen rundt tilstedeværelsen av de ti budene i amerikanske rettssaler samt vanhelligelsen av Koranen i fengsler ved Guantanamo). Siden elever i videregående skole i stor grad forholder seg til ulike medier, trenger vi et teoretisk grunnlag for å forstå hvordan medier kan bidra til å forandre samfunn (og religion). Dette skal jeg behandle i neste avsnitt.

2.4 Media

Jeg vil i dette avsnittet presentere og diskutere begrepet medialisering. Dette er nært beslektet med mediering (diskutert ovenfor), men inneholder en antagelse om en mer vidtrekkende samfunnsendring.

2.4.1 Medialisering

2.4.1.1 Tre metaforer

Min viktigste kilde til denne tesen er en artikkel av den danske medieviteneren Stig Hjarvard (2008). Han påpeker at media kan forstås ved hjelp av tre grunnleggende metaforer (2008, s. 4-6). For det første kan en mediekanal oppfattes som en *ledning*. Den transporterer budskap (inkludert religiøse budskap) fra et sted til et annet. Særlig viktige i denne sammenhengen er distribusjonen av såkalt *banal religion*, et begrep jeg skal diskutere senere. For det andre kan media forstås som *språk*. Det som skal formidles underkastes bestemte sjangerkrav (nyheter, dokumentar, film, serier) slik at det aldri er snakk om nøytral formidling av (religiøse) budskap. Særlig interessant i denne sammenhengen er det religiøse språket innen *populærkulturen*. Endelig kan medier forstås som *miljøer*, for mediasystemer og -institusjoner er mer stabile enn individuelle meldinger. Dermed blir det interessant å studere kommunikasjonsmønstre. At medier kan forstås med utgangspunkt i slike metaforer, er i overensstemmelse med begrepet mediering diskutert tidligere i oppgaven., for da jeg diskuterte mediering, påpekte jeg at redskapene vi bruker til å forstå vår omverden ikke er nøytrale, men selv bærere av mening.

2.4.1.2 Medialiseringstesen

Mediering trenger imidlertid ikke nødvendigvis føre til store samfunnsendringer, men ifølge *medialiseringstesen* har endringer i folks mediebruk ført til noen helt bestemte samfunnsendringer som er av stor betydning, ikke minst for studiet av religion. Tesen lyder som følger: «Media har utviklet seg til en uavhengig institusjon i samfunnet og som en konsekvens har andre institusjoner i økende grad blitt avhengig av media og er nødt til å tilpasse seg medienes logikk for å være i stand til å kommunisere med andre institusjoner og samfunnet som helhet. Gjennom medialisering blir religion i økende grad underordnet medias logikk, både når det gjelder institusjonell regulering, symbolsk innhold og individuell praksis» (Hjarvard, 2008, s. 3-4, min oversettelse). Medialisering er ikke et universelt fenomen, det er først og fremst en prosess som skal ha funnet sted i nordlige deler av Vest-Europa i moderne tid.

2.4.1.3 Samfunnsendringer

Medialisering innebærer noen vesentlige samfunnsendringer. For det første har det, ifølge Hjarvard, ført til spredning av *banale religiøse representasjoner*, altså fenomener som forbindes med folkelig religiøsitet (magi, overnaturlige krefter og lignende). I møte med institusjonalisert religion har disse enten blitt tatt opp i religionen eller blitt avfeid som overtro. Hjarvard beskriver slike fenomener som primære. Det betyr at de konstituerer *religiøs fantasi* (et tema jeg vil vende tilbake til senere i oppgaven i forbindelse med Ricoeur, se avsnitt 2.5.1.3) og ligger dermed til grunn for institusjonaliserte religiøse tekster og symboler som beskrives som sekundære. I en moderne medievirkelighet kan imidlertid slike religiøse fenomener leve sitt eget liv uavhengig av institusjonaliserte religioners kontroll (Hjarvard, 2008, s. 7-9). For det andre bidrar spredningen av disse representasjonene til å motvirke den rasjonaliseringen og sektoriseringen av samfunnet som fant sted under moderniteten. I en verden preget av større grad av standardisering og effektivisering kan religion bidra til en *fortrylling* av en verden som ellers ville framstått som mer og mer meningsløs. Fortryllingen skjer ved at religiøse elementer dukker opp i sektorer av samfunnet som i utgangspunktet ikke har noe med religion å gjøre. Dette kan omtales som «religion smurt tynt utover» (Alver, Gilhus, Mikaelsson & Selberg, 1999, s. 8-9). Reklame og andre former for populærkultur er aktuelle arenaer for slike religiøse elementer (Endsjø & Lied, 2011).

2.4.1.4 Empiri

Hjarvard underbygger medialiseringstesens med noe tallmateriale (Hjarvard, 2008, s. 15-18) fra en dansk undersøkelse, og disse resultatene har stor betydning for mitt prosjekt. For det første ble respondentene spurt om på hvilken måte de engasjerte seg i åndelige spørsmål (dersom de overhodet gjorde det). De mest vanlige svarene var «diskusjoner med familie og nære venner», «TV-programmer», «sakprosabøker», «nettsider» og «romaner». Direkte «lesning av hellige skrifter» (altså temaet for denne oppgaven) havnet aller nederst i oversikten over slike kilder. Videre ble respondentene spurt om i hvilke sammenhenger de hadde møtt på fortellinger om det gode og det onde. Øverst på lista havnet «film», «TV-programmer», «romaner» og «nyheter». Hellige skrifter havnet nederst på også denne lista. Det er ingen grunn til å tro at medievirkeligheten i Danmark og Norge skiller seg nevneverdig når det gjelder disse tingene.

2.4.1.5 Kritikk av medialiseringstesen

Medialiseringstesen har ikke blitt stående uimotsagt. Et vesentlig poeng hos Hjarvard er at medier tidligere var direkte underlagt institusjonene i samfunnet (religiøse og andre) og bidro til å opprettholde disse institusjonenes makt (2008, s. 10-11). Ifølge ham er det kun i senere tid at medieinstitusjonene har løsrevet seg fra slik institusjonell kontroll og blitt selvstendige. På dette punktet blir medialiseringstesen kritisert av David Morgan (2011) som påpeker at man i England (som ligger i kjerneområdet for den påståtte medialiseringen) og USA allerede på 17-1800-tallet hadde selvstendige selskaper som trykte brosjyrer med et (evangelisk) kristent innhold. Disse selskapene var ikke underlagt andre religiøse institusjoner (Morgan, 2011, s. 148). Selvstendige mediebedrifter er altså ikke et fenomen som kun har dukket opp i nyere tid. Videre bidro slike selskaper ikke til spredning av folkelig, «banal» religiøsitet, de formidlet et tydelig kristent omvendelsesbudskap (Morgan, 2011, s. 151). Selv på 17-1800-tallet var slike mediebedrifter ikke noe nytt. Allerede under reformasjonen ble bibler trykket og distribuert av aktører som ikke var underlagt kirkelig kontroll. Ofte var produksjonsprosessen underlagt statlig kontroll, men fra tid til annen kunne aktører unndra seg denne (Dahl, 2013, s. 145-146). Til tross for disse innvendingene har medialiseringstesen ifølge Morgan (2011, s. 150-151) en viss berettigelse. Den gir et riktig bilde av hvordan magi, okkultisme, astrologi og andre former for «banal» religion spres uavhengig av institusjonell religion. Man kan imidlertid ikke trekke for generelle konklusjoner av dette. Slike fenomener er kun et spesialtilfelle av et større sosialt felt, *mediert religion*, som også inkluderer formidling av mer tradisjonelle religiøse budskap.

2.4.2 Betydning for mitt prosjekt

Hva har så alt dette å si for mitt prosjekt? Først og fremst vil jeg (med Hjarvard) peke på mediernes *sektorovergripende* funksjon. Selv om skoleverket utgjør en egen sektor av samfunnet, vil aktørene i denne (både elever og lærere) stadig forholde seg til ulike media, enten ved at dette brukes direkte i undervisningen (film, avisartikler osv) eller at mediene mer indirekte er til stede i form av referanser som dukker opp i samtaler. Aktivitetsteorien lærer oss å rette oppmerksomheten mot det som skjer i *skjæringsfeltet* mellom ulike systemer. Dermed er det interessant å undersøke hvilken rolle media spiller med tanke på elevenes arbeid med hellige tekster. Mobiltelefoner, nettbrett og PC-er er *grenseobjekter* som tas med inn og ut av aktivitetssystemer og som virker inn på det som foregår der.

Vil elevenes medievaner fremme arbeid med hellige skrifter? Ifølge Hjarvards artikkel (2008) er det ingen grunn til å være særlig optimistisk. Hans respondenter har svart på om fortellinger fra ulike medier (Harry Potter, Dan Browns bøker, Ringenes herre og World of Warcraft) har bidratt til å øke folks interesse for magi og fantasy. Rundt 65-75% av respondentene svarer negativt på dette. Enda verre er det med interessen for «åndelige og religiøse» spørsmål. Rundt 85-90% av respondentene svarer at ovennevnte fortellinger ikke har bidratt til å øke interessen for slike spørsmål (eneste unntak er bøkene til Dan Brown, disse bidro til økt interesse for «åndelige» spørsmål for 38,4% av respondentene og 53,5% for «religiøse»). Slikt tallmateriale gir imidlertid ingen dypere innsikt i hva folk generelt og elever spesielt måtte interessere seg for og hvorfor. En kvalitativ studie som denne vil forhåpentligvis bidra til å kaste lys over det.

Det er fint mulig å finne eksempler fra populærkulturen på trosforestillinger som kan bidra til å svekke snarere enn fremme interessen for mer inngående arbeid med åndelige og religiøse spørsmål. Endsjø og Lied (2011, s. 84-86) presenterer det de omtaler som Disney-universets «teologi» (velkjent fra film, serier og fornøylesparker). Ifølge denne er det viktig å «tro på at drømmer blir oppfylt». Dette mantraet iscenesettes rituelt på daglig basis i Disney World. Denne troen er imidlertid ikke innholdsbestemt utover dette. *At* man tror, er viktigere enn hva man tror *på*. Dermed kan man retorisk spørre med Mikke Mus & co: Hva er poenget med å sette seg inn i de innholdsmessige forskjellene mellom Jesu' og Muhammeds forkynnelse dersom disse uansett har en underordnet betydning?

Om Disney-universets meningsproduksjon fungerer som antydnet her, er et åpent spørsmål. Uansett hvordan dette forholder seg, vil mitt prosjekt forhåpentligvis bidra til å belyse hvilken rolle elevenes mediebruk har for deres arbeid med hellige tekster. To ting er verdt å merke seg allerede: Teorien om teksters ikonisitet diskutert tidligere er blant annet motivert ut fra teksters ikoniske funksjon i *media* (Watts, 2013, s. 9). Videre er media (særlig film og serier) kraftfulle leverandører av *narrativer*, noe jeg vil utforske senere i tilknytning til Ricoeur (se avsnitt 2.5.1.4). Ellers ser vi av tallene til Hjarvard at mange mennesker i dag har et *distansert* forhold til hellige skrifter. I mine intervjuer ønsker jeg å undersøke hvilken rolle en slik eventuell distanse spiller i læringsarbeidet. Distanse trenger ikke være noe entydig negativt. Sett fra et aktivitetsteoretisk perspektiv kan man selvfølgelig påpeke at distanse er et tegn på manglende involvering i *objektet* for aktiviteten, altså noe som hindrer læring. På den andre side vil distanse

i en hermeneutisk prosess kunne være en nøkkel til *meningsproduksjon*. Også dette vil Ricoeur hjelpe oss til å se.

I intervjuene vil det være aktuelt å følge opp de tre mediemetaforene ovenfor: Hvilket innhold (medier som ledning) kommer til syne i elevenes mediebruk? Hvilke sjangere (medier som språk) dominerer og hvilke holdninger til religion generelt og hellige skrifter spesielt bidrar disse til? Vil for eksempel forekomsten av referanser til religion i underholdningsmedier bidra til den ironien vi finner i Afdals artikkel diskutert ovenfor? Og finnes det tegn til at elevers mediebruk fyller bestemte sosiale funksjoner (medier som kommunikasjonsmønstre) som andre samfunnsinstitusjoner tidligere hadde? Hvordan vil det i så fall påvirke arbeidet med hellige skrifter?

2.5 Tekst og mening – Paul Ricoeur

Hva slags *mening* vil elever kunne lese ut av hellige skrifter? Dette er et eksempel på et *hermeneutisk* spørsmål. Hermeneutikken handler blant annet om forholdet mellom tekst, leser og virkelighet, og jeg vil i dette delkapittelet presentere og diskutere den franske filosofen Paul Ricoeurs (1913-2005) tilnærming til spørsmålet om mening. Min viktigste kilde til dette er avhandlingen «Kommunikasjon på bristningsgränsen» (1994) av den svenske teologen og filosofen Bengt Kristensson Ugglä.

2.5.1 Noen sentrale temaer i Ricoeurs forfatterskap

2.5.1.1 Det kommunikative selvet

Et av de viktigste aspektene ved den sosiokulturelle teorien diskutert ovenfor er at menneskets handlinger og læringsprosesser ikke kan studeres i isolasjon, men må sees i sammenheng med de historiske, sosiale og institusjonelle relasjonene mennesket er en del av. Dette utgangspunktet deles i høyeste grad av Ricoeur. For ham er mennesket grunnleggende *kommunikativt*, selvet konstitueres gjennom kommunikasjon med andre. Selvet er altså ikke en åndelig, ahistorisk essens som hos for eksempel Descartes der mennesket primært konstitueres gjennom sin tankevirksomhet («Cogito, ergo sum») og sekundært kan relateres til andre mennesker og

verden for øvrig, noe som for ham blir et filosofisk problem. Ricoeur tar, i likhet med eksistensialistene, utgangspunkt i mennesket slik det lever i de relasjonene det er en del av. «Communicatio, ergo sum» er et passende uttrykk for denne grunnholdningen. Dette åpner for å tenke *historisk* om mennesket, noe som for Ricoeur blir en nøkkel til å holde sammen en rekke svært ulike filosofiske posisjoner gjennom sitt forfatterskap (Uggla, 1994, s. 53-54).

2.5.1.2 Mistankehermeneutikk

Dersom man oppfatter mennesket som konstituert av faktorer utenfor mennesket selv, sier vi at selvet er *desentralisert*. Dersom man oppfatter mennesket som desentralisert, vil man gjerne lese dets tekstproduksjon med *mistanke*. Når mennesket ikke oppfattes som «herre i eget hus», men styres av faktorer det selv ikke kan kontrollere, er det nærliggende å lese tekster som uttrykk for noe annet enn de selv gir uttrykk for. Slike mistankehermeneutiske lesemåter behandler Ricoeur gjennom hele sitt forfatterskap. I hans verker om symboler bruker han psykoanalytiske teorier (Freud) til å avdekke symbolenes skjulte meningsoverskudd. Her er «det ubevisste» faktoren som ligger utenfor menneskets kontroll (Uggla, 1994, s. 282-284).

Også lingvistikken truet med å oppløse menneskets selv. Ferdinand de Saussure (1857-1913) hadde lenge før Ricoeur innført skillet mellom «la langue» (språket som anonymt system) og «la parole» (språket som konkret tale) og lot det første være overordnet det siste. Dermed ligger meningen nedfelt i språket, slik at «språket snakker» ikke det enkelte, bevisste individ. Språket refererer ikke til noe utenfor språket selv og blir en egen lukket «verden» der begreper kun kan forstås ut fra kontraster til andre begreper (Uggla, 1994, s. 287-288). En annen representant for mistankehermeneutikken er Jürgen Habermas (1929-). Han hevder at kommunikasjonsfellesskapet ikke fungerer på grunn av den vold og tvang som finnes i ideologier. Dermed er den menneskelige bevissthet en *falsk* bevissthet, noe som kan avsløres gjennom *ideologikritikk* (Uggla, 1994, s. 316-326).

Alt dette er uttrykk for *ontologisk fravær*. Kjernen i meningsytringer er ikke det bevisste individ, men *noe annet*, det være seg det ubevisste (Freud), maktstrukturer (Marx), språket (de Saussure) eller ideologier (Habermas). Ricoeur ønsker å redde mennesket fra det mulige meningstap som kan oppstå i forlengelsen av slik mistankehermeneutikk. Allikevel ønsker han

å integrere denne kritikken i hans egen filosofi. Vi vil senere se hvordan begrepsparet *forklaring og forståelse* blir nøkkelen til å løse dette (se avsnitt 2.5.1.6).

2.5.1.3 Muligheten for meningsproduksjon

De desentraliserende tankesettene presentert i forrige avsnitt fikk ikke stå uimotsagt. Eksistensialfilosofiens utgangspunkt var et *sentrert* selv, dens utgangspunkt var «mennesket i verden». En viktig representant for denne filosofien var Jean-Paul Sartre (1905-1980). For ham var selvet kilden til mening. Mening er ikke noe som eksisterer «der ute», og verden som sådan har ingen annen mening enn den mennesket velger å projisere ut på den. Dermed blir menneskets *fantasi* viktig, for gjennom kreativ bruk av fantasien kan mennesket skape ny virkelighet. For Sartre er mennesket dermed dømt til å skape seg selv (Uggla, 1994, s. 348-355). Denne posisjonen står i skarp kontrast til strukturalismen der man ikke opererer med bevisste individer som projiserer noen mening, siden denne ligger nedfelt i språket.

En annen strukturalismekritiker som får betydning for Ricoeurs prosjekt er Émile Benveniste (1902-1976). Han deler de Saussures oppfatning om at enkeltstående ord ikke henter sin betydning fra en ytre virkelighet, men kun fra forskjeller innad i språket. Benveniste innfører imidlertid skillet mellom et *semiologisk* og *semantisk* nivå. Enkeltstående ord (det semiologiske nivå) henter sin mening kun fra indre språklige forskjeller, men når ord settes sammen til større setninger (det semantiske nivå), vil de imidlertid få evnen til å transcendere språket og forholde seg til en utenforspråklig verden. Det er alltid «noen som sier noe om noe til noen» (Uggla, 1994, s. 293-298). Er det da rom for en teori som strukturalisme i Ricoeurs prosjekt? Svaret er ja på en betingelse: Teorien kan aksepteres så lenge dens gyldighetsområde *begrenses* (dette har han hentet fra Karl Jaspers (1883-1969)). Teoriene kan imidlertid ikke blåses opp til helhetlige virkelighetsoppfatninger.

2.5.1.4 Narrativ identitet

Hvordan holder så Ricoeur sammen bidragene fra disse høyst ulike samtalepartnerne? Gjennom hele forfatterskapet satte han motsetninger opp mot hverandre i en såkalt *kjærlighetskamp*. Høydepunktet i denne kampen når han i hovedverket *Temps et Récit* (1983-85, eng. *Time and*

Narrative, utg. 1984-88) der han utvikler teorien om en *narrativ identitet* som kan ha en integrerende funksjon. Jeg vil nå forsøke å forklare noen hovedtrekk ved denne og vil begynne med begrepet *distanse*. Enhver tekst blir skrevet i en eller annen historisk sammenheng. Når teksten har fått sin endelige form, har den fått en *objektivitet* som Ricoeur understreker sterkere enn andre samtidige hermeneutikere, deriblant Hans-Georg Gadamer (se avsnitt 2.5.1.8 for en kort sammenligning av disse to). Denne objektiviteten bevarer teksten når den tas med inn i nye historiske sammenhenger der det oppstår en distanse mellom den verden teksten ble til i og den verden teksten blir lest i (Uggla, 1994, s. 299-307). Denne distansen har en positiv funksjon for Ricoeur fordi den fører til en viss spenning som kan bidra til å åpne nye verdener foran teksten. For Ricoeur ligger meningen ikke primært i teksten, men *foran* den, altså i leserens verden (denne grunnholdningen deler han med andre resepsjonsteoretikere som Iser) (Uggla, 1994, s. 308-316).

2.5.1.5 Semantiske sjokk og meningsproduksjon

Videre har *metaforer* en sentral betydning for Ricoeur. Ofte forstås metaforer ved hjelp av en substitusjonsteori: Man bytter ut noen ord i en setning med et språklig bilde. Dette endrer ikke setningens betydning, men skaper språklig variasjon. Ricoeur, derimot, tillegger metaforer en mer fundamental betydning gjennom å rette oppmerksomheten mot det *semantiske sjokk* metaforen skaper. I et metaforisk uttrykk som f.eks. «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 slags spenning som oppstår i leserens (tilhørerens) verden når to helt forskjellige uttrykk settes sammen på denne måten og hvilke verdener av mening som da måtte åpne seg. Ifølge Ricoeur eksisterer heller ikke metaforene *i teksten*, men *i samspillet* mellom tekst og leser. Metaforene fungerer som motor i den meningsproduksjon som stadig pågår når teksten møter stadig nye grupper av lesere (Uggla, 1994, s. 383-403).

Siden metaforene inneholder flertydighet og må tolkes har de et *meningsoverskudd* som fører til nybeskriving av de fenomener de omtaler. Den menneskelige fantasien spiller altså en rolle for Ricoeur som for Sartre. Ricoeur med sin jødisk-kristne bakgrunn er imidlertid mer tilbøyelig til å tillegge virkeligheten *som sådan* mening slik at det her er snakk om en nybeskriving av

fenomener «der ute» og ikke kun en projeksjon av menneskelig fantasi (Uggla, 1994, s. 360-365). Vi har tidligere påpekt hvordan man innen sosiokulturell teori skiller mellom hverdagspråk og vitenskapelig språk (se avsnitt 2.2.1.2). Ricoeur føyer en tredje type språk til disse to, det *poetiske* språket. Der språklig entydighet er viktig innen vitenskapelige sammenhenger, er flertydigheten og meningsoverskuddet sentrale kjennetegn for poetisk språk (Uggla, 1994, s. 358). Ifølge Ricoeur er dette en undervurdert kilde til meningsproduksjon.

2.5.1.6 Forklaring og forståelse

Vi kan nå samle trådene og stille følgende spørsmål: Hvilken rolle spiller så mistankehermeneutikken i leseprosessen? Vi så ovenfor hvordan denne truet med å oppløse selvet og at Ricoeur ønsket å integrere denne i sin hermeneutikk. Dette gjør han ved å dele leseprosessen opp i tre deler (Uggla, 1994, s. 299-307):

1. Når man først møter en tekst, møter man den ofte med naivitet. Man leser den og tar dens innhold for gitt, gjerne ukritisk.
2. Mistankehermeneutikken innebærer at man stiller spørsmål ved teksten. Er teksten virkelig et uttrykk for det den tilsynelatende dreier seg om? Slike spørsmål innfører et distanserende, forklarende element som er uunnværlig i leseprosessen, og naiviteten i foregående punkt opphører.
3. Etter at kritikken er ferdig, kan teksten igjen tilegnes og kaste lys over leserens egne erfaringer. Det er tid for å lytte, snarere enn å kritisere. Igjen kan teksten møtes med naivitet, men det er nå snakk om en «annen naivitet» eller «lærd naivitet». Denne er vesensforskjellig fra den første, for man sitter igjen med en rikere forståelse.

Ricoeur omtaler denne leseprosessen som hermeneutikkens «lange omvei», den går fra naivitet, via forklaring til ny forståelse. Mistankehermeneutikken truet med en oppløsning av selvet, men ifølge Ricoeur vil elementer av desentralisering bidra til å styrke mulighetene for kritisk lesning, snarere enn å føre til oppløsning.

2.5.1.7 Tidsbegrep og heterogen syntese

Distanseringen og meningsproduksjonen omtalt ovenfor forutsetter en *tidsdimensjon*, derav begrepet narrativ som jo forutsetter en utvikling i tiden. Tidsbegrepet har i vestlig idéhistorie to hovedkilder, den ytre, kosmiske tiden man finner hos Aristoteles og den indre, sjelelige tiden man finner hos Augustin. I løpet av den moderne perioden ble skillete mellom disse skarperne. Den ytre tiden er forutsetningen for moderne naturvitenskap, den indre tiden ble utforsket av eksistensialistene (f eks Heideggers «sein zum Tode»). For Ricoeur var det svært problematisk at disse begrepene hadde lite med hverandre å gjøre. Dermed innførte han et tredje begrep, den *historiske* tiden. Alle menneskelige narrativer foregår i denne. Den har «indre» kvaliteter i den forstand at alle hendelser beskrives og tolkes av mennesker. Allikevel er den forpliktet på en «ytre» virkelighet bestående av historiske kjensgjerninger. Kilden til menneskets frihet ligger i dets evne til å bruke sin narrative fantasi (og metaforbruk) til å transformere (sine tolkninger av) denne historiske tiden (Uggla, 1994, s. 406-441).

Transformasjonene skjer gjennom en tredelt mimesis-prosess: Flere elementer i menneskets omgivelser ligger der klar for å tolkes (prefigurasjon). Disse settes sammen til en fortelling (konfigurasjon), gjerne med utgangspunkt i andre narrativer eller «større» fortellinger. (Disse kan gjerne formidles gjennom mediene diskutert i forrige delkapittel eller av religiøse institusjoner.) Fortellingene kan i sin tur leses av andre (refigurasjon) og dermed bidra til å konfigurere andres fortellinger. Ricoeur lar ikke motsetninger *oppheves* i en høyere enhet slik som Hegel, han lar dem inngå i en *heterogen syntese* der motsetningene spilles ut mot hverandre og holdes sammen nettopp av menneskers livsfortellinger (Uggla, 1994, s. 416-432).

2.5.1.8 Ricoeur og Gadamer

Etter denne presentasjonen av noen hovedtrekk ved Ricoeurs forfatterskap kan det være interessant å peke på den største forskjellen mellom Ricoeur og en av hans samtidige, Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Et av de mest sentrale begrepene i Gadamers hermeneutikk er *tilhørighet*, for ifølge ham har enhver leser en *forståelseshorisont* som er preget av den tradisjon han eller hun tilhører. Klassiske verker spiller en sentral rolle for Gadamer, for *virkningshistorien* til disse verkene bidrar til å forme den forståelseshorisont vi møter de klassiske verkene med, og ifølge Gadamer er forståelse det samme som *horisontsammensmeltning*

mellom leserens og verkets horisonter. For Ricoeur, derimot, er ikke tilhørighet til en tradisjon hovedsaken, det er når tilhørigheten *brytes* at forståelse kan oppstå. Objektiveringen beskrevet ovenfor fører til at en tekst kan *løsrives* fra de opprinnelige livserfaringer den hadde sitt opphav i. Dermed kan den møte lesere i nye situasjoner, og dette er for Ricoeur grunnlaget for meningsproduksjon (Fiorenza, 2000, s. 360-361). Jeg nevner Gadamer her fordi jeg kommer til å bruke begrepene forståelseshorisont og virkningshistorie i drøftingen. En god introduksjon til Gadamers nøkkelbegreper finnes hos Fiorenza (2000, s. 349-357).

2.5.2 Bruken av Ricoeur i denne oppgaven – noen innvendinger

2.5.2.1 Det religionsvitenskapelige uavhengighetsidealet

Ricoeurs hermeneutikk passer på mange måter godt inn i mitt prosjekt. Hans kommunikative oppfatning av selvet stemmer overens med det sosiokulturelle perspektivet jeg har anlagt, og min jakt etter elevperspektivet i denne oppgaven passer godt i hop med hans oppfatning av «meningen foran teksten». Mange av temaene ovenfor (maktkritikk, vitenskapelighet, tidsbegrepet, narrativer) lar seg best utforske i skjæringsfeltene mellom ulike aktivitetssystemer elever er en del av. Allikevel er det på plass med noen kritiske innvendinger. Et av de fremste fagidealene for en religionsviter er å unngå å utforske religion på en bestemt religions (særlig kristendommens) premisser, uansett hvor skjulte disse premissene måtte være (se f.eks. Hjelde & Krogseth, 2007, for en drøfting av selve religionsbegrepets bindinger til et vestlig tankesett). Nyere lærebøker i religionsdidaktikk (Andreassen, 2016; von der Lippe & Undheim, 2017) framholder en slik uavhengighet også for religionsundervisning i norsk skole, dette til forskjell fra en religionspedagogisk tradisjon med forankring i de teologiske fakultetene. Å utøve denne uavhengigheten er lettere sagt enn gjort, både innen en religionspedagogisk og en religionsvitenskapelig sammenheng. Eksempelvis viser Elisabeth Tveito Johnsen (2017) hvordan Bengt-Ove Andreassens innføringsbok i didaktikk (2016) på sentrale punkter gjør seg avhengig av den teologiske pedagogikktradisjonen han selv ønsker å ta avstand fra. Religionsfenomenologen Ninian Smart's dimensjoner, som også har funnet veien inn i norske læreplaner (Udir, 2006, s. 4), har blitt kritisert for å ta utgangspunkt i kristendommen når det gjelder hvilke dimensjoner som blir vektlagt (Anker, 2017, s. 31). Jeg ønsker, så langt det er mulig, å fastholde det religionsvitenskapelige uavhengighetsidealet i denne oppgaven slik at

metodevalg og spørsmålsformuleringer ikke er bundet av f.eks. et kristent perspektiv. Dermed er det på sin plass å drøfte Ricoeurs røtter i den teologiske tradisjonen her.

2.5.2.2 Ricoeur og teologi

Vi har allerede sett at en av Ricoeurs styrker er hans evne til å holde sammen svært ulike tankesett og utkast til meningsproduksjon. I en religionsvitenskapelig sammenheng må vel dette vidsynet betraktes som en styrke. Ugglå, som selv er teolog, påpeker at Ricoeur nettopp på dette punktet har klare røtter i den kristne teologien. At tilværelsen i det hele tatt har mening som lar seg utforske ved hjelp av metaforer, har til syvende og sist en skapelsesteologisk begrunnelse: Meningen er ikke kun en menneskelig projeksjon, men nedfelt i *skaperverket*. Den historiske tid der all (foreløpig) meningsproduksjon finner sted, er en foregripelse av den totale mening som vil komme til syne ved tilværelsens slutt, et poeng som ofte uttrykkes ved begrepsparet «allerede nå – ennå ikke» og som har gudstroen og det kristne håpet som begrunnelse og horisont (Ugglå, 1994, s. 281; tanken om en slik *universalhistorie* er sentral hos Wolfhart Pannenberg (Henriksen, 1994, s. 210-215) og aktualisert i en norsk religionspedagogisk sammenheng av Peder Gravem (1996)). Endelig forutsettes det et (kommunikativt) *selv* som er i stand til å fortelle narrativene, noe som hos Ricoeur, som i den kristne tradisjonen for øvrig, er nært forbundet med tanken om at mennesket er skapt av Gud (Ugglå, 1994, s. 277-280; en framstilling av temaene skapelse og antropologi i GT finner man hos Stordalen (1994)).

2.5.2.3 Ricoeur og religionsvitenskap

Hvilken rolle kan så Ricoeur spille i en religionsvitenskapelig sammenheng? Religionsviterne Gilhus og Mikaelsson påpeker i sin innføringsbok i religionsvitenskapelig metode (2001, s. 90) Ricoeurs bakgrunn innen kristen, teologisk hermeneutikk, men videre skriver de at symbolenes «ubestemte karakter, transcendent opphav og uuttømmelige meningsfylde» har vært grunnleggende innen moderne symbolforståelse (ikke bare hos Ricoeur, men også Jung, Eliade og Tillich, se Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 92). På bakgrunn av dette skriver de at ulike religioner og religiøse symboler kan oppfattes «som uttrykk for den samme hellige, transcendent virkelighet, en i bunn og grunn utsigelig virkelighet som ikke kan definitivt erkjennes eller fastlegges. Tankegangen relativiserer all religiøs åpenbaring, samtidig som den

fastholder at religiøse symboler *er* åpenbaringer eller hellighetsmanifestasjoner. Dette representerer en nærliggende løsning på den religiøse pluralismens problem for den som ikke er villig til å avskrive alle andre religioner enn sin egen.» (Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 93). Disse aspektene ved Ricoeur åpner for at hans hermeneutikk kan brukes innen en religionsvitenskapelig sammenheng.

2.5.2.4 Kritikk av narrativ teori

Det er imidlertid mulig å kritisere grunnpremissene hos Ricoeur (tid, mening, selvet) og dermed utfordre den «bristningsgränsen» som omtales allerede i tittelen på Ugglas framstilling. Særlig blir dette aktuelt i sammenhenger der man behandler buddhismen, noe jeg vil gjøre i denne oppgaven og Elisa Aaltola gjør i en nylig utgitt artikkel (2019) publisert i «Journal of Disability & Religion». Her drøfter hun hvilken rolle narrativer kan spille i møte med lidelse, og hun konsentrerer seg særlig om den lidelse (fysisk, psykisk, sosialt) som kan oppstå i forbindelse med funksjonshemninger. Hennes utgangspunkt er narrativ teori slik den kommer til uttrykk hos Arthur Frank og Rita Charon. Ifølge disse vil personer med funksjonshemninger ofte forstås med utgangspunkt i kategoriene syk (i motsetning til frisk) eller unormal (hvor fravær av funksjonshemming er normalen) og dermed passiviseres. Narrativer kan for disse bidra til å gjenvinne kontroll over eget liv og sitt eget «selv» (Aaltola, 2019, s. 228). Med utgangspunkt i filosofien til Simone Weil og zen-buddhismen slik den kommer til uttrykk blant annet hos Dogen (1200-1253) kritiserer hun dette prosjektet på bakgrunn av at mennesket dypest sett ikke har kontroll over tilværelsen og at kravet om å gjenvinne kontrollen dermed er dømt til å mislykkes og føre til ytterligere lidelse. For zen-buddhister (og katolikken Weil som lot seg inspirere av den) er selvet en illusjon. Følgelig er narrativer om selvet basert på den samme illusjonen (Aaltola, 2019, s. 232).

Prosessen med å «av-selve» seg selv innebærer også å gi avkall på noe så grunnleggende som tidsbegrepet (og forventningen om at tiden gradvis åpenbarer en mening med det hele) samt ideen om at det i det hele tatt finnes en «mening» med tilværelsen eller en guddommelig makt (Aaltola, 2019, s. 234-6). Ricoeur løser problemet med tilværelsens tilsynelatende tomhet og ontologiske fravær med å innordne det i et narrativ hvor håpet om ontologisk nærvær er til stede. Dogen løser dette ved å påstå at det ontologiske nærværet er en illusjon og at tilværelsen

dypest sett er «tom». Dermed ser vi at også Ricoeurs narrative teori har noen bindinger til et vestlig tankesett som det ikke er umiddelbart enkelt å komme til rette med i møte med østlig religion. Dette utgjør en metodisk utfordring i og med at det kan foreligge en viss spenning mellom det (østlige) materiale som skal undersøkes og de (vestlige) metodiske briller man velger å ta på. Hva er da løsningen på dette problemet? Aaltola ender opp med et kompromiss og er ikke villig til å fullstendig forkaste narrativer: «The suggestion here is that a sense of personal continuation, relative control and contextual narratives can serve a secondary role, built on constant awareness of their limitations, illusionary nature and impermanence. Thereby, perhaps narratives, selves and notions of control are not to be wholly resisted, but rather rendered relative and less significant» (Aaltola, 2019, s. 245). Aaltola oppfordrer til «awareness». Det blir også min holdning i denne oppgaven: Ricoeur og narrativ teori kan brukes i religionsvitenskapelig forskning så lenge man er klar over at noe så fundamentalt som selve tidsbegrepet, meningsbegrepet og eksistensen av det narrative selvet kan trekkes i tvil av aktører i det religiøse landskapet. Når dette er sagt, bør det påpekes at fortellinger også har en viss funksjon innen buddhismen. Selv om fortellingene ikke er like nært forbundet med åpenbaringstanken slik som i kristendommen, har de en pedagogisk funksjon i formidlingen av Buddhas innsikter. Videre bør det påpekes at Aaltola kritiserer den narrative teorien for å være for konsentrert om *enkeltindividet*. Dette rammer nok Frank og Charons utgave av den narrative teorien, men i langt mindre grad Ricoeur som jo påpeker at selvet er grunnleggende kommunikativt.

2.5.3 Betydning for mitt prosjekt

Abstraksjonsnivået kan til tider være høyt hos Ricoeur. Allikevel åpner teorien hans for mange interessante perspektiver på elevers arbeid med hellige tekster, særlig når den settes i forbindelse med de øvrige teoriene diskutert ovenfor. Som påpekt tidligere vil jeg i forbindelse med begrepsmessig flerstemmighet være opptatt av elevperspektivet. Dermed vil jeg spørre: Hvordan tolker *elevene* de metaforene de finner i tekstmaterialet og hvilken *mening foran teksten* bidrar metaforene til å skape?

Flere ganger (ikke minst i forbindelse med Hjarvard) har jeg antydnet at elever kan oppleve en *distanse* til hellige tekster. Med Ricoeur kan vi spørre: Hvordan fungerer denne (eventuelle)

distansen? Fungerer den produktivt i møte med hellige tekster? Og i så fall hvordan? Vi har sett tidligere i oppgaven hvordan populære medier ifølge Hjarvard spiller en nøkkelrolle i produksjonen av den religiøse fantasien som ifølge Ricoeur er så viktig i forbindelse med meningsproduksjonen. Også dette åpner for interessante perspektiver. Hvilke eksterne kilder eller sosiale arenaer ser ut til å bidra til elevens meningsproduksjon? Spiller mediene en sentral rolle slik Hjarvard hevder? Hvilken rolle spiller eventuelt andre sosiale areaner elevene er en del av?

Siden *mistankehermeneutikken* ifølge Ricoeur kan være en produktiv faktor i leseprosessen, er det nærliggende å undersøke hvilke eventuelle kilder til «mistanke» man finner hos elever. Det er ikke utenkelig at de kan hente kritiske perspektiver fra andre skolefag (makt- og ideologikritikk, naturvitenskap) og at disse kan innvirke på deres motivasjon for å undersøke hellige skrifter. Hvordan brytes kritiske oppfatninger mot hellige skrifers ambisjoner om å si noe sant eller troverdig om tilværelsen?

I tilknytning til teoriene om *narrativ identitet* vil jeg undersøke om elevene forteller (biter av) livsfortellinger? Hvorfor? Og til sist: Spriker det elevene sier i alle retninger, eller er det noe som holder synspunktene deres i hop? Hva er i så fall det? Dersom narrative fører til en syntese av heterogene elementer, vil det være interessant å se hvordan dette i så fall skjer.

3 Metode

3.1 Hva slags forskning er dette?

3.1.1 Paradigme

Det overordnede paradigmet for denne oppgaven er sosiokulturell teori slik jeg har presentert den i teoridelen (se avsnitt 2.2). I denne oppgaven leter jeg etter faktorer som kan bidra til elevers involvering i arbeidet med hellige tekster, og som jeg tidligere har forklart, lar den sosiokulturelle teorien oss lete etter slike faktorer i samspillet mellom eleven og dets omgivelser. Minste analyseenhet er altså de aktivitetssystemer elevene deltar i. På dette punktet skiller den sosiokulturelle teorien seg fra mer kognitivt orienterte teorier (bl. a. Piaget, Kohlberg, Fowler, se Afdal, 2013, kap. 5). I dette kapitlet vil jeg forsøke å vise at de metoder jeg har valgt for innsamling og analyse av materialet er i tråd med dette sosiokulturelle paradigmet.

3.1.2 Innsamling av materiale – abduktiv metode

For å besvare problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer, hvilket er en kvalitativ forskningsmetode. Semi-strukturerte intervjuer har en *abduktiv* tilnærming til fenomenet som skal undersøkes. Dette begrepet må forklares. En *induktiv* tilnærming består i å møte virkeligheten med færrest mulig ideer, man lar den empiriske verden selv bestemme hva som er verdt å undersøke. Motpolen til dette er en *deduktiv* tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224-225). Her formulerer man bestemte hypoteser man ønsker å bekrefte eller avkrefte. Abduktiv metode er en pragmatisk mellomting og bør brukes i situasjoner der man kun har begrenset kjennskap til de fenomenene man ønsker å undersøke. Jeg følger denne tilnærmingen ved å strukturere intervjuene etter intervjuguide (se vedlegg 1). Her har jeg noen overordnede spørsmål jeg ønsker å kartlegge, men underveis i intervjuene gis det rikt spillerom til at elevene kan trekke inn de momenter de selv mener er relevante. Svært ofte stiller jeg oppfølgingsspørsmål til disse for å få klarlagt hva de mener med bestemte begreper eller for å få dem til å fortelle mer. Siden jeg gjennomfører en undersøkelse innen et tema som tidligere ser ut til å være lite kartlagt, kan en slik eksplorerende metode være fruktbar. I avsnitt 3.4 vil jeg gi en nærmere beskrivelse av strukturen i disse intervjuene.

3.2 *Forskningens kvalitet*

Enhver forsker må kunne gjøre rede for hvorfor resultatene er pålitelige (reliabilitet) og i hvilken grad forskningen faktisk besvarer de spørsmål man har ambisjoner om å besvare (validitet). Slike tradisjonelle begreper har av enkelte kvalitative forskere blitt avvist som positivistisk undertrykkelse av kreativiteten, men for å sikre forskningens troverdighet som reell kunnskapsproduksjon og for å unngå en rendyrket subjektiv relativisme, er slike epistemologiske overveielser etter mitt skjønn like aktuelle innen kvalitativ forskning som innen andre disipliner (her er jeg på linje med Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275-277).

3.2.1 **Reliabilitet**

Kravet om reliabilitet innen forskningen kan gjerne formuleres som at resultatene skulle kunne reproduseres av en annen forsker under de samme betingelsene. I mitt tilfelle betyr det at dersom en annen forsker hadde intervjuet de samme elevene om de samme hellige skriftene med utgangspunkt i den samme intervjuguiden, burde han eller hun komme fram til det samme meningsinnholdet. Følgelig har jeg valgt å inkludere intervjuguiden (se vedlegg 1) slik at leseren kan bedømme om denne stemmer overens med det jeg har skrevet i teoridelen. Denne inneholder hovedspørsmål og stikkord til oppfølging, men ble ikke fulgt slavisk, noe som ville vært et hinder for undersøkelsens utforskende karakter. Videre har jeg transkribert intervjuene på bakgrunn av lydopptak. I analysedelen har jeg valgt å sitere forholdsvis rikelig fra intervjuene slik at leseren kan bedømme om oppfølgingsspørsmålene er relevante og om de konklusjoner jeg trekker av sitatene er holdbare. Også dette er et spørsmål om tolkning og forskerens pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2015, kap. 12). Selv ordvalg fra intervjuerens side vil kunne påvirke svarene som blir gitt (se Kvale og Brinkmann, 2015, kap. 9). Slike problemstillinger vil man aldri kunne slippe unna i en intervjusituasjon, men alt dette blir mest mulig gjennomskiktig ved rikelig sitatbruk.

Jeg har så langt det er hensiktsmessig gjengitt sitatene ordrett, men det er forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk. I muntlig språk er tonefall, volum og tenkepauser en del av kommunikasjonen. I skriftlig språk inngår blant annet tegnsetting. Dermed vil transkripsjon også være et uttrykk for tolkning og være en mulig kilde til manglende reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). For å sikre en troverdig gjengivelse av intervjuene har jeg valgt å

sette ord i kursiv hvis elevene la ekstra trykk på disse eller bruke utropstegn der det virker passende. Dersom elevene svarer raskt på spørsmålene, kan det for eksempel være uttrykk for at svaret er tindrende klart. Dette er også informasjon som er relevant med tanke på tolkningen av svarene, og jeg har dermed valgt å indikere slike ting ved noen korte kommentarer som er satt i parentes.

3.2.2 Validitet

Hva så med validiteten? Er undersøkelsen planlagt og gjennomført på en slik måte at den gir et gyldig svar på problemstillingen? Kvale og Brinkmann (2015, s. 277-289) knytter validitet i kvalitative undersøkelser til det de kaller håndverksmessig kvalitet, hvilket ikke kun innebærer metodevalg, men også det de kaller praktisk klokskap. Videre legger de vekt på at validitet må etterstrebnes i alle delene av prosjektet, fra formulering av problemstilling, via intervjuene til analysen og rapporteringen. Følgelig er ikke validitetskravet noe som kan reduseres til en enkel sjekklister, men jeg vil her diskutere noen spørsmål som har å gjøre med validitet.

Er kvalitative intervjuer godt egnet for å besvare problemstillingen? I min undersøkelse er jeg på jakt etter faktorer som kan bidra til elevs involvering i tekstarbeidet. Den sosiokulturelle forankringen gjør at jeg ikke kun kan lete etter svar på spørsmålet *ett* sted (for eksempel i klasserommet). Hadde jeg for eksempel filmet undervisningen, hadde jeg fått et innblikk i hva som blir sagt og gjort der, men jeg ville ikke fått innblikk i hva eleven tenker om arbeidet eller hvordan eleven tenker eller handler i andre aktivitetssystemer (på fritiden, i andre skolefag) av relevans for denne oppgaven. Bruken av kvalitative intervjuer kan gjøre det lettere å få innblikk i det som foregår i *skjæringen* mellom aktivitetssystemer, og flere av de sentrale funnene jeg diskuterer i drøftingskapittelet ville vært oversett dersom jeg hadde basert meg på for eksempel observasjon i klasserommet.

Er det en faktisk sammenheng mellom det en elev foretar seg i ulike aktivitetssystemer og det hun sier i intervjuene? Dette er en svært aktuell feilkilde. Når jeg stiller spørsmål av typen «Synes du det er viktig at man leser disse tekstene i timene?», kan en elev i en intervjusituasjon gjerne svare bekræftende til tross for at hun ikke viste et tilsvarende engasjement når den aktuelle teksten ble behandlet i klassen. Det er alltid en mulighet for at elever kan glemme,

overdrive, underdrive, pynte på sannheten, utelate, tilsløre og så videre. Til dette vil jeg si at mulighetene for dette minimeres ved at jeg i utgangspunktet ikke har noe forhold til elevene og at de dermed ikke burde ha opplagte motiver for å bevisst fordreie beskrivelsene. Videre har elevene fått vite at de blir anonymisert (i analysen har de blitt tildelt fornavn som ikke er deres egne). Dette gjør det også enklere å snakke fritt. Det er så klart en legitim innvending mot kvalitative intervjuer at man gir fra seg muligheten for direkte observasjoner av de aktivitetssystemene man ønsker å undersøke. Kvalitative intervjuers muligheter for å observere det som foregår i skjæringen mellom aktivitetssystemer og prosesser som foregår over lang tid, veier etter mitt skjønn opp for disse ulempene.

Videre er det avgjørende å gjennomføre en god analyse. I min analyse vil jeg ikke kun være opptatt av de svar som gis direkte, men vel så mye de premissene som ligger til grunn for de svarene som gis. En grundig analyse vil også kunne avdekke om elever er konsekvente i det de hevder, om de skifter mening underveis eller har en tendens til å dreie samtalen i bestemte retninger. Som jeg senere vil utdype, har jeg valgt å analysere materialet ved å bruke elementer fra narrativ teori og diskursanalyse. Så langt jeg kan se er denne tilnærmingen velegnet for å hankses med de metodiske problemene nevnt ovenfor. Igjen blir reliabiliteten et poeng: Leseren kan hele tiden sjekke sammenhengen mellom sitatene og mine analyser.

Hva så med maktforholdet mellom partene under et intervju? Flere ting bør nevnes her, for det første samtalsens *sjanger*. En muntlig eksamen er et eksempel på en samtale med et svært asymmetrisk maktforhold mellom eksaminator og elev, for som regel vil eksaminator styre samtalen i meget sterk grad. I mine intervjuer har hensikten vært å la maktforholdet være mest mulig symmetrisk, ingen svar er «riktige». Med andre ord har jeg forsøkt å etterleve Habermas' gyldighetskrav, dialogen bør være «herredømmefri». Dette kravet er en abstraksjon og et ideal, og Lyotard mente at enhver vitenskapelig samtale er et maktspill (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 285). I rollen som intervjuer har jeg selvfølgelig utøvd noe makt: Jeg har bestemt tema for samtalen, stort sett er det jeg som stiller spørsmålene og elevene som svarer, og i etterkant av samtalen er det jeg som analyserer materialet og utøver fortolkningsmakten. Allikevel er ikke alt sagt med det: Hele undersøkelsen er konstruert for å få best mulig fatt på elevenes perspektiver. Det er disse som er verdifulle, og uten disse hadde jeg vært maktesløs.

Elevene i denne undersøkelsen går på den skolen der jeg selv arbeider, men er hentet fra klasser der jeg selv ikke underviser eller har karakteransvar. Også dette er viktig med tanke på maktforholdet i intervjusituasjonen og elevenes muligheter til å snakke mest mulig fritt. I kvalitative studier vil dessuten stedet for gjennomføringen av intervjuene kunne spille en rolle, særlig dersom stedet kan knyttes til maktforhold (tenk for eksempel på en lærers kateter). For å oppnå en likeverdighet i intervjusituasjonen, fant intervjuene sted på et nøytralt innredet samtalerom på skolen.

Et siste poeng har å gjøre med relevansen av validitetskravet i en diskursanalytisk sammenheng. Hele oppgaven er skrevet ut fra et sosiokulturelt perspektiv og dermed er enkelte tradisjonelle varianter av validitetskravet irrelevante. Det er mulig å knytte kravet om validitet til spørsmålet om personers «egentlige» meninger eller jakten på en essensiell, stabil personkjerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 257-258). Siden vi i denne sammenheng betrakter selvet som konstituert av de relasjoner det inngår i, vil slike varianter av validitetskravet være uaktuelle.

Vi lar Kvale & Brinkmann (2015, s. 282) avslutte diskusjonen om validitet: «Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg». Det er opp til leseren å bedømme om denne oppgaven lever opp til dette idealet.

3.2.3 Generalisering

Et annet diskusjonstema i forbindelse med kvalitativ forskning er mulighetene for *generalisering*. I større, statistiske undersøkelser med et høyere utvalg intervjupersoner kan man generalisere fra utvalget til en befolkning som helhet. Noe slikt har man ikke dekning for i en kvalitativ undersøkelse som denne. Allikevel vil det kunne være muligheter for *analytisk generalisering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291-292), det vil si at man forsøker å legge fram argumenter for generalisering av resultatene og drøfte rekkevidden av en slik generalisering. Jeg har intervjuet fem elever som går i videregående skole og har religion og etikk. Flere sentrale funn er knyttet til elevenes medievaner som innebærer bruk av kjente kommunikasjonsplattformer og ulike nyhetsmedier. Jeg ser ingen grunn til at elevene i denne undersøkelsen skulle skille seg nevneverdig fra elever andre steder i landet med tanke på mediekonsum.

Følgelig burde resultatene fra undersøkelsen være gjenkjennelige for lærere og elever ved andre skoler. Andre resultater har å gjøre med religionsfagets egenart. Siden faget har en læreplan som er gyldig i hele landet, kan disse resultatene være gjenstand for faglig diskusjon uansett hvor i landet man måtte befinne seg. Kanskje kunne de også være interessante med tanke på sammenligning med religionsundervisning i andre land?

3.3 Kriterier for utvalg av elever

Utvalget av elever for denne undersøkelsen kunne vært gjort på ulike måter. Jeg har valgt å intervju elever som går i tredje klasse på videregående skole og som dermed er underveis i det skoleåret da de har religion og etikk. Et alternativ kunne vært å intervju elever fra for eksempel andre klasse. I så fall kunne studien bidratt til å kartlegge den for-forståelsen de har før de i det hele tatt kommer i gang med faget i videregående skole. Jeg har imidlertid valgt å intervju elever som går i vg3. Det er både fordeler og ulemper med dette valget. Fordelen er at intervjuene vil kunne kaste lys over tekstarbeidet i faget slik det faktisk praktiseres av elevene. De fleste interessante perspektivene i mitt intervjumateriale (medias rolle, sammenligning av religionsfaget med andre fag) forutsetter at jeg intervjuer elever som har deltatt i undervisningen i dette faget. En ulempe er at det kan oppstå skjevheter. Intervjuene ble gjennomført i mars 2020. På dette tidspunktet hadde elevene hatt en del undervisning om kristendommen og islam, men foreløpig ikke om buddhismen. Dermed hadde elevene langt mer å si om Bibelen og Koranen enn Dhammapada (for sistnevnte bok har jeg forsøkt å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til at de vil ønske å involvere seg i arbeid med denne religionen senere i året). Dersom elevene hadde hatt en annen årsplan, ville det kunne gitt andre perspektiver enn de som kommer til syne her. Elevene har fulgt «vanlig» undervisning i faget, undervisningen har ikke på noen måte vært tilpasset denne studien.

Selve utvalget vil kunne foregå på ulike måter avhengig av hva slags type undersøkelse man skal gjennomføre. I større, kvantitative undersøkelser vil det kunne være hensiktsmessig å foreta et vilkårlig utvalg for å kunne generalisere til en større populasjon. I en kvalitativ undersøkelse som denne er det hensiktsmessig å foreta det Flyvbjerg (2006, s. 230) kaller et *informasjonsorientert utvalg*: Utvalget kan godt bestå av få individer, men de velges ut på bakgrunn av at de forventes å gi rik informasjon. Følgelig har jeg i min undersøkelse valgt å

intervjue elever (siden det er deres læringsprosesser jeg ønsker å undersøke) og ikke lærere. Som allerede nevnt består utvalget av elever som går ved skolen der jeg selv er ansatt, men det er elever som jeg ikke kjenner fra før eller vil ha noe å gjøre med videre. Selve utvalget foregikk ved at læreren i religion og etikk plukket ut fem elever han forventet ville ha en del å si i en intervjusituasjon. Jeg har ikke vært på jakt etter elever som har vist en særskilt interesse for hellige tekster (eller for den del en mangel på dette), noe som kunne gitt andre resultater. (Flyvbjerg (2006, s. 230) diskuterer mulighetene for «ekstreme» utvalg dersom det er av interesse for undersøkelsen.) I utvalget er det en viss spredning i elevenes kulturelle bakgrunn og religiøse tilhørighet, noe jeg oppfatter som en fordel for rikdommen i intervjumaterialet. Ellers er både gutter og jenter representert.

3.4 Intervjuenes struktur

Alle de fem intervjuene var strukturert rundt noen hovedelementer slik det framgår av intervjuguiden (se vedlegg 1), og jeg vil her gi en kort begrunnelse for disse. Inndelingen av intervjuene i analysedelen følger det jeg her beskriver.

3.4.1 Generelt om hellige skrifter

Først startet intervjuene med noen generelle spørsmål om arbeid med hellige skrifter. Disse var svært åpne og var til for å gi elevene fritt spillerom. Som vi vil se i analysen, innførte elevene ofte interessante perspektiver allerede fra start.

3.4.2 Diskusjon om de hellige skriftene

Videre la jeg fram de hellige skriftene Bibelen, Koranen og Dhammapada. Dette for å få fram elevenes perspektiver på bøkens ikoniske aspekter. Også dette krever en kommentar. Som beskrevet i teoridelen (se avsnitt 2.3.1) kan hellige skrifers *utseende* være viktig. En paperback-utgave av en Koran vil kunne gi andre assosiasjoner enn en innbundet. Siden dette er vesentlig i et kvalitativt intervju, gir jeg en kort beskrivelse av skriftene. Jeg var opptatt av bøkens ikoniske aspekter, dermed ønsket jeg å bruke bøker som tydelig skiller seg ut fra de fleste andre. Alle de tre bøkene var innbundet. Bibelen var rød med gyllen påskrift. Koranen var grønn med

sølvfargede bokstaver og arabisk kalligrafi. Dhammapada-utgaven fra serien «verdens hellige skrifter» hadde kremhvitt omslag og gyllen skrift.

3.4.3 Diskusjon om utvalgte tekster

Til sist la jeg fram utvalgte tekster fra bøkene (se liste i vedlegg 2). Da jeg valgte ut tekster til intervjuene, tok jeg utgangspunkt i en liste med tekster som elevene hadde arbeidet med i timene, samt tekster som er gjengitt i læreboka «Tro og tanke» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2008). Tekstene var ment som et utgangspunkt for samtale. Siden vi ikke bedrev nærlesning av tekstene, spiller det ingen stor rolle hvilke tekster jeg valgte ut, men hver skriftsamling er representert med 3-4 tekster. Hensikten med intervjuene var å kartlegge faktorer rundt tekstarbeidet, snarere enn å tolke de enkelte tekstene. Siden elevene ikke hadde rukket å behandle buddhismen på det tidspunktet intervjuene fant sted, la jeg mindre vekt på tekster fra Dhammapada.

3.5 Metode for analyse av materialet

3.5.1 Begrunnelse for analysemetode

I en oppgave som denne trenger man en analysemetode som kan åpne empirien best mulig og som stemmer overens med problemstillingen og det overordnede teoriperspektivet. I denne oppgaven vil jeg kombinere elementer fra *narrativ analyse* (Robertson, 2018) og *diskursanalyse* (Bergström & Ekström, 2018, s. 253-266) på en pragmatisk måte, og jeg vil i det følgende gi en kort begrunnelse for dette valget.

For det første bør det påpekes at intervjutranskripsjonene ikke *er* narrativer, for de utgjør ingen samlet fortelling fra start til slutt. De inneholder allikevel bruddstykker av narrativer, beskrivelser av aktører som utfører bestemte handlinger og som posisjonerer seg i forhold til hverandre, beskrivelser av fysiske og virtuelle «steder» hvor handlinger kan foregå og så videre. Ifølge den framstilling av narrativ analyse som gis av Alexa Robertson, kan narrativ analyse fint brukes på slikt materiale (2018, s. 246), og i neste avsnitt gir jeg en presentasjon av de analysebegrepene jeg vil bruke. Videre vil narrativ analyse være et opplagt valg i mitt prosjekt

siden jeg i tilknytning til Ricoeur (som er en viktig bidragsyter til denne analysemetoden) har gitt en framstilling av *selvet som grunnleggende narrativt* (se avsnitt 2.5.1).

Videre er det en del anliggender innen diskursanalyse slik den presenteres av Bergström & Ekström (2018, s. 253-266) som er nært forbundet med det teoriperspektivet jeg legger til grunn i denne undersøkelsen. Innen sosiokulturell teori undersøkes religion i sine biter og deler, heller enn som helhetlige, gitte «pakker», hvilket åpner for bruken av aktivitetsteori i studiet av religion (se avsnitt 2.2.2). Denne religionsforståelsen knytter Afdal (i tilknytning til Bakhtin) til nettopp diskursbegrepet, og dermed vil diskursanalysen være et naturlig valg med tanke på analyse av intervjumaterialet. Dette vil jeg utdype i avsnitt 3.5.3. Verken narrativ analyse eller diskursanalyse er entydige størrelser, begge finnes i ulike varianter og sistnevnte omtales som en eklektisk tilnærming, den opptrer gjerne i kombinasjon med andre analysemetoder (Bergström & Ekström, 2018, s. 257). Følgelig mener jeg det er naturlig å kombinere disse analysemetodene her.

3.5.2 Narrativ analyse

Det grunnleggende begrepsparet i narrativ analyse er skillet mellom *historie* og *diskurs* (Robertson, 2018, s. 225) der historie er narrativets innholdsside og diskurs er vurderingen av denne (merk at begrepet «diskurs» brukes noe annerledes i narrativ teori enn i diskursanalysen i neste avsnitt). I mitt materiale er jeg på jakt etter følgende (fritt etter Robertson):

HISTORIE

- **Hvem** handler? Eksempler på aktører i mitt materiale er elever, lærere, netttroll eller kollektive størrelser som lesere av Bibelen eller Koranen.
- **Hva** gjør de? I analysen legger man verdivurderinger til side og gir en nøktern beskrivelse av hvilke handlinger som utføres.
- **Hvor** er de? Det kan være snakk om fysiske steder som klasserom eller virtuelle steder på internettet.
- Hvilke **komplikasjoner** oppstår? Ofte starter et narrativ i harmoni, så oppstår et problem som må løses. Hva består problemet i? Hvem løser det? Hvordan? Hva består løsningen i?

DISKURS

- Hvordan **vurderer** elevene det som foregår? I tillegg til handlingsreferatet, kan elevene legge inn vurderinger av saksforholdene de omtaler.
- **Hvordan** fortelles historien? Ulike fortellere kan gjengi samme handlingsreferat på forskjellige måter. Valg av ord og uttrykk kan gi viktig informasjon om fortellerens holdninger. Tar man avstand eller viser man sympati? Framstår det de omtaler som viktig eller uvesentlig?

Et annet viktig begrep er *metanarrativet*. Et metanarrativ er en «stor fortelling» om for eksempel framskrittet i den vestlige sivilisasjonen, vitenskapens triumf eller lignende. Elevers plassering av hellige skrifter i slike metanarrativer vil i min oppgave si mye om hvordan de forholder seg til dem.

Jeg er klar over at narrativ analyse kan inneholde langt mer enn det jeg her har skissert. Dersom jeg for eksempel skulle studere film eller skjønnlitterære verker, ville jeg måtte bruke mer avanserte narrative analysebegreper enn de jeg har gjort rede for her (se for eksempel Lothe, 2003). For å analysere et intervjumateriale, vil dette imidlertid klare seg i kombinasjon med de diskursanalytiske begrepene jeg behandler i neste avsnitt.

3.5.3 Diskursanalyse

Det er en del anliggender i diskursanalysen slik den presenteres av Bergström & Ekström (2018, s. 253-266) som er vesentlige for min problemstilling og som stemmer godt overens med det sosiokulturelle perspektivet jeg har lagt til grunn. For det første legger den vekt på at all mening er nedfelt i *språket*. Det betyr ikke at man forneker eksistensen av en ytre virkelighet, men meningen med alle objekter avhenger av sosial kontekst (jf det jeg har skrevet om aktivitetssystemer i avsnitt 2.2.2), og en diskurs kan med Laclau & Mouffe defineres som «the structured totality resulting from the articulatory practice» (Bergström & Ekström, 2018, s. 216). Videre er diskursanalysen opptatt av hvordan språklige praksiser er opphav til *maktrelasjoner*. Også dette blir sentralt i min oppgave, for spørsmål om fortolkningsmakt vil alltid være nært forbundet med hellige skrifter. Ifølge Graham (se avsnitt 2.3.1) var et av kjennetegnene på hellige skrifter det at de *må* tolkes. Dessuten er diskursanalysen opptatt av at

sosiale identiteter formes i diskursive praksiser. Elevenes vilje til å involvere seg i tekstarbeid vil nødvendigvis henge sammen med hvordan de oppfatter seg selv og sin egen rolle i møte med de hellige skriftene. Endelig er diskursanalysen i likhet med aktivitetsteorien (se avsnitt 2.2.2) opptatt av hele diskursive felt og ikke enkeltstående aktører.

Det mest grunnleggende begrepet i diskursanalysen er et *tegn* (diskursanalysen har blant annet røtter i de Saussures oppfatning av språket som et tegnsystem, se avsnitt 2.5.1). Et tegn består av to deler, det som betegner og det som blir betegnet. Poenget er at relasjonen mellom disse er ustabil og man er opptatt av hvordan mening skapes prosessuelt. Diskursanalyse kan brukes til å studere diskursers utvikling over tid, deres opphav og oppløsning. Noe slikt har jeg ikke materiale til. For å anvende diskursanalyse i mitt prosjekt, må jeg anta at elevene er deltagere i en mer eller mindre *fiksert* diskurs og analysere denne. I analysen har jeg vært på jakt etter følgende:

- **Elementer.** Et element er et tegn som det er kamp om. Begreper som «kristendommen» eller «islam» eller skrifter som Bibelen og Koranen kan i denne sammenheng forstås som elementer, og i analysen vil jeg undersøke i hvilken grad det er kamp om betydningen av disse elementene. Hvem inngår i så fall i denne kampen?
- **Momenter.** Tegn som det ikke er noen kamp om. Kanskje er det ikke så mye kamp rundt enkelte av begrepene i foregående punkt. I så fall kalles disse momenter, ikke elementer.
- **Ekvivalenskjeder.** Tegn som er forbundet med hverandre. Hvilke tegn oppfatter elevene som ekvivalente?
- **Konstitutiv outside.** I diskursanalysen er man opptatt av hvordan man konstruerer en oppfatning av et «vi» som settes i kontrast til et «de». Beskrivelsen av «de andre» er som oftest nært forbundet med hvem man selv er eller ønsker å være. Flere av elevene introduserer spontant slike skiller helt fra starten av intervjuene og slike konstitutive utsider vil spille en sentral rolle i min analyse.
- **Node.** Dersom et tegn fungerer som et nav i en diskurs, kan det kalles en node.
- **Mastersignifikant.** Dersom noden er identitetsforsterkende, kan den kalles en mastersignifikant. I intervjuene vil flere av elevene presentere noen hovedanliggender

om hvem de er i møte med hellige skrifter. Slike anliggender kan gjerne kalles mastersignifikanter.

- **Hegemoni.** Dersom diskursen ikke utfordres, kalles den hegemonisk.
- **Subjektsposisjoner.** Siden diskursanalysen ikke er opptatt av enkeltindivider, men hele diskursive felt, snakkes det om subjektsposisjoner og ikke subjekter. Man er opptatt av hvordan diskurser er opphav til identiteter.

Av alle disse begrepene må vel subjektsposisjonering sies å være det viktigste. Til syvende og sist handler hele oppgaven om hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til hellige skrifter når de skal arbeide med disse.

3.5.4 Gjennomføring av analysen

Da jeg analyserte materialet, kodet jeg transkripsjonene med utgangspunkt i begrepene gjengitt i de to foregående avsnittene. Deretter skrev jeg analysen ut i form av en sammenhengende tekst med rikelig sitatbruk. Etter min oppfatning er det viktig å huske at bruk av de ovennevnte begrepene ikke er noe mål i seg selv, de er bare hjelpemidler til å åpne det empiriske materialet. Følgelig har jeg valgt å ikke overlesse analysen med disse tekniske begrepene. De ligger imidlertid til grunn for alt jeg skriver, og leseren vil forhåpentligvis se klare spor av det. Intervjuene er gjengitt i den rekkefølge de fant sted.

4 Analyse

4.1 Sara

4.1.1 Generelt om hellige skrifter

I intervjuet med Sara er det interessante synspunkter å hente allerede fra start:

Jeg: 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.

Jeg: 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, lissom. Hvis du leser den veien der, vil du forstå hvorfor det står akkurat sånn der borte. Og det er jo flere perspektiver på hvordan man leser det fra et historisk perspektiv. Og du kan jo ikke sammenligne med hvordan det er i dag. Det er jo ikke det samme, ikke sant. Så derfor synes jeg det er veldig viktig, for det er jo visse fordommer som andre mennesker har da til et visst tema.

Sara har allerede rukket å etablere et skille mellom «vi» og «dem». «Vi» er religion og etikk-klassen og arbeidet med hellige tekster er todelt. Først leses tekstene «uten kontekst». Deretter leses de med, hvilket omtales i positive ordelag: Det blir klarere for elevene hvordan versene kan misbrukes. Dette vi-fellesskapet settes raskt i kontrast til et «de», nemlig «nettrollene». Trollene, som eleven tar avstand fra nettopp ved å omtale dem som «troll» og påpeke deres misbruk og hat, kjennetegnes ved at de mangler nettopp den egenskapen som dyrkes i klasserommet, nemlig evnen til å sette vers i kontekst. Nettrull er et produkt av nyhetsmedienes

kommentarfelt og ulike nettforum, de er virtuelle vesener og utgjør en motpol til det fysiske klasseromsfellesskapet. Det er i det hele tatt påfallende hvor raskt eleven tar initiativ til å la «internettet» (og implisitt nyhetsmediene) være ramme for tolkning av hellige tekster. Legg merke til at ingen av mine spørsmål direkte inviterer til det. Videre omtales både kristendommen og islam her. Av sitatet ser det ikke ut til at en av disse religionene utsettes for «trolling» i større grad enn den andre. Mot slutten av sitatet antydes for første gang et metanarrativ: Fortiden kan ikke sammenlignes med nåtiden av grunner som vil bli klarere utover i intervjuet.

Vi har allerede sett hvordan internettet bidrar til å plassere hellige tekster i et konfliktperspektiv. Dette utdypes i neste sitat der eleven blir spurt om hellige tekster er mer eller mindre viktige enn andre deler av religionsfaget.

Sara: Det er jo ikke alle typer livstro eller religioner som setter så stor vekt på hellige tekster på en måte bortsett fra de tre abrahamittiske religioner, ikke sant. Og så føler jeg at det at det er de tre som får skyld i at folk dividerer seg og at det skaper konflikt og ditten og datten og derfor synes jeg at det er viktig at vi må undersøke de hellige tekstene deres da fra å på en måte se ting fra et annet perspektiv i tillegg til å prøve å forstå det. For eksempel buddhismen har noen hellige tekster relatert til hvordan man skal opptre som et menneske, hvordan dagliglivet skal være, men man legger ikke så stor vekt på det med tanke på at de ikke nødvendigvis har en gud og i tillegg til at deres personlige lære går ut på individet selv i stedet for alle mennesker på en måte, så ja... Jeg synes jo det er viktig.

Vi legger merke til at det medieskapte konfliktbildet knyttes til de tre monoteistiske religionene (det skilles fortsatt ikke mellom kristendommen og islam). Eleven hevder at disse (i motsetning til buddhismen) «får skyld», hvilket innebærer at de etter elevens syn ikke nødvendigvis har det. Skillet mellom «oss» og «dem» opprettholdes: De som anklager religionene for å være konfliktfylte utgjør fortsatt motpolen til «vi» som «må undersøke de hellige tekstene» for å «se ting fra et annet perspektiv». Sympatien ligger utvilsomt hos de som er villige til å undersøke.

4.1.2 Diskusjon om de hellige skriftene

De hellige skriftene (Bibelen, Koranen og Dhammapada) legges fram. Eleven viser til Dhammapada og sier at hun ikke har kjennskap til den. Videre spørres hun om det er viktig at læreren tar med hellige bøker og bruker disse i undervisningen.

Sara: Viktig og viktig, jeg mener, det kommer jo an på hvilket tema vi skal diskutere i religion på en måte. Jeg føler lissom, hvis det er snakk om religionens bakgrunn, hvordan den oppsto og ditten og datten, så tenker jeg ikke det er nødvendig å ta fram Koranen, for det skildrer jo ting som har skjedd tidligere. Det samme med Bibelen.

Jeg: 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, med tanke på at religion ikke har dødd ut helt så tenker jeg at det er like viktig da som det er nå, men jeg føler også at mennesket i datiden, før i tiden, satte mer vekt på å ha noe som kunne hjelpe dem opp mot livet med tanke på konflikter som foregikk rundt, 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.

På spørsmålet om tekstenes relevans i undervisningssammenheng, velger eleven å plassere tekstene inn i et metanarrativ. For det første legger vi merke til at ting som har skjedd i en fjern fortid framstilles som irrelevante, hvilket rammer historiske bøker som Bibelen og Koranen (fortsatt omtales disse samlet). For det andre legger vi merke til at eleven fram til nå kun har omtalt konflikter i *nåtiden*. Også fortiden omtales som konfliktfylt (jentebabyer ble begravd levende), men de hellige tekstene (i denne sammenheng Koranen) bidro positivt til å endre kulturen til det bedre. Elevens syn på hellige tekster er her paradoksalt: De hellige tekstene er verdifulle siden de bidro til å endre en forkastelig kultur. Samtidig har tekstene bidratt til sin egen irrelevans gjennom å endre kulturen tilstrekkelig mye til at de selv blir fremmede og overflødige.

Videre spørres eleven om enkelte bøker er viktigere å studere enn andre. Hun følger opp med å hevde at «alle bøker er like mye verdt å studere, egentlig». Hun distanserer seg fra folk som er «veldig troende» som mener at «den boka her for eksempel, den er mye bedre fordi jeg tror på det». Merk at troen her er *gradert*, de som har for mye tro settes i kontrast til hennes egen posisjon som består i at «alle bøker er like mye verdt å finne kunnskap i og diskutere om» (hun omtaler nå hellige bøker noe mer positivt enn i forrige avsnitt, graderingen av tro fastholder hun også senere i intervjuet). På spørsmålet om hvem som bruker disse bøkene i dag sympatiserer Sara med «troende mennesker fra hver sin respektive religion som bruker det til å

finne mening med livet» og «undre på ting». Disse settes i kontrast til «fanatikere» som i likhet med nettrollene ovenfor «begrunner sine meninger basert på å ta ut vers og preke mer hat».

Jeg: Du tenker det er viktig i møte med fanatisme, rett og slett, at vi leser disse tingene her?

Sara: Riktig.

Jeg: Ja, og jeg forstår det slik at det vi holder på med i klasserommet er en ikke-fanatisk måte å holde på med dette på, er det riktig?

Sara: Ja, riktig. Vi har lært å ikke lese dem fundamentalistisk.

Dette siste utsagnet er interessant, fordi det (dersom Saras begrepsbruk er korrekt her) er en klar indikasjon på religiøs stillingstagen i undervisningen. Det ser ut til at en fundamentalistisk lese måte for Sara kun forbindes med den fanatismen og «trollingen» som gjennomgående står i kontrast til den metodikk som utøves i klasserommet. Tekster leses i kontekst i klasserommet. Denne lese måten må sies å ha en *hegemonisk* status, for Sara opponerer aldri mot denne. Hun omtaler konsekvent de som ikke leser tekster slik i negative ordelag. Det må dermed sies å være et sammenfall mellom undervisningens formål og Saras egne verdioppfatninger her.

I det følgende spør jeg Sara om hun hadde vært interessert i å lese disse bøkene hvis det ikke var for skolen. Hun svarer at «Koranen kommer jo alltid til å være en del av livet mitt» og at hun er «troende muslim» (hvilket jeg allerede hadde gjettet siden hun bar hijab). Intet av dette hindret henne ovenfor i å problematisere Koranens relevans i et moderne samfunn og hun sier videre at hun også ville tatt til seg Bibelen og Dhammapada selv hvis det ikke hadde vært for skolen.

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

Sara: Å, ja, så klart! (ler)

Jeg: Noen spesielle medier du tenker på?

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

Jeg: 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 replikkvekslingen får klart fram noe som for meg var litt overraskende, nemlig i hvor sterk grad hellige tekster forbindes med *nyhetsmedier*. Gjennom hele intervjuet er det klart at tolkningen av hellige tekster skjer innen en oss/dem-diskurs preget av konflikt. Nyhetsmedier er grunnleggende konfliktorienterte og ser ut til å være en sentral premissleverandør for hvordan Sara opplever klasseromsundervisningen uavhengig av om læreren har lagt opp til dette eller ei. Med aktivitetsteorien in mente kan vi si at mediegenerert konflikt er et språklig «redskap» som er tilgjengelig i klasserommet og som former læringsprosessene som skjer der. Litt senere i intervjuet spør jeg om læreren har brukt «film, nyhetsmedier eller medier i det hele tatt» i klasserommet hvorpå Sara svarer «ikke i så stor grad på en måte», men beskriver «en episode» av noe som ser ut til å ha vært en dokumentarfilm som hadde blitt vist fram i forbindelse med kristendommen. Den sterke koblingen mellom hellige tekster og nyhetsmedier ser dermed ut til å stamme fra elevens eget mediekonsum snarere enn undervisningen.

Jeg spør Sara videre om hva hun tenker om «religionsfaget og det du lærer der kontra andre skolefag?». Sara «mener religionsfaget i seg selv er jo for å oppnå oss elever til ulik tro og samtidig ulike perspektiver», «og hvordan man kan sette seg inn i en troende person sin sko, da», altså det som innen religionsvitenskapen kalles innenfra-perspektivet. Dermed ser det ut til å være et totalt sammenfall mellom fagets intensjon slik hun forstår det og den perspektivrikdommen hun ellers positivt omtaler. Læreren omtales som «veldig flink til å variere hvordan vi jobber med religion» og Sara er «ganske fan av at vi er sånn aktive når vi snakker om religion». På spørsmålet om religion som tema dukker opp i andre fag omtaler hun samfunnsfag i første klasse der sharialoven og Saudi-Arabia ble diskutert.

Jeg: Når dere diskuterer sharialov og sånne ting, behandles det eller diskuteres det på en annen måte i samfunnsfaget enn i religionsfaget?

Sara: I samfunnsfaget så kommer det ofte fram det dårlige ved det, på en måte. For når folk tenker sharia, så tenker de automatisk dødsstraff. Men i religionstimen så går det mer i dybden på hva sharia er og at det på en måte ikke bare er det. Altså det står jo om dødsstraff i sharia, men det er jo en veldig liten del av det.

Også i disse spørsmålene om religionsfagets egenart, opprettholdes skillet mellom «oss» og «dem». Dybdekunnskapen om sharia settes opp mot «folks» forståelse av fenomenet. Andre

skolefag med relevans for religionsfaget er ifølge Sara engelsk (religiøse minoritetsgrupper har formet engelsk kultur), samt historie og filosofi.

Jeg: Hvis du tenker på historie og filosofi-faget, er det noen sammenhenger mellom det og religionsfaget, tenker du?

Sara: Eh, ja. Det er jo det. Med tanke på at i andre klasse så var det mer fokus på gamle antikken og hvordan filosofer tenkte på den tiden og nå er det mer vekt på hvordan filosofi kan knyttes inn i den moderne verden med tanke på hvordan media ble til og hvordan skriftkultur ble til. Og hvordan også media etisk og moralsk sett er med på å enten binde folk sammen eller dividere folk og i historie og filosofitimen som leste vi om den artikkelen, den derre Charlie Hebdo, han la ut en sånn karikatur av profeten Mohammed og hvordan det skapte veldig, veldig sterk debatt.

Historie og filosofi er altså et fag der medievirkeligheten har blitt tematisert. Det påfallende ved dette sitatet er det at Sara ser at media kan fungere på to måter, «enten binde folk sammen eller dividere folk», men når hun skal nevne et konkret eksempel, er det (selvfølgelig) konflikt som omtales. Igjen ser vi hvordan nyhetsmedienes konfliktorientering setter sitt preg på den fagkunnskapen Sara sitter igjen med. Hele sitatet er en del av et vestlig metanarrativ som begynner i antikken, videreføres i moderniteten og avsluttes med et terrorangrep i Paris.

Ellers legger vi merke til at det er andre *humaniorafag* religionsfaget settes i forbindelse med. Sara trekker ikke naturvitenskapelige disipliner inn i diskusjonen.

4.1.3 Diskusjon om utvalgte tekster

4.1.3.1 Bibelen

Når tekstene fra Det gamle testamentet legges på bordet, starter Sara med å påpeke en «stor kontrast» mellom noen av tekstene i Det gamle testamentet og Jesu budskap i det nye. Hun viser til Sodoma og Gomorra-fortellingen og utdraget fra tredje Mosebok og spør retorisk: «Hvordan kan du mene at det her står for det når Jesus sa at du skal vise nestekjærlighet til alle sammen uansett hva». Ifølge Sara er det «stor kontrast, for de fleste tar jo Jesus sine bud til seg mye sterkere enn Det gamle testamentet». For Sara (som her sympatiserer med «de fleste») preges forholdet mellom GT og NT altså av *brudd* snarere enn kontinuitet.

Jeg: Hvis det er sånn, tenker du da at det er viktig at vi bruker tid på disse hvis de stod i en kontrast til det Jesus stod for?

Sara: Jeg tror at disse her, de er så gamle tekster at de sitter mer med den eldre generasjonen med tanke på at det var slik de vokste opp med disse tekstene da.

Jeg: Hvilken generasjon tenker du på da, egentlig?

Sara: Altså jeg tenker jo da, hvordan skal jeg vise skillet mellom dem? Den gamle generasjonen var jo veldig preget av ... (tenker) ... la oss si fra 1800-tallet, da, og opp til nå, da, fordi i dag er jo folk mye mer på at religionen skal tilpasse seg verden slik den er i dag i stedet for å gå tilbake og tenke slik tankegang, da, så da setter jo folk mer pris på at det gamle skal bort og at man heller skal ta det viktigste fra religionen og liksom leve med det, da, på en måte, så Jesus ... nestekjærlighet er jo mer praktisert enn de historiene her, da, for det er jo ikke slik at alle sammen aksepterer eller tror på det som står i Bibelen fordi det kanskje går imot vitenskapen.

Sara viderefører her den skepsisen til tidligere tiders tankegang som hun gav uttrykk for i forbindelse med Koranen. Her får denne skepsisen en dobbelt front mot Det gamle testamentet og en «eldre generasjon» som hun ikke identifiserer seg med. For første gang i intervjuet blir «folk» et talerør for synspunkter hun selv identifiserer seg med (nestekjærlighet, religion skal tilpasse seg verden), tidligere har «folk» hatt oppfatninger hun har distansert seg fra. Det er verdt å legge merke til at nestekjærlighetsbudskapet som er nedfelt i 2000 år gamle tekster ikke rammes av denne kritikken. Denne verdien ser for Sara ut til å være like aktuell.

Videre gir Sara uttrykk for at tekstene fra NT er mer sentrale for kristendommen enn GT-tekstene. Dette inntrykket stammer fra «det jeg i hvert fall tenker om kristendommen generelt og de kristne jeg har møtt i livet mitt». For muslimske Sara har kristne hun har møtt altså bidratt til å skape inntrykket av nestekjærligheten (omtalt i positive ordelag ovenfor) som noe sentralt i kristendommen. Videre hevder hun at elevene i klasserommet har jobbet mer med tekster fra GT enn NT i timene. På mitt spørsmål om hvorfor det har seg slik, svarer hun at «det gamle har så mye som mennesker i dag bruker for å argumentere dårlig». Gjennom hele intervjuet har Sara en front mot de som framstiller religioner på en vrang måte. Det blir her klart at GT oppfattes som en mer aktuell kilde enn NT for slike vrangforestillinger og på mitt spørsmål om det er «viktig at man har brukt tid på Det gamle testamentet for å nøste opp i disse tingene» svarer hun «ja, jeg tror det» uten å presentere mulige innvendinger mot en slik påstått nedprioritering av de NT-tekstene hun selv hevder er mest sentrale.

Jeg: Tenker du at disse tekstene her sier noe som er riktig eller sant om tilværelsen, eller tenker du at de ikke gjør det?

Sara: Altså de fleste tekstene som ligger her er jo fra en ikke-troendes perspektiv ikke noe særlig, på en måte, fakta. Det er mer sånn spirituelt, da. Ikke alle mennesker tror jo på at to engler finnes og så kom de til en kveld og så satt en random person der.

Fram til dette punktet i intervjuet har Saras primære innvending mot å studere hellige tekster vært det faktum at de er *skrevet i en fremmed tid*. Her suppleres denne kritikken av et skille mellom *fakta* og *spiritualitet* som hun i denne omgang ikke ser ut til å gå god for selv siden det er «ikke-troende» som representerer dette synet, men vi skal se senere i intervjuet at hun gir sin tilslutning til det samme skillet selv, da i forbindelse med tekster fra Koranen. Dette skillet er altså ikke bundet til en bestemt hellig tekst.

Videre går hun i gang med å kommentere skapelsesberetningen og med utgangspunkt i denne diskuterer hun «den kristne fortellingen». Læreren skal ha forklart at «bibelen og vitenskapen kan gå hånd i hånd» og på mitt spørsmål om viktigheten av denne type diskusjoner svarer hun at «for min del er jeg ganske content med hva jeg tror på», men det er bra at de som har «skepsis» og «fordommer» får «perspektiv på hvordan det fra den siden har oppstått». Det er altså et skille mellom «oss» og «dem» i forbindelse med temaet skapelse, men kristne og muslimer utgjør et «oss» i teamet skapelse, mens hun avgrenser seg mot «dem» med fordommer slik hun ellers konsekvent gjør. Et trekk ved Saras holdning til Det gamle testamentet er påfallende: Hun omtalte GT som helhet i negative ordelag tidligere, men har ingen reservasjoner mot å gi sin tilslutning til innholdet i skapelsesberetningen som jo innleder hele GT.

4.1.3.2 Koranen

I diskusjonen om korantekstene starter Sara med å påpeke at de utvalgte tekstene tar for seg det «sentrale», men hun innfører umiddelbart et konfliktperspektiv mellom enkeltpersoner og «det muslimske miljøet». Denne gangen er det ikke nyhetsmedier, men egne observasjoner som er opphav til konflikten:

Sara: [...] det er jo mange andre aspekter som man må akseptere i livet, selv om de kanskje ikke blir særlig godt tatt imot, da, av den enkeltes egne meninger.

Jeg: Hvilke ting er det du tenker ikke blir tatt godt imot, da, av den enkelte?

Sara: Jeg tenker også sånn fordi i dag så er det veldig enkelt for en person å si at «hei, jeg er muslim», men likevel at man ikke følger de religiøse pliktene som man selv har fått, da, fra deres Gud da, på en måte.

Denne konflikten er tilstrekkelig sterk til at Sara bruker begrepet «deres Gud» om andre muslimer når «religiøse plikter» omtales til tross for den svært inkluderende bruken av ordet «vi» (som jo dekket både kristne og muslimer) i forrige avsnitt. Hun utdyper ikke nærmere hva denne konflikten går ut på, men går over til å omtale sure 4 («kvinnene») som ligger foran henne og følger opp med en lengre utgreiing om kjønnsroller. Ifølge Sara oppstod islam i et «mannsdominert samfunn». De lærte å «tenke fra historisk perspektiv» da de jobbet med dette i timene og ifølge Sara lærer man om «de ulike rettigheter kvinner har over menn og menn har over kvinner, og det her gikk vi ganske sånn innpå». Det er ingen tvil om at hun verdsetter dagens kjønnsroller «fordi i dag kan kvinner jobbe, i dag kan kvinner få utdanning, gjøre hva de vil, egentlig, og det er jo bra, da». Det påfallende i denne delen av intervjuet er hvor konfliktlinjene går: Det er konflikt mellom enkeltpersoner (som hun sympatiserer med) og *det muslimske miljøet*, men ingen konflikt mellom Sara og *skolen* og de arbeidsmåter som benyttes når det undervises om Koranen. Kritikkk av historiske tekster ser ut til å støtte opp under hennes egne synspunkter snarere enn å utgjøre noe problem.

På mitt spørsmål om hvem som ellers bruker korantekster i dag omtaler hun «fanatikere» som hun fortsatt distanserer seg fra, samt «imamer» som omtales mer nøytralt. I denne forbindelse innføres et nytt «oss» og «dem», denne gangen mellom «dagens generasjon av unge» som er «litt mer skeptiske til hvordan visse imamer eller fanatikere begrunner seg». De unge «tenker og reflekterer jo litt mer selv ovenfor de ulike meningene som de blir gitt, da». Hun går videre til å omtale sin egen oppvekst:

Sara: Jeg føler selv at det gjerne oppstår av at du først blir lært den gammeldagse måten, altså du vokser opp i en ganske streng religion, I guess, og så blir du introdusert til andre ulike religioner, andre ulike synspunkt og så plutselig begynner du å bare lese mer innpå det, på en måte, hva, for det første, er det dette begrunner seg på, er det faktabasert, er det deres personlige mening, på hvilken måte står det konkret at de meningene her blir gitt uttrykk i disse tekstene for eksempel, men jeg er litt usikker, for min del så oppstod det slik på en måte. Man blir jo bare, som barn blir man jo bare lært det man blir lært, og det bare tar man jo til seg, og så plutselig bare møter du en person, bare, «det er jo feil», bare, og så bare oppstår det en sånn konflikt der og så bare tenker du, og så bare åpner det seg, ikke sant.

Jeg: Ja, stemmer. Disse folkene som får deg til å åpne tankene her, hvilke sosiale sammenhenger er det du har møtt de?

Sara: Ehm, gjerne ... Folk som kanskje, ikke kanskje da, men, som kanskje strider imot religionen.. Ikke strider sånn fullt imot på en måte, men du har kristne, ateister, som man har møtt igjennom livet og så har du de med homofil legning, fordi altså, man skal ikke bare utelukke seg til å være venn med mennesker som kun tilhører religionen din og for eksempel for min del så har jo jeg hatt en helt annen tenkning, da, på grunn av dem.

Jeg: Hvilken annen tenkning er det du tenker på da?

Sara: Altså, hvordan det spirituelle ikke helt gir mening, da, og hvordan det noen ganger kan virke litt fjernt, da. Men samtidig også måten man tolker ulike tekster på [...]

Av dette utdraget ser vi at Sara opprettholder skillet mellom «faktabasert» og «spirituell» lesning av hellige tekster som hun innførte da vi diskuterte Bibelen. Den faktabaserte lesningen har tydeligvis vært viktig for henne i hennes egen personlige utvikling og ser ut til å sammenfalle med den behandlingen av Koranen som bedrives i klasserommet siden man også der vil undersøke hvordan «mening» kommer til «uttrykk i tekster» og undersøke hvordan man «tolker ulike tekster». Møtet med «kristne, ateister» og «de med homofil legning» omtales i positive termer siden hun nå takket være dem «har hatt en helt annen tenkning» enn før. Det er altså tydelig at hun har større behov for å avgrense seg mot en «spirituell» lesning av hellige tekster snarere enn innsikter hentet fra andre religioner (og livssyn) enn islam. Når jeg i forlengelsen av dette ber henne om å utdype hva hun legger i dette spirituelle peker hun på «tungetale» og «mennesker som føler det så sterkt at alt sammen rister og så videre» i forbindelse med «ungdommer som dro på sånn bibelcamp». Hun diskuterer altså elementer hentet fra kristendommen til tross for at det er korantekstene som ligger på bordet. Også dette er en indikasjon på at «faktabasert» behandling av hellige tekster er et anliggende som for henne går på tvers av disse to religionene. I denne sammenhengen omtaler hun også Sodoma og Gomorra-fortellingen mer nyansert enn tidligere. Hun tar her avstand fra «mange [som] baserer seg på at på grunn av at de var homofile så ble de straffa. Da hun omtalte denne fortellingen første gang, gav hun uttrykk for at dette faktisk var budskapet til teksten, hvilket var noe av grunnlaget for hennes kritikk av GT. Her gir hun uttrykk for at denne teksten kan tolkes på flere måter og hun distanserer seg fra de som har en overfladisk forståelse av saksforholdene.

4.1.3.3 Dhammapada

På mitt spørsmål om Sara er interessert i å lære noe mer om buddhistiske tekster (som de så langt i året ikke har hatt), svarer hun bekræftende. Hun forbinder buddhisme med «meditasjon», «filosofi» og «indre fred», tre begreper som hun ikke har benyttet tidligere i intervjuet. På mitt spørsmål om det ikke er mulig å finne indre fred også i andre religioner, svarer hun at «begge de religionene» (kristendommen og islam) også gjør det, men hun utdypet ikke det i særlig grad. Det er påfallende at buddhismen for Sara ikke forbindes med et snev av konflikt siden konflikt jo stort sett har vært gjennomgående ellers i intervjuet.

4.2 Elias

4.2.1 Generelt om hellige skrifter

Også i intervjuet med Elias er det interessante perspektiver å hente helt fra start:

Jeg: Så altså, dette intervjuet her kommer til å dreie seg om hellige tekster, rett og slett. 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.

Jeg: 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.

Jeg: 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.

Jeg: 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 feiltolking.

Det mest interessante med oppstarten av intervjuet er hvor raskt Elias (i likhet med Sara) refererer til nyhetsmediene, her representert ved «norske» og «internasjonale aviser», som motivasjon for å jobbe med teksttolkning. Ifølge ham er det «veldig viktig» å lese ting i kontekst i klasserommet og denne kontekst-baserte lese måten stilles umiddelbart i kontrast til den «ensidige» lese måte som han forbinder med nyhetsmediene. Her som hos Sara er det eleven som velger å bringe nyhetsmediene inn i diskusjonen. Spørsmålene legger ikke opp til denne koblingen. Videre ser Elias ut til å være opptatt av å unngå «feiltolking». Til tross for at han noe senere i intervjuet kommer til å omtale seg selv som «ikke kristen», ser han altså ut til å være opptatt av at hellige tekster skal tolkes *rett* hvis man først skal forholde seg til dem.

4.2.2 Diskusjon om de hellige skriftene

Jeg legger bøkene på bordet og spør «hva tenker du på når du ser disse bøkene her?»

Elias: Hmm ... Først når jeg ser på den (viser til Dhammapada), så har jeg ingen assosiasjoner når det gjelder *boka* i buddhismen. Det er mer sånn, jeg har egentlig aldri hørt noe spesielt om den hellige boka i buddhismen. Det er mer sånn selve synet og livet rundt det, ikke så mye skriftene. 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.

Jeg: 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, så fikk vi jo i RLE-timen der eller KRLE-timen så måtte vi jo lese Bibelen og når man er så ung så har man ikke lik evne til å kunne tenke selv, da, når du får utdelt en sånn bok. Men også, jeg er jo ikke noe spesielt kristen selv, men det er jo i samfunnet ikke spesielt Bibelen direkte, men hele kulturen er jo basert på den kristne religionen, sånn som at butikker er stengt på søndager og litt sånt.

Vi husker fra teorikapittelet (se avsnitt 2.3.1) at vi kunne skille mellom en skrifts semantiske (innholdsmessige), performative og ikoniske funksjon der den ikoniske (fysisk framtoning, rituell bruk etc) var nært forbundet med brukernes *etos*. For Elias består bokas ikoniske dimensjon i at den er en «streng lovbok», og brukernes etos kjennetegnes ved at de er underkastet disse strenge reglene for «hva du kan gjøre og ikke kan gjøre». Når han derimot

skal beskrive Bibelen er dette for ham «veldig vanskelig» siden boka for ham «har blitt så vanlig». Det fascinerende med Elias' utsagn her er at det er *Koranens* ikoniske dimensjon som er tydelig og klar for ham til tross for at det er Bibelen som innholdsmessig (semantisk) er mest kjent. Som vi skal se videre i intervjuet bidrar denne ikonisiteten til å skape en distanse, for koran-brukernes etos (slik han forstår dette) står i klar kontrast til det han selv står for.

Jeg følger opp Elias' påstand om at «hele kulturen er jo basert på den kristne religionen»:

Jeg: Når du nevner kulturen, synes du at det er vesentlig at man bruker tid på å lese noen av de tekstene som står i den [Bibelen], tenker du det?

Elias: Personlig for meg så synes jeg ikke det, fordi for meg som ikke er kristen så er ikke det noe annet enn en bok med fortellinger som noen baserer livet sitt på, og det kan for så vidt være greit at man bruker den som et slags leksikon på moral, men det er ikke noe for meg.

Jeg: Nei ... Så du mener at for din del er det ikke noe særlig vesentlig at man leser disse tekstene i timen, altså man kunne like gjerne brukt tiden på noe annet, er det slik å forstå?

Elias: Ja og nei. Jeg ville heller brukt mer tid på filosofi og å lære å tenke selv, men jeg synes også det er viktig at man bruker tid på å gå igjennom det for å forstå hvordan andre tenker selv om du ikke tenker sånn selv.

For Elias er det å «tenke selv» det vi kan kalle en mastersignifikant, altså et sentralt, identitetsskapende element. Dette elementet står i kontrast til to andre elementer her: Han distanserer seg fra koran-brukerne nevnt ovenfor, samt de som «baserer livet sitt» på «fortellinger». Der Ricoeur oppfatter fortellinger som en helt sentral kategori for hvordan mennesker forstår verden er «fortellinger» for Elias noe mindre vesentlig, det er «noen» som bruker disse, ikke ham selv (også senere i intervjuet er Elias konsekvent i sin avvisning av religiøse fortellinger, men han skriver seg inn i et sekulært metanarrativ ved å henvise hellige tekster til en fjern fortid). Siden Elias ser ut til å etablere et skille mellom å følge hellige skrifter og å «tenke selv», spør jeg ham rett ut om dette:

Jeg: Mener du det å tenke selv og det å følge hellige skrifter, oppfatter du det som to motpoler eller to forskjellige ting?

Elias: Eh, ja, litt. Selvfølgelig er det jo oppe for at du kan tenke selv hvis du følger en religion, men jeg føler at når du her på en måte, spesielt i Koranen, da, så står det liksom hva du skal gjøre og hvordan du skal leve sånn direkte og hvis du ikke gjør det, så kommer du til helvete. Men hvis du sånn helt fritt tenker selv og

tenker sånn filosofisk, da velger du selv hvordan du vil leve. Du går ikke ut fra noe noen for flere tusen år siden har skrevet.

Jeg: Ikke sant. 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.

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

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

For Watts (avsnitt 2.3.1) er *mediesituasjonen* en viktig begrunnelse for å undersøke hellige teksters ikonisitet. Elias hevder selv at det nok er mediene som er opphav til hans klare oppfatning av hva en koran er, og jeg ser ingen grunn til å tvile på at han har rett i det. Det er ironisk at Elias som nettopp understreket viktigheten av å «tenke selv» ser at han er «biased» på grunn av nyhetsmediene. Selv om hans egen for-forståelse av Koranen kommer fra en kilde han selv karakteriserer som «ensidig», ønsker han i alle fall å framstå som en reflektert konsument av dette medieinnholdet og han er kjapp i replikken når han skal markere den refleksjonen. Videre innfører han et metanarrativt aspekt her (som han kommer til å motsi på fascinerende måter senere i intervjuet), tekstenes høye alder er kilde til deres irrelevans.

Elias' ønske om å være reflektert i møte med nyhetsstrømmen følger han opp videre:

Elias: Folk tror veldig mye forskjellig og det er fint å kunne, lissom, hva som faktisk er riktig og hva som bare er propaganda på internett. For det står veldig mye rart. Og det er fint å få et innenfraperspektiv og se på hvordan muslimer ser på den boka kontra hvordan utenforstående ser på den boka.

Jeg: Hva tenker du om det forholdet der? Hva består forskjellene i?

Elias: Ehm, nei, jeg vil si at når jeg ser på den boka, jeg har ingen assosiasjoner med Koranen annet enn det jeg har hørt og sett, men for en muslim så har jo den boka der vært en del av livet deres veldig lenge, de har jo et forhold til de tekstene som står i den og de bruker den jo i forskjellige sammenhenger.

Jeg: Hvilke sammenhenger tenker du på?

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

Når Elias forsøker å skille det som er «riktig» fra «propaganda» på internett, går han forholdsvis langt i å problematisere sine tidligere kommentarer om hva en koran er (dermed var vel de et resultat av propagandaen). To ting er endret her, omtalen av boka (ikonisiteten) og omtalen av brukerne (etos). Koranen, en «grønn bok med noen symboler», omtales nå som stort sett *ukjent* til tross for hans tidligere klare oppfatninger om den. Koran-brukerne omtales nå i langt mer positive ordelag. Det er «fint» å få fatt på deres «innenfraperspektiv» og «forståelsen» til «de som faktisk tror på det» omtales som verdifull. I omtalen av disse nevner han «riter, bønn, sånne ting» og omtaler dette i mer positive ordelag enn de «strengte reglene» han kjente til fra mediebildet. Bruken av fagbegrepet «innenfraperspektiv» kan tyde på at disse mer positive assosiasjonene til islam stammer fra hans møte med islam i klasserommet. Elias har her presentert et vesentlig synspunkt som vi vil se dukke opp gjentatte ganger utover i intervjuene: Han viser ingen interesse for Koranen som sådan, men for *perspektivet på Koranen som finnes hos dagens muslimer*. Det er altså *virkeligheten foran teksten* som er av interesse. Vår egen samtid er det primære interessefelt, interessen for fortiden er enten sekundær eller ikke til stede! (Jeg er glad jeg ikke er historielærer for disse elevene ...)

Videre spør jeg om den mest ukjente av disse bøkene, Dhammapada:

Jeg: Det er jo som du sier ikke ofte vi har kjennskap til buddhismens hellige tekster. Kunne du tenke deg senere i året når dere har om buddhismen, kunne det være interessant å grave litt i en sånn bok som det der?

Elias: Ja. (Svarer raskt)

Jeg: Hvorfor det?

Elias: Fordi jeg har faktisk aldri hørt noe spesielt om en hellig bok i buddhismen og personlig så syns jeg at mye av det som buddhismen står for personlig syns jeg er ganske bra, hvis du kan, eller er litt overens med mitt livssyn.

Jeg: Ja, ikke sant ...

Elias: Og da syns jeg det kunne vært veldig interessant å lese det, for det er jo en religion som er stikk motsatt av de to andre der.

Jeg: På hvilken måte?

Elias: Det er jo nesten mer ... Jeg føler at buddhismen er mer livssynsbasert og det (viser til de andre religionene) er mer sånn at det er mer sånn strengt. Og det (buddhismen) er jo en mye eldre religion også. Det påvirker jo hva som er skrevet og hva som står i den.

Jeg: Mhm. Du snakker om at den er eldre, altså, dette tidsaspektet her, hva tenker du om tidsaspektet og relevansen til disse tekstene her i dag? Har du noen tanker om det?

Elias: Ja, det er jo litt interessant, da, for du kan jo si at den eldste sånn som hinduismen og buddhismen, de eldste er jo på en måte de som har overlevd lengst.

Jeg: Ja, mhm ...

Elias: Og Koranen, eller islam, det er jo den nyeste av de store religionene, i hvert fall av de her. Så i en så fersk religion så kan du si at det er mye større sannsynlighet for at noen tolker noe feil fordi at de ikke har hatt lang nok tid til å integrere det i samfunnet.

Det er påfallende hvor lett det er for disse elevene å identifisere buddhismen med det de selv står for. Elias gjør det her, vi skal se at Mads og Julie gjør akkurat det samme. Når Elias skal peke på forskjeller mellom religionene, vender han tilbake til de oppfatningene han selv har klassifisert som medieskapt stereotypier, de monoteistiske religionene er «mer sånn strengt». Når han nå skal uttale seg tekstenes alder, er buddhismens høye alder et tegn på dens *troverdighet*, dette til tross for at Bibelens og Koranenes høye alder for ham var kilde til irrelevans noe tidligere. Nå er situasjonen snudd på hodet, Koranen er for «fersk» til å bli tolket riktig. Elias' sympati i møte med buddhismen er altså mer konsekvent enn begrunnelsen for denne.

I forlengelsen av dette spør jeg videre om medier. Vi har allerede sett hvordan nyhetsmediene er en viktig leverandør av for-forståelse, og Elias knytter nå dette sammen med skolehverdagen:

Jeg: Hvilken av disse bøkene er det du kjenner mest til fra media?

Elias: Koranen, garantert. (Svarer raskt).

Jeg: Og hvilke medier er det du da tenker på? Er det aviser som du har nevnt? Stort sett det?

Elias: Aviser, youtube. Det er veldig mye på youtube på alle mulige retninger og sider. Nyheter, sånn på TV, men også på youtube så er det mange sånne nyhetsshow om vi kan kalle det som sier mye rart og, ja ... Så jeg føler at, når jeg tenker på Koranen egentlig og tenker på hvordan jeg har blitt eksponert for den boka så er det veldig så er det sånn enten så blir den sånn hyllet eller så er det liksom bare negativt, det er ikke noen sånn mellomgrunn. Noen artikler kan være at liksom derfor blir Koranen kalt fredens religion og det andre er liksom bare om islamistisk terrorisme, så det er ikke noe imellom ...

Jeg: Hva tenker du da om det bildet som presenteres av islam og Koranen i skolen?

Elias: Der føler jeg at det blir mer mellomgrunn, men jeg syns fortsatt at det kan være litt mot at det er en fredens religion selv om det er jo, muslimer mener jo at det er det og jeg kan jo forstå, for hvis du leser det så står det jo at du skal gi penger til fattige og alt sånt, men det står også det motsatte i enkelte deler av boka og jeg synes det burde bli tatt litt mer opp fordi det står, både på godt og vondt da, det står jo i Bibelen også, da, det står jo veldig mye rart da, men jeg føler at i Bibelen så blir det tatt opp de negative sidene av Bibelen, i Koranen så føler jeg at de er kanskje litt redde for at det skal bli presentert for negativt, så de velger heller å utelukke det litt.

Jeg: Så de behandles litt forskjellig, interessant Hvem eller hva er det som skaper den redselen der, tenker du?

Elias: Jeg tror lærere er litt redd for å være politisk ukorrekte, at de er litt redd for å bli sett på som liksom islamofober eller noe sånn og derfor velger de å male den i et bedre lys, men som sagt så er det jo, jeg vet jo ikke hva en lærer tenker, og det kan jo være en grunn til at de gjør det, at det er veldig mye enklere å, hvis du leser, å bare fokusere også på de negative aspektene om det kan bli alt man fokuserer på, det vet ikke jeg, men jeg syns fortsatt at man skulle ha sett på begge sider litt objektivt og sett at det står det, men det står også det og man da også kan man se på praksis og så se på hva som er mest relevant.

Dette tekstutdraget er et nytt eksempel på hvor mye nyhetsmediene kan ha å si for elevenes forståelse av islam. Vi kan her formulere et sentralt poeng som vi vil se igjen i flere av intervjuene: Mediene er opphav til en *fortolkningskamp* med flere aktører (nyhetsmediene, lærerne, ham selv) og lærernes påståtte redsel for å være politisk ukorrekte i møte med islam er en problemstilling som oppstår nettopp i forlengelse av en diskusjon om mediene. Til tross for at han nevner Bibelen i forbifarten et par steder, er det klart at det er *Koranen* som er gjenstand for denne fortolkningskampen (og dermed Elias' engasjement). Bibelen er for ham mer kjent og mindre omdiskutert. Vi kan her som hos Sara ta utgangspunkt i aktivitetsteorien og konkludere med følgende: Denne fortolkningskampen er et redskap som er tilgjengelig i klasserommet uavhengig om lærerne legger opp til det eller ei, og Elias oppfatter lærerne som mer eller mindre bevisste aktører i denne kampen. Vi skal senere se et tilsvarende resonnement hos Julie.

Videre er jeg interessert i å få vite noe om religionsfagets egenart:

Jeg: Hva tenker du om religionsfaget som sådan sammenlignet med andre skolefag har du noen tanker om det?

Elias: Jeg synes det er et fag for seg selv. Det er liksom ikke noe annet som er likt. Det har sin egenart som ingen andre fag egentlig har.

Jeg: Hva tenker du om den egenarten? Hva er det som karakteriserer religionsfaget?

Elias: Det lærer deg på en måte å lese og se ting på en litt annen måte enn det du gjør i andre fag fordi ofte i andre fag så er det et rett og et galt svar, men innen religionsfaget så er det *veldig* mye tolking.

Jeg: Mhm ... Er det en fordel eller ulempe, synes du?

Elias: Jeg synes det kan være begge deler. For meg så synes jeg det er en fordel for da kan jeg på en måte trekke mine egne konklusjoner og samtidig få lærerens blikk på det og syn på det og se hva den personen mener. Men for noen så kan det jo sikkert også være negativt at det ikke er noe rett eller galt svar at det da blir bare rotete.

Elias har gjentatte ganger i løpet av intervjuet understreket betydningen av å «tenke selv». Siden han her mener at det er mye fortolkningsmakt hos *leserne* av tekstene er det altså mye rom for å tenke selvstendig i dette faget, hvilket han ser ut til å sette pris på. Mads og Julie kommer til å diskutere dette tolkningsrommet på svært fascinerende måter senere, så jeg vil dermed vende tilbake til diskusjonen om fagets egenart.

Når elevene skal trekke forbindelseslinjer til andre skolefag, er det (ikke overraskende) andre fag innen humaniora som trekkes fram (se også intervjuet med Julie). Jeg forsøker å spørre Elias om «naturvitenskapelige fag, tenker du at det er noe relevans der for disse bøkene du har her?». Resultatet er en av de mest absurde fortellingene i intervjumaterialet:

Elias: Ehm, nei. Jeg syns i grunn ikke det. Når vi hadde naturfag så hadde vi jo en lærer som var muslim, men han hadde vi ikke som lærer så veldig lenge, da, fordi han brukte jo faktisk Koranen i undervisningen ...

Jeg: Faktisk ... På hvilken måte? Hva brukte han den til?

Elias: Han sa, hva var det han sa igjen, da? Hvordan kan du vite at Kina eksisterer? Og så sa vi sånn at du kan jo på en måte ikke det med mindre du har sett det og så sa han og etter det så kom han med eksempelet det at som med infrarød stråling at når geiter ser en djevel eller det var noe sånn, når haner ser en djevel, så kakler de og når geiter ser en djevel så gjør de ... Det var et eller sånn merkelige greier. Og det skulle da handle om infrarød stråling, da. Det var rart.

Som jeg skrev i teoridelen (se avsnitt 2.2.4) eksisterer det en del litteratur om forholdet mellom religion og naturvitenskapelige disipliner. I mitt intervjumateriale har det imidlertid i det store og hele ikke oppstått særlig mange fruktbare diskusjoner i skjæringsfeltet mellom disse disiplinene, noe denne klasseromsepisoden er et eksempel på (to hederlige unntak er enkelte av Elias' betraktninger litt senere i intervjuet, samt enkelte kommentarer hos Sara). Det er mye

mer å hente i skjæringsfeltet mellom religion og øvrige humaniora-fag og mellom religion og nyhetsmedier.

4.2.3 Diskusjon om utvalgte tekster

4.2.3.1 Bibelen

Jeg legger GT-tekstene på bordet og spør om «det er viktig at man leser disse tekstene her i timene?»

Elias: Ja. (Svarer raskt). Ja, her synes jeg det er viktig, for du får med hvilke fortellinger og sånn som kan være relevant for de som er kristne og så får man også, spesielt med «synd og straff», man får se de gode og vonde sidene av Bibelen på en måte, at det her er jo noe som var vanlig, eller vanlig og vanlig, det her var jo det som skjedde før, men det er jo ikke relevant i dagens samfunn, men det er jo fortsatt viktig å se på det fordi det står i boka som blir brukt i dag.

Jeg: Ja, ja ...

Elias: Og sånn som i Koranen så stod jo ting som på 70-tallet så ble det jo ikke brukt, men så kom det en politisk tolkning og da ble boka brukt i et negativt aspekt, så det er viktig å se på hvordan Bibelen også kan bli brukt negativt.

Disse sitatene er et nytt, fascinerende eksempel på hvilken rolle politisk islam kan spille i forbindelse med elevers meningsdannelse. Jeg legger tekster fra *Bibelen* på bordet og spør om viktigheten av å lese disse tekstene. Elias hevder slik han har gjort tidligere at man får presentert både «gode» og «vonde» sider ved Bibelen uten å være særlig spesifikk. Når han så skal presentere et konkret, dagsaktuelt eksempel på noe negativt, tar han omveien om *Koranen* som er objekt for fortolkningskampen diskutert ovenfor og viser til en diskusjon han har omtalt tidligere om tildekking av kvinner i Afghanistan. Til slutt konkluderer han med at det også er viktig å undersøke Bibelens negative sider uten å peke på konkret negativ bruk av denne. Tilsvarende argumentasjonsrekker vil vi senere se hos Peder.

Elias har (i tillegg til den absurde fortellingen ovenfor) også noen relevante betraktninger om forholdet mellom religion og vitenskap:

Jeg: Oppfatter du dette (viser til skapelsesberetningen) som et alternativ til det man har lært i naturfagstimene? Eller kan dette utfylle hverandre på en eller annen måte?

Elias: Nei, ikke, jeg personlig mener ikke det. Du kan si at på en måte hvis vi hadde tatt og brent alle kopiene av Bibelen og alle kristne hadde dødd og det ikke var noe liksom tro igjen og menneskeheten hadde startet på nytt, så hadde de fortsatt kommet fram til samme naturfaglige poeng, men de hadde ikke kommet tilbake til det.

Jeg: Ikke det der, nei ... Og hva er da egentlig forskjellen på dette (viser til bøkene) og naturvitenskapen, egentlig? Bare for å si det rett ut?

Elias: Det her er på en måte fortelling. Og naturfagene kan etterprøves og det er forskning, rett og slett og det er realiteten.

Elias har altså en deterministisk oppfatning av vitenskapshistorien og nedvurderer her (som tidligere) «fortelling» som nøkkel til å forstå virkeligheten. Dette rammer ikke bare de aktuelle tekstene som ligger på bordet, men strengt tatt de fleste tekstene vi arbeider med i hele religionsfaget. Slik jeg ser det er Elias konsekvent her. Han har gjennomgående vært lite interessert i tekstene som sådan, men langt mer interessert i å forstå «innenfraperspektivet» til de muslimer (og kristne) som lever i dag. Selvfølgelig er dette perspektivet formet av religionenes fortellinger, men interessen for fortellingene er altså indirekte.

En av de få gangene Elias ser ut til å være genuint interessert i tekstene som sådan er når man kan finne spenninger eller selvmotsigelser i det bibelske materialet. I starten av intervjuet nedvurderte han kristendommen og islam (men ikke buddhismen) på grunn av (etiske) spenninger i materialet. Ukjente tekster kan allikevel appellere til Elias:

Jeg: Synes du i religionsfaget er det viktig at man bruker tid på kjente tekster eller mindre kjente tekster?

Elias: Det er et godt spørsmål. Jeg syns det er viktig med begge deler. Kjente tekster, for det er jo de som blir brukt mest. Men mindre kjente tekster kan også være lurt å gå igjennom da selv om det er jo veldig mange flere av dem enn de kjente tekstene så kan det være fint å gå og finne de som er litt mindre kjente for å se hva som faktisk også står. For de mindre kjente tekstene står kanskje litt imot det de mer kjente tekstene står for innimellom.

Det er altså ukjente teksters evne til å bidra til flerstemmighet som han her hevder er fascinerende ved dem til tross for hans tidligere reservasjoner.

4.2.3.2 Koranen

Som vi allerede har sett er Koranen for Elias mest kjent fra nyhetsbildet. I skolen har boka fram til nå vært fraværende:

Jeg: Tenker du at det er noen kjente og mindre kjente tekster i Koranen også?

Elias: I Koranen for meg så er det alle er like lite kjent ...

Jeg: Tror du det er sånn for de fleste andre også?

Elias: Ja, jeg tror det, fordi før vi starta på videregående, verken på ungdomsskolen eller på barneskolen så har vi jo ikke lest noe fra Koranen i det hele tatt. Vi har bare lært om hva som står, men vi har ikke sett hva som faktisk står.

Videregående skole er altså Elias' første direkte møte med innholdet i Koranen. Han beskriver at de har funnet «likeverd» til tross for manglende «likestilling» i surene og at de har jobbet med å sette tekster i «sammenheng» i timene. Videre ser han ut til å like at de har jobbet med samme tema innen ulike religioner:

Elias: ... så kan vi se på hvordan to ulike religioner takler det poenget, sånn som hvordan ble jorda til og da leser vi hva Koranen sier og så leser vi om hva Bibelen sier og så kan man sammenligne de. [...] Jeg synes det er en bra måte å gjøre det på.

Videre spør jeg om «tekstene sier noe som er sant, riktig eller troverdig om den verden vi lever i». Elias oppfatter stort sett tekstene som irrelevante: «Selv om du er lagt i Guds bilde så er du på en måte ingenting i forhold til han eller hun eller dem». For ham er gudbilledligheten altså kilde til nedvurdering av mennesket og tanken om at tanken om at «Gud har makt over deg» står i kontrast til hans egen vektlegging av menneskets selvstendighet. Han holder imidlertid døren litt på gløtt for at gamle tekster fortsatt kan ha aktualitet fordi «mennesker er på en måte like i dag som de var for flere tusen år siden, det er bare samfunnet rundt som har endra seg». Slavehold og dårlig menneskesyn oppgis som grunner for tekstenes irrelevans i dag.

4.2.3.3 Dhammapada

Avslutningsvis spør jeg Elias om han kunne være interessert i å lære noe om Dhammapada.

Elias: Det kunne vært veldig interessant. Jeg synes buddhismen er sånn, handler mye om sinnet og liksom tankene dine og hvordan du kan tenke og hvordan du kan leve på en god måte, så jeg synes det er veldig, veldig relevant. Og det er jo mye forskjellig man kan utforske om seg selv så du ser jo for eksempel om hvordan munkene lever livet sitt og hvorfor gjør de det og liksom hva er det i de tekstene som de prøver å oppnå.

Det påfallende med Elias' svar er det at Dhammapada kan være en nøkkel til å «utforske seg selv», mens Bibelen og Koranen kun er et hjelpemiddel til å forstå «andre». Riktignok inngår noen andre i begrunnelsen her også, nemlig munkene som omtales som «de», men man finner ikke det samme behovet for distansering som man gjør i møte med Bibelen og Koranen. Vi vil senere se det samme hos Mads og Julie.

4.2.4 Avsluttende kommentarer

Når jeg avslutningsvis spør om Elias har noe annet å tilføye utover det vi allerede har diskutert, nevner han det faktum at jødedommen ikke har vært behandlet i løpet av året, noe læreplanen heller ikke krever. (Det er obligatorisk med «islam og en valgfri religion», se Udir, 2006, s. 2). Elias mener det kunne «være interessant» å lære om den og oppgir følgende begrunnelse:

Elias: Så det kunne vært interessant å se på spesielt med tanke på andre verdenskrig og hvordan jøder har blitt forfulgt veldig lang tid, så det kunne vært fint å ha om jødedommen bare for å få litt forståelse for det også.

Diskursanalyse lærer oss å lete etter muligheter for subjektsposisjonering for ulike aktører. For Elias er en jøde primært et *offer* for andres forfølgelse og dette oppgis som begrunnelse for å lære mer om jødedommen. Selvfølgelig har han rett i at jøder har blitt forfulgt, men dersom jødedommen hadde blitt behandlet som en selvstendig religion ut fra det «innenfraperspektiv» Elias ellers omtaler i positive ordelag, ville han kanskje fått gleden av en forståelse av jødedommen som ikke er definert ut fra overgripernes perspektiv?

4.3 Mads

4.3.1 Generelt om hellige skrifter

Når jeg spør Mads om de har jobbet noe med hellige tekster i løpet av året, svarer han at de har «drevet ganske mye med det» og at han i det siste har skrevet en «ganske stor» oppgave om islam.

Jeg: Det at du hadde fokus på islam, var det noe som du valgte selv?

Mads: Delvis. Vi hadde en innleveringsoppgave da vi drev med islam og da valgte jeg å basere oppgaven min rundt hva som skjer i praksis mot det som står skrevet ned i Koranen, da.

Dette skillet mellom islam slik vi finner troen forkynt i Koranen og islam slik religionen blir praktisert, kommer Mads til å kommentere flere ganger utover i intervjuet, så arbeidet med oppgaven har tydeligvis satt sine spor. Når jeg spør ham om hva han fant i Koranen, svarer han følgende:

Mads: Nei, altså, jeg fant jo ut at det var litt forskjellig det som skjedde i praksis og det som stod der, da. Og det tok ganske mange timer og mye arbeid å finne ut av det som faktisk skjer fordi de landene som utøver det har ganske beskyttet informasjonsutgivning, så det tok jo mange timer å finne fram. Men, ja, det var jo interessant og lærerikt.

Jeg: Ja, bra. Synes du det er viktig at man holder på med den type oppgaver som du hadde der i skolen?

Mads: Ja, jeg synes det var veldig interessant og veldig.. Det setter jo litt perspektiv på det, da, hvordan liksom det som skal, i hvert fall det som jeg hadde fokus på, hvordan det skal altså det som står helt konkret, hvordan det tolkes det også selv om det skal tolkes helt konkret på en måte. At det blir en tolkning selv om det originalt ikke skal være det.

Mads identifiserer i likhet med Elias (se avsnitt 4.2.2) en fortolkningskamp om islam som han knytter til mediesituasjonen. Her er det informasjonsstrømmen ut fra Iran som er poenget, og i det store og hele omtaler Mads internasjonale forhold i noe større grad enn de andre elevene. Hans påstand om at enhver lesning er en tolkning står i kontrast til noe «originalt» som han ikke utdyper. Vi legger også til at det igjen er islam og ikke kristendommen (eller buddhismen) som er gjenstand for denne fortolkningskampen.

4.3.2 Diskusjon om de hellige skriftene

Jeg legger bøkene på bordet og spør om Mads forbinder noe med dem. Igjen er det internasjonale forhold som omtales og i hvilke verdensdeler bøkene har sine nedslagsfelt. Han forbinder Bibelen med «der de europeiske imperialistene dro og tok med seg troen sin», troen er altså noen andres og det er makthavere snarere enn undertrykte som forbindes med denne troen. Koranen forbinder han med «det osmanske riket» og buddhismen med «Sør-Øst Asia» og han forteller at de har «tolket» og sett tekstene «i kontekster». Når jeg spør om det er viktig at de holder på med det i timene, svarer han:

Mads: Ja ... Synes det er viktig og det skaper på en måte et bedre syn på hvordan folk praktiserer troen, da, og hvor det faktisk stammer fra det de gjør. Og det blir litt nærere enn at det bare blir sånn «dette gjør de og dette gjør de», men når man ser det i hellige tekster, så blir det litt mer hvorfor og hvordan det har utviklet seg, da.

Igjen ser vi (som hos Elias) at interessen for de hellige tekstene er indirekte, det er interessen for de «folk» som «praktiserer troen» i dag som gjør det interessant for Mads å undersøke disse tekstene. Det han ønsker å komme «nærere» ved tekstarbeidet er for så vidt ikke tekstene selv, men bakgrunnen for det de troende *gjør*. Tekstene plasseres også hos Mads inn i et metanarrativ ved at han omtaler en «utvikling», og det er situasjonen *i dag* som er interessant.

Videre har Mads stor sans for at tekster eller praksiser som ved første øyekast framstår som ukjente, forklares ved hjelp av noe som er kjent:

Mads: Liker at han som vi har nå også fokuserer mer på er hvordan det som står i de hellige tekstene faktisk kan begrunnes i hva som faktisk har skjedd også og det liksom er veldig sannsynlig mange av de tingene som faktisk står der, da.

Jeg: Hvilke hendelser tenker du på, eller hva legger du i at de er sannsynlige?

Mads: Nei, for eksempel, da, fra jødedommen, hvis man ser på den kosher-maten som de snakker om, så er jo det fra et veldig varmt klima hvor de vanligvis ikke hadde så veldig mange muligheter til å behandle maten riktig og sånn og da gir det veldig mening at skalldyr blir fort dårlig og at man kan fort bli syk av det hvis man ikke behandler det riktig. Meieriprodukter kan bli veldig dårlige hvis de ikke blir riktig nedkjølt og så blande dem i gode produkter, da.

Jeg: Mhm ...

Mads: Så det er liksom veldig logisk. Men når det bare blir forbundet med tro, så blir det bare en litt sånn feil oppfatning, synes jeg. Mens når vi får det der sånn mer, ser det fra begge sider, da, så blir det mer interessant for meg, i hvert fall.

Til tross for at «troen» var det første Mads forbandt med disse hellige skriftene tidlig i intervjuet, gir han her uttrykk for at han verdsetter en «logisk» side ved tekstene i tillegg. Mads verdsetter at fremmedartede elementer i tekstene (kosher) kan reduseres til noe kjent (oppbevaring av mat). En tilsvarende hermeneutisk tilnærming der fremmedelementer elimineres i leseprosessen kommer Julie til å videreføre i meget sterk grad gjennom flere eksempler i sitt intervju (særlig avsnitt 4.5.4).

Videre ønsker jeg å sammenligne religionsfaget slik Mads forstår det med andre skolefag. Svarene er meget interessante:

Jeg: Disse temaene vi diskuterer nå, er det ting som du støter på i flere skolefag her på skolen eller er det kun religion og etikkfaget dere diskuterer de tingene vi prater om?

Mads: Ehm, det er jo primært det, men det er også andre fag som det kan komme på, men det er gjerne ikke noe vi har fokus på over lengre tid. Men, Bibelen er jo mest relevant for oss som lever i Norge, da. Den har jo vært med på å skape mange av de lovene som vi har i dag. Og jeg har jo rettslære og da møter jeg på mange lover som kommer derfra, da.

Jeg: Ja, ikke sant, stemmer det. 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).

Jeg: 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.

Jeg: Ja, mhm ... Det med at dere kan ha egne meninger i religionsfaget, synes du det er en fordel eller ulempe ved det faget?

Mads: Jeg synes det er en stor fordel, jeg. Det gir liksom rom for tolkning og at det er liksom ikke noe fasitsvar, da. At det er muligheter for å komme til mange konklusjoner.

Svarene Mads gir på disse spørsmålene er etter min mening noen av de mest oppsiktsvekkende i hele intervjumaterialet mitt. Jeg vil anta at Mads sjelden eller aldri har blitt bedt om å

sammenligne religionsfaget med rettslære med tanke på hvordan man faktisk arbeider med tekster. Allikevel er *forskjellene* såpass åpenbare at han har tenkt ut et klart formulert svar på spørsmålet mitt allerede før jeg har rukket å stille det ferdig! Den «objektive tolkningen» som «rettspraksisen» utgjør, står i *kontrast* til tolkningsaktiviteten som foregår i religionstimene. Der sprikende tolkninger ville være uakseptabelt i en juridisk sammenheng, ser dette ut til å være nær sagt ønskelig i religionstimene – religionsfaget ser ut til å mangle en *forpliktende* tolkningstradisjon. «Rom for tolkning» ser ut til å bety en nedvurdering av tekstenes historiske mening til fordel for en mening *foran* tekstene som (i hvert fall her) ser ut til å ha en vag forbindelse med tekstene slik de faktisk foreligger. Grunnen til at dette er så oppsiktsvekkende er det at Hans-Georg Gadamer fant et *likhetstrekk* mellom teologers og juristers behandling av «klassiske» tekster og det var nettopp disse to fagfeltene han hadde i tankene da han formulerte teorien om horisontsammensmeltning (Fiorenza, 2000, s. 352-353). Religion og etikk-faget inneholder selvfølgelig mye mer enn kristen teologi, men har tross alt vært nært knyttet til religionspedagogiske miljøer ved de teologiske fakultetene slik jeg påpekte tidligere (se avsnitt 2.5.2.1). Dermed er det påfallende at tekstarbeidet i faget (slik Mads forstår det) har beveget seg såpass langt bort fra den teologiske arven Gadamer opererer med at denne delen av faget ikke er til å kjenne igjen. Grunnen til at jeg stopper opp her og understreker dette såpass ettertrykkelig er det at jeg mener å se en klar tendens til tilsvarende tankegang hos alle elevene jeg har intervjuet og at denne tendensen er forankret i overbevisninger de selv gir uttrykk for. Særlig Julie kommer til å utdype denne meningen *foran* teksten, altså i lesernes verden, enda mer detaljert (selv om denne meningen tidvis knapt nok har noen forankring i teksten, se særlig avsnitt 4.5.4), og jeg kommer til å behandle dette mer utførlig i drøftingskapittelet.

Videre spør jeg om noen av bøkene har dukket opp i media:

Mads: Det har de jo. Koranen er jo spesielt omtalt i media og alt det der med spesielt den borgerkrigen i Syria, for eksempel, jihad-kriger, i jihad blir det mest fokus på at det er hellig krig og at man skal beskytte muslimske områder og så videre sånn som det for så vidt står, men det står jo mange paradokser.

Atter en gang ser vi at det er Koranen som er kjent fra media og at det er nyhetssaker Koranen forbindes med. Mads har gjennomgående i intervjuet vært opptatt av islam uten å direkte knytte sine interesser til mediesituasjonen (selv om han har nevnt mangelen på informasjonsflyt ut fra Iran). Her ser vi at han knytter «mange paradokser» til krigssituasjonen i Midt-Østen hvilket korresponderer med hans valg av oppgave som nettopp handlet om forholdet mellom

Korantekster og praksis. Dermed ser vi at det er nyhetsmediene som har formet hans faglige interesser.

Mads: Men vi møter jo også på de andre, men i mindre grad, da.

Han har altså ikke noe annet å si om Bibelen og mediene utover dette. Følgelig har Bibelen også vært stort sett fraværende i dette intervjuet. Fortolkningskampen står om islam, mens Bibelen er et kjent, kulturelt bakteppe. Jeg spør direkte om han forbinder Bibelen med noe medieinntrykk overhodet:

Mads: Jaa, jeg kjenner nok til det, men Norge er jo veldig sekularisert, da, så jeg føler at den er sånn allemannseie at den er veldig kjent og at den derfor blir omtalt mindre i forhold. Men det er på en måte mer inni kulturen vår, da, sånn at man ikke trenger å nevne den spesifikt, for det er mange som kjenner den historien som blir brukt, da.

Hos Mads som hos flere av de øvrige elevene er klasserommet til for å rette opp de skjevhetene som mediene er opphav til:

Mads: Det gav jo i hvert fall meg et veldig ... eller litt annet bilde enn det man får igjennom medier og sånn. Det gir et mer sånn, hva intensjonen var mot hvordan det brukes, da, hvordan det misbrukes også. Hvordan man forsvarer seg med Guds hellige ord, men det var kanskje ikke ment sånn som det står.

Jeg: Og da tenker du at det er vesentlig at man i skolen kan bidra til å rette opp dette inntrykket, er det sånn å forstå?

Mads; Ja, ja. (Svarer før spørsmålet er ferdigstilt). Å lissom balansere det litt ut.

Jeg: Ja, synes du at man faktisk får en grei balanse i klasseromsundervisningen?

Mads: Ja, jeg synes jeg får en bedre balanse nå.

Det er konflikten i Syria som er kontekst for disse sitatene og fortolkningskampen dreier seg om islam. Det er medieinntrykkene om Koranen som må få en «grei balanse» i timene. For Bibelens del er det ingen medieskapt for-forståelse å balansere. Finnes det så andre arenaer enn nyhetsmediene som kan vekke interesser for disse tekstene? Jeg spør:

Jeg: Disse bøkene, hadde du noen gang tatt initiativ til å lese disse på egen hånd hvis det ikke hadde vært for skolen?

Mads: Det tror jeg ikke. Det interesserer meg ikke så mye.

4.3.3 Diskusjon om utvalgte tekster

4.3.3.1 Bibelen

Jeg legger fram GT-tekstene og spør om «det er viktig at disse tre tekstene her behandles i klasserommet?»

Mads: Ja, det er jo sånn som ... hvilke tolkninger som blir gjort, da, av det som står her. Og det her er jo ganske ekstremt noe av det men at liksom man må se på forholdene, da, etter om det var ment sånn og hvilket samfunn som det ble laget i og om det vil være relevant for det vi lever i, da ... diskutere rundt det ...

Mads serverer et poeng som også Peder vil komme til å slå fast med full tyngde: Det er vårt eget samfunn som er målestokken som alle andre historiske tekster skal vurderes opp mot. Dette ber jeg ham utdype:

Jeg: Du mener det er store forskjeller mellom det samfunnet som var da og det samfunnet vi lever i nå?

Mads: Ja, det er det jo selvfølgelig ...

Jeg: Hva oppfatter du som hovedforskjellen på disse samfunnene, egentlig?

Mads: Nei, det har jo mye å gjøre med samfunnsstrukturene og spesielt det der med hvordan man forholder seg til arbeid og kjønnsroller og også hvor sterkt troen står, da, det er jo mye mer alvorlig i noen kulturer å kritisere de hellige tekstene, mens i Norge som er veldig sekularisert, så er det jo ikke noe så har vi jo avskaffet blasfemiloven, blant annet og at det er jo liksom ... det er viktig å se det, men det er muligheter og stort rom for å gjøre seg opp sine egne tanker om det, da.

Å «kritisere de hellige tekstene» er altså å vurdere tekstene ut fra vår egen samfunnsstruktur. «Å gjøre seg opp sine egne tanker» må dermed bety noe i retning av å filtrere vekk alle elementer som ikke passer overens med vårt eget samfunn. Det er også verdt å merke seg at det tolkningsrommet Mads mente å finne i religionsfaget samsvarer med det store tolkningsrommet han her mener å finne i hele samfunnet.

Siden Mads allerede har påpekt at samfunnet vårt er sekularisert, er det ikke overraskende at et av fremmedelementene ved fortidige samfunn er selve gudstroen:

Jeg: Siden dette samfunnet som du nevner er såpass forskjellig fra det vi lever i i dag, er det da interessant å sette seg inn i hvordan disse samfunnene fungerte?

Mads: Ja, det synes jeg er viktig. Men det synes jeg også kan være litt vanskelig. For det er jo ikke så mange historier som er skrevet fra et objektivt standpunkt fra den tiden som gir liksom et klart bilde av hvordan det var objektivt, da, det var mye som var preget av at Gud har gjort det og det eller hvordan det er, men at den informasjonen man har er veldig relevant og veldig bra å bruke for å forstå samfunnet bedre ... med hvordan det funka da.

Jeg legger fram NT-tekstene og i den forbindelse nevner Mads (indirekte) kirken i forbindelse med kanoniseringen av disse. Til tross for at alle intervjuene dreier seg om hellige skrifter som religiøse miljøer (kirke, moske, templer) har hatt et eierskap til, har disse institusjonene i minimal grad blitt omtalt. (Saras omtale av moskeen i forbindelse med en konflikt er et av unntakene.)

Mads: Hele det nye testamentet er jo pro-Jesus. Det ble jo velga og vraka når de lagde den Bibelen. Så det er jo et veldig ensidig perspektiv.

Når jeg i forlengelsen av dette spør om relevansen av å undervise i disse perspektivene som Mads omtaler som ensidige, omtaler han «kildekritikk» som et «veldig viktig» aspekt ved det «samfunnet vi lever» i. Elevene har jobbet «veldig mye» med kildekritikk når de skal «finne informasjon på nettet». Til tross for at han klandrer bibeltekstene for å være ensidige, synes Mads det er «viktig å lære å kjenne til de» fordi «samfunnet vårt er jo bygget på Bibelen», «og da er det veldig viktig å kjenne hvor mange av de tingene som vi praktiserer i dag faktisk stammer fra, da». Her finner vi atter et eksempel på noe som er et gjennomgangstema for Mads. Tekstene som sådan (her: Bibelen) er ikke interessante, det er *samfunnet vårt* som er av interesse. Bibelen er interessant i den utstrekning den kan forklare hvordan samfunnet har blitt som det har blitt.

4.3.3.2 Koranen

Ifølge Mads er det viktig at «det ikke blir bare lesning fra det» når man bruker Koran-tekstene i undervisningen.

Jeg: Hva mer bør man ha, synes du?

Mads: Man burde ha, synes jeg i hvert fall, noe som er liksom fra Koranen og noe som er praksis, da, sånn at man ser liksom, okei, her står det og her er sånn det fungerer i den islamske troen. Og liksom kanskje hvordan det fungerer i islamsk tro i ulike deler av verden eller ulike tolkninger av Koranen.

Jeg: Har du holdt på mye med det i timene når dere har lest disse tekstene?

Mads: Vi har holdt på med det litt og vi har holdt på med de der fire lovskolene og liksom sett litt på hvordan de har ulike perspektiver på det som står i Koranen, da. Det synes jeg var veldig interessant.

Jeg: Ja, hvorfor var det interessant?

Mads: Fordi det er litt sånn stigma i samfunnet vårt at man tolker Koranen fort på den mest negative måten man kan, men det gir liksom et mer bilde av at folk gjør jo i praksis ikke det. Men man føler jo veldig ulike måter å se på Koranen, da. Og at ulike folk tolker det på ulike måter etter geografi, demografi og så videre.

Mads er konsekvent. Han har gjennom hele intervjuet forbundet islam med en fortolkningskamp mellom ulike aktører, her representert ved de «fire lovskolene», «samfunnet vårt», «folk», «geografi», «demografi» og «ulike deler av verden». Han diskuterte fortolkningskampen innledningsvis i tilknytning til islam i mediene, sluttet å snakke om noe slik i tilknytning til Bibelen og gjenopptok denne diskusjonen i forbindelse med Koranen. I den grad det var en fortolkningskonflikt i forbindelse med kristendommen, var denne ifølge Mads for lengst avsluttet i og med kanoniseringen av de nytestamentlige skriftene.

4.3.3.3 Dhammapada

For Mads er Dhammapada «ikke så kjent», men buddhismen forbindes med «veldig mye livssyn» for ham som for Elias. Når jeg spør om buddhistiske innsikter er viktige i dagens samfunn, svarer han følgende:

Mads: Ja (svarer raskt). Og den troen her viser jo litt mer sånn her vil kanskje si litt mer frihet, da, enn de andre, for de andre har veldig sånn faste tanker om hvordan man skal leve, hva som er riktig og hva som er galt, mens i buddhismen, nå er jeg litt usikker på det her, da, men det føles ut som om det er litt mer frihet, at ja, de har liksom gjort seg opp en tanke om hva som er riktig, men at den ikke er liksom helt bestemmende, da, at det ikke er sånn at du kommer til ... eeh, at du ikke kommer til underverdenen hvis du ikke følger den, liksom, men at du kanskje heller blir gjenfødt på en annen måte, da, at du blir ikke dømt på samme måten.

Her er han helt på linje med Elias. Buddhismen forbindes med «livssyn» og den friheten Mads ellers ser ut til å verdsette. Denne står i kontrast til «de andre», altså kristendommen og islam som er «bestemmende» og hvor man blir «dømt».

4.3.4 Avsluttende kommentarer

Når jeg avslutningsvis spør den rettsvitenskapelig interesserte Mads om han forbinder noen av tekstene med «maktutøvelse», serverer han et svar som i alle fall samsvarer med grunnlovens formulering (§16) om at vi i dette landet har en «folkekirke»:

Mads: Nja, jeg har ikke spesielle tanker om det fordi det er litt sånn forskjellig, fordi sånn som når man ser på kristendommen, så er det litt mer sånn Gud og Jesus er litt mer sånn folkelig, vil jeg si, mens i Koranen så handler det jo mye mer om underkastelse og det har gjerne en litt mer hierarkisk struktur, da, synes jeg i hvert fall ...

Dette sitatet får vel stå som et avsluttende eksempel på hvor *kulturbekreftende* kristendommen er for Mads.

4.4 Peder

4.4.1 Generelt om hellige skrifter

Elevene har for vane å innføre interessante synspunkter allerede fra starten av intervjuene. Peder er intet unntak:

Jeg: I løpet av dette året som dere har holdt på med religion og etikk, har dere da drevet noe særlig med hellige tekster?

Peder: Ja. Vi har jobbet med ... analysert og studert hva som står der, hva ting betyr, hvorvidt det kan motsi hverandre, hva som i dagens samfunn og religion er akseptabelt, hva det betyr og hvordan det fungerer, da, i vår moderne tid sammenlignet med når dette her ble skrevet ned, tilbake da.

Metanarrativet innføres allerede i første svar. Det er *vår egen tid* som fastslår hva som er «akseptabelt» og «fungerer». Man kunne i prinsippet tenke seg kritikkverdige aspekter ved vår egen samtid og at tekster skrevet i andre tidsepoker kunne bidra til å kaste lys over det. Det synes for disse elevene å være en meget fjern tanke. Jeg ber Peder utdype:

Jeg: Tenker du at det er viktig at vi driver med dette i skolen i dag?

Peder: Ja, jeg synes det er viktig å ha noen tanker rundt det. Et samfunn er jo stadig i utvikling og da synes jeg det er fint å få noen synspunkter på hvordan religion, da, som er så sentralt i mange menneskers liv i store deler av verden er forskjellig

fra steder til steder og hvor langt det har kommet noen steder og andre hvor det står veldig igjen i tiden, når det kommer til å praktisere diverse lover, etc.

Jeg: Ja. Hva synes du er hovedforskjellen mellom de samfunnene der man har kommet langt og der man har kommet kort i de prosessene du beskriver?

Peder: Det er vel aksepten for ... alt mulig egentlig. Spesielt legninger. Og hva man gjør på fritiden. Før så var det jo veldig strengt, du skal ikke ... for eksempel ikke drikke alkohol og sånn, men det er det jo ... kall det litt ... hvis man skal lage et litt sånn tullete uttrykk rundt det, kall det hobby-kristne for eksempel som liker å ha troen på at det finnes noe etter livet og ønsker at hvis det finnes en himmel, at dem tror på det, så kan de komme dit, men at dem fortsatt har lyst til å nyte, kall det goder og sånn, da, som vi har i det moderne samfunn og som kanskje alle vennene gjør, alle bekjente, som du har lyst til å være med på, da.

I Peders redegjørelser for tilværelsens framgang presenterer han et av få eksempler på fortolkningskamp innen *kristendommen*. De fleste eksemplene på slikt i mitt materiale (inkludert resten av Peders intervju) har dreid seg om islam. Innen diskursanalyse leter vi ofte etter *subjektsposisjonering* for ulike aktører. Problemet her er at kristendommen ifølge Peder kan innebære *manglende muligheter* for livsutfoldelse, og de (ekte) kristne som står i kontrast til de «hobby-kristne» Peder omtaler, ser ut til å kjennetegnes ved at de rammes hardest av nettopp dette. Jeg ber ham utdype:

Jeg: Tenker du at det da finnes en gjeng med sånne som er mer kristne enn de andre som avstår fra en del goder også?

Peder: Ja, ja, ja ... (svarer raskt). Du har jo sekter og alt sånn hvor det praktiseres helt etter boka.

Videre beskriver han en dokumentar som var blitt vist i timen. Den dreide seg om en amerikansk sekt og en datter som ble utstøtt fra familien sin da hun brøt ut av sekten. Peder hevder at «det med religion» er «veldig sentralt», men at det er «mindre og mindre av det i Norge». Dermed må han altså ty til medieimpulser fra USA for å finne eksempler på kristendom som ikke kun praktiseres på «hobby»-basis. Utover dette synes Peder det er fint at problemstillinger knyttet til religiøst baserte kleskoder tas opp. Dette har han også vært innom i sosiologitimen (for eksempel hijab som del av politiuniform), men slike temaer behandles «dypere» og «mer spesifikt» i religionstimene, for i sosiologitimen er det «flere faktorer som skal inn» i slike spørsmål.

4.4.2 Diskusjon om de hellige skriftene

De tre bøkene legges fram.

Jeg: Gjør du deg opp noen bestemte tanker eller refleksjoner når du ser disse bøkene som ligger her?

Peder: Altså, det er jo bøker og skrifter som mennesker setter ofte ... veldig høyt over veldig mye. Ehm, altså, du ser jo på, si, hvordan muslimene skal behandle Koranen, hvis jeg mener å huske riktig så skal jo den alltid være ren og den skal ikke ... gjerne i et skrin så den ikke blir støvet ned. Og det skal være pent rundt den og alt sånt. Mhm, så den blir jo behandlet med veldig stor respekt, og så er det jo ofte, si, hvis du leser rundt på nettet, da, så kan du jo ofte få inntrykk av at det er mye kontroversielt rundt det, så man kan få inntrykk av begge. Da synes jeg det er fint med religionsfaget at man, si, hvis du leser noe på facebook hvor det står det og det og det om Koranen, så hvis du har blitt undervist i det, så er det sånn «nei, det er faktisk ikke sånn». Så da slipper du å ... eller *slipper* blir vel kanskje litt feil å si, da ... men da vet du at det som ble skrevet på facebook for eksempel, da, ikke er riktig fordi du har blitt opplyst.

Peders svar inneholder flere interessante momenter. Som vanlig er det *Koranen* som fanger oppmerksomheten når disse bøkene legges side om side, Bibelen nevnes ikke. De ikoniske aspektene ved Koranen kommer tydelig fram ved beskrivelsene av hvordan Koranen behandles. Først omtales boka som objekt («ren», «ikke støvete»), deretter beskrives de som bruker boka (de viser «respekt») og i samme setning settes boka i forbindelse med medieinntrykk på nettet («kontroverser»). Igjen husker vi tilbake til Watts kjennetegn på en ikonisk tekst (avsnitt 2.3.1) og sammenhengen mellom tekstens ikonisitet og brukernes etos. Begrunnelsen for studiet av ikoniske tekster var deres tilstedeværelse i mediene, og Peder setter altså Koranen umiddelbart inn i en fortolkningskamp ved å referere til noe «kontroversielt» på «nettet», dette i samme setning som omtalen av Koranenes brukere. Hensikten med religionsfaget er for Peder som for flere andre å rette opp i feilaktige inntrykk fra mediene, men disse medieinntrykkene handler jo stort sett om islam og ikke om for eksempel kristendommen (med unntak av dokumentaren nevnt tidligere). Siden Bibelen ikke omtales, spør jeg direkte om den:

Jeg: Da har du nevnt noen medier allerede i forbindelse med Koranen. Disse andre bøkene her er de noe du forbinder med medier i noen særlig grad på noen måte?

Peder: Eeuh ... jaaa ... eller ... Bibelen kommer jo også opp. Kanskje ikke i like stor grad, fordi, altså, du har jo disse islamistene da, som, hvor det er krig nå, nedi der og da dukker det jo opp i media, si, hvis det hadde vært. Si, hvis du hadde byttet ut disse islamistene, da, med veldig konservative kristne, for eksempel, så hadde det nok vært endret litt på hvordan det dukker opp.

Peder kan altså ikke nevne et eneste eksempel på forekomst av Bibelen i mediene og er nødt til å gripe til islam representert ved islamistenes krig «nedi der» for deretter å konstruere opp et *tenkt* eksempel med «veldig konservative kristne». Noen mediegenerert hensikt med å lære noe om Bibelen er det heller ikke mulig å utlede av disse kommentarene. Vi ser akkurat det samme her som hos Elias: Bibelen er mer kjent fra før som et slags kulturelt bakteppe, mens Koranen er del av en mediegenerert fortolkningskamp og kan dermed lettere knyttes til meningen med hele religionsfaget!

Videre nevner jeg Dhammapada. Peder kjenner ikke til den, men viser interesse for den, tar den opp og spør om han kan bla i den. Han sier han er «nysgjerrig» og begynner å stille meg spørsmål om innholdet i den og om man har flere bøker innen buddhismen som han for øvrig forbinder med «indre fred». Når jeg spør om «det da [kan] være interessant å bruke litt mer tid på» denne boka, svarer han følgende:

Peder: Ja. Jeg synes buddhismen er litt spennende. Med livet til Buddha og den pakka. Og så synes jeg det er spesielt med den disiplinen som de munkene har. Helt sykt! Jeg husker et eksempel fra da jeg gikk på ungdomsskolen da vi hadde den der munken som satt med hånda opp i været og da hadde han sittet i over ti år eller noe sånt. Det er jo helt ... og han hadde faktisk sittet sånn og armen hans var låst sånn!

Jeg: Ja, ikke sant.

Peder: Så jeg synes det er spennende å se hvor mye som blir lagt inn i det blant disse som skal være religionens mest hellige personer og som skal ... hva heter det, da ... videreføre de sterke holdningene, da, og tradisjonene.

Peder er interessert i buddhisme av helt andre grunner enn Elias og Mads. De oppfattet buddhismen som noe som grovt sett overlappet med kjente, sekulære forestillinger om selvbevissthet og rasjonalitet. For Peder er det det *fremmede* som vekker interesse, noe han kommer til å bekrefte senere i intervjuet. «Disiplin», «sterke holdninger» og «tradisjoner» ser ut til å representere noe annet enn beskrivelsene som gis av kristendommen og islam.

4.4.3 Diskusjon om utvalgte tekster

4.4.3.1 Bibelen

Jeg legger GT-tekstene på bordet og Peder forteller at teksten «synd og straff» hadde framkalt noe latter i klasserommet på grunn av dødsstraffen for å ha seksuell omgang med en svigerdatter (begge skal dø). I vår tid hadde slikt bare ført til «krangel» og «splittelser». Siden Peder påpeker disse samfunnsendringene, spør jeg om relevansen av å lære noe om tekster skrevet i et annet samfunn enn vårt eget. Svaret er typisk for disse elevene:

Peder: Ja. Det går litt på ... vi har jo fortsatt ... eller det er jo kristne også den dag i dag som tror på disse tekstene og som leser dette og ikke nødvendigvis tenker at alt er riktig, men de føler det er en tilknytning som dem har og da er det viktig å kunne respektere det og ha en forståelse for det ... hvorfor ... ikke nødvendigvis hvorfor de tror på det, men hva er det som står i tekstene som ... i religionen ... som dem tror på, for eksempel.

Tekster fra en annen tidsalder er ikke interessante i seg selv, men blir interessante fordi *andre mennesker som lever i dag forholder seg til disse som hellige tekster*. Denne indirekte relevansen av de gamle tekstene (med tilhørende respekt og forståelse for de som tror på dem) er gjennomgående i intervjumaterialet mitt.

Jeg legger fram NT-tekstene og spør om det er «vesentlig at vi bruker tid på [disse] i skolen i dag?»

Peder: Eh, ja. Til en viss grad. Det er jo alltid fint å ha en forståelse for ting. Hvor dypt man skal gå inn i det og hvor mye man skal forstå det er jo sikkert opp til enhver person også når det er litt forskjellig på læring og sånn. Men, si, på generelt grunnlag, da, så synes jeg det kanskje er mer å ha en generell oversikt over litt flere tekster enn å kanskje ha en veldig dyp forståelse i noen få.

Jeg tar med dette sitatet fordi det er tekster fra Bibelen som ligger på bordet og fordi Peders svar føyer seg inn i et mønster når det gjelder bibeltekstene: Svaret er vagt og generelt og inneholder liten grad av fortolkningskamp. Mot slutten av intervjuet oppgir han en slags «definisjon» av hva det vil si å være kristen: «For å være definert kristen, da, må du være døpt, [ha] konfirmasjon, gjerne gifte seg i kirken og så senere [ha] begravelse i kirke». Forståelsen av kristendom er folkekirkelig og seremoniell her som hos Mads. Dermed kan vi gå direkte over til tekstene der temperaturen skrus opp flere hakk.

4.4.3.2 Koranen

Jeg legger fram Koran-tekstene og Peder omtaler diskusjoner om kjønnsroller i klasserommet.

Jeg: Kjønnsroller er det viktigste temaet du forbinder med disse tekstene?

Peder: Eller det er vel mest det som, si, hvis du skal ta det ut fra hva som dukker opp i nyhetsbildet og problemstillinger i dag så kan det jo ... altså i tekster så blir det jo brukt virkemidler som ... hvor det står skrevet sånn som det var tilbake til den og den tiden, ikke sant, så da, hvis du har litt bakgrunns ... hvis du vet, da, hvordan dette her lå, eller hvordan det stod til, så ... ha lettere forståelse for alt, da, det er det samme som ... i dette tilfellet muslimer, da, ser på Allah, for eksempel, hvordan folk som ikke tror på noe eller tror på andre kanskje skal forholde seg til hvordan man prater angående akkurat det, for eksempel, sånn at det ikke skal bli misforståelser og alt sånt.

Vi ser akkurat samme mønster hos Peder som hos Mads: Nyhetsbildet diskuteres når Koranen omtales. Når kristendommen eller Bibelen diskuteres, slutter man å omtale mediene, og når man tar Koran-tekstene fram igjen, prates det atter om «nyhetsbildet», «problemstillinger» knyttet til «lettere forståelse», «misforståelser» og aktører som «muslimer» og «folk som ikke tror» som må «forholde seg» til «hvordan man prater». Fortolkningskampen dreier seg om *islam*.

4.4.3.3 Dhammapada

I forbindelse med buddhismen omtaler Peder meditasjonsbevegelser.

Jeg: Disse meditasjonsbevegelsene som eksisterer i samfunnet, er det noe du oppfatter som interessant å bruke tid på i klasserommet, eller?

Peder: Det kommer jo litt an på, nå er det mye forskjellig der ute. Jeg tenker kanskje hvis man skulle vise eksempler fra hvordan buddhistene gjør det, da, jeg mener å huske at vi så en video på starten av året med hvordan de mediterte, eller om det var meditasjon eller yoga, han drev og hoppet opp på et eller annet ben og landa og gjorde det i over en time og hvis du ser, så er jo det veldig stor forskjell fra hva oppfatningen som mange har om hva yoga er, det er sånn rolig bevegelser og sånn, hva skal man kalle det, spirituell musikk og rolig og alt sånt, kall det stikk motsatt det vi så.

Jeg: Ja, dette som er litt fremmed, tenker du at det er disse fremmedelementene som er de interessante?

Peder: Ja, jeg synes det.

Jeg: Du synes det, ja?

Peder: Ja. Hvordan er det *de* gjør det. Hva mener de er riktig, få en helhetlig forståelse, da. Mye av det som går igjen, ha en forståelse. Mennesker søker jo etter å vite.

Peder omtaler en helhetlig forståelse av religion, noe også Julie vil gjøre i sitt intervju, men Peder er langt mer villig til å integrere *fremmedartede* elementer i denne helheten. Julie bruker stort sett den påståtte helheten til å sile vekk fremmedartede elementer, noe vi snart skal se.

4.5 Julie

4.5.1 Generelt om hellige skrifter

Allerede i starten av intervjuet innfører Julie noen perspektiver som bidrar til å kaste lys over resten av diskusjonen, så jeg gjengir intervjuet fra begynnelsen:

Jeg: Så da er det altså hellige tekster som er temaet for dette intervjuet. Har dere drevet noe med hellige tekster så langt i undervisningen?

Julie: Vi jobbet med både Bibelen og Koranen når vi jobbet med kristendommen og islam.

Jeg: Hva gjorde dere i de timene da dere holdt på med dette her?

Julie: Først så leste vi jo tekstene og skulle forstå hva som foregikk i tekstene, hva de handlet om, så begynte vi å se på hva slags tolkninger man kan ha av dem, både fundamentalistisk tolkning og historisk-kritisk og hvordan man da kan se på tekstene og bruke de i dag, hvordan de passer inn i dagens samfunn, med dagens regler.

Jeg: Synes du det er fint at man bruker tid på disse tingene her i skoleverket? Synes du det er viktig?

Julie: Jeg synes det er viktig fordi man kanskje ikke vet så mye om det fra før av med mindre man tilhører religionen. Så da å få faktisk lest noe om det, få vite hvorfor noen bruker de tekstene som grunnlag for sine tanker når man kanskje ikke forstår hvorfor de mener som de gjør. Eller også hvorfor noen mener at tekster som er skrevet for mange tusen år siden fremdeles passer i dagens samfunn, så får vi lissom forklart hva slags tolkninger det er og hvordan de brukes, da. Det gjør jo at vi får en bedre forståelse for andre og andres meninger.

Jeg: Ja, og den forståelsen synes du er viktig at vi har i dagens samfunn?

Julie: Ja, jeg synes den er viktig bare for å skape mindre frykt for det ukjente, rett og slett.

Også Julie starter intervjuet med å innføre et skille mellom «vi» og «dem». Klassemiljøet fungerer her som et vi-fellesskap som leser og arbeider med tekstene. Dette stilles i kontrast til «noen» som er de egentlige brukerne av disse tekstene. Både tekstene og de andre framstilles som noe fremmed her: Det etableres en metanarrativ distanse til de hellige tekstene ved å påpeke deres alder på «mange tusen år» og deres fjernhet sammenlignet med «dagens samfunn og dagens regler». Videre skapes det kontrast til de «andre» ved å påpeke at tankene deres kan være uforståelige. Det er viktig å legge merke til Julies begrunnelse for å arbeide med de hellige tekstene, hvilket hun synes er «viktig», for det er ikke tekstene i seg selv som er interessante for henne, det er de «andre», altså leserne av tekstene hun ønsker å få en «bedre forståelse» for. Dette er et gjennomgangstema i intervjumaterialet mitt, og denne interessen for det som rører seg *foran* teksten vil bli fulgt opp på interessante måter senere i intervjuet.

4.5.2 Diskusjon om de hellige skriftene

Når jeg legger fram de hellige bøkene og spør om Julie forbinder noe med disse, opprettholder hun interessen for «de andre»:

Julie: Først så tenker jeg at de skal behandles pent. Det er det første jeg tenker på, at man skal ha en viss respekt for bøkene. Selv om de kanskje ikke har en bestemt betydning for meg, så har de en viktig betydning for andre, og da synes jeg at jeg også bør vise en respekt for det. Fordi at det er noe som noen andre synes er viktig.

Fortsatt er hun ikke interessert i bøkene i og for seg, men hun har en sympatisk innstilling i møte med «de andre» og begrunner respekten for bøkene ut fra hensynet til disse. Videre forklarer hun at de til en viss grad har behandlet temaet respekt i klasserommet og at «vi har også bare hatt det sånn generelt hjemme». Det er altså ikke tegn til verdikonflikt mellom Julie og skolen eller Julie og hjemmet, tvert om er intervjuet så langt preget av harmoni, forståelse og respekt. Selv når jeg forøker å bryte opp i denne harmonien ved å spørre om koranbrenning bør være tillatt i Norge, er hun opptatt av bevaring av harmoni. Hun omtaler Koranen som «et sånt symbol» og hevder at koranbrenning er noe man gjør «bare for å irritere noen eller faktisk

gjøre noen sint». Hun oppfatter dermed folk som velger å brenne en koran som bråkmakere snarere enn reelle politiske aktører.

Så over til medier:

Jeg: Hvis vi tenker på medier, kjenner du til noen av disse bøkene her fra mediene?

Julie: Ikke noe annet enn det stereotypiske man har hørt, kanskje. Det er vel egentlig det. Jeg har hørt veldig lite om...

Jeg: ... ja, særlig den, ikke sant... (Julie viser til dhammapada her). Men disse to andre (Bibelen, Koranen), er det noe som dukker opp?

Julie: Ja.

Jeg: Hva slags sammenhenger er det du har vært borti disse?

Julie: Koranen oftest med da IS, for eksempel. Og så Bibelen også med ekstremisme innenfor kristendommen også. Fundamentalister ofte. Det er det man hører om mest.

Igjen ser vi altså at det er *nyhetsmedier* som forbindes med de hellige bøkene og det er nettopp nyhetsmediene («IS», «ekstremisme») som bidrar til å tegne bøkene (i dette tilfellet både Bibelen og Koranen) inn i et konfliktbilde i et intervju som fram til nå stort sett har dreid seg om harmoni i mellommenneskelige relasjoner. Vi skal senere i intervjuet (i diskusjonen av korantekster) se hvordan Julie trekker denne konflikten inn i klasserommet, men ser først på hvordan hun omtaler disse mediene. I sitatet ovenfor sier hun at medieinntrykket er «stereotypisk» og hun omtaler videre nyhetssidene som «shady». Det er «facebook» snarere enn «instagram og snapchat og sånn» som er kilde til disse inntrykkene og i denne forbindelse nevner hun «besteforeldre». De dukker opp en eneste gang i løpet av alt intervjumaterialet mitt og er kilde til «nyhetssaker som de deler, som man må se litt kritisk på». Jeg ønsker å vite mer om forholdet mellom medier og klasserommet:

Jeg: Hva slags bilde får man av disse bøkene i klasserommet kontra det du får inn via disse mediene?

Julie: I klasserommet synes jeg det er mye mer objektivt. Jeg synes at i timene, når vi har jobbet med de hellige tekstene så har det vært, ikke så mye sammenligning med alt det man kanskje ser i media. Prøver å kanskje se det fra et sånt nøytralt lys med at vi jobbet med tekstene veldig likt for eksempel når vi jobbet med både Bibelen og Koranen så er det det at vi leste tekstene, vi prøvde å tolke de, prøvde

å forstå de, i stedet for å kanskje bare se på disse tekstene blir brukt for å tenke sånn, som man ofte kanskje ser mer av i media.

Vi legger merke til to ting: For det første ser koblingen mellom hellige tekster og medier ut til å stamme fra hennes eget mediekonsum, siden nyhetsmedier ikke ser ut til å ha spilt noen rolle i undervisningen om hellige tekster. For det andre hevder hun at de har jobbet «veldig likt» med «Bibelen og Koranen». Begge disse poengene blir tatt opp igjen senere. I diskusjonen om korantekster vil vi se at nyhetsmediene legger føringer for hvordan Julie oppfatter det som foregår i klasserommet til tross for at mediene ikke direkte behandles der. Da vil vi også se hvordan Julie mistenker at skolens prioriteringer er formet av disse mediene. Mediene vil altså utfordre den «objektiviteten» hun her påstår at undervisningen preges av.

Når jeg spør Julie om religionsfagets egenart, er hun helt på linje med de andre elevene:

Jeg: Når det gjelder dette med tolkning, det er jo noe man driver med i flere skolefag vil jeg jo tro. Hva synes du om måten man tolker disse tekstene på i religionstimen sammenlignet med hvordan man tolker tekster i andre fag, har du noen tanker om det?

Julie: Hmm, når vi tolker tekster i andre fag så er det ofte tekstene ikke helt, altså de er ganske annerledes de tekstene. Da prøver vi å forstå en type baktanke ved tekstene, men jeg føler at når vi jobber med hellige tekster så er det mer at vi skal prøve å forstå hva de tekstene skal prøve å fortelle om hvordan de troende kanskje skal leve eller hvordan de bør tenke overfor andre eller seg selv eller, og så videre.

Det er altså ikke de hellige tekstene som sådan som er interessante i religionsundervisningen, det er hva disse tekstene forteller om livet til de troende, altså det vi kan omtale som *virkeligheten foran teksten*. Julie føyer til noe som de andre ikke nevner: Tekstene ser ut til å peke utover seg selv – det er noe ved tekstenes egenart som gjør at de inviterer til å bli lest på denne måten. Siden vi her ser en spenning mellom meningen *i* teksten og meningen *foran* teksten, ønsker jeg å få Julie til å utdype sine synspunkter på dette. Vi husker hvordan Mads i sterk grad nedtonet de hellige tekstenes historiske mening da disse ble sammenlignet med tekstene i rettslæren. Her kommer et tilsvarende resonnement der Julie sammenligner de hellige tekstene med skjønnlitterære tekster hun har hatt i engelsktimene. Igjen sperrer jeg opp øynene når jeg leser sitatene i ettertid:

Jeg: 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.

Julies forsøk på å klassifisere hellige tekster ender opp i et av de mest oppsiktsvekkende utsagnene i hele intervjuet. Den ovennevnte spenningen mellom meningen i og meningen foran teksten løses her ved et utsagn at typen «A, derfor B». Hun «tror» ikke «personlig» (A), derfor oppfatter hun ikke de hellige tekstene som «saktekster» (B). Vi ser altså hvordan tekstenes objektivitet (som hun tidligere har omtalt i undervisningssammenheng) her løses fullstendig opp ved at tekstenes sjanger (som jo er en egenskap ved teksten) avhenger av personlig tro. At sjangerspørsmålet avhenger av øyet som ser, gjentar hun i det følgende når hun hevder at «for noen vil det [hellige tekster] jo være en type faglitteratur», og når jeg spør om det er viktig å jobbe med dette i timene, svarer hun:

Julie: Når man skal tolke de så må man kunne tolke de utfra kanskje de troende sitt perspektiv, å kunne sette seg inn i noen andres tankegang, da, hvis man ikke er troende selv. Og det synes jeg er ganske viktig, da, å forstå de.

Jeg: Er det noe som du har gjort i noe annet skolefag i det hele tatt?

Julie: Nei. Verken troende eller prøve å se det fra perspektivet fra enten de som har skrevet det eller de som har opplevd for eksempel skjønnlitteraturen, men i religion så tror jeg det er viktig.

Ifølge Julie ser man altså ut til å være avhengig av et trosperspektiv for i det hele tatt å lese hellige tekster (til forskjell fra andre type tekster). Hvis man ikke har et selv, kan man leve seg inn i andres. Dette religiøse innenfraperspektivet ser til syvende og sist ut til å overstyre tekstenes historiske mening, men er allikevel verdifullt og oppfattes konsekvent som en av fagets hovedbestanddeler.

4.5.3 Diskusjon om utvalgte tekster

Siden Julie ser ut til å være såpass konsekvent i å nedprioritere aspekter *ved* tekstene til fordel for aspekter *foran* dem, blir det interessant å se hvordan hun faktisk omtaler selve tekstene når jeg legger disse fram.

4.5.3.1 Bibelen

Hun begynner med å omtale selve tekstene:

Julie: Jeg husker at vi leste dem ganske nøye og prøvde å forstå hva det var som faktisk stod der.

Jeg: Ja...

Julie: For eksempel, da, når vi så på skapelsesberetningen så vi det på en måte det at syv dager ikke nødvendigvis var syv dager, det kunne være mange millioner år, at det bare var en annen form for å forklare utviklingslæren med at det tok ikke syv dager, det kan fortsatt ha vært en gud som skapte det, men det skjedde over lang tid med utvikling sånn at det faktisk kunne passe med den, hva skal vi si, den vanlige troen om hvordan verden ble til.

Det interessante med dette sitatet er hvordan fremmedartede elementer i teksten (skapelse i løpet av syv dager) identifiseres, ikke fordi disse elementene har noe spesielt å si, men fordi de må elimineres for å harmonisere med «den vanlige troen». Samme tolkningsstrategi anvendes også på de øvrige tekstene fra GT: det er viktig å se på «meningen bak», «noe av det passer jo faktisk ikke inn i dagens samfunn», «for eksempel det med flerkoneri og sånt», det er «ting man er nødt til å altså legge mindre vekt på, da, eller kanskje ikke å nødvendigvis se bort fra, men noe lignende, når man skal bruke de hellige tekstene i dagens samfunn». Videre er det «normer av rett og galt, kanskje, som gjør den litt større forskjellen og når de da står i de hellige tekstene så kan det hende at de må legges mindre vekt på». Julie beholder metanarrativet innført helt i starten av intervjuet der tidsavstanden gjør at de gamle tekstene blir fremmedartede. På mitt neste spørsmål forklarer Julie hvordan man skal forholde seg til denne fremmedheten:

Jeg: Men når disse tekstene 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.

Dette er en god sammenfatning av den holdningen hun konsekvent har inntatt i møte med fremmede tekster. Hun refererer til en «helhet» som ikke er *satt sammen av* tekstens spesifikke deler, men en helhet «i stedet for» det spesifikke som står i teksten. Denne helheten må undersøkes nærmere:

Julie: Så må man få med seg den litt større meningen bak teksten, og derfor synes jeg at de fortsatt er viktige.

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

Julie: Ja.

Jeg: 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. Det er jo det de hellige tekstene sier at dere skal være snille mot andre, at dere skal være gode mennesker, det tror jeg er den viktigste meningen å ta med seg, så er det jo disse småtingene underveis som bare historien som forteller om, sånne spesifikke ting, at du skal være god mot foreldrene dine, at du skal være god mot din neste og dine medmennesker og sånt. Men, ja, det er jo det som kommer ut av de fleste tekstene at man skal være snill og man skal være troende, man skal stole på den høyere makten, da.

Til tross for at det er tekster fra GT som ligger på bordet på dette tidspunktet av intervjuet, omtaler Julie «de hellige tekstene» samlet. Hovedbudskapet til disse tekstene er ifølge Julie *etisk*, man skal være god og snill. Eventuelle andre aspekter ved disse tekstene faller i kategorien «småting». Vi bør også legge merke til at hun ser ut til å identifisere seg med dette hovedbudskapet, «meningen å ta med seg», til tross for at hun tidligere i intervjuet kun har oppfattet tekstens egentlige brukere som «de andre». I sitatet formuleres hovedbudskapet to ganger: Den første gangen omtales kun mennesket og oppfordringen til godhet uten å referere til noen gud overhodet, det er dette hun vil «ta med seg» og «derfor synes jeg at de fortsatt er viktige». Det er kun den andre gangen (etter å ha omtalt «småting» som kan siles vekk) at hun nevner «den høyere makten», altså gudsbegrepet. Mot slutten av intervjuet skal vi se at hun faktisk mener at gudsbegrepet hører med til ting man kan se bort ifra i lesningen av disse tekstene.

Jeg legger tekstene fra NT på bordet, og Julie drar kjensel på fortellingen om Jesus og den lamme mannen. Igjen skal vi se hvordan hun forholder seg til fremmedartede elementer i tekstene:

Julie: Man vet jo ikke helt hva som faktisk skjedde, det er jo skrevet ned, den snakker jo om Jesus som har helbredet en mann. Og de tenker jeg at man igjen skal, ikke tolke *akkurat* som ved at man for eksempel da ... og hvis du tror på Gud, så vil han gjøre deg frisk, om du for eksempel da blir alvorlig skadet, men det blir jo igjen da fra mitt eget perspektiv.

Jeg: Ja, det er jo det vi er på jakt etter her, så ...

Julie: Så jeg tenker jo at de er ... Jeg tenker jo at de er viktige å jobbe med for å kunne liksom, få tolket de og sett på hva slags budskap tekstene skal gi, som for eksempel det at det skal gå godt med deg om du tror og ikke sant følger du Jesus' ord og Gud så vil det gå godt med deg. Jeg tror de er viktige å jobbe med for igjen det også fjerne det kanskje typiske bildet som kanskje noen har om at kanskje det som står i Bibelen, da, at det er tull at Jesus gikk på vannet og at han klarte å gi mat til så mange mennesker med så lite mat som han hadde, å jobbe med de gjør at man kanskje i større grad forstår, ja, meningen bak det, og ikke bare tenker at, «å, men dette her er det de kristne tror på», å tenke at, «å de må jo være litt sprø, liksom», fordi de tror at dette faktisk skjedde, men så jobbe med det i timene vil fjerne den tankegangen, da. Det tror jeg er viktig for å bare ha en bedre forståelse av religionen, egentlig.

Det første vi kan legge merke til i disse sitatene er at Julie nå har en *egen* oppfatning om hvordan tekstene skal tolkes. Da vi diskuterte tekster innledningsvis, var det alltid «de andre» som baserte tankegangen sin på disse tekstene, men Julie innfører her et «eget perspektiv» der hun først trekker det spesifikke faktainnholdet i tekstene i tvil (slik hun jo ellers også gjør), men ser ut til å formulere en positiv begrunnelse for dette: Hun oppfatter en direkte lese måte som naiv og usunn i møte med livskriser. Videre er det interessant at hun her trekker skillet mellom «oss» og «dem» annerledes enn hun gjorde innledningsvis. I starten av intervjuet var de troende «de andre». Disse baserte tankegangen sin på hellige tekster og det kunne være en kilde til fremmedhet og manglende forståelse. Her er «de andre» (som hun tar avstand fra) de som har fordommer mot kristne. Sympatien hennes ser altså ut til å ligge hos kristne som leser Bibelen på samme måte som hun gjør selv. Siden vi nå har en ny tekstgruppe (NT) på bordet, er det aktuelt å spørre om denne meningen:

Jeg: Nå nevnte du igjen dette her med meningen *bak* den helt konkrete teksten. Hvilken mening er det som ligger bak *disse* tekstene, er det den samme som i stad (GT), eller er det noe annet?

Julie: Det der å være troende, ikke nødvendigvis stole *blindt* på Gud, men det at, vise det at, Jesus og Gud det er, altså den skal jo vise at de er gode og man skal jo da være god, da bør man følge de.

Ifølge Julie er altså hovedtanken til syvende og sist den samme i GT og NT, man skal «være god». Hun oppfatter dette også som hovedbudskapet i Koranen, hvilket vi nå skal se nærmere på.

4.5.3.2 Koranen

Når jeg legger fram korantekstene for diskusjon starter Julie med å gjengi måten de arbeidet tekstene på i timene. Vi legger merke til at de i utgangspunktet jobber med disse tekstene på samme måte som med Bibelen og at «hovedtanken» også i Koranen er fullstendig antroposentrisk ifølge Julie, «man skal være god». I forlengelsen av disse innledende kommentarene presenterer hun spennende synspunkter på forutsetningene for læring om disse religionene:

Jeg: Hva gjorde dere da dere holdt på med disse tekstene her i klasserommet?

Julie: Vi leste de og så prøvde vi å se på hva de sier først sånn direkte, hva betyr enkelte setninger som kan hende ikke gir mening ved første øyekast, men så går man videre på det, og så, ja, så begynte vi å se på hvordan de kunne blitt tolket, da, hvordan man *skal* tolke de, kanskje, etter den hovedtanken om at man skal være god... og så.... Vi brukte ikke like lang tid på å se på tolkningen på ulike måter da vi jobbet med Koranen, vi brukte mer tid på lissom forskjellige tolkninger av det når vi jobbet med Bibelen.

Jeg: Javel, ja...

Julie: Ehm, men det var jo det med også hva er det disse tekstene faktisk betyr, hva er det de har lyst til å fortelle.

Jeg: Hva tror du kan ha vært grunnen til at man brukte mer tid på sånne ulikheter i kristendommen enn i islam?

Julie: Ehm, altså, det kan jo hende det er fordi at det er mange som sitter med et stereotypisk bilde av for eksempel islam, da, og det å legge et større fokus på.. eller legge en større sammenheng på for eksempel... IS er kanskje noe man prøver å unngå i skolen spesielt og at man har dette her... altså... det er ikke noe å legge skjul på at mange forbinder kristendommen med noe godt og islam med noe dårlig...

Jeg: ... ja, ja ...

Julie: ... og det å da kanskje se på andre tolkninger i Bibelen skulle fjerne den typiske det at «å, det er bare bra, her...» og så kan det hende at når vi jobber med Koranen at man da skulle gitt større fokus på at det er mye bra her rett og slett for å kanskje fjerne de typiske tankene man har. Det er det jeg tror.

For det første legger vi merke til at hun i denne sammenheng ser ut til å mene at man kan finne en «faktisk» betydning og at tekstene selv har noe «de har lyst til å fortelle» altså en mer objektiv betydning enn det hun andre steder tillegger teksten. Det ser ut til at denne objektiviteten her skal fungere som botemiddel mot de «stereotypiene» som «mange» har i møte

med islam. Hva er det så som forårsaker disse stereotypiene? Vi legger merke til at Julie her bruker «stereotypier» og «IS» i sammenheng. Det gjør hun en eneste gang til i løpet av intervjuet, nemlig i møte med *nyhetsmediene* diskutert tidligere. Til tross for at det i undervisningen ikke har vært noen direkte kobling mellom nyhetsmedier og hellige tekster, mistenker Julie allikevel at disse nyhetsmediene er opphavet til de prioriteringer og arbeidsmåter man finner i klasserommet. Igjen kan vi med utgangspunkt i aktivitetsteorien si at denne mistanken er et redskap som er til stede i klasserommet selv om læreren, lærebøkene eller læreplanen ikke har tatt initiativ til å plassere det der. Jeg ber henne utdype dette:

Jeg: Spennende tanke, det der... Så læreren vil ikke plukke løs på eventuelle dårlige ting i Koranen rett og slett?

Julie: Ja, altså, vi har jo gjort det også. Vi har jo selvfølgelig sett på... Vi hadde en oppgave om politisk islam hvor vi da blant annet måtte se på hvordan disse tekstene kunne blitt brukt da som grunnlag for for eksempel hellig krig og sånn og da har vi jo sett på det og, men jeg tror at bare en sånn underliggende tanke, og jeg tror ikke egentlig lærerne gjør det med vilje nødvendigvis, men jeg tror bare det er for å gjøre at det ikke blir, altså de prøver å liksom ikke legge skjul på, men prøve å kanskje fjerne litt den negative tilknytningen som mange har med islam.

Jeg: Ja, ikke sant ...

Julie: Og jeg tror ikke nødvendigvis at det er en dårlig ting, for jeg tror at å bare legge litt mer vekt på at det er mye bra kan gjøre ganske mye for folk sin oppfatning av religionen.

Vi ser altså at Julie gir sin tilslutning til skolens prioriteringer på dette området. Videre legger vi merke til at problemstillingen ikke kun gjelder religionsfaget, for hun omtaler «lærerne» i flertall og hevder at «IS er noe man prøver å unngå i skolen», altså ikke kun i religionsfaget. Vi ser altså det samme hos Julie som hos flere andre: Nyhetsmediene produserer en for-forståelse som hun tar med seg inn i ulike læringsarenaer på skolen. Disse er opphav til konflikt og hun tolker (deler av) undervisningen (i flere fag) inn i dette konfliktbildet. Jeg spør henne rett ut om disse tingene:

Jeg: 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 og at noen ekstremgrupper sier at de gjør det i for eksempel islams navn når man da ser på hvordan de oppfører seg og merker at de følger jo tydeligvis ikke Koranen ...

Jeg: ... nei ...

Julie: ... når man da har, når vi spesielt har jobbet litt med den og forstår at det står jo det at du skal være et godt menneske, du skal ikke, ikke sant, når det er hovedtema da er det veldig mye lettere å forstå at de ekstremgruppene faktisk ikke har, altså de har ikke en god tilknytning til islam og det tror jeg skaper en sånn avstand som mange trenger å få vite om i stedet for å bare se det igjennom media.

Jeg: Mhm, stemmer. Og det oppfatter du som en viktig grunn til at vi bør holde på med dette i skolen?

Julie: Ja, jeg synes det er veldig viktig, spesielt når det er lissom, vi blir jo flere og flere forskjellige kulturer og masse forskjellige religioner og da tror jeg det er enda viktigere at man lærer om alle de forskjellige for å fjerne denne uvitenheten, da.

Det er verdt å merke seg at Julie omtaler både islam og Koranen i positive termer her. I starten av intervjuet innførte hun et skille mellom «vi» og «dem» der «de andre» som baserte tankegangen sin på hellige tekster framstod som fremmede. I sitatet ovenfor er ikke problemstillingen til ekstremgruppene («de andre») det at de baserer tankegangen sin på hellige tekster, men at de ikke har «en god tilknytning til islam». Dermed settes en riktig forståelse av islam opp i kontrast til ekstremistenes forståelse av den. Videre anklages disse for ikke å «følge» Koranen. Det innebærer jo en positiv vurdering av Koranen siden ekstremistenes ugjerninger settes i kontrast til denne. Julie er altså engasjert i å «fjerne uvitenhet» i et flerkulturelt og – religiøst samfunn, og det er *nyhetsmedienes ensidige konfliktperspektiv som skaper det problemet som skolens undervisning er et svar på* – selv om dette ikke direkte har blitt tematisert i undervisningen.

Siden jeg på dette tidspunktet i intervjuet sitter med inntrykket av at hun oppfatter religionenes egentlige budskap som sammenfallende (selv om hun ovenfor sa at man burde lære «om alle de forskjellige»), spør jeg henne rett ut om dette:

Jeg: 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.

Julies hermeneutiske tilnærming til forskjellene mellom Bibelen og Koranen består (igjen) i å referere til en «helhet» som settes i kontrast til «småforskjellene» religionene imellom. Metaforbruken («mange veier til Rom») taler for seg selv. Man kan her kritisk spørre om denne overbevisningen bidrar til å dempe noe av den genuine involveringen i lærestoffet som hun ovenfor tok til orde for når hun snakket om å «fjerne uvitenhet» i møte med islam. Hun innledet korandiskusjonen med å hevde at man i timene jobbet med hva «disse tekstene faktisk betyr, hva er det de har lyst til å fortelle?» Det forblir et dilemma for Julie hva som skjer hvis tekstene selv «har lyst til å fortelle» at det på enkelte punkter er vesensforskjeller og ikke bare «småforskjeller» mellom disse religionene.

Jeg påpekte innledningsvis at intervjuet med Julie var preget av *harmoni* før jeg introduserte temaet medier. I resten av korandiskusjonen ser det ut til at mye av denne harmonien har sitt opphav i *religionsfagets egenart*. Julie forteller at hun har valgt å skrive en oppgave om politisk islam:

Jeg: Hvorfor valgte du det?

Julie: Mest fordi jeg synes det er litt mer interessant med tanke på sånn media og sånt, og så, jeg tenkte egentlig at det kom til å bli litt mer spennende. Jeg har skrevet en del tekster før om kvinnerolle og har hatt det en del som tema i andre fag så da hadde jeg egentlig litt lyst til å velge noe annet.

Jeg: Ja, det skjønner jeg. Det med kvinnerollen innen islam, det er noe som dukker opp i flere fag som du sier, ja, behandles det temaet, kvinnerollen innen islam, forskjellig i religionstimene i forhold til andre skolefag?

Julie: Ehm.. (tenker)... 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...

Jeg: ... 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.

Hoveddistinksjonen her er den «positive» behandlingen av temaet innen religionsfaget kontra den «negative» behandlingen temaet får i andre fag. Hun mener også at «folk» har et negativt

inntrykk av islam, og hittil i intervjuet har «folks» oppfatninger stort sett bestått av stereotyper som bør korrigeres. Dermed burde det implisere at det er det «positive» bildet av religion som er mest riktig. Jeg utfordrer henne videre på dette:

Jeg: 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: Eeh, det synes jeg er veldig vanskelig å si, for i religion så prøver vi jo da å se på, vi prøver å ha veldig gode tolkninger av tekster, men så tror jeg at utenom så er det ikke alltid at man har, da har man kanskje ofte bare hørt fra andre, man har bare hørt at «å, det er veldig ille fordi sånn og sånn» og så vet man ikke helt hvor det kom fra. Så liker jo jeg å tro det beste om... om det er hellige tekster eller om det er folk, så liker jeg ofte å tenke at det skal være best mulig måte, så det er veldig vanskelig å si om hvem som nødvendigvis har rett, jeg har jo lyst til å si at det er religionsfaget, men det er jo ikke sikkert at det er sånn.

Jeg: Nei, det er jo ikke det.

Julie: Det kan jo være undertrykkelse som man jo ikke nødvendigvis vet helt om.

Disse sitatene tyder på at religionsfaget ifølge Julie forsøker å framstille religion som noe essensielt sett konstruktivt og godt. I så fall står dette i kontrast til det konfliktbildet hun hevder at man finner i nyhetsmediene. Hun har allerede innført den mistanken om at lærere (bevisst eller ubevisst) unngår konflikttemaer som IS og her antyder hun at religionsfaget forsøker å tegne et idealbilde av religion. Det er altså et sammenfall mellom den «godhet» hun selv mener er hovedbudskapet i de hellige tekstene og det idealbildet av religion hun mener å finne i religionsfaget. I sitatet ovenfor er det ikke opplagt hva Julie legger i en «god tolkning» (Er det en tolkning i tråd med religion som noe essensielt sett godt eller en tolkning som stemmer overens med religionen slik den faktisk praktiseres?). Det spør jeg om videre:

Jeg: Den type *mistanke* om at ting står litt dårligere til enn man skulle tro, er det noe som dere har jobbet med i timene?

Julie: Eeh, ikke mye. Kanskje bare det at ... Nei, vi har vel ikke egentlig jobbet noe med det, når jeg tenker meg om.

Jeg: Nei, ikke sant.

Julie: Nei, ikke som jeg kommer på i hvert fall.

Jeg: Burde man gjort det?

Julie: Jeg tror kanskje man skal være klar over at selv om kanskje man ser en riktig tolkning av Koranen og den sier at dette er en positiv ting så betyr ikke det

nødvendigvis at det er en positiv ting i praksis. Og jeg tror kanskje at man skal være klar over det. Og kanskje at lærere skal også si ifra om at når man vet at det ikke er en positiv ting, så bør man si ifra om at «dette er kanskje den riktige tolkningen, men det praktiseres på denne måten», for eksempel.

Jeg: Ja, ikke sant, ja.

Julie: Og jeg tror man skal, man skal nok få vite om det.

Jeg: Dette med den riktige tolkningen....?

Julie: Da tenker jeg den positive tolkningen.

Jeg: Ja, ikke sant.

Julie: Som ofte er det man tenker innenfor hellige tekster, da... Riktig vei å gå.

Jeg: Og det er den riktige veien sett fra vårt synspunkt her i landet, eller?

Julie: Ja, det blir jo litt det. Det blir jo den riktige måten man er oppdratt til, da.

Jeg: Ja, ikke sant.

Julie: Som er det å skulle være god og sånn. Og det er jo ofte det man tenker er den riktige tolkningen av en tekst.

Julie avslutter altså korandiskusjonen slik hun begynte den, med å hevde at det er et skille mellom hvordan Koranen *bør* tolkes og hvordan den faktisk *blir* tolket (i starten av diskusjonen omtalte hun også dette normative aspektet: «hvordan de kunne blitt tolket, da, hvordan man *skal* tolke de, kanskje»). Det er to ting man bør merke seg i forbindelse med dette. Hun opprettholder altså konsekvent den mistanke om at det er mediegenerert konflikt som er bakgrunnen for at lærere (i flertall, altså ikke kun religionslæreren) er nødt til å bruke mer tid på å undersøke de «positive» sidene ved islam selv om lærerne ikke direkte har gjort rede for sine egne prioriteringer på dette området. Videre legger vi merke til at Julie oppfatter et sammenfall mellom den «riktige», «positive» tolkningen av islam og det hun er «oppdratt til» til tross for at hun ikke selv er troende. Igjen ser vi et eksempel på hvordan potensielt forstyrrende eller destabiliserende elementer i tekstene harmoniseres vekk med en mistanke om at disse kanskje ikke er et uttrykk for islams *egentlige* vesen. Fortsatt opprettholdes dilemmaet: Hva hvis tekstene faktisk ønsker å uttrykke noe *annet* som bryter med den harmoniske sfære Julie er oppdratt i? Vi kan til og med trekke linjene tilbake til starten av intervjuet: Kan religionsundervisningen skape «mindre frykt for det ukjente» hvis ukjente elementer i tekstene mistenkes å ikke være autentiske uttrykk for religionene, i dette tilfellet islam?

4.5.3.3 Dhammapada

Jeg legger Dhammapada-tekstene på bordet og spør om det er verdt innsatsen å gi seg i kast med disse.

Julie: Ja, man kan jo sikkert lære noe av de selv om de kanskje ikke er spesifikt for oss som, om man ikke er troende eller, bare generelt elever som ikke har noen tilknytning til religionen så er det fortsatt noe å lære av. Altså vi blir jo ikke omgitt så mye av buddhisme som religion. Man ser det ikke så mye i media, for eksempel. Og da tror jeg det går mer på en sånn rett og slett å bare kunne lære noe av tankene innenfor buddhisme, at det kan være noe man kan bruke selv.

Jeg: Ja, og det å bruke det selv, kan være noe av hensikten? For buddhisme da er mer usynlig, mindre til stede i mediene og så videre, da kan man spørre hva er da poenget med å drive med dette som har litt mindre relevans for samfunnet vi lever i ...

Julie: ... det er jo fortsatt en religion og vi har fortsatt religion som fag og da tenker jeg at da er det jo noe vi burde vite noe om. Om vi bare skulle lært om religioner som er interessant innenfor media, så er det jo ikke nødvendigvis det innenfor religionsfaget nødvendigvis. Da kan det jo handle mer om for eksempel politikk og da vil jo religioner være interessant da og, men i religionsfaget så vil jeg jo da forvente at vi skal lære om religioner som nødvendigvis ikke tar mye plass i media også. Rett og slett bare for kunnskapens del.

Jeg: Ja, ikke sant. Og den kunnskapen. Synes du den er viktig *som sådan*, altså viktig i seg selv?

Julie: Ehm, først og fremst tenker jeg at det kan skape en interesse hos noen. Og at noen kan synes at det er veldig interessant og spennende. Så tror jeg også bare at kunnskap er aldri dumt å ha. Og det er jo kanskje noe man må lære seg når man har gått på skole så lenge at så lenge det er de fagene man ikke har valgt selv så må man nesten bare forstå at denne kunnskapen er viktig selv om man ikke har tenkt til å studere religion, så er det ikke feil å kunne noe. Så jeg tror jeg har litt den innstillingen.

I diskusjonen av disse buddhistiske tekstene opprettholder Julie det samme skillet mellom «oss» og «dem» som hun innførte helt i starten av intervjuet da vi diskuterte hellige tekster generelt. Hun omtaler «oss» som ikke troende eller uten tilknytning til religion. I starten av intervjuet var «de andre» de troende som man skulle forstå tankegangen til. Så langt er hun konsekvent. Men: Begrunnelsen for å arbeide med de hellige tekstene er her den stikk motsatte. I starten av intervjuet var poenget med å jobbe med hellige tekster å forstå de «som bruker de tekstene som grunnlag for sine tanker», altså de andre. Begrunnelsen for å jobbe med buddhistiske tekster er derimot «at det kan være noe man kan bruke selv» (jf. Elias og Mads). Buddhisme er for Julie

altså ingen «fjern» størrelse hun trenger å distansere seg fra selv om hun ikke er «troende» og hun umiddelbart etter fastslår at buddhisme «er jo fortsatt en religion». Videre viser hun at hun er skeptisk til media som premissleverandør for prioriteringene i religionsfaget. Hun har tiltro til fagtradisjonens selvstendighet til tross for at hun tidligere i intervjuet røpet en mistanke om at lærere styrer unna konfliktstoffet om islam. Dessuten mener hun at kunnskap i seg selv er viktig, det samsvarer med den avvisning av «stereotypier» hun ellers konsekvent har stått for.

4.5.4 Avsluttende kommentarer

I forlengelsen av dette spør jeg videre om andre fag Julie har valgt:

Jeg: Hvilke fag er det du er mest interessert i av disse andre som du har valgt?

Julie: Helt klart engelsk litteratur og kultur. Og da jobber vi også en del med tekster. Ganske annerledes tekster.

Jeg: Hva er hovedforskjellen mellom de tekstene dere har i engelsken, sier du, og de hellige tekstene?

Julie: Jeg tror kanskje det er det at ... altså vi leser jo, i forhold til disse, veldig mye nyere tekster, men hovedforskjellen er vel kanskje det at disse er skrevet sånn at de skal være veiledende, og man kan jo si på en måte at de tekstene vi jobber med i engelsk også er det, men de er kanskje i større grad en blanding av underholdning og veiledende, mens hellige tekster er veiledende, det er det de skal.

Jeg: Og metodisk sett, ja, det var vi vel litt inne på, hvordan dere jobber med disse hellige tekstene, det diskuterte vi vel mye i stad ...

Julie: Ja, vi bruker ikke ... jeg føler at det er mye mer sånn konkret tolkning i engelsk, veldig sånn *dette* symbolet, det betyr *det*. Det er det det er. For eksempel, da, mens hellige tekster, da har vi sett på flere tolkninger.

Jeg: Og symboler kan da bety ulike ting i religionenes verden?

Julie: Ja, ja ... Så det er nok kanskje hovedforskjellen.

I denne sammenligningen mellom tekstarbeid i engelsktimene og religionstimene, legger vi merke til at det er forskjeller både i *hva slags tekster* man jobber med og *hvordan* man jobber med disse. Religionstekstene kjennetegnes ved deres høye alder, samt at de er «veiledende». Metodisk sett jobber man mer med ulike tolkninger i religionstimene fordi religiøse symboler ifølge Julie er mer åpne for tolkning. Dermed kan det synes som om Julies interesse for

virkeligheten *foran* tekstene har å gjøre med religionsfagets egenart (til tross for at hun tidligere også har interessert seg for mer objektive aspekter ved tekstene, «hva de faktisk sier»). Det er interessant å legge merke til at det som forårsaker denne åpenheten i religionsfaget her knyttes spesifikt til religiøse *symboler*. Disse var ikke omtalt på det tidspunktet Julie lot til å mene at tekstene hadde mer entydig mening. Det er *symbolene* som skaper flertydigheten. Det fascinerende med Julies observasjoner her er at de, til tross for at de på ingen måte var innbakt i mine spørsmålsformuleringer (hun nevnte symboler før jeg fulgte opp) og at Julie neppe har lest metodebøker i religionsvitenskap, stemmer overens med den forståelse av religiøse symboler man finner hos Gilhus og Mikaelsson (i tilknytning til Ricoeur med flere) og som jeg omtalte i teorikapittelet (se avsnitt 2.5.2.3): Symbolenes «ubestemte karakter, transcendent opphav og uuttømmelige meningsfylde» er uttrykk for «en i bunn og grunn uutsigelig virkelighet som ikke kan definitivt erkjennes eller fastlegges». Symboler krever altså mye av fortolkeren og Julie har tydeligvis oppfattet dette som et sentralt anliggende i religionstimene siden hun omtaler religionsfagets symbolbehandling som en «hovedforskjell» sammenlignet med engelskfaget. Siden dette er et såpass sentralt anliggende, følger jeg dette videre opp:

Jeg: Det at religionsfaget da av og til kan være litt sånn tvetydig, synes du det er en fordel eller ulempe ved religionsfaget?

Julie: Hmm ... (tenker) ... 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, noe som kan være bra og som kan være dårlig. Men det gjør jo at det er liksom ... det kan jo for eksempel skape diskusjoner, ganske spennende diskusjoner, når man kan snakke med de andre elevene i klassen, hvorfor mener de at det er riktig, det gjør det jo rett og slett bare mer spennende ...

Jeg: ... ja, ikke sant, ja ...

Julie: ... i stedet for at det er ... hadde det vært én fast tolkning, så hadde det fort blitt litt kjedelig, når vi får vite at «Dette er den teksten, dette er det den betyr. Kunn den! Til prøven!», så er det mer «hvordan forstår *du* teksten, altså til elever, altså, hvordan er det *vi* ser på teksten og hva slags betydning kan den ha fra ulike perspektiver, da. Ja, bare mer gøy!

Ifølge Julie trenger man altså som religionslærer på ingen måte å lete i randsonen av faget for å finne engasjerende stoff! Symboler finnes i alle verdensreligioner og knyttes av ovennevnte religionsforskere til selve åpenbaringstanken. Diskursanalysen lærer oss fortsatt å lete etter muligheter for subjektsposisjonering for ulike aktører, og igjen ser vi hvor mye fortolkningsmakt elevene finner på sin side av bordet i møte med de hellige tekstene.

Når jeg avslutningsvis spør Julie om hun på noen måte forbinder de hellige tekstene med makt, tenker hun på en «høyere» makt som «de troende skal underkaste seg». Jeg ønsker å vite i hvilken grad denne høyere makten kan framstå som fremmed for elever i skolen i dag. Julies svar viser med all mulig tydelighet hvordan hun forholder seg til «fremmede» elementer i hellige tekster og er et tydelig og godt uttrykk for det som konsekvent har vært hennes hermeneutiske tilnærming: Fremmede elementer skrelles vekk – dette rammer i siste instans også Gud selv!

Julie: Det er jo kanskje vanskelig fordi at mange elever ikke har det forholdet til det å tro på en høyere makt, da ... Som bare går på den der generelle forståelsen av betydningen av tekstene, eller betydningen av at det står i tekstene at det er en høyere makt som bestemmer eller som passer på oss. Det kan gjøre det kanskje vanskelig å sette seg inn i den tankegangen om at det er en høyere makt, når en da går inn i klasserom hvor det kanskje er noe man ikke er så vant til. Men jeg tenker jo, som med det meste, det er jo noe man må vite om, og lære om ikke minst i faget for å ha en forståelse for religionene og tekstene.

Jeg: Men da er det jo sånn at disse tekstene er litt fremmede på en måte fordi de forutsetter dette guddommelige perspektivet. Men har du inntrykk av at folk i klasserommet er villige til å takle den bøygen der, da?

Julie: Jeg tror også det kan hende at det er noen som ser litt bort ifra den høyere makten og at det ikke er noe som ikke kommer helt inn til elevene og at det ikke blir den der «å komme seg over» fordi man ikke har den der spesifikke tankegangen om at det er en allmektig Gud, for eksempel.

Jeg: Ikke sant, ja. Så det at det kan være noe guddommelig ved dem 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 ...

Jeg: ... 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.

Jeg: 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.

Det er vel ingen tvil om at «noen» her er et uttrykk for Julies egen posisjon. Vi kan vel med Julie og Gadamer konkludere med at horisontsammensmeltning ikke alltid er like lett.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg forsøke å samle trådene og diskutere noen hovedtrekk ved analyse materialet mitt med bakgrunn i teorien fra kapittel 2. Hensikten med det hele er å besvare problemstillingen min: *Hvilke faktorer bidrar til elevers involvering i arbeid med hellige skrifter?* Aktivitetsteorien (se avsnitt 2.2.2) lærer oss å lete etter svar i skjæringsfeltet mellom aktivitetssystemer, og så langt jeg kan se er det to slike som skiller seg ut: Det første er skjæringsfeltet mellom arbeidet med hellige tekster og elevenes mediekonsum. Det andre er skjæringsfeltet mellom tekstarbeidet i religionsfaget kontra tekstarbeid i andre fag. Vi husker fra diskusjonen om elevenes tre modi (se avsnitt 2.3.2) at det er nettopp i disse skjæringsfeltene mulighetene for genuin læring ligger, og da jeg diskuterte dette, var det et åpent spørsmål i hvilken grad man finner muligheter for *ekspansjon* i elevers arbeid med hellige skrifter. Jeg mener å se både åpninger og hindre for denne ekspansjonen i disse to skjæringsfeltene og vil følgelig dele drøftingen inn i to hoveddeler.

5.1 Tekstarbeid og medier

5.1.1 Nyhetsmedienes sentrale rolle

Da jeg diskuterte medialiseringstesens til Stig Hjarvard (se avsnitt 2.4.1), påpekte jeg at media kunne forstås ved hjelp av tre grunnleggende metaforer, media er ledninger som frakter informasjon, media er språk som underkastes bestemte sjangerkrav slik at det aldri er snakk om nøytral formidling av informasjonen og media som miljøer, altså noe større og mer stabilt enn enkeltmeldinger. På bakgrunn av dette bør jeg spørre: Hvilken mediesjanger er det elevene i størst grad forbinder de hellige tekstene med? Som jeg har påpekt i analyse materialet mitt (se oppstarten av intervjuene med Sara (4.1) og Elias (4.2)) er det *nyhetsmediene* som elevene raskt oppfatter som referanseramme for de hellige tekstene. Denne koblingen framstår som naturlig og introduseres av elevene selv før jeg begynner å spørre om medier. Det bør vel påpekes at det er *tabloide medier* snarere enn dybdejournalistikk elevene ser ut til å ha i tankene, selv om de aldri innfører dette skillet selv.

Videre stammer denne koblingen fra deres eget mediekonsum siden læreren ikke direkte har brukt nyhetsmediene i tekstarbeidet (se avsnittene 4.1.2 og 4.5.2). Dermed finner jeg en annen

kobling her enn Hjarvard gjør i sin undersøkelse, for han hadde et litt annet utgangspunkt. I hans undersøkelse spurte han respondentene på hvilken måte de engasjerte seg i åndelige spørsmål og i hvilke sammenhenger de hadde møtt på fortellinger om det gode og det onde. Vi husker at direkte lesning av hellige skrifter havnet nederst på begge disse listene og at nyheter havnet nest nederst på den siste av disse to listene (se avsnitt 2.4.1). I mitt materiale har jeg altså funnet en sterk innbyrdes kobling mellom de hellige skriftene og nyhetsmediene som begge to spilte en liten rolle i Hjarvards materiale. Følgelig er det en del temaer hos Hjarvard som jeg ikke finner spor av i mitt materiale: Hjarvard er opptatt av banale religiøse representasjoner, altså folkelig religiøsitet (magi, overtro etc.) som skal bidra til fortrylling av en sekulær verden og som finnes i populærkulturen. Ingen ting av dette ser ut til å kaste lys over min problemstilling, for elevene snakker i liten grad om disse tingene. Til tross for dette, mener jeg å se klare tegn på at Hjarvards medialiseringstese (2.4.1) allikevel har noe for seg. Ifølge denne tesen er media en *uavhengig institusjon* med en særskilt *logikk* som andre institusjoner blir *underordnet*. 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). Dermed er nyhetsmediene viktige i dannelsen av den for-forståelsen elevene møter de hellige tekstene med. Jeg vil utdype konsekvensene av dette i neste avsnitt.

5.1.2 De hellige skriftene som grenseobjekter

Hellige skrifter vil som oftest *aktualiseres* innen kjente, institusjonelle rammer. I en kirke leses det fra Bibelen under gudstjenesten, i moskeen resiteres Koranen. Dermed brukes skriftene i forbindelse med de *saksforhold* institusjonene oppfatter som sentrale (Guds åpenbaring gjennom Jesus Kristus, nedsendelsen av den hellige Koranen i fastemånedens Ramadan). Medialiseringen i mitt materiale består i at det er nyhetsmediene som definerer hvilke saksforhold de hellige skriftene skal forbindes med. Dette får flere konsekvenser. For det første forbindes skriftene gjerne med *konfliktstoff* siden nyhetsmediene er grunnleggende konfliktorienterte. Et eksempel på dette er den konfliktorienteringen som gjennomsyrrer Saras intervju. For det andre oppstår det en interesseforskyvning fra de religiøse saksforholdene nevnt ovenfor i retning av *politisk* stoff. Det er gjerne kriger, terrorbevegelser og radikale politiske bevegelser etc. som opptrer i forbindelse med de hellige skriftene. Dermed vil den mediegenererte for-

forståelsen elevene drar med seg inn i klasserommet ha en viss slagside i retning av politiske problemstillinger. For det tredje ser dette ut til å gjelde Koranen i langt større grad enn Bibelen (dette påpekte jeg hos Mads og Peder). Vi kan med aktivitetsteorien in mente si at det er Koranen som opptrer som et *grenseobjekt* mellom klasserommet og medievirkeligheten. Bibelen gjør det i langt mindre grad. Alt jeg fram til nå har skrevet om medialisering betyr ikke at kirken og moskeen er totalt fraværende. Sara omtaler moskeen i forbindelse med en verdikonflikt, mens Mads nevner kirkens kanonisering av de nytestamentlige skriftene. Det er imidlertid nyhetsmediene som framstår som den primære institusjonelle kontekst for disse hellige skriftene.

Siden det er Koranen (snarere enn Bibelen) som framstår som grenseobjekt, bør vi diskutere hvilke konsekvenser dette vil kunne få for elevenes involvering i tekstarbeidet. Er det en fordel for islam-undervisningen at Koranen er kjent? Enkelte grunner kan anføres for dette. For det første vil ethvert undervisningsforløp på en eller annen måte forholde seg til den bakgrunnskunnskap som elevene har fra før. Det faktum at elevene i det hele tatt forbinder Koranen med noe, må sies å være en ressurs i en undervisningssammenheng. Undervisningen vil kunne knyttes til for-forståelse som allerede er etablert. Dette ser da også ut til å ha skjedd, eksempelvis så vi hvordan Peder valgte å fordype seg i politisk islam siden han allerede kjente til dette fra mediene. Videre vil det faktum at elever allerede oppfatter Koranen (og islam) som del av en fortolkningskamp, kunne være en ressurs. Gjennomgående ser elevene ut til å være opptatt av troverdig informasjon og sakssvarende tolkninger, noe både Sara, Elias og Julie var svært tydelige på. Her ser tekstarbeidet ut til å inngå i en større kamp om troverdig informasjon i den stadige nyhetsstrømmen vi lever i, og dette ser helt klart ut til å framstå som en motivasjon for å gi seg i kast med tolkningsarbeidet. Det er altså i dette skjæringsfeltet mellom elevenes mediekonsum og tolkningen av hellige tekster jeg mener å finne åpningen for *ekspansjon*, altså en situasjon der hele aktivitetsfeltet settes i bevegelse og gode læringsprosesser kan skje.

Det er imidlertid noen faremomenter her. Som jeg påpekte i behandlingen av ikoniske skrifter (se avsnitt 2.3.1), kan en hellig skrift brukes som ikon delvis uavhengig av det faktiske innholdet i teksten. For elevene er *Koranen* et *kjent ikon* med en tilhørende veldefinert brukergruppe (tidvis er det IS, fanatister, tilhørere av en «streng lovbok», andre ganger er det mer moderate versjoner av islam), mens *Bibelen* har en mer *uklar ikonisitet*, men et noe mer *kjent innhold* (blant annet fra tidligere skolegang). Følgelig er det en langt større fare for at ytterliggående

grupperinger har fått forme elevenes for-forståelse av Koranen enn Bibelen, noe som kan resultere i skjevheter i elevenes videre læringsprosesser i dette temaet. Som elevene selv påpeker, kan noe av skolens rolle bestå i å rette opp disse skjevhetene, men det er allikevel påfallende at enkelte elever raskt plukker eksempler fra mediene som de selv oppfatter som ensidige (se f.eks. intervjuet med Elias) når de skal beskrive Koranen som ikonisk symbol. Dette til tross for at elevene har hatt en hel del islam-undervisning på det tidspunktet intervjuene fant sted. Det kan dermed ikke tas for gitt at det er skolen som «vinner» fortolkningskampen om islam.

Et annet problem som melder seg i forlengelsen av dette handler om det vi kan kalle *mistankehermeneutikk* og som jeg diskuterte i tilknytning til Ricoeur (se avsnitt 2.5.1). Dersom mennesket oppfattes som konstituert av faktorer utenfor dets egen kontroll, er det nærliggende å oppfatte dets tekst- og meningsproduksjon som *noe annet* enn det umiddelbart gir uttrykk for. Flere av elevene sier i klare ordelag at de mistenker at skolens islam-undervisning er preget av læreres redsel for å være politisk ukorrekte (Elias, se avsnitt 4.2.2) eller at lærerne forsøker å skjønne islam for å motvirke negative stereotypier som folk har (Julie, se avsnitt 4.5.3.2). Her er det altså snakk om utenforliggende faktorer (krav om politisk korrekthet, folkelige oppfatninger) som er opphav til en mistanke om at skolen har en delvis skjult agenda (Julie kaller det en «underliggende tanke»). Elever som sitter med en slik mistanke, vil nok kunne delta overfladisk i undervisningen og sikkert gjøre det bra på prøver, men det er en fare for at skolen kan mislykkes i å bidra til å forme deres genuine overbevisninger om hva islam til syvende og sist er.

Når jeg følger opp dette problemet hos Julie, ser vi at hun sitter med en ønsketenkning om at den «positive» versjonen av islam er den riktige, men hun røper en betydelig usikkerhet. Dette til tross for at hun ellers i intervjuet ser ut til å ha tiltro til de fagtradisjonene som skolen representerer. En slik problematikk finner jeg nær sagt ikke spor av i forbindelse med kristendommen. Mads hevder at kirken hadde en «pro-Jesus» og «ensidig» holdning da de «velga og vraka» tekster til Det nye testamentet (se avsnitt 4.3.3.1), hvilket selvfølgelig er et visst hinder for hans involvering i arbeidet med disse tekstene, men han følger aldri dette opp med å hevde at skolens kristendomsundervisning har en slagside. Det er kun islam som utsettes for dette. I skjæringsfeltet mellom mediekonsum og tolkningsarbeidet finnes mulighetene for *ekspansjon* siden hele aktivitetsfeltet settes i bevegelse, men denne bevegelsen kan også

medføre en *ustabilitet* som gjør at skolens selvstendighet trekkes i tvil og rammes av mistanke. Samlet sett kan vi altså si at denne fortolkningskampen rundt islam kan være en ressurs med tanke på elevenes tekstarbeid. Den genererer mange spørsmål som skolens undervisning kan være et svar på. Samtidig bidrar den til å trekke i tvil en del av de svarene skolen har å tilby. I den grad disse effektene gjør seg gjeldende i forbindelse med kristendommen, er det i langt svakere grad så langt jeg kan se ut fra mitt intervjumateriale.

Siden dette er en sosiokulturell studie, blir jeg nødt til å følge opp foregående diskusjon med en kort kommentar om *essensialisme*. Spørsmålet om hvilken versjon av for eksempel islam som er mest sakssvarende, er basert på forestillingen om at verdensreligionene er enhetlige og avgrensede størrelser (noe «der ute»). En sosiokulturell tilnærming til religion består derimot i å undersøke religion i sine biter, deler og praksiser (se avsnitt 2.2). Dermed vil islam ikke lenger oppfattes som en «ting», men snarere et arsenal av tekster og praksiser som aktører kan bruke til ulike formål. Sett fra dette perspektivet vil denne oppfatningen om «egentlig» islam kunne avfeies som en illusjon. I skolen har imidlertid forestillingen om «verdensreligionene» vært sentral i tidligere læreplaner (inkludert den gjeldende læreplanen for denne undersøkelsen) (Anker, 2017). En av de viktigste endringene i den nye læreplanen (gyldig fra august 2022, se Udir, 2019) er å ikke lenger dele planen inn i separate deler basert på verdensreligioner, men heller identifisere temaer på tvers av disse, noe jeg oppfatter som en dreining i sosiokulturell retning. Dette betyr på ingen måte at tanken om verdensreligioner er oppløst, for selv om disse ikke lenger er styrende for inndelingen av faget, skal elevene fortsatt «presentere og sammenligne noen sentrale trekk» ved blant annet islam, og uansett hvor sosiokulturelt innstilt man måtte være, vil *ikoniske skrifter* fortsatt være kraftfulle symboler på enhetlige religioner. Dessuten vil problemene rundt medieskapte stereotypier og tilhørende folkelige forestillinger om islam (altså faktorer utenfor skolens kontroll) være like aktuelle uavhengig av hva skolen måtte finne på. Dermed er problemene jeg har diskutert ovenfor, like aktuelle også etter den såkalte «fagfornyelsen».

5.1.3 Hvem er «de andre»?

Det finnes mange historiske eksempler på at lesning av hellige skrifter (og religionsutøvelse generelt) foregår innen en *institusjonell* ramme der man ønsker å avgrense seg fra noen «andre». Innen kristendommens historie finner vi blant annet oldkirkens læreavgrensning i møte med ulike heresier (også heretikerne var organisert i menigheter), lutherske kirkers «skriften alene» kontra katolikkene under reformasjonen (det oppstod en konfesjonalisering av kirken) og kirkestriden mellom konservative og liberale i Norge i forrige århundre (MF ble opprettet, møtet i Calmeyergate fant sted). Fra islams tidlige historie kan vi nevne striden mellom sunni-muslimer og mutazilitter om Allahs enhet (Blankinship, 2008, s. 48). Grunnen til at jeg nevner dette her, er at ifølge medialiseringstesens (se avsnitt 2.4.1) vil media overta funksjoner som andre institusjoner hadde tidligere.

I eksemplene ovenfor konstitueres «de andre» av konkurrerende religiøse institusjoner (eller grupperinger innad i institusjonene), mens i mitt materiale er det *nyhetsmediene* som er den primære leverandøren av forestillingen om «de andre». Skillet mellom «oss» og «dem» ble i flere av intervjuene konstruert svært raskt (se oppstarten av intervjuene med Sara og Elias), og «de andre» er ofte *medieskapt* størrelser som net troll og andre fanatister med manglende evne til å navigere i informasjonsstrømmen. Der de historiske eksemplene på skillelinjer (blant annet) kunne ha innholdsmessige aspekter (treenighetslære, kristologi, rettferdiggjørelseslære, tawhid), er det først og fremst en bestemt *metode* som konstituerer «vi»-fellesskapet i klasserommet, evnen til å lese hellige tekster «i kontekst». I mitt intervjumateriale må denne arbeidsmåten sies å ha *hegemonisk* status, elevene opponerer aldri mot den (man kunne i prinsippet tenke seg muligheten for at tekster burde leses «som de står» uavhengig av kontekst). Jeg oppfatter muligheten for å identifisere seg med et slikt fortolkende «vi»-fellesskap som et mulig motiv for å engasjere seg i arbeidet med de hellige tekstene.

5.2 Religionsfagets egenart – hermeneutiske perspektiver

5.2.1 Samtidens fortrefelighet

Elevene er ofte ivrige til å påpeke de hellige skrifternes høye alder, hvilket for dem er en kilde til deres irrelevans, og Peder startet hele intervjuet med å påpeke dette. Gamle kjønnsroller, manglende forståelse for ulike seksuelle legninger, slavehold, dødsstraff og drap av jentebabyer ble nevnt som eksempler på fortidige fenomener som bidrar til å skape en distanse mellom vår egen tid og tekstenes. Også hos Sara fantes dette synspunktet, men vi husker at hun hadde et mer paradoksalt syn på tekstenes verdi (se avsnitt 4.1.2). De hellige tekstene (her: Koranen) 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 fremmedgjort og overflødige.

Siden det norske skoleverket har røtter i en luthersk enhetskultur, kan det være på sin plass å sammenligne Luthers syn på Bibelen med den tekstforståelsen vi finner hos elevene. Martin Luther mente at den kristendomsforståelse han fant i Det nye testamentet og hos kirkefedrene representerte en gullalder som kirken i hans egen tid kun var en blek avskygning av. For ham var gjenoppdagelsen av evangeliet (slik han fant det i tekster skrevet ca 1500 år tidligere) utgangspunktet for reformasjon (McGrath, 1999a, s. 103-104). For elevene er dette snudd på hodet: De er overbevist om at det samfunnet vi nå lever i langt er å foretrekke framfor tidligere tiders samfunn og jeg finner i materialet ikke noe snev av innvendinger mot denne historieforståelsen, så det er tydelig at den moderne troen på framskrittet har satt sine spor. Vår egen tid er den gullalder som tidligere tiders kulturuttrykk og tekstproduksjon bedømmes opp mot. De ovennevnte eksemplene viser vel at ikke alt var bedre før, men dersom troen på vår egen tids fortrefelighet gjøres total, blir den et betydelig hinder for enhver seriøs involvering i arbeidet med hellige skrifter. For å si det med Gadamer: Hva er poenget med å sette seg inn i andre tiders forståelseshorisonter dersom man er overbevist om at ens egen er den beste?

Siden elevene verdsetter samtiden såpass høyt, er det nettopp her vi finner deres begrunnelse for involvering i tekstene. Det faktum at tekstene blir *lest og brukt i dag* er begrunnelsen for at det allikevel kan være verdt å gi seg i kast med dem. Selv Elias som konsekvent nedvurderer «fortellinger» som kilde til erkjennelse, viser interesse for å sette seg inn i disse fordi det er sunt å sette seg inn i andre (nålevende!) personers tankegang. Som jeg påpekte i analysedelen, ser dette synspunktet ut til å være gjennomgående i materialet. Her må religion og etikk-faget sies

å ha en fordel framfor fag som historie eller historie og filosofi. Også i disse fagene forholder man seg til historiske tekster, men ikke alle disse kan knyttes til nålevende tilhørerskarer. Det er ønsket om å forstå disse som ofte er av primær interesse, mens forståelsen av tekstene som sådan er sekundær.

5.2.2 Virkeligheten foran teksten

Denne vektleggingen av samtidens fortrefelighet får enkelte hermeneutiske konsekvenser som det er verdt å legge merke til. Som jeg påpekte i forrige avsnitt må man være overbevist om at andre forståelseshorisonter er verdifulle dersom horisontsammensmeltning (Gadamer) skal kunne skje. Også i tilknytning til Ricoeur er det mulig å peke på hindre for genuin involvering i tekstene. Vi husker at Ricoeur (i likhet med elevene) er opptatt av virkeligheten *foran* teksten (se avsnitt 2.5.1). Ricoeur og elevene skiller imidlertid lag når det gjelder forholdet mellom teksten og denne virkeligheten. Ricoeur var opptatt av semantiske sjokk. Metaforer i tekstene var en viktig kilde til slike, for metaforene satte fremmede elementer i forbindelse med hverandre på en slik måte at det oppstod en ustabilitet (et sjokk) i leserens verden. Dette sjokket var motoren i meningsproduksjonen. For at slik meningsproduksjon skal kunne skje, må man være interessert i å gi seg i kast med fremmedartede elementer i tekstene.

Hos elevene finner jeg som oftest det stikk motsatte. I den grad elevene identifiserer fremmede elementer i tekstene er det for å filtrere dem vekk med begrunnelse i at de ikke passer inn i den virkeligheten vi nå lever i. Mest tydelig er dette hos Julie som filtrerer vekk hele gudsbegrepet i denne hermeneutiske prosessen (se avsnitt 4.5.4), men vi ser det også hos Peder som allerede i første replikk innfører vår egen tid som standard for hva som «fungerer». Denne tendensen til å sile vekk det fremmedartede i hellige tekster oppfatter jeg som et hinder for en genuin involvering i tekstarbeidet og den meningsproduksjon Ricoeur beskriver. Så langt jeg kan se er denne nært forbundet med den klare vektleggingen av vår egen tids fortrefelighet.

Det kan være fruktbart å sammenligne Sara og Julie på dette punktet. Saras intervju er ofte preget av et konfliktperspektiv, mens Julies er langt mer preget av harmoni. Dersom Ricoeurs meningsproduksjon skal finne sted, er man avhengig av noe som forstyrrer harmonien i stedet for å bevare den. Hos Julie ser det ut til å være et betydelig sammenfall mellom de verdier hun er oppdratt til hjemmefra og det skolen står for, og hun omtaler slike verdier som å «være god»

og «vise respekt». Dette er selvfølgelig fint, men i møte med de hellige tekstene, ser hun konsekvent ut til å mene at den bakenforliggende meningen med disse sammenfaller med det hun allerede står for. Jeg ser altså ikke tegn til noe semantisk sjokk og *ny meningsproduksjon*.

Hos Sara finnes langt flere konfliktlinjer. Jeg vil ikke hevde at alle disse er hermeneutisk konstruktive, men beskrivelsen av hennes egen oppvekst er verdt å legge merke til (se avsnitt 4.1.3.2). Hun var opprinnelig opplært innen det hun omtaler som en «gammeldags» og «ganske streng religion». Deretter var det møtet med andre som til en viss grad «strider imot» denne religionen (kristne, ateister, homofile) som gav henne en «helt annen tenkning». I møte med disse oppdaget hun at det «spirituelle ikke gir helt mening, da». Det spirituelle kunne virke «fjernt» og det oppstod diskusjon rundt «måten man tolker ulike tekster på». For henne førte dette til engasjementet i «faktabasert» snarere enn «spirituell» lesning av hellige tekster, ikke bare innen islam som hun selv tilhører, men også innen andre religioner. Denne oppvekstberetningen er etter min mening et godt eksempel på meningsproduksjon slik Ricoeur forstår den (se avsnitt 2.5.1.6): Man trenger et *distanserende meningstap* før ny mening kan skapes! For Sara var det møtet med disse andre (det er uklart om hun har møtt disse på skolen eller på fritiden, det spiller ingen rolle), men de bidro til å bryte opp hennes opprinnelige forståelse av religionen og gav henne et engasjement for å søke en «faktabasert» forståelse. Videre husker vi at den kontekst-baserte lesning av hellige tekster hun møtte i skolen spilte en konstruktiv rolle i hennes egen meningsproduksjon slik jeg påpekte da jeg analyserte dette (se avsnitt 4.1.3.2).

Både Sara og Julie gir sin tilslutning til de arbeidsmåter de møter i klasserommet, men arbeidsmåtene fungerer ulikt: Julie ser bekreftelser på synspunkter hun allerede har, mens hos Sara bidrar de til nykonstruksjon av en mening som i mellomtiden har vært tapt. Vi kan altså si at det meningstapet Sara opplevde i møtet med mennesker med annen livsorientering er en faktor som bidrar til hennes involvering i tekstarbeidet. Det jeg ser som avgjørende for Saras ekspansive forståelse her, er det faktum at hun *anerkjente det fremmede som verdifullt* og lot seg utfordre av dette. Så langt jeg kan se av materialet viser elevene vilje til det fra tid til annen, men de er ikke alltid like konsekvente. Også Sara har en tendens til å nedvurdere ting hun oppfatter som gammelt kun fordi det er gammelt (se for eksempel diskusjonen der hun identifiserer Det gamle testamentet med en eldre generasjon i avsnitt 4.1.3.1). Julie hevder at hun ønsker å forstå fremmede religioner hun selv ikke tror på (se avsnitt 4.5.1), men har en

tendens til å filtrere vekk det fremmede. Uansett oppfatter jeg ønsket om å forstå det fremmede som en viktig faktor for elevenes involvering i tekstarbeidet.

5.2.3 Pluralismens problem

Jeg har tidligere i oppgaven omtalt det Endsjø og Lied omtaler som Disney-universets teologi (se avsnitt 2.4.2). I et forsøk på å skape et ritual som inkluderer alle, iscenesettes mantraet «drømmer blir oppfylt» daglig i fornøyelsesparkene, og man hyller en tro som ikke er innholdsbestemt utover dette. Hver enkelt kan drømme hva man vil. Det er høyst forståelig at en diger aktør i underholdningsindustrien løser pluralismens problem på denne måten, men grunnen til at jeg nevner dette her, er det at elevene et godt stykke på vei ser ut til å oppfatte religionsfaget som et «Mikke Mus»-fag der rommet for den enkeltes subjektive meninger oppfattes som ganske stort. Følgelig oppfatter jeg dette som et hinder for en seriøs lesning av de hellige tekstene.

Mads' sammenligning av religionsfaget med rettslæren og Julies sammenligning av religionsfaget med engelsk litteratur er gode eksempler på det. Mads peker på rettspraksis som en forpliktende («objektiv») fortolkningstradisjon innen rettslæren og påpeker at noe tilsvarende ikke egentlig finnes i religionsfaget. Der erstattes denne av «egne meninger» og «mange konklusjoner» (se avsnitt 4.3.2). Julie nedvurderte de objektive aspektene ved tekstene ved å la personlig tro være bestemmende for sjangerspørsmålet ved tekstene (se avsnitt 4.5.2) og påpekte videre at symbolene var åpne for mange tolkninger i religionsfaget der disse hadde mer entydig mening i engelskfaget (se avsnitt 4.5.4). At det oppstår et tolkningsrom i leserens verden i møte med hellige skrifter, ligger i sakens natur. Graham (se avsnitt 2.3.1) oppfattet «betydningsoverskudd» som et vesentlig kjennetegn ved de hellige skriftene, og Ricoeur skriver at religiøse symboler har en «uuttømmelig meningsfylde» (se avsnitt 2.5.2.3). Dermed er dette tolkningsrommet et helt legitimt aspekt ved religionsfaget, men alt er ikke sagt med det. For Ricoeur er tekstenes *objektivitet* et uunnværlig element i meningsproduksjonen. Det er denne som skaper den disharmoni som må til for at meningsforstyrrelsen og produksjonen av ny mening skal kunne finne sted (se avsnitt 2.5.1.6).

Så langt jeg kan se, oppfatter elevene det som legitimt å *erstatte* denne objektiviteten med egne meninger i stedet for å skape ny mening *i forlengelsen* av denne objektiviteten. De går altså

ikke Ricoeurs hermeneutiske omvei via distansering. Jeg oppfatter denne holdningen som et hinder for genuin involvering i tekstarbeidet, men kan ikke forstå det annerledes enn at det kanskje er nødt til å bli slik i religionsfaget. Her møter elevene religioner med ulike sannhets- og virkelighets-oppfatninger, men ingen tolkningstradisjon er forpliktende på samme måte som rettspraksisen er det i rettslæren. Pluralismens problem kan være en krevende intellektuell utfordring og det er kanskje ikke så overraskende at elevene ender opp med å glatte over de potensielt forstyrrende elementene de finner i disse tekstene. Ricoeur lot kontrasterende utkast til mening spilles ut mot hverandre i en kjærlighets-*kamp*. Jeg har funnet en slik kamp hos Sara og identifiserte en mediegenerert fortolkningskamp om *islam*. Når jeg derimot leser elevenes utsagn om *religionsfagets egenart* (slik elevene forstår det), ser denne kampen ut til å erstattes av en harmoniserende og uforpliktende subjektivitet.

5.2.4 Ny læreplan

Dette er ikke stedet for en læreplananalyse (jf. min avgrensning i avsnitt 2.1), men en observasjon ved den nye læreplanen er for vesentlig til å overses her. Det nåværende kompetansemålet «eleven skal kunne tolke noen av religionens sentrale tekster» (Udir, 2006, s. 4), altså utgangspunktet for hele denne undersøkelsen, er tatt bort og ikke erstattet med noe som ligner. Antall kompetansemål i den nye læreplanen er kraftig redusert for å åpne for «dybdelæring», og jeg er helt enig i at den gamle læreplanen var noe overlesset, men den nye læreplanen (Udir, 2019) framstår ikke som særlig konsistent når det gjelder hellige tekster. Under «grunnleggende ferdigheter» finner vi følgende: «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». Når man senere i læreplanen setter opp spesifikke mål for hva elevene faktisk skal kunne, glimrer begrepene «tolke» og «tekster» med sitt fravær. Elevene skal blant annet «utforske», «drøfte» og «reflektere», men aldri «tolke». Videre skal de forholde seg til «sentrale trekk», «ulike kilder» og «problemstillinger», men aldri «tekster». Siden kompetansemålene ofte blir førende for hva lærere legger vekt på i undervisningen (det er vel hele poenget med disse målene), kan jeg ikke forstå det annerledes enn at den nye læreplanen legger opp til en viss nedprioritering av teksttolkning.

Det har imidlertid kommet til et nytt kompetansemål som denne oppgaven belyser i stor grad. Elevene skal «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål». Ricoeur med sin kjærlighetskamp, ville nok nikke anerkjennende til begrepet «meningsbrytning», men vi har gjentatte ganger i intervjuene sett hva som skjer når elevene skal «ta andres perspektiv». Dersom disse perspektivene er hentet fra tidligere tiders meningsproduksjon, filtreres disse ofte vekk til fordel for elevenes egne perspektiver. Viljen til å sette seg inn i andre perspektiver fra vår egen samtid, er langt større. I min oppgave har vi også sett hvordan elever i dag «håndterer meningsbrytning». Ikke sjelden harmoniseres meningsforskjeller vekk slik at elevenes egne meninger ikke får noe å brytes mot.

5.2.5 Mulige temaer for fremtidige undersøkelser

Undervisningen i buddhismen skulle finne sted i etterkant av at intervjuene mine fant sted. Av praktiske grunner ble disse gjennomført midt i skoleåret. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å intervjuer elevene på nytt ved slutten av skoleåret, ville det vært interessant å undersøke hvordan elevene forholder seg til fremmede aspekter ved buddhismen. Det var stort sett Peder som lot seg fascinere av fremmedartede aspekter ved buddhistisk meditasjon og hinduistisk yoga. Resten av elevene oppfattet stort sett buddhismen som noe fredfullt som lett lar seg harmonisere med det de ellers står for. Som jeg påpekte i tilknytning til artikkelen av Aaltola (se avsnitt 2.5.2.4), vil den «av-selvingen» man finner i buddhismen (særlig zen) innebære en avsløring av tiden, meningen og selvet som illusjoner. Når elevene gir uttrykk for samtidens fortrefelighet på bekostning av tidligere tiders meningsproduksjon, er dette et klart uttrykk for en narrativ forståelse av selvet som mange i Vesten nok tar for gitt. Som jeg har påpekt i forbindelse med Ricoeur, har denne tids- og meningsforståelsen imidlertid dype røtter i den jødisk-kristne tradisjonen (se avsnitt 2.5.2.2). Flere av elevene (særlig Elias og Mads) identifiserer buddhismen med sitt eget livssyn, til tross for at den buddhistiske av-selvingen framstår som et betydelig fremmedelement i denne sammenhengen. Det kunne være svært interessant å undersøke om disse fremmedelementene gir et hermeneutisk «sjokk» eller om også disse harmoniseres vekk på en eller annen måte. En slik forhandlingsprosess kunne kanskje være tema for en senere undersøkelse?

Noe annet som kunne være verdt å undersøke nærmere, er hvilke hermeneutiske prosesser som kan oppstå i skjæringen mellom religionsfaget og naturvitenskapelige fag. I teoridelen åpnet jeg for at undersøkelsen også kunne dekke dette (se avsnitt 2.2.4), men de mest interessante diskusjonene i mitt materiale oppstod i skjæringen mellom religionsfaget og andre humaniorafag. Dette kan blant annet skyldes fagkombinasjonen til de elevene som var med i undersøkelsen. De hadde vel stort sett valgt humanistiske fag (fagkombinasjon var ikke et utvalgsriterium). Dersom man i en framtidig undersøkelse velger ut elever som har valgt naturvitenskapelige fag, vil man kanskje kunne finne noen interessante dynamikker også i skjæringen mellom disse disiplinene?

5.3 Oppsummering

Det er på tide med en kort sammenfatning. Problemstillingen var: «Hvilke faktorer bidrar til elevers involvering i arbeid med hellige skrifter?». Vi har sett hvordan teksttolkningsarbeidet i sterk grad knyttes til nyhetsmediene. Disse er opphav til en fortolkningskamp som dreier seg om islam i langt større grad enn kristendommen og opplevelsen at et fortolkende «vi» som distanserer seg fra et medieskapt «de». Siden det er et skjæringsfelt mellom elevenes teksttolkning og deres mediekonsum, kan dette føre til at ekspansiv forståelse siden hele feltet settes i bevegelse, men denne bevegelsen kan føre til skepsis i møte med skolens undervisning siden denne mistenkes å være styrt av krefter utenfor dens kontroll.

Videre er det viktig i hvilken grad elevene oppfatter andre forståelseshorisonter som verdifulle. Vi har sett hvordan troen på vår egen samtids fortreffelighet kan lukke døren for fremmedartede elementer fra tidligere tider. Siden de hellige skriftene leses og brukes av fellesskap i dag, åpner det allikevel for involvering, siden elevene gjerne ønsker å forstå innenfraperspektivet til dagens troende og praktiserende. I forlengelsen av dette blir det avgjørende hvordan elevene forholder seg til det fremmede. Hvis elevene oppfatter det fremmede som verdifullt, kan det åpne for involvering, men ofte ser vi tendenser til det motsatte: Fremmede eller forstyrrende elementer filtreres vekk, gjerne med referanse til hva som passer overens med vår egen samtid. Ricoeur gjør det klart for oss at forstyrrende elementer er helt nødvendige i den hermeneutiske prosessen, men det er en fare for at slike elementer gattes over. En medvirkende årsak til dette kan ligge i religionsfagets egenart. Elevene oppfatter det som legitimt å filtrere vekk objektive

aspekter ved tekstene til fordel for en proklamering av «egne meninger», her oppfatter de religionsfaget som ulikt for eksempel rettslære og engelskspråklig litteratur og kultur. Dette framstår som en aktuell løsning på pluralismens problem og en forståelig tilnærming til de ulike sannhets- og virkelighetsforståelser de møter i faget, men må oppfattes som et betydelig hinder for seriøst tekstarbeid.

6 Litteratur

- Aaltola, E. (2019). Confronting suffering with narrative theory, constructed selfhood, and control: Critical perspectives by Simone Weil and Buddhist metaphysics. *Journal of Disability & Religion*, 23(3), 227-250. <https://doi.org/10.1080/23312521.2019.1567296>
- Afdal, G. (1998). Fra vitenskap til skolefag eller skolefag til vitenskap? I *Religion og livssyn* 10(1), 8-17. Oslo: Religionslærerforeningen.
- 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>
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alver, B. G., Gilhus, I. S., Mikaelsson, L. & Selberg, T. (1999). *Myte, magi og mirakel – i møte med det moderne*. Oslo: Pax forlag.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk – En innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I Lippe, M. von der & Undheim, S. (Red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aschim, A. (2017). Bibelen – kristendommens hellige skrift. I Braarvig, J. & Justnes, Å. (Red.). (2017). *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergström, G. & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I Boréus, K. & Bergström, G. (Red.). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bibelen. (2011). Oslo: Bibelselskapet.
- Blankinship, K. (2008). The early creed. I Winter, T. (Red.). *Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press.

- Braarvig, J. & Justnes, Å. (Red.). (2017). *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, G. (2013). Politikk, religion og tekst - Bibelen i kommunikasjonskretsløpet. I I. S. Gilhus & L. Mikaelsson (Red.), *Religion i skrift: Mellom mystikk og materialitet* (s. 133-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dhammapada. (2009). Gjendiktet av Kåre A. Lie. Bokklubben.
- Eggen, N. S. (2017). Koranen – islams hellige skrift.
I Braarvig, J. & Justnes, Å. (Red.). (2017). *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Endsjø, D. Ø. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha – Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. E. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Fiorenza, F. S. (2000). "History and Hermeneutics". I Livingston, J. C. & Fiorenza, F. S. (2000). *Modern Christian Thought, vol. 2, the Twentieth Century*. Minneapolis: Fortress Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- 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.). (2013). *Iconic books and texts*. Sheffield/Bristol: Equinox.
- Gravem, P. (1996). Livstolkning (5 artikler). *Prismet, pedagogisk tidsskrift*, 47(6), 235-274. Oslo: IKO, Universitetsforlaget.
- Hannam, J. (2009). *God's Philosophers – How the Medieval World Laid the Foundations of Modern Science*. London: Icon Books.

- Havnevik, H. (2011). Bokkult i buddhismen: Buddhistiske teksters magiske og rituelle funksjoner i Tibet, Mongolia og Himalaya. I S.-A. Naguib & B. Rogan (Red.), *Materiell kultur & kulturens materialitet* (s. 233-253). Oslo: Novus.
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H. & Østnor, A. (2008). *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Henriksen, J.-O. (1994). *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hitchens, C. (2007). *God Is Not Great*. London: Atlantic Books.
- 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>
- Hjelde, S. & Krogseth, O. (Red.). (2007). *Religion – et vestlig fenomen? Om bruk og betydning av religionsbegrepet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnsen, E. T. (2012). Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? – En Vygotskij-inspirert analyse av lærings situasjoner i Den norske kirkes trosopplæring. *Teologisk tidsskrift*, 1(2), 138-165. Hentet fra <https://www.idunn.no/tt/2012/02/>
- Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6(4), 322-337. Hentet fra <https://www.idunn.no/tt/2017/04/>
- Koranen. (1989). Oversatt av Einar Berg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kragh, H. (2004). *Matter and Spirit in the Universe – Scientific and Religious Preludes to Modern Cosmology*. London: Imperial College Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lie, K. A. (2017). Tripitaka – buddhismens hellige skrifter. I Braarvig, J. & Justnes, Å. (Red.). (2017). *Hellige skrifter i verdensreligionene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lippe, M. von der & Undheim, S. (Red.). (2017). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McGrath, A. E. (1999a). *Reformation Thought – an introduction* (3. utg.). Oxford: Blackwell.
- McGrath, A. E. (1999b). *Science & Religion – an introduction*. Oxford: Blackwell.
- 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>
- Polkinghorne, J. (1986). *One World – The Interaction of Science and Theology*. West Conshohoken: Templeton Press.
- Polkinghorne, J. (2005). *Exploring reality – The Intertwining of Science and Religion*. New Haven/London: Yale University Press.
- Polkinghorne, J. (2007). *Quantum Physics and Theology – An Unexpected Kinship*. New Haven/London: Yale University Press.
- Robertson, A. (2018). Narrativanalys. I Boréus, K. & Bergström, G. (Red.). *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse – en kritisk fagdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Stordalen, T. (1994). *Støv og livspust – Mennesket i Det gamle testamente*. Oslo: Universitetsforlaget.

Uggla, B. K. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen – Paul Ricoeur*.
Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk (REL1-01)*. Hentet fra
<https://www.udir.no/kl06/REL1-01> (Sidetall viser til den nedlastbare pdf-versjonen).

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i religion og etikk (REL01-02)*. Hentet fra
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/REL01-02.pdf>

Vestøl, J. M. (2005). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Watts, J. W. (Red.). (2013). *Iconic books and texts*. Sheffield/Bristol: Equinox.

Vedlegg

Vedlegg 1, Intervjuguide

Guiden er disponert ut fra noen overordnede forskningsspørsmål. Disse er forsøkt brutt ned til noen aktuelle intervju spørsmål som er ment å være virkelighetsnære for elevene. Disse er igjen koblet opp mot noen teoretiske perspektiver som jeg tenker å behandle i metodedelen og som vil være utgangspunkt for analysen. Disse ønsker jeg å ha i bakhodet også under intervjuene.

Generell intro

Intervju spørsmål	Forskningsspørsmål / perspektiver til oppfølging
Hva har dere drevet med så langt i religion og etikk-faget? Når brukte dere sist hellige tekster? I hva slags forbindelse?	Få i gang samtalen med utgangspunkt i spørsmål som er enkle å besvare.

Hvilken rolle spiller teksters ikonisitet i læringsarbeidet?

Jeg har planer om å ta med en bibel, en koran og en utgave av dhammapada til intervjuet og vise disse fram.

<ul style="list-style-type: none">- Hva forbinder du med disse bøkene?- Hvordan brukes disse? Av hvem?- Hva slags sosiale settinger forbinder du med disse?- Er du selv interessert i å lese (noe av) disse bøkene? Hvorfor (ikke)?	Finnes tegn til distansering, involvering, ekspansjon? Hvilke aktivitetssystemer nevnes? Hvilken rolle spiller disse? Hvilke artefakter inngår i disse?
--	--

Hvilken rolle spiller media i læringsarbeidet?

<ul style="list-style-type: none"> - Forbinder du disse bøkene med noe i mediene? <ul style="list-style-type: none"> o Filmer o Serier o Nyheter/sosiale medier - Hvilke temaer tenker du at disse bøkene tar opp? <ul style="list-style-type: none"> o Dukker disse også opp i medier? o Behandles disse også i skolen? Hvordan? - Har læreren brukt medier i undervisningen? Hvordan? Hvorfor? - Bruker du selv medier i skolehverdagen? Hvorfor? Til hva? Hvilke medier? 	<p>Sjanger? Seriøs/karikert?</p> <p>Underholdningsmedier?</p> <p>Bidrar dette til distansering, involvering, ekspansjon?</p> <p>Narrativer? Performativ funksjon?</p> <p>Har media sektorovergrepene funksjon? Sammenblanding av aktivitetssystemer?</p> <p>Fungerer dette ekspansivt? Objekter i skjæringsfelt?</p>
--	--

Hvilken oppfatning har elevene av religionsfagets egenart (kontra andre skolefag)?

<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om religion og etikk-faget? <ul style="list-style-type: none"> o Er bestemte deler interessante/mindre interessante? o Særlig vekt på hellige tekster kontra andre aspekter - Hva tenker du om den kunnskapen man får i religion og etikk-faget? <ul style="list-style-type: none"> o Likheter/ulikheter med andre fag? - Arbeidsmåtene? Hva gjør dere i timene? Målsetningene? <ul style="list-style-type: none"> o Likheter/ulikheter med andre fag - Er det noen begreper/temaer som dukker opp i flere fag? Behandles disse på forskjellige måter? 	<p>Hvilke normer, regler, handlinger, objekter finnes i ulike aktivitetssystemer?</p> <p>Særlig interessant med objekter i skjæringsfeltet mellom disse.</p> <p>Hvordan posisjonerer eleven seg mtp disse objektene?</p> <p>Særlig vekt på sammenligninger med andre fag, både naturvitenskap og evt andre.</p> <p>Hvilke hermeneutiske oppfatninger har elever om forhold tekst/virkelighet?</p> <p>Hvordan er forholdet mellom hverdagspråk og vitenskapelig språk hos eleven? Viser begrepsbruken tegn til involvering i faget?</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ○ Kosmologi, tid, store fortellinger, menneskesyn - Hvilke andre fag har du valgt? Hvorfor? <ul style="list-style-type: none"> ○ Har religionskunnskap nytteverdi? 	Har fagene kun instrumentell funksjon ved fagvalg eller representerer disse «dypere» interesser?
---	--

Lesninger av utvalgte tekster

Jeg vil presentere noen utvalgte tekster for elevene og diskutere disse med dem. Disse er kopiert opp på ark og elevene vil ha fått disse til gjennomlesning i forkant av intervjuet.

Hvilke tanker har elevene om tekstenes mening?

<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om det som står i disse tekstene? - Hva dreier de seg om? - Tanker om sentrale begreper? - Tanker om språklige bilder/metaforer? - Hva synes du om språket i tekstene? 	<p>Begynner med åpne spørsmål.</p> <p>Gir eleven uttrykk for teksters relevans/irrelevans?</p> <p>Hvilken «verden foran teksten» åpnes i forbindelse med metaforer? Viser eleven interesse for å utforske den?</p> <p>Hvordan er forholdet mellom tekst og verden?</p> <p>Nærhet/distanse? Fungerer distanse konstruktivt (Ricoeur) eller destruktivt?</p> <p>Språket rolle? Vanskelig/lett? Dagligdags/fremmedgjørende?</p> <p>Indre spenninger i elevers oppfatninger?</p>
--	--

Hvilke kritiske innvendinger har elever i møte med tekstene?

<ul style="list-style-type: none"> - Tenker du at noe av det tekstene handler om er riktig eller sant? - Hvis nei: <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor leses disse tekstene? o Hvem leser? - Hvis ja: <ul style="list-style-type: none"> o Hva er sant? o På hvilken måte? 	<p>Praktisk og teoretisk religionskritikk</p> <p>Mistankehermeneutikk</p> <p>Ontologisk nærvær/fravær</p> <p>Indre spenninger i elevers oppfatninger</p> <p>Hvordan forhandles/løses disse spenningene?</p>
--	---

Hvilke tanker har elever om tekst og makt?

<ul style="list-style-type: none"> - Synes du disse tekstene/aktørene i tekstene gir uttrykk for makt? <ul style="list-style-type: none"> o Hvem? o På hvilken måte? - Hva tenker du om denne makten? - Hva tenker du om at man skal lese disse tekstene i skolen? Nedfelt i læreplanen? - Hva sier det om landet vårt? - Tenker du at makten i disse tekstene bidrar til å endre verden eller beholde den som den er? <ul style="list-style-type: none"> o Hvilke aspekter, på hvilken måte? 	<p>Hvilke aktivitetssystemer utøver denne makten? Skolen? Kirke/moske/tempel?</p> <p>Narrativer om disse?</p> <p>Elevers rolle/syn på denne makten?</p> <p>Hegemoni, maktkritikk</p> <p>Hegemoni og utopi.</p> <p>Andre verdener (framfor teksten) tenkelige?</p> <p>Hvilke?</p>
---	--

Hvilke tanker har elever om (post-)modernitet og tekster?

<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om samfunnet i dag kontra det samfunnet tekstene ble skrevet inn i? <ul style="list-style-type: none"> o Forskjeller? o Likheter? 	<p>Sektorisering? Desektorisering?</p> <p>Narrativer?</p> <p>Syn på kunnskap?</p> <p>Paradigmeskifter?</p> <p>Er distanse konstruktivt (Ricoeur) eller ikke?</p>
--	--

	Bidrar distanse til involvering eller fremmedgjøring? Nærvar/fravær av mening?
--	--

Hvilken selvopfatning har elever i møte med tekstene?

- Hva tenker du om din egen identitet i møte med disse tekstene?	<p>Presentasjon av narrativer?</p> <p>Interesse for å konfigurere elementer fra eget liv i møte med tekstene? Hvilke deler? På hvilken måte?</p> <p>Indre spenninger i elevenes oppfatninger? Hvordan forhandles disse?</p>
--	---

Vedlegg 2, Liste over utvalgte tekster

Bibelen – GT

Skapelsesberetningen (utdrag) (1 Mos 1, 1-13)

Sodoma og Gomorra-fortellingen, Lots døtre (1 Mos 19, 1-38)

Synd og straff (3 Mos 20, 9-14)

Bibelen – NT

Saligprisningene (Matt 5, 1-12)

Den lamme mannen (Mark 2, 1-12)

Ordet ble menneske (Joh 1, 1-18)

Jesus og den samaritanske kvinnen (Joh 4, 1-26)

Koranen

Åpningsbønnen (sure 1)

Kvinnene (utdrag) (sure 4, 1-12)

Det knusende slag (sure 101)

Enhetsbekjennelsen (sure 112)

Dhammapada

Sinnet (kap 3)

Verden (kap 13)

Veien (kap 20)

Vedlegg 3, Infoskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hellige tekster»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever arbeider med hellige tekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I prosjektet vil vi undersøke hvordan elever i videregående skole (vg3) arbeider med hellige tekster. Vi er særlig interessert i å finne ut av hvorfor elever ønsker å jobbe med slike tekster (eller la det være). Prosjektet gjennomføres i løpet av skoleåret 2019/20 som en del av en masteroppgave.

I prosjektet ønsker jeg å få innblikk i følgende:

Hvilken rolle spiller symboleffekten til hellige bøker i undervisningen?

Hvilken rolle spiller media i arbeidet med tekstene?

Hvilken oppfatning har elever av religionsfagets egenart?

Hvilke tanker har elever om tekstenes mening?

Hva tenker elever om samfunn, maktforhold og kritikk i møte med tekstene?

Hvilken selvoppfatning gir elever uttrykk for i møte med hellige tekster?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vil gjerne ha med deg i denne studien siden du er elev i vg3 og har religion og etikk dette skoleåret. Dessuten går i du i en klasse som har jobbet med hellige tekster allerede slik at du har en god og relevant bakgrunn for studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Selve undersøkelsen består av et intervju. Det settes av ca en time til dette. Utgangspunktet for intervjuet er spørsmålene omtalt ovenfor, men intervjueren vil stille oppfølgings spørsmål til de tingene du nevner underveis. Det blir gjort et lydopptak av intervjuet.

Det du sier i intervjuet skal kun brukes til skrivingen av masteroppgaven. I denne vil svarene være helt anonyme. Ingen andre (elever, læreren din) vil få vite hva akkurat du har svart og det du sier vil selvfølgelig ikke påvirke karakteren din.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste personene som har tilgang til lydopptakene av intervjuene vil være intervjueren selv samt veileder. Lydopptakene lagres på en digital enhet som er innelåst. Navneliste med kobling mellom navnet ditt og lydopptaket vil lagres atskilt fra denne digitale enheten.

Intervjuene skal transkriberes (skrives ut som tekst). Da vil navnet ditt være erstattet med en kode slik at navnet ditt ikke kan kobles til selve intervjuet.

Når masteroppgaven publiseres vil alle deltagere gis fiktive navn eller koder slik at deltakerne ikke kan gjenkjennes. Relevante sitater og utdrag fra intervjuene vil bli tatt med i selve oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Innen dette tidspunktet vil personopplysninger og lydopptak være slettet.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

MF vitenskapelig høyskole ved professor Sverre Dag Mogstad, sverre.d.mogstad@mf.no.

Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad, personvern@mf.no

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

NN

Sverre Dag Mogstad

lektor

professor

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4, Godkjenning - NSD

NSD Personvern

05.11.2019 10:30

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 981942 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion og filosofisk overbevisning og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)