



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Tekstsjangre og bibel

En aksjonsstudie i norskfaget på ungdomstrinnet

Therese Marie Ulseth

Veileder

Professor Heid Leganger-Krogstad

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, vår

AVH5040: Masteravhandling, 30 ECTS

Master i kirkelig undervisning

FORORD

Målet mitt med å skrive denne oppgaven, har vært et ønske om å bidra til og utvikle feltet kirkelig undervisning. Jeg ønsker å være med på og sette fokus på et område med mye utviklingspotensial; nemlig et kirke – skolesamarbeid som går utover det tradisjonelle, som også kan inkludere norskfaget som en mulig samarbeidsarena. Noe av bakgrunnen for dette ønsket er måten studiet master i kirkelig undervisning er organisert på, med praktisk pedagogisk utdanning, inkludert skolepraksis, som en del av løpet. Den dobbelkvalifiseringen utdannelsen gir, til både å kunne jobbe som kateket i kirken og som lærer i skolen, er noe av det som ligger bak ønsket mitt om å skrive en avhandling som befinner seg nettopp i dette landskapet mellom kirke og skole. Denne avhandlingen vil ha hovedfokus på skole, relevansen for kirken vil bli tatt opp i utblikket til slutt.

Først og fremst vil jeg takke mannen min, Magnus, for all teknisk hjelp, relevante innspill, støtte og motivasjon gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Videre vil jeg takke skolen, lærerne og elevene som har deltatt i prosjektet. Særlig klassens lærer har bidratt med gode innspill og kommentarer.

Dernest vil jeg takke min venninne Helene, for gjennomlesning av oppgaven og nyttige kommentarer.

En takk går også til Verbum forlag, for støtte med et klassesett av nye bibler til skolen som deltok. Dette åpnet muligheter for undervisningen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke veilederen min Heid, for kloke innspill og konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst for all støtte.

Halden, mai 2015

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1: INNLEDNING	6
1.1 Definerings av begreper og utforming av problemstilling.....	6
1.2 Begrunnelse for valget	7
1.3 Bakgrunn for tema.....	7
1.4 Forskningsdesign.....	8
1.5 Avhandlingens videre oppbygning.....	8
KAPITTEL 2: SKOLE OG KIRKE – ET TILBAKEBLIKK.....	9
2.1 Skole for kirkens skyld.....	9
2.2 Skole for samfunnets skyld	9
2.3 Kristendomsfagets omstridte rolle	10
2.4 Læreplanens generelle del	10
KAPITTEL 3: REDEGJØRELSE AV TEORI	13
3.1 Felles kulturell referanseramme	13
3.1.1 Skolens overordnede oppgave.....	14
3.1.2 Norskfagets oppgave	14
3.1.3 Hvilken kultur?.....	15
3.1.4 Kulturell literacy	16
3.2 Bibelen som kulturarv	16
3.2.1 Navn, ord og uttrykk	17
3.2.2 Populærkultur	18
3.2.3 Litteratur.....	19
3.3 Et sosiokulturelt perspektiv	22
3.3.1 Situert læring og praksisfellesskap.....	23
3.3.2 Læringsbaner	24

KAPITTEL 4: METODE	25
4.1 Forskningsteoretisk plassering	25
4.2 Aksjonsforskning	26
4.2.1 Aksjonsforskningsspiralen	27
4.2.2 Kritikk av aksjonsforskning	28
4.3 Utvalg	29
4.3.1 Valg av klassetrinn	29
4.3.2 Skole og lærere	29
4.4 Innsamling av datamateriale.....	30
4.4.1 Fokusgruppeintervju.....	30
4.4.2 Semistrukturert intervju.....	31
4.4.3 Observasjon av egen praksis	32
4.4.4. Spørreskjema.....	32
4.4.5 Vurdering av metodetrianguleringen.....	32
4.5 Aksjonsforskningsprosess	33
4.6 Verdien av mine funn	35
4.7 Forskningsetikk	36
KAPITTEL 5: PRESENTASJON AV DATAMATERIALE	37
5.1 Førstusjonen – Et fokusgruppeintervju	38
5.2 Aksjonen – Undervisningsopplegget	39
5.3 Eppersusjonen	44
5.3.1 Prøvematerialet.....	44
5.3.2 Evalueringsskjemaene – Spørreskjema	45
5.3.3 Et semistrukturert intervju.....	46
KAPITTEL 6: ANALYSE OG DRØFTING	47
6.1 Bibeltekster i norskfaget?.....	47

6.1.1 Formålsparagrafen i lys av kulturforståelse	47
6.1.1.1 Det meningssøkende mennesket	49
6.1.1.2 Det allmenndannende mennesket.....	51
6.1.2 Hvem sitt ansvar?	52
6.1.3 Frykten for å støte	55
6.2 Refleksjoner over aksjonens utførelse.....	58
6.2.1 Rammefaktorer – Muligheter og begrensninger	58
6.2.1.1 Å kjenne elevene	58
6.2.1.2 Klasesett med bibler.....	60
6.2.1.3 Tidsramme og tidsbruk.....	61
6.2.2 Undervisningen bolk for bolk	62
6.2.2.1 Bibelen som bok.....	62
6.2.2.2 Fortelling	64
6.2.2.3 Lyrikk	67
KAPITTEL 7: KONKLUSJON	70
UTBLIKK	73
LITTERATURLISTE	76
Vedlegg 1: Invitasjonsbrev.....	80
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	81
Vedlegg 3: Intervjuguide førsamtale.....	83
Vedlegg 4: Undervisningsplan time en og to	85
Vedlegg 5: Power point-presentasjon	88
Vedlegg 6: Oppgavetekst fortelling	101
Vedlegg 7: Oppgavetekst lyrikk.....	102

Vedlegg 8: Undervisningsplan time tre.....	103
Vedlegg 9: Prøve.....	105
Vedlegg 10: Evalueringsskjema.....	107
Vedlegg 11: Intervjuguide ettersamtale	108

KAPITTEL 1: INNLEDNING

I bibelen finner vi et mangfold ulike tekstsjangre. Mange av disse tekstene har en lang virkningshistorie, og har vært særlig formende for norsk språk og kultur. Bibeltekster er svært tilgjengelige, de finnes i ulike oversettelser og på ulike språk. Dette gir en unik sammenligningsmulighet. I norskfaget skal elevene lære om et bredt utvalg sjangre, og de skal jobbe med tekster på både bokmål, nynorsk, svensk og dansk. I tillegg fremgår det av skolens og norskfagets formål at kulturforståelse er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er med andre ord store overenstemmelser mellom bibeltekster og norskfaget, så hvorfor er ikke dette koblet sammen?

1.1 Definerings av begreper og utforming av problemstilling

Denne avhandlingen skal ta for seg hvorfor og hvordan man som en del av norskundervisningen i skolen kan bruke bibeltekster på en hensiktsmessig måte. Før vi går videre er det nødvendig å definere enkelte begreper. *Sjanger* betyr i vid forstand *teksttype* (Skei, 2006, s. 38). Jeg har valgt å bruke begrepet *tekstsjangre* for å favne om spennet av typen tekster som finnes, og ikke kun boksjangre. Med *aksjonsstudie* mener jeg måten jeg har gått frem på for å innhente empiri, nemlig etter modell av aksjonsforskningen. Dette handler om aktivt å gripe inn i en organisasjon, og forsøke å forbedre den gjennom utviklingsprosesser (Bjørndal, 2004, s. 120). Videre mener jeg med *norskfaget* skolefaget norsk, etter de retningslinjer som fagets læreplan gir, i henhold til Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06). *Ungdomstrinnet* omfatter åttende til tiende klasse. I læreplanen foreligger kompetansemålene samlet, som hva elevene skal kunne etter endt tiende klasse. Altså omfatter kompetansemålene jeg har tatt utgangspunkt i hele ungdomstrinnet. Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvorfor bruke bibeltekster i norskfaget, og hvordan kan dette gjøres når elevene skal lære om tekstsjangre?

For å kunne gå i dybden trenger problemstillingen en ytterligere avgrensning. I det gjennomførte undervisningsopplegget har jeg, i tillegg til en generell innføring i bibelens sjangre, valgt å fokusere særlig på sjangrene fortelling og lyrikk, og avgrenser meg i hovedsak til å se på de. Faget *Religion livssyn og etikk* (RLE) kunne vært relevant å trekke inn flere

steder i oppgaven, men for å kunne gå i dybden ønsker jeg og avgrense meg fra dette. Jeg vil altså kun fokusere på norskfaget. Selv om kompetansemålene jeg har tatt utgangspunkt i gjelder for hele ungdomstrinnet, vil jeg likevel avgrense oppgaven min til kun å omhandle åttendetrinn, ettersom det er der jeg har gjennomført aksjonsstudien. Videre vil jeg avgrense oppgaven min til den konkrete skolen, og den konkrete klassen, som har deltatt i gjennomføringen av aksjonsstudien.

1.2 Begrunnelse for valget

Selve ideen til dette prosjektet grunner i et ønske om å bidra med noe nytt innenfor feltet kirkelig undervisning. I tillegg har erfaringen fra praktisk pedagogisk utdanning (PPU), med skolepraksis som en del av utdanningsløpet mitt, vært betydningsfull. Med erfaringen fra PPU, og ønsket om å være med og videreutvikle feltet kirkelig undervisning, har jeg fått en interesse for feltet kirke – skolesamarbeid. I samtale med veileder kom behovet for å se på kirke – skolesamarbeid fra en ny vinkel, nemlig fra norskfagets ståsted, frem som en mulighet. Dette trigget meg umiddelbart, noe som har gjort dette arbeidet spennende og innholdsrikt.

1.3 Bakgrunn for tema

Dette temaet trigget meg fordi jeg ser verdien og nytten av å kombinere bibeltekster med norskfaget. Skole og kirke i Norge har en lang historie, fra å opprinnelig etablere skole for alle, med den hensikt å lære og lese bibelen – til i dag å være et spenningsfylt forhold, hvor lærere vegrer seg for å bruke bibelen. Samtidig er skolens formål og fagets kompetansemål innholdsrike. Derfor er det nødvendig å jobbe parallelt med sammenfallende mål, for å kunne arbeide helhetlig og effektivt med stoffet. Ved å bruke bibeltekster når elevene skal lære om sjanger, er hypotesen min at dette i tillegg til å gi mulighet for læring om sjangre, også vil gi mulighet for læring om norsk og vestlig kulturarv. For elevene er det nødvendig med en viss kjennskap til enkelte bibeltekster, blant annet for å forstå bibelske henvisninger i litteratur og populærkultur. I møte med norsk språk, samfunn og kultur er det nødvendig å ha opparbeidet seg en referanseramme som inkluderer et visst innhold bibeltekster. Jeg har ikke funnet noen nylig gjennomført undersøkelse på norsk ungdoms bibelkunnskap. I fjor ble det gjennomført en omfattende undersøkelse av det britiske Bible Society, blant barn og unge (8-15 år) og deres foreldre, i Storbritannia om deres bibelkunnskap. Resultatene viste sjokkerende mangel på grunnleggende bibelkunnskap. For eksempel sa 56 % av barna/ungdommene at de aldri

hadde lest, hørt eller sett historien om Moses som deler Rødehavet. 23 % hadde heller aldri hørt historien om Noas ark. Blant foreldrene var det også manglende bibelkunnskaper; hele 46 % klarte ikke å plassere Noas ark som en bibelfortelling, mens hele 34 % trodde at Harry Potter var en bibelfortelling (Bible Society, 2014). Disse resultatene er selvsagt ikke direkte overførbare til en norsk kontekst, men det ymter likevel om en tendens med manglende bibelkunnskap.

1.4 Forskningsdesign

Jeg har brukt aksjonsforskning som design og modell for arbeidet mitt. Det har jeg gjort ved å benytte meg av metodene fokusgruppeintervju, semistrukturert intervju, observasjon av egen praksis og spørreundersøkelse. Dette vil bli ytterligere redegjort for i metodekapittelet.

1.5 Avhandlingens videre oppbygning

Videre i denne oppgaven vil jeg i kapittel 2 trekke en linje bakover i tid, for å sette relasjonen mellom kirke og skole i perspektiv. Dernest vil jeg i kapittel 3 redegjøre for aktuell teori, henholdsvis knyttet til kulturell referanseramme, kulturarv og sosiokulturell læring. Etter det vil jeg i kapittel 4 utdype det forskningsdesign og de metoder jeg har brukt. Videre i kapittel 5 følger en deskriptiv presentasjon av datamateriale som har fremkommet av forskningen min. Deretter vil jeg i kapittel 6, gjennom analyse og drøfting, belyse problemstillingen ut ifra fremstilt empiri og teori. Kapittel 6 vil for øvrig være delt i to hoveddeler, ut ifra problemstillingens to ledd. Deretter vil jeg i kapittel 7 komme med en konklusjon, hvor jeg trekker frem aktuelle hovedmomenter. Avslutningsvis vil jeg komme med et utblikk, og trekke en linje fra skolearenaen til feltet kirkelig undervisning. Der vil jeg ta opp hvilken relevans denne oppgaven har for kirken, samt peke på gjenstående forskningsområder.

KAPITTEL 2: SKOLE OG KIRKE – ET TILBAKEBLIKK

Før vi gjør et dypdykk inn i denne oppgavens tematikk, vil det være hensiktsmessig med et kort tilbakeblikk på relasjonen mellom skole og kirke i Norge. Denne relasjonen begynte svært tett, men har etter hvert utviklet seg til å bli dels spenningsfylt. Av denne grunn er forholdet mellom skole og kirke med og danner et bakteppe for denne oppgaven.

2.1 Skole for kirkens skyld

Obligatorisk konfirmasjon ble innført i Norge i 1736, noe som medførte et økt behov for opplæring. Allerede i 1739 ble obligatorisk skole for alle barn etablert som følge av dette (Skeie, 2009, s. 65). Skolens primære oppgave var å forberede katekismeundervisningen og støtte opp under kirkens konfirmasjonsundervisning. Målet var at elevene selv skulle lære å lese katekismen og bibelhistorien. Det var kun lesing og kristendomskunnskap som var obligatoriske fag. Erik Pontoppidans katekismeforklaring *Sanhed til Gudfrygtighed* ble brukt som lesebok (Skeie, 2009, s. 67). Perioden fra 1739 til 1889 kalles for kirkeskolens tid, fordi denne perioden var preget av at kristendomskunnskap var skolens hovedfag, og at lesing var til for dette. Frem til 1889 var det i tillegg sognepresten som valgte hvem som skulle være lærer, allmueskolen var under kirkelig tilsyn (Leganger-Krogstad, 2008, ss. 177-178).

2.2 Skole for samfunnets skyld

1800-tallets samfunnsendringer fikk konsekvenser også for skolen. Stadig flere mente at skolen burde være arena for mer enn kun lesing og skriving, det ble lagt sterkere vekt på skolens rolle i nasjonsbyggingen. På slutten av 1800-tallet hadde vi en folkeskole, hvor målet ikke lenger var konfirmasjon, men allmenndannelse (Skeie, 2009, s. 70). I 1827 kom det en ny skolelov, som fremhevet behovet for skriving og regning. I tillegg ble flere andre fag tillatt, som matstell, håndarbeid og jordbruk. De nye fagene skulle være med og utruste elevene til å bli gode samfunnsborgere. Perioden fra 1889 til 1969 betraktes som den borgerlige folkeskolens tid. Kirkeskolen var med dette over, men fremdeles ble kristendomskunnskap forstått som kirkens dåpsopplæring. Dette ble endret med ny skolelov av 1969, da ble det fastslått at skolens kristendomsundervisning ikke lenger skulle være kirkens dåpsundervisning. Med dette ble skolen fullt og helt selvstendig fra kirken. Dette ble begrunnet i økende pluralitet og behovet for å ivareta alle borgeres rettigheter. Samtidig ble det innført fritaksrett fra faget (Leganger-Krogstad, 2008, s. 178).

2.3 Kristendomsfagets omstridte rolle

Med ny læreplan, Mønsterplan av 1974, fikk kristendomsfaget et alternativ, nemlig det valgfrie faget *Livssynsorientering*. Dette ble i praksis benyttet av elever utenfor kristne kirkesamfunn. I Mønsterplan av 1987 ble *Livssynsorientering* til *Livssynskunnskap*, og det fikk nå en likeverdig plassering i forhold til kristendomsfaget, som et fag for elever utenfor Den norske kirke (Leganger-Krogstad, 2008, s. 179). Samfunnsutviklingen medførte nødvendigheten av å samle livssynsfaget og kristendomsfaget til ett felles fag, hvor dialog kunne fremme toleranse og forståelse i et kulturelt mangfold. Dette ble gjort i 1997, med faget *Kristendoms- og livssynskunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL) (Leganger-Krogstad, 2008, s. 180). I denne forbindelse ble fritaksretten innskrenket, ut ifra tanken om at alle elever trengte den kunnskapen dette faget skulle gi, men det ble likevel gitt fritak fra aktiviteter i faget som kunne oppleves som religionsutøvelse, eller som krenkende. Allerede i 2002 ble faget revidert, og det ble da hetende *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* (KRL). Navneendringen ble foretatt for å presisere den kvalitative likebehandlingen av stoffområdene (Leganger-Krogstad, 2008, ss. 181-182).

Ikke alle var fornøyd med KRL-faget, og en gruppe foreldre, med støtte fra Human-Etisk Forbund, gikk derfor til sak mot staten. Dette gikk hele veien til FNs menneskerettighetskomité og menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg, hvor foreldregruppen fikk fullt medhold. Faget måtte derfor gjennom ytterligere endringer. Av den grunn ble navnet i 2008 endret til *Religion, livssyn og etikk* (RLE), og det ble lagt vekt på at faget ikke skulle være forkynnende, og at det skulle være objektivt, kritisk og pluralistisk (Skeie, 2009, ss. 75-76).

2.4 Læreplanens generelle del

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (heretter forkortet opplæringsloven) § 1-1 (heretter referert til som formålsparagrafen), angir skolens primære oppgave. Formålsparagrafen er brutt ned i overordnede mål for opplæringen, i den generelle delen av læreplanen¹. Den generelle delen av læreplanen ble innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1993, og er en videreføring fra både Reform 94 (R94) og Læreplan 97 (L97). Her tas det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige

¹ Den generelle delen av læreplanen vil bli fornyet og sendt på høring neste år, i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her kommer det altså endringer. Jeg må i denne oppgaven likevel ta utgangspunkt i de rammene som foreligger på nåværende tidspunkt, og forholder meg derfor til den generelle delen av læreplanen som den er.

grunnlaget for skolen opp. Dette introduseres i form av sju mennesketyper; det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket. I vår sammenheng er det meningssøkende og det allmenndannede mennesket særlig relevant. Det meningssøkende mennesket innebærer at oppdragelsen skal bygge på kulturarven:

Oppfostringa skal tuftast på grunnleggjande kristne og humanistiske verdiar, og bere vidare og byggje ut kulturarven ...

... Den kristne tru og tradisjon utgjer ein djup straum i vår søge – ein arv som sameiner oss som folk på tvers av trusretningar. Han pregar folket sine livsnormer, førestellingsverd, språk og kunst. Han bind oss saman i vekerytme og årlege høgtider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i omgrep og vedkjenningar, i byggjeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kristen tro og tradisjon fremheves altså som et element som har vært med på å forme norsk kultur, og derfor som en vesentlig del av kulturarven. Videre innebærer det allmenndannede mennesket at en helhetlig personlig utvikling forutsetter god allmenndannelse.

Allmenndannelse omfatter her blant annet konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur, og betydningen av referanserammer trekkes frem:

Særleg viktig er dei grunnleggjande referanserammene i dei ulike faga. Desse er avgjerande både for å tolke ny informasjon og for å styre leitinga etter nye fakta.

Vantar referanserammene som kan gi flauten av inntrykk og delkunnskapar meining, blir det heile lett berre flimmer (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Referanserammer fremheves som viktig for å kunne sette kunnskapen inn i sammenheng og helhet. Videre understrekes viktigheten av at alle grupper får del i disse referanserammene, for å unngå udemokratisk manipulasjon og sosiale forskjeller. I denne sammenheng nevnes særlig nykommeren i et land, og viktigheten av å få del i denne referanserammen blant annet for å kunne forstå den offentlige debatten. Det nevnes eksempler på slike vesentlige plattformer:

... Oversikt over historiske hendingar («9.april»), maktfordelingsprinsippet i Grunnlova, klassikarane i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen

og nålauget»), teikna på vêrkartet osv. Sit ein ikkje inne med dei felles formene for forståing som gjer det lett å tolke og formidle – og dermed kommunisere smidig – kan ein lett bli framandgjort i eige land (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kulturelt fellesgods er særlig relevant i vår sammenheng, og vi ser at eksempelet utdanningsdirektoratet bruker; uttrykket med kamelen og nåløyet, faktisk er et bibelsitat.

KAPITTEL 3: REDEGJØRELSE AV TEORI

Jeg vil nå redegjøre for ulike teoretiske perspektiver, som vil bidra til å belyse problemstillingen. Først vil jeg ta for meg ulike forståelser og aspekter ved kultur, dernest noen aspekter ved bibelen som kulturarv, for til slutt å introdusere et sosiokulturelt perspektiv på læring.

3.1 Felles kulturell referanseramme

Som vi så av læreplanens generelle del, fremgår en felles kulturell referanseramme som en viktig del av skolens oppgave. Hvordan vi forstår kultur blir da relevant. En mye brukt kulturdefinisjon innen samfunnsvitenskapen, er ulike modifikasjoner av Edward Burnett Tylors tidlige definisjon:

That complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society (Buono, Bowditch, & Lewis, 1985, s. 479).

Tylor definerer her kultur som et repertoar av menneskelig handling og produkter, som er sosialt overførbare (Buono, Bowditch, & Lewis, 1985, s. 479). Det er ikke enighet om hvordan kultur skal defineres, og Gerd Baumann har en motstridende kulturdefinisjon:

In the space of twenty years, every single culture changes its ways of speaking, celebrating birthdays or community occasions, treating students or the unemployed, going through childbirth or funerals, dealing with nature or space, and even viewing their culture in the abstract. If culture is not the same as cultural change, then it is nothing at all (Baumann, 1999, s. 26).

Baumann har det han selv kaller et prosessuelt syn på kultur, hvor det dynamiske aspektet fremheves, kultur er noe som stadig endres (Baumann, 1999, s. 26). Tylor og Baumanns ulike kulturdefinisjoner kan plasseres inn i det man kaller en essensialistisk og en konstruktivistisk kulturforståelse. En essensialistisk kulturforståelse innebærer at man ser på kulturen som noe gitt, det er en kulturarv som kan videreformidles. Dette synet finner vi hos Tylor. En konstruktivistisk kulturforståelse innebærer på den andre siden at kultur stadig konstrueres på nytt, i møte med mennesker, som Baumann holder frem (Bredlid & Nicolaisen, 2011, s. 41).

3.1.1 Skolens overordnede oppgave

Som nevnt under punkt 2.4, fremkommer skolens overordnede oppgave av opplæringsloven, hvor formålsparagrafen er sentral. Vi skal nå ta for oss deler av formålsparagrafen, og se hva som fremgår som skolens oppgave:

§1-1 Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Opplæringsloven § 1-1).

Skolen skal altså både trekke linjer bakover i historien, i tillegg til fremover. Historisk og kulturell innsikt løftes frem, samtidig som skolen skal åpne dører til verden og fremtiden. Både nasjonal kulturarv og internasjonal kulturtradisjon skal formidles (Imsen, 2009, s. 127).

3.1.2 Norskfagets oppgave

Ikke bare formålsparagrafen er relevant i forbindelse med denne oppgaven, også norskfagets læreplan, med formål og kompetansemål, legger viktige føringer. Jeg vil nå trekke frem noen relevante momenter:

Formål

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser ... Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene en større forståelse for det samfunnet de er en del av ...

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster

(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norskfaget har altså en spesiell rolle når det gjelder å formidle kultur. Vi ser at språk, kultur og litteratur trekkes særlig frem som betydningsfullt for å forstå samfunnet. Elevene skal jobbe med et variert utvalg tekster fra ulike sjangre, i tillegg skal de forholde seg til bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Enkelte virkemidler trekkes også frem som viktige å kjenne til.

3.1.3 Hvilken kultur?

Vi ser at kultur er en viktig del av det skolen og norskfaget skal formidle, men hvilken kultur vil det si? Norsk skole har blitt anklaget for å formidle en kultur som er fremmed og fjern for en del elevgrupper, mens den for andre elevgrupper har vært en naturlig fortsettelse av hjemmekulturen (Imsen, 2009, s. 140). Den franske sosiologen Pierre Bourdieu trekker frem at kultur bidrar til å reprodusere klasseforskjeller i samfunnet. Han introduserer begrepet *kulturell kapital* som den kulturelle bagasjen elevene har med seg hjemmefra. Han trekker frem at barn fra høyere sosiale lag har den kulturelle kapitalen skolen premierer (Imsen, 2009, s. 291). Kulturell kapital fungerer ifølge Bourdieu som en myntenhet, som mennesker kan veksle inn for å tilegne seg for eksempel økonomisk kapital. Man bytter verdien av sin kulturelle kapital inn i det økonomiske systemet, med den hensikt å forbedre sin sosiale posisjon (Robbins, 2000, s. 32).

Dette reiser spørsmål som; i hvilken grad skal skolen formidle én felles kultur, og; i hvilken grad skal barn med ulik kulturbakgrunn møte elementer fra egen kultur i skolen? På den ene siden kan man vektlegge verdien av en felles kunnskapsmessig og kulturell referanseramme, mens man på den andre siden kan vektlegge identitet og toleranse (Imsen, 2009, ss. 141-142). Her kan den flerkulturelle skolen, altså skoler med minoritetsspråklige elever, trekkes frem. (Hauge, 2007, s. 21). Rita Hvistendahl stiller i den forbindelse spørsmålstegn ved om det

finnes noe nasjonalt-kulturelt norsk, og foreslår en redefinering av begrepet norskhet (Hauge, 2007, s. 200).

3.1.4 Kulturell literacy

En felles kunnskapsmessig og kulturell referanseramme kan ses i sammenheng med norskfagets begrep *kulturell literacy*. Det brukes om den nødvendige bakgrunnskunnskapen man trenger for å kunne fungere godt i en kulturell kontekst. For eksempel er intertekstualitet, når en litterær tekst referer til en annen litterær tekst, et godt eksempel på at en grunnleggende kulturell literacy er nødvendig nettopp for å kunne forstå teksten (Fjørtoft, 2014, s. 81). Det å forstå tekster og situasjoner som inneholder åpne eller skjulte referanser til andre kulturelle felt, kan være en særlig utfordring for elever med et annet morsmål enn norsk, eller elever som mangler bakgrunnskunnskaper om norsk kultur, historie og samfunnsliv. Det kontroversielle spørsmålet reises om hva slags kunnskap som skal regnes som allmennkunnskap og som nødvendige for alle (Fjørtoft, 2014, s. 82). Opp gjennom årene har det vært en diskusjon om skolen skal bidra til en litterær kanon. For eksempel var kulturarv i L97 nært knyttet til at norsk ble sett på som et dannelsesfag, noe som inkluderte detaljerte arbeidsmåter og anbefalte tekster (Fjørtoft, 2014, s. 64). Dette utfordres i dagens LK06, som er en kompetanseplan hvor det angis mål, og ikke stoff.

3.2 Bibelen som kulturarv

Kulturarv er en del av det skolen og norskfaget skal formidle. Nøyaktig hva kulturarv er kan være vanskelig å avgjøre, og det kan vel neppe hevdes å være en fullstendig fastslått størrelse. Likefremt vil jeg argumentere for at enkelte bibeltekster utgjør deler av denne kulturarven. Disse tekstene er nødvendige for at elevene skal kunne forstå en rekke elementer ved samfunn, språk, litteratur, populærkultur, kunst og musikk. Elevene møter bibeltekstenes virkningshistorie på et mangfold arenaer. For eksempel vil det å vandre i et av Europas mange museer kreve en grunnleggende kjennskap til bibeltekster. Et annet eksempel er den nødvendige kjennskapen til norsk salmetradisjon som trengs for å kunne delta i de fleste begravelser. Både kunst og musikk er relevante områder hvor bibeltekstene har satt sine spor. Jeg vil likevel fokusere på de norskfaglige aspektene ved virkningshistorien, knyttet til språk, populærkultur og litteratur.

Ifølge litteraturviteren Gérard Genette får hyperteksten eller overteksten (for eksempel populærkulturen) sin mening i relasjon til originalteksten eller underteksten (i vårt tilfelle bibeltekstene). Parodier og karikaturer er hypertekstuelle, og får sin mening ut ifra den sterke forbindelsen til underteksten. Dette kan også betegnes som intertekstualitet. Intertekstualitet vil ifølge Genette si når en tekst forekommer i en annen tekst, enten ved plagiat, sitat eller allusjon. Han omfatter både hypertekstualitet og intertekstualitet i det han kaller *transtekstualitet*, nemlig alt som setter teksten i en åpen eller skjult relasjon til andre tekster. Bruk av bibelen i populærkulturen er for eksempel en slik bruk av transtekstualitet (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, ss. 267-268).

Jeg vil nå presentere noen norskfaglige perspektiver på bibelen som en del av kulturarven, ved å se på navn, ord og uttrykk, populærkultur og litteratur.

3.2.1 Navn, ord og uttrykk

Vi møter stadig vekk navn, ord og uttrykk i hverdagen som har bibelsk opphav. Bibelens virkningshistorie har gjennom mange hundre år blitt en integrert del av det norske språket. Jeg vil trekke frem noen eksempler for å illustrere hvordan dette gir utslag i dag.

Mange barn og unge har i dag bibelske navn, men uten å ha en bevissthet omkring det (Smemo, 2002, s. 224). Lukas var det mest populære guttenavnet i 2014, og har vært det mest populære guttenavnet i Norge seks av de syv siste årene. Blant de ti mest populære guttenavnene i 2014, var hele fem av dem direkte bibelske; Lukas, Markus, Filip, Jakob og Mathias. Ett var også utledet bibelsk,² nemlig Aksel (Statistisk sentralbyrå, 2015), en dansk kortform av Absalom, Davids sønn (Smemo, 2002, s. 16). Blant de ti mest populære jentenavnene i 2014, var to direkte bibelske navn; Sara og Anna, og to utledede bibelske; Thea og Maja (Statistisk sentralbyrå, 2015). Thea er en kortform av Mattea, hunkjønnsformen av Matteus, en av Jesu disipler (Smemo, 2002, s. 181). Maja er en svensk form av Maria, Jesu mor (Smemo, 2002, s. 154).

I dagligtalen har vi en rekke ord og uttrykk med opprinnelse i bibeltekster. For bedre å forstå meningen når disse ordene og uttrykkene benyttes, er det nødvendig å kjenne sammenhengen

² Den kristne kulturen har påvirket navnebruken i Norge i over 1000 år, i denne tiden har mange navn utviklet seg fra sin opprinnelige form. Altså har også mange navn som ikke er direkte bibelske, likevel bibelske røtter (Statistisk sentralbyrå, 2006).

de kommer fra. *Alfa og omega* brukes for å si at noe omfatter alt, fra start til slutt, og henspiller på den første og siste bokstaven i det greske alfabetet. Dette er hentet fra Johannes' åpenbaring hvor Gud uttrykker dette om seg selv. *Alt har sin tid* er et vanlig uttrykk å bruke knyttet til livsvisdom om livets mangfoldighet. Dette er hentet fra Forkynneren, hvor han lister opp et mangfold livssituasjoner (Smemo, 2014, ss. 12-14). *Den fjerde nattevakt* handler om tidsinndelingen romerne brukte, og er hentet fra historien om da Jesus gikk på vannet, i Matteusevangeliet. Dette er en kjent tittel på en roman av Johan Falkberget (Smemo, 2014, s. 68). Ordparet *gammel og grå* brukes om det å eldes, og er hentet fra 1. Samuelsbok, hvor Samuel bruker dette om seg selv (Smemo, 2014, s. 79). NRK hadde i 2014 en TV-serie kalt *Mammon*. Dette er et bibelsk ord, hentet fra Matteus- og Lukasevangeliet, og viser til det som kan føre mennesket vekk fra Gud, for eksempel penger og eiendeler. *Mannen med ljåen* brukes om døden som kommer og henter folk. Dette er et uttrykk fra Johannes' åpenbaring. *Markens grøde* brukes om bondens avling fra åkeren. Dette er hentet fra 5. Mosebok, og er også tittelen på en roman av Knut Hamsun (Smemo, 2014, ss. 166-168). *Ramaskrik* brukes om en høyrøstet og voldsom klage. Dette kommer fra barnemordet i Betlehem, som vi kan lese om i Matteusevangeliet (Smemo, 2014, s. 195). Begrepet *syndebukk* blir brukt om den som må ta skylden for at noe gikk galt. Det er hentet fra 3. Mosebok, hvor øverstepresten slaktet en bukk for folkets synder (Smemo, 2014, s. 231). Språket har altså tatt opp i seg og blitt formet av bibeltekstene.

3.2.2 Populærkultur

Mange barn og unge møter tolkninger av bibeltekster gjennom populærkulturen. Med populærkultur menes kommersiell massekultur, produsert i Vesten. Den befinner seg i skjæringsfeltet mellom lavkultur og høykultur, og måles ofte ut ifra kvantitet. I tillegg inkluderer den ofte andres uttrykk i sitt eget (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 11). Ole Jakob Løland, Anders Martinsen og Petter Skippervold trekker frem en rekke eksempler på bruk bibeltekster i populærkulturen, vi skal nå se på noen av dem.

Reality TV-serien *Paradise Hotel* henspiller stadig på bibelteksten som omhandler Edens hage, syndefall og fristelse. Selve navnet er hentet fra det bibelske paradiset, et overmåte godt og vakkert sted. Konseptet i serien er laget omkring hvem som «faller i fristelse», og hvem som må kastes ut av paradiset. 21. mai 2010 trykket Dagbladet et bilde av vinnerne Carl Eliassen og Tine Helene Valle, som poserte kun tildekket med et fikenblad, og med et rødt eple i hånden. En tydelig etterligning av fristelsen i Edens hage, og et eksempel på at en

tolkning av en bibeltekst er så etablert at den fremstår som en prototype for nye fortellinger og tolkninger. (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 14). Videre er det laget en rekke filmer, som spiller på deler eller kombinasjoner av bibelfortellinger og bibelske motiver. En slik film er familiekomedien *Evan Almighty*, fra 2007. Der møter vi den vellykkede Evan Baxter (spilt av Steve Carell), som en kveld ber til Gud om hjelp til å forandre verden. Dagen etter får han i oppdrag å bygge en ark, en klar parallell til Noa-fortellingen. Videre trekker filmen også veksler på de bibelske karakterene Jona og Job. Flere steder er det lagt inn henvisninger til bibeltekster i ulike detaljer, som for eksempel at vekkerklokken viser «Gen 6.14», og kassen med planker er levert fra «Alpha and Omega Hardware» (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 28).

En annen film som spiller på et bibelsk motiv, er den postapokalyptiske filmen *The Book of Eli*, fra 2010. Denne filmen handler om en brutal verden etter den store katastrofen. Hovedkarakteren Eli (spilt av Denzel Washington) har fått tak i det siste eksemplaret som finnes av bibelen, og skal føre den til et trygt sted. Etter mange hindringer får han fullbrakt oppdraget, men dør like etter. Han får altså ikke se samfunnet bygges opp på nytt, en allusjon til Moses-fortellingen. Også denne filmen er ispedd bibelske henvisninger i ulike detaljer. For eksempel står det på en bro «14:6», som ut ifra handlingen sannsynligvis er en henvisning til Johannes` åpenbaring 14,6. Senere siterer hovedpersonen 1.Mosebok 3,17 (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 216).

Et annet eksempel hvor populærkulturen omfavner bibelfortellingen er den populære sangen *Hallelujah*. Mest kjent er kanskje versjonen fra de fire norske artistene Espen Lind, Kurt Nilsen, Alejandro Fuentes og Askil Holm, selv om den opprinnelig ble skrevet av Leonard Cohen. Teksten er en blanding av fortellingen om David og Batseba, og Samson og Dalia (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 69).

3.2.3 Litteratur

Litteraturteoretikeren Northrop Frye hevder i sin klassiker *The Great Code – The Bible and Literature*, at bibelen er en vesentlig del av vestlig kulturarv, og at den utgjør hovedelementet i vår imaginære verden. Fryes inspirasjon til å skrive boken kom av å undervise i engelsk litteratur, hvor han observerte at studenter uten kjennskap til bibelen gikk glipp av mye meningsinnhold (Frye, 1982, s. Introduction). Teorien hans handler om intertekstualitet, hvordan bibelen er den store koden hvor mye av vestlig litteratur har sitt utspring (Sørbø,

1994, s. 386). Jeg vil nå trekke frem noen av Fryes momenter. Naturlig nok vil de fleste eksemplene være hentet fra klassisk, engelsk litteratur, som John Milton, T. S. Eliot, William Blake og William Shakespeare, ettersom engelsk litteratur er Frye sitt hovedfelt. Jeg vil også trekke inn noen relevante synspunkter fra sosiologen Peter Berger, og teologene Reidar Hvalvik og Terje Stordalen.

Frye ser på bibelen som et samlet narrativ, og mener at det finnes et stort narrativt mønster for hele boken. Dette mønsteret identifiserer han som en U-form, hvor det hele begynner i en idealtilstand, etterfulgt av fall og utdrivelse, og til slutt gjenopprettelse av idealtilstanden. Dette er standardformen på komedie; det hele starter harmonisk, før en rekke ulykker og misforståelser finner sted. Deretter møter plottet en hendig tvist, som gir det hele en lykkelig slutt. Frye karakteriserer hele bibelen som en guddommelig komedie. Dette narrative mønsteret gjentas innenfor bibelen, i tillegg til at mønsteret gjentas i litteraturen (Frye, 1982, s. 169).

Videre introduserer Frye typologien som lese måte. Dette innebærer at det finnes en rekke *typos*, typer, i historien, og at det etter en periode kommer en *antitypos*, antitype. Typologien har altså sin opprinnelse i en historisk prosess. Typen eksisterer i historien og gir en antitype i nåtiden, på den måten kaster den lys over senere hendelser. For eksempel er Adam typen, og Kristus antitypen (Frye, 1982, s. 79). Antitypen får mening i lys av typen, i tillegg til at antitypen gir typen ny mening. Typologi er ifølge Frye hovedprinsippet for å tolke bibelen, det meste av kanon kan leses på denne måten. Bibelens typologiske mønster er et fortolkningsprinsipp som gjøres gjeldende også i litteraturen generelt, det blir en form for intertekstualitet (Sørbo, 1994, ss. 298-299).

Frye mener at litteraturen har sitt utspring i myten, samtidig er det når litteraturen når det mytiske nivået at den fullt ut demonstrerer sin imaginære kraft (Sørbo, 1994, s. 294). Han forstår myte blant annet som en hellig fortelling, som sier noe om hva som er viktig for et samfunn. Ut fra denne definisjonen er bibelen en myte, som blir viktig å kartlegge for og identifisere bildemønstre og forløpsmønstre (Sørbo, 1994, s. 297). Når det gjelder utformingen av myter i den vestlige verden er særlig bibelens start «I begynnelsen» betydningsfull. Naturen i seg selv legger ikke opp til noen begynnelse, men mennesket erfarer at det selv begynner og slutter, og insisterer på at begynnelse og slutt må være en dypere del

av virkeligheten. Derfor former også mennesket i den vestlige verden mytene sine på denne måten, med en tydelig begynnelse og slutt (Frye, 1982, s. 108).

Antropologisk forskning tilsier at alle mennesker er meningssøkende, og derfor har et behov for å ordne inntrykk, erfaringer og kunnskap til en sammenhengende forståelse av verden. Denne sammenhengende forståelsen dekkes ifølge Berger av den menneskelige kulturen (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 444). Dette handler om at en gruppe mennesker over tid har samlet kollektiv erfaring, innsikt og forståelse i et felles «system», dette kaller Berger kulturens *symbolunivers*. Hvert individ blir i stand til å forstå mening og sammenheng i verden ved og overta sin kulturs symbolunivers. Denne overtakelsen kalles *internalisering*. Etter en periode kan individet få et behov for å utvide sitt symbolunivers, for å få plass til ny erfaring og kunnskap. Da foretar individet en vurdering, og eventuelt en modifisering, av symboluniverset. Denne prosessen kalles *eksternalisering*. Slik kan individet skape et nytt utkast til meningssammenheng, som etter hvert kan påvirke fellesskapets symbolunivers. Hvalvik og Stordalen peker på at eksternaliseringsprosessen er nært knyttet til individets identitetsdannelse, og derfor til virkelighetsbilde og verdisyn. Dette er to sentrale kjennetegn ved religion, altså får samfunnets religion betydning for individets identitetsarbeid (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 445). Religionens store fortellinger har en særlig betydning for individet og hvordan man vil oppfatte verden som helhet. Derfor kaller Hvalvik og Stordalen disse *universalfortellinger*, nettopp fordi de trekker opp rammer for en helhetlig forståelse av verden (Hvalvik & Stordalen, 1999, ss. 446-447).

Frye fremhever at mange av bibelens bilder har blitt overtatt av den sekulære verden, og brukes aktivt både i litteraturen og i språket (Frye, 1982, s. 99). I den forbindelse skal vi se på noen eksempler han trekker frem. Et kjent samfunnsbilde er Sigmund Freuds *ødipuskompleks*, en tematikk som introduseres allerede i bibelen. Ruben mister arven sin på grunn av den verst tenkelige forbrytelsen i et patriarkalsk samfunn; han er nær en av sin fars koner. Selv om han ikke er nær sin mor, som i ødipuskomplekset, er tematikken i fortellingen likevel den samme (Frye, 1982, s. 156). En mye brukt bibelsk metafor er *vei*, for eksempel i forbindelse med veien som åpnet seg gjennom Rødehavet, veien gjennom ørkenen, eller den klassiske veien til frelse. Blake bruker vei-metaforen i *Marriage of Heaven and Hell*, som er basert på en passasje fra Jesaja (Frye, 1982, s. 161). Temaet med *den førstefødte som ikke får sin rettmessige arv*, er gjennomgående i bibelfortellingene. Eksempler på dette er fortellingen om Kain, Ham, Ismael, Esau, Ruben og Saul. Dette temaet har videre blitt mye brukt i

litteraturen, for eksempel i Miltons *Paradise Lost*, hvor vi møter den arketypiske, sjalu, eldste sønnen. Også i Shakespeares *Macbeth* er temaet den avviste, rettmessige arvingen (Frye, 1982, s. 182).

3.3 Et sosiokulturelt perspektiv

Jeg vil nå presentere pedagogisk teori som kan bidra til å belyse problemstillingen. Det vil jeg jeg gjøre ved først å introdusere et sosiokulturelt perspektiv på læring, for så å utdype perspektivene situert læring, praksisfellesskap og læringsbaner. Jeg har valgt å bruke begrepet «et sosiokulturelt perspektiv», fordi det ikke finnes noen enhetlig sosiokulturell teori, men derimot flere ulike sosiokulturelle perspektiver. Utgangspunktet for samtlige sosiokulturelle teorier er likevel at kulturen man lever i er med på å bestemme hva, og hvordan man skal lære om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64).

Ifølge Olga Dysthe har sosiokulturell læring følgende seks sentrale aspekter. For det første er læring *situert*. Dette innebærer at kontekst er en integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er en integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). Dette fremmer behovet for autentiske aktiviteter i skolen, som kan være overførbare til elevenes verden. Videre er læring *sosial*. Innsikt og handlingsmønstre har blitt bygd opp over tid i et historisk samfunn, dette får man tilgang til gjennom interaksjon med andre mennesker. Deltakelse i diskurser og praksiser er en vesentlig del av det å lære (Dysthe, 2001, s. 44). Dernest holder Dysthe frem at læring er *distribuert*. Kunnskap er fordelt mellom individet, andre mennesker og artefakter. Dette henger sammen med at læring er sosial (Dysthe, 2001, s. 45).

Videre fremholder hun at læring *mediert*. Lev Vygotsky introduserte dette som et begrep om alle hjelpemidler eller støtte i læreprosessen; personer eller artefakter. Artefakter kan være fysiske, tekniske eller semiotiske redskaper. Ifølge Vygotsky er språket den viktigste medierende redskapen (Dysthe, 2001, ss. 46-47). Han illustrerer at læring er mediert ved å visualisere en trekant, hvor man i den venstre vinkelen finner «subjekt» (mennesket), i den høyre «objekt» (verden) og mellom subjekt og objekt, på toppen av trekanten, finner man «verktøy» (artefakter). Dette illustrerer hvordan mennesker ikke forstår verden direkte, men indirekte, mediert gjennom ulike artefakter (Strandberg, 2008, s. 94). Videre holder Dysthe frem at læring skjer i *praksisfellesskap*. Det er primært ved deltakelse i ulike praksisfellesskap at læring finner sted, ifølge Jean Lave og Etienne Wenger. Der beveger man seg gradvis fra å

være et perifert medlem til å bli en fullverdig deltaker, etter hvert som man tilegner seg gruppens kunnskap (Dysthe, 2001, s. 47). Til slutt holder Dysthe frem at læring skjer gjennom *språk*. En språklig fremstilling er ikke nøytral, den inneholder både holdninger og vurderinger, og er plassert i en kulturell og historisk tradisjon. Vygotsky var særlig opptatt av forholdet mellom språk og tenking, og mente at læring gikk fra ytre til indre dialog (Dysthe, 2001, ss. 48-49).

I denne forbindelse er det aktuelt å trekke inn *trialogen*. En *dialog* kan forstås som et møte hvor to personer utveksler synspunkt. En *trialog* er derimot en intendert utvidelse av dialogen, ved at det introduseres et medierende verktøy mellom de to personene. Dette kan være en materiell artefakt eller en praktisk oppgave, og blir en «tredje stemme» inn i samtalen. Det medierende verktøyet gjør dialogen mer informert, og skaper et felles utgangspunkt for samtalen. De medierende verktøyene er kulturelle artefakter som kan bidra til å åpne opp klasseromssamtalen (Leganger-Krogstad, 2014, s. 104; 123).

3.3.1 Situert læring og praksisfellesskap

Situert læring innebærer ifølge Lave og Wenger at læring er knyttet til deltakelse i ulike sosiale relasjoner i hverdagen. Læring er da forbundet med utviklingen av ulike personlige forutsetninger, som man trenger for å delta i samfunnets mange praksiser. I hvilken grad denne atferden, som er lært i én situasjon, kan overføres og gjentas i en annen situasjon har å gjøre med om læringen er overførbar (Lave & Wenger, 2003, ss. 231-232). Videre mener Lave og Wenger at læring er en integrert del av den generelle sosiale praksis i verden. Utfordringen er hvordan dette kan omsettes til også å gjelde i andre situasjoner (Lave & Wenger, 2003, s. 36). De foreslår at man skiller mellom læring og intendert undervisning, ettersom læring skjer både med og uten undervisning. Undervisningen i seg selv er ikke kilden til læring (Lave & Wenger, 2003, s. 41). Læring er noe som involverer hele personen, og innebærer en relasjon til et sosialt fellesskap. Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelse danner et relasjonssystem hvor mening skapes (Lave & Wenger, 2003, s. 49). I praksisfellesskapet er kunnskapen innvevd i kulturen, og man lærer ved deltakelse. Lave og Wenger plasserer ikke kunnskapen i individet eller i omgivelsene, men nettopp i den aktiviteten individet utfører i sin deltakelse i fellesskapet (Imsen, 2009, s. 279).

3.3.2 Læringsbaner

Begrepet læringsbaner kan ha ulike definisjoner, men det handler hovedsakelig om tre aspekter. For det første handler det om at oppmerksomheten rettes mot *prosesser*. Derne tar det opp i seg det sammensatte og komplekse ved læringsprosessene, nemlig at *baner* angir retning eller forløp. Det tredje aspektet dreier seg om hva som *former* disse banene. For eksempel kan både kultur, samfunnsinformasjon og historisk utvikling bidra til å forme læringsbaner (Wittek, 2012, s. 126).

Ole Dreier har særlig fokusert på hvordan læringsbaner etableres gjennom deltakelse i, og på tvers av ulike kontekster. Individets sosiale erfaringer transformeres til kognitive strukturer. Dreier holder frem at læring derfor handler om å sammenligne, kontrastere og reflektere over hvordan ulike erfaringer forholder seg til hverandre. De sosiale erfaringene er knyttet til redskaper som fortolkes, det er gjennom deltakelse i et fellesskap, og den utprøvingen av redskaper som foregår der, som gjør at læringsbaner formes (Wittek, 2012, s. 127).

Læringsbaner blir da forstått som hvordan mennesker kobler sammen strukturer på tvers av sosiale kontekster. Overført til klasserommet innebærer dette at elevene er aktive deltakere i ulike fellesskap, og at det etableres indirekte og direkte forbindelser på tvers av disse fellesskapene. Det elevene har med seg fra en annen kontekst er et redskap og en ressurs inn i klasserommet (Wittek, 2012, s. 128). Individets refleksjon foregår som en indre dialog, og denne stimuleres av å delta i ulike kontekster, altså er refleksjon koblinger mellom ulike erfaringer. Sosiale sammenhenger er på den måten inter-relaterte i strukturer hos individet (Wittek, 2012, s. 130).

Historisk utvikling, kultur og individ knyttes sammen ved medierte artefakter som inngår i den sosiale gruppens kultur. Ifølge James Wertsch skapes det ubalanse når et nytt medierende middel introduseres i en gruppe, dette skaper endring, for eksempel i personlige læringsbaner. Kulturelle redskaper gjør kultur tilgjengelig for nye deltakere, og kan for eksempel bringes inn i klasserommet av læreren, elevene eller av språk og symboler (Wittek, 2012, ss. 139-141). Det å transformere kunnskap til nye situasjoner er krevende, og ofte er det redskapene som brukes i situasjonen og konteksten som avgjør elevens mulighet til å etablere læringsbaner. Lærerens oppgave blir i denne sammenhengen å sørge for passende kulturelle artefakter i undervisningen, som igjen kan legge til rette for opprettelse av læringsbaner mellom hjem, skole og samfunn (Leganger-Krogstad, 2014, s. 108; 123).

KAPITTEL 4: METODE

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til temaet, noe som vil si at jeg har valgt et dybdefokus fremfor et breddefokus (Bryman, 2012, s. 408). Dette er fordi jeg mener et dybdefokus vil besvare problemstillingen min på mest hensiktsmessig måte. Jeg har valgt å fordype meg i én enkelt skoleklasse sin undervisningssituasjon, og har forsøkt å videreutvikle den.

4.1 Forskningsteoretisk plassering

Tradisjonelt sett har relasjonen mellom forskning og handling, mellom teori og praksis, vært preget av en dikotomi. Enten har akademikere betraktet seg selv som forskere/teoretikere, eller som praktiserende lærere. Innenfor sosialvitenskapen er det en økende tendens at forholdet mellom teori og praksis ses på som et dialektisk forhold, hvor de to er nært knyttet sammen. Handling og praksiserfaringer legger grunnlaget for forskning, samtidig som forskningen informerer praksisen, og på den måten bidrar til handling (Zuber-Skerritt, 1992, s. 11).

Den tradisjonelle relasjonen mellom teori og praksis er en *deduktiv* tilnærming, noe som innebærer at man starter i teori for så å gå videre til praksis. Innenfor dette forskningsparadigmet ser man på kunnskap som episteme (sikker, begrunnet viten), og avstanden er stor mellom forsker og forskningsobjekt. Teorien er nødvendig for å kunne forstå og endre praksisen (Afdal, 2007, s. 96) .

Motsatt av denne tilnærmingen er en *induktiv* tilnærming, hvor man går motsatt retning; fra praksis til teori. Begrepet «den reflekterende praktiker» passer inn her. Man har en pragmatisk tilnærming til kunnskap, som ses på som *techne* (praktisk virksomhet) (Afdal, 2007, ss. 99-100).

Det finnes et tredje forskningsparadigme, hvor teori og praksis står i en gjensidig relasjon, et dialektisk forhold, nemlig en *abduktiv* tilnærming. Dette forstås som at når man handler i praksis, har man implisitt og eksplisitt med seg teori inn i handlingen. Samtidig kan ny teoretisk innsikt vinnes ved å reflektere over praksis, og på den måten bidra til å utvikle praksisfeltet. Kunnskap ses her på som *fronesis* (praktisk visdom gjennom erfaring, å kunne handle klokt). Innenfor en abduktiv tilnærming er det deltakende forskning som gjelder, altså

skal det ikke forskes *på*, men *sammen med* læreren, i et likestilt partnerskap (Afdal, 2007, ss. 102-103). Selv vil jeg plassere aksjonsstudien min innenfor et abduktivt forskningsparadigme. Forskningsstrategien min har altså vært å gå til praksis, med både implisitt og eksplisitt teori, med et ønske om å kunne bidra med noe tilbake igjen til teorien.

4.2 Aksjonsforskning

Sosiologen Ragnvald Kalleberg, beskriver noe av det særegne ved aksjonsforskningen som å være en «sokratisk klegg», og ikke bare flue på veggen (Eilertsen, 2004, s. 42). Dette mener jeg er treffende, ettersom man i aksjonsforskningen skal være i en stadig refleksjon. Kurt Lewin, aksjonsforskningens far, forsket etter andre verdenskrig på sosiale problemer. Han fremhevet at ved aksjonsforskning ville man ikke bare forbedre de sosiale problemene, men i tillegg bidra til å utvikle teorien på det konkrete feltet (Stjernstrøm, 2004, s. 215).

Aksjonsforskning passer altså inn i en abduktiv forskningstilnærming. Det finnes ulike definisjoner på hva aksjonsforskning er, det er ikke enighet om hvilke krav som må oppfylles for at noe skal kvalifiseres som aksjonsforskning. Ortrun Zuber-Skerritt har utformet akronymet CRASP, for å forklare hva han mener aksjonsforskning er:

Critical (and self-critical) collaborative enquiry by
Reflective practitioners being
Accountable and making the results of their enquiry public,
Self-evaluating their practice and engaged in
Participative problem solving and counting professional development (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15).

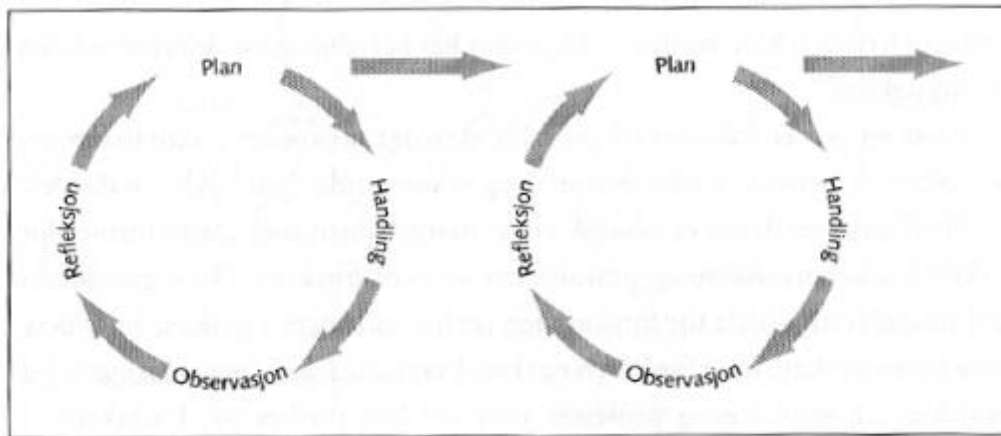
Zuber-Skerritt trekker altså frem at aksjonsforskning er preget av et kritisk samarbeid med den refleksive praktiker, ansvarliggjøring av praktiker og offentliggjøring av resultater, selv-evaluering av egen praksis, og engasjerende deltakelse i problemløsning og profesjonell utvikling. Dette stemmer godt overens med hva Wilfred Carr og Stephen Kemmis mener er det viktigste ved aksjonsforskningen, nemlig det å forbedre og involvere; «There are two essential aims for all action research: to improve and to involve» (Carr & Kemmis, 1986, s. 165). Videre har Carr og Kemmis utformet tre kriterier som de mener må oppfylles for at forskning skal kunne kvalifiseres som aksjonsforskning. For det første må det være en strategisk handling for å forbedre praksis. Dernest må det følge en spiral av planlegging,

handling, observasjon og refleksjon. I tillegg må prosjektet involvere de ansvarlige for praksisen i hver fase av spiralen (Carr & Kemmis, 1986, s. 165). Mitt prosjekt oppfyller ikke Carr og Kemmis sine krav, fordi jeg ikke involverte klassens lærer i alle fasene av spiralen. Det var kun jeg som gjennomførte både planleggingen og handlingen, i hovedsak av hensyn til mangel på tid, samt denne oppgavens begrensede omfang.

Det å gripe inn i en organisasjon, med den hensikt å aktivt forbedre den gjennom utviklingsprosesser, tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, hvor deltakelse, samspill og aktivitet er tett knyttet sammen med det å lære. (Madsen, 2004, s. 144). Av denne grunn er det nødvendig å kritisere min egen fremgangsmåte, fordi jeg i for liten grad involverte klassens lærer, kanskje noe av kjernen ut ifra målet om læring. I tillegg har jeg kun gjennomført én aksjon, begrunnet i denne oppgavens omfang, over et begrenset tidsrom. Med bakgrunn i dette vil jeg modifisere meg til å ikke betegne forskningsdesignet mitt som ren aksjonsforskning, men som *mikro-aksjonsforskning*. Jeg kan ikke finne dette begrepet i bruk, men det engelske *micro action research* er i omspill på internett, uten at jeg har funnet noen passende definisjon. Det jeg i denne sammenhengen mener med begrepet mikro-aksjonsforskning er at forskningsdesignet mitt er inspirert av aksjonsforskningen. Ren aksjonsforskning inkluderer en mer omfattende prosess enn hva jeg har gjennomført i dette prosjektet. Ut ifra dette mener jeg at mikro-aksjonsforskning er mer passende.

4.2.1 Aksjonsforskningsspiralen

Carr og Kemmis beskriver en modell for aksjonsforskning, kalt *Aksjonsforskningsspiralen* (se modell neste side). Den går ut på at hvert stadium i spiralen er en sirkel, bestående av fire faser; plan, aksjon, observasjon og refleksjon. Én runde i spiralen er kun en start, for å forandre virksomheten kreves mange runder i spiralen (Carr & Kemmis, 1986, ss. 185-186).



Figur 1: Modell etter Carr og Kemmis (1986) (Madsen, 2004, s. 150).

De ulike stegene i spiralen omfatter: *Plan*: Her tas det utgangspunkt i førsituasjonen, og det utformes en strategisk plan for handling. I mitt tilfelle var fokusgruppeintervjuet hvor jeg fikk kartlagt klassens normalsituasjon med og formet denne. *Handling/Aksjon*: Her gjennomføres de avtalte handlingene. Jeg gjennomførte tre undervisningstimer, hvor jeg innførte et nytt element i forhold til førsituasjonen, nemlig å bruke bibeltekster. *Observasjon*: Handlingene som gjennomføres observeres. Jeg observerte min egen undervisning i form av å benytte lydopptak. I tillegg var klassens lærer tilstede som observatør i timene. *Refleksjon*: Refleksjonen innebærer en evaluering av aksjonen, og skal føre til en ny plan, en ny runde i spiralen begynner. Hensikten er å stadig forbedre og videreutvikle (Madsen, 2004, ss. 150-151). Ettersamtalen med klassens lærer, elevenes prøvesvar og elevenes evalueringsskjema er her relevant informasjon for hvorvidt undervisningsopplegget har fungert. Dette vil være med og tydeliggjøre hvor undervisningsoppleggets videre utviklingspotensial ligger.

4.2.2 Kritikk av aksjonsforskning

Aksjonsforskning har blitt kritisert for å ha en for aktiv forskerrolle, at forskeren kan påvirke forskningsobjektene slik at de opptrer unaturlig, og at dette vil kunne ha følger for aksjonsforskningens gyldighet. Videre har aksjonsforskningen blitt kritisert for å mangle den refleksiviteten som kjennetegner den forskningsmessige kunnskapstradisjonen, samt å mangle dokumentasjon på beskrivelser. Denne kritikken må møtes med å ha visse krav til aksjonsforskningen, slik at den skiller seg fra rent pedagogisk utviklingsarbeid. Kalleberg holder derfor frem viktigheten av et adekvat forskningsspørsmål. Videre må alle steg i prosessen dokumenteres nøyaktig. Forskeren har ansvar for å introdusere relevante analytiske modeller og konsepter, altså en teoritilknytning. Dernest må forskningen skriftliggjøres og presenteres på en gjennomiktig måte (Bjørndal, 2004, s. 121). Nettopp fordi

aksjonsforskningen har blitt kritisert for å være upresis, er dette noe jeg gjennom hele prosessen har vært bevisst, og derfor lagt vekt på å unngå. Jeg har forsøkt å sikre meg en nøyaktighet og gjennomsiktighet i den grad det er mulig, ved å benytte en metodetriangulering. I tillegg har både lydopptak og transkribering, samt loggføring, blitt brukt i empiriinnsamlingen.

4.3 Utvalg

Startfasen i arbeidet med denne oppgaven har vært preget av det å måtte ta flere valg, som igjen har vært med på å forme det videre arbeidet. Valgene har blant annet vært knyttet til klassetrinn og skole for gjennomføringen av aksjonen.

4.3.1 Valg av klassetrinn

Jeg måtte ta stilling til hvilket klassetrinn jeg ønsket å arbeide med, og kom tidlig frem til at åttendeklasse ville være det klokeste valget. Dette var et strategisk klassetrinn av flere årsaker. Den første strategiske grunnen var sannsynligheten for å få adgang til en klasse. Tom Tiller trekker frem at det å få forskeradgang til feltet kan være en særlig utfordring i møte med aksjonsforskning (Salo, 2004, s. 82). Ved å velge en åttendeklasse var tanken min at jeg lettere ville få innpass, ettersom det er lenge til elevene skal opp til eksamen, og at lærerne av den grunn sannsynligvis er mer raus med å vie noen timer til deltakelse i et prosjekt. Den andre strategiske grunnen har med feltet kirkelig undervisning sin interesse å gjøre. Som tidligere nevnt er det hypotesen min at det å jobbe med bibeltekster i norskfaget vil gi mer læring; at det i tillegg til å gi mulighet til og lære om sjangre, også vil gi mulighet til å lære om norsk kulturarv. Dersom elevene gjennom dette får en økt kjennskap til enkelte bibeltekster, kan dette bygges videre på i kirkens trosopplæring. Ut fra dette perspektivet vil det da være strategisk å jobbe med sentrale bibeltekster for norsk kulturarv i åttendeklasse, ettersom det er året før elevene eventuelt konfirmeres. I konfirmasjonstiden kan det da bygges videre på kjennskapen til bibeltekstene fra norskundervisningen.

4.3.2 Skole og lærere

Videre måtte jeg bestemme meg for en konkret skole og lærer jeg kunne samarbeide med, i forbindelse med utførelsen av aksjonen. Jeg ønsket å gjennomføre aksjonen i en vanlig, norsk, offentlig skole. I tillegg måtte den ligge på Østlandet, av praktiske årsaker. Jeg tok kontakt med fire tilfeldige, potensielle ungdomsskoler (se vedlegg 1 for invitasjonsbrev), og fikk

positivt svar fra den fjerde, som gjerne ønsket å delta. Jeg opplevde det altså ikke som særlig problematisk å få innpass i feltet. Skolen jeg endte opp med ligger litt utenfor Oslo, og er en middels stor skole, med i underkant av 300 elever. Av hensyn til å bevare kildenes anonymitet, velger jeg å ikke navngi skolen. Norsklæreren jeg først kom i kontakt med, ble to dager før den planlagte førsamtalen flyttet til et annet trinn, på grunn av langtidssykdom hos en kollega. Dette medførte noe usikkerhet og forsinkelser for min del, men hun satt meg i kontakt med en av de andre norsklærerne på åttendetrinnet, som heldigvis var positiv til deltakelse i prosjektet. Jeg valgte å gjennomføre undervisningsopplegget på én skole, og i én klasse, med henholdsvis 25 elever. Det hadde selvsagt vært bedre om jeg hadde gjennomført dette på flere skoler, for å øke funnenes validitet. En annen mulighet hadde vært å sammenligne de fire norskklassene på den samme skolen. Dette gjorde jeg imidlertid ikke, på grunn av tidsbegrensning, samt denne oppgavens begrensende omfang.

4.4 Innsamling av datamateriale

Ved innsamlingen av datamateriale har jeg forsøkt en metodetriangulering, ved å benytte intervju, observasjon og elevmateriale som empirisk grunnlag. Dette har vært med den hensikt å gjøre empirien troverdig og transparent, ved å kunne betrakte den fra ulike vinkler. Når det gjelder intervju, har jeg gjennomført et fokusgruppeintervju og et semistrukturert intervju. I forbindelse med observasjon har jeg observert min egen undervisning, i tillegg til at klassens lærer observerte undervisningen. Elevmaterialet består av en prøve og en evaluering, hvor evalueringen er gjennomført som et spørreskjema. De konkrete metodevalgene har jeg gjort ut ifra hva jeg mener passer best inn i aksjonsforskningsdesignet, og som på best mulig måte vil belyse oppgavens problemstilling. Nå vil jeg kort presentere de ulike tilnærmingene jeg har benyttet for å innhente empiri.

4.4.1 Fokusgruppeintervju

For å kartlegge førsituasjonen benyttet jeg fokusgruppeintervju som metode, for å få frem flere personers synspunkt på temaet. Et fokusgruppeintervju består, i overensstemmelse med Alan Brymans teori, av at en gruppe intervjues fokusert rundt et klart definert tema, som skal undersøkes i dybden. Ikke minst er interaksjonen mellom gruppemedlemmene da interessant. Ifølge Bryman er fokusgruppeintervjuet som oftest et kvalitativt intervju, og er av den grunn relativt uformelt og fleksibelt. Forskeren leder samtalen, men uten å være for instruerende (Bryman, 2012, s. 501). Gruppen jeg intervjuet bestod av norsklæreren til den klassen jeg

skulle få låne, i tillegg til en av de andre norsklærerne på trinnet. Min egentlige tanke var å kun intervju norsklæreren til den klassen jeg skulle få låne, i form av et semistrukturert intervju. På hennes initiativ ble det heller et fokusgruppeintervju, fordi hun ønsket å ha med seg en kollega. Begge to hadde solid utdanning og erfaring som norsklærere. Kollegaen klassens lærer ville ha med seg, hadde undervist i norsk lenger enn henne selv på denne skolen. Dette peker på at hun hadde et ønske om å vise meg et reelt bilde av førsituasjonen på skolen, og ikke bare hennes personlige oppfatninger. Jeg intervjuet altså to av åttendetrinnets fire norsklærere, og fikk dermed et godt innblikk i hvordan norskfaget arbeides med på denne konkrete skolen. Dersom jeg skulle ha gjennomført dette på ny, ville jeg ha forsøkt å få med alle de fire norsklærerne på intervjuet. Det ville fått frem mer diskusjon og spenn, og kanskje også et enda mer reelt bilde av virkeligheten.

Som utgangspunkt for intervjuet hadde jeg en intervjuguide (vedlegg 3). Ifølge Bryman er man i det kvalitative intervjuet likevel ikke bundet til intervjuguiden, den har mer en veiledende funksjon (Bryman, 2012, s. 471). Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, for så å bli transkribert, noe Bryman anbefaler ved fokusgruppeintervju. Dette er på grunn av utfordringen ved å notere nøyaktig hvem som sier hva, muligheten for å observere samspillet i gruppen og ikke minst på grunn av muligheten til å få med seg *hvordan* ting sies. Ulemper ved å gjøre det på denne måten er at det er svært tidkrevende, samt at det krever profesjonelt utstyr (Bryman, 2012, s. 504). Jeg vurderte imidlertid fordelene som mer verdifulle enn ulempene.

4.4.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er et kvalitativt intervju, som forsøker å gå i dybden. Bryman fremhever at forskeren her har en intervjuguide som utgangspunkt, men at forskeren må forholde seg fleksibelt til den. Det betyr at man må kunne stokke om på rekkefølgen på spørsmålene, og det åpnes opp for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2012, s. 471). Ettersamtalen med klassens norsklærer bar preg av å være et semistrukturert intervju. Dette fordi jeg kom til samtalen med en fleksibel intervjuguide (vedlegg 11), i tillegg til at jeg som intervjuer stilte oppfølgingsspørsmål underveis. Klassens norsklærer var tilstede som observatør i undervisningen, og hennes observasjoner og refleksjoner knyttet til dette kom frem i denne ettersamtalen. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, for deretter å bli transkribert. Det gjorde at jeg kunne konsentrere meg om hva personen jeg intervjuet svarte, og hvordan hun svarte. Ifølge Pål Repstad er det de store fordelene ved å bruke båndopptaker, mens en av

ulempene han trekker frem er at enkelte respondenter misliker det (Repstad, 1998, ss. 70-71). Min respondent hadde imidlertid forståelse for fordelene ved å benytte båndopptaker, og ga uttrykk for at hun var komfortabel med det, derfor valgte jeg å benytte båndopptaker.

4.4.3 Observasjon av egen praksis

Jeg hadde en sentral rolle i aksjonen, ettersom det var jeg som både planla og gjennomførte undervisningen. Dette innebar et rolleskifte for meg, fra forsker til lærer, og tilbake igjen fra lærer til forsker. For å kunne gjennomføre dette rollebyttet på en troverdig måte, hadde jeg en mikrofon som tok lydopptak av alt jeg sa i undervisningen. Lyden fanget imidlertid ikke opp elevenes stemmer, av hensyn til elevenes personvern. Lydopptaket har jeg deretter transkribert, for å ha en så nøyaktig som mulig tilgang til hva som ble sagt i undervisningen, og på den måten observere min egen undervisning. I tillegg førte jeg logg, hvor jeg noterte min opplevelse av undervisningen. Dette gjorde jeg umiddelbart etter besøket på skolen, for å få notert det mens det var friskt i minne. Notatene er en blanding av mine observasjoner, hvordan jeg opplevde undervisningen og en kort refleksjon rundt hva jeg tror fungerte og ikke fungerte.

4.4.4. Spørreskjema

Spørreskjemaet er en kvantitativ tilnærming til forskningen, og har ifølge Bryman en rekke likheter med det strukturerte intervjuet. Hovedforskjellen består i hovedsak av at det ikke er en intervjuer som stiller spørsmålene, som ved et strukturert intervju. Den som besvarer skjemaet fyller det altså ut på egenhånd. Av den grunn er det særlig viktig at skjemaet er lett å følge og at spørsmålene som stilles er tydelige. Det er gjerne færre spørsmål i et spørreskjema enn ved et strukturert intervju, i tillegg til at spørsmålene er mer konsise (Bryman, 2012, s. 233). Jeg utformet evalueringsskjemaet elevene fikk på slutten av tredje time som et spørreskjema (se vedlegg 10). Der stilte jeg ni konkrete spørsmål, med åpne svar. Grunnen til at jeg lot svarene være åpne var fordi jeg ville at elevene skulle formulere synspunktene sine med egne ord. Ulempen ved dette var at det vil gjøre analysen mer tidkrevende. Evalueringen var frivillig, og ble gjennomført anonymt, av hensyn til elevenes personvern.

4.4.5 Vurdering av metodetriangleringen

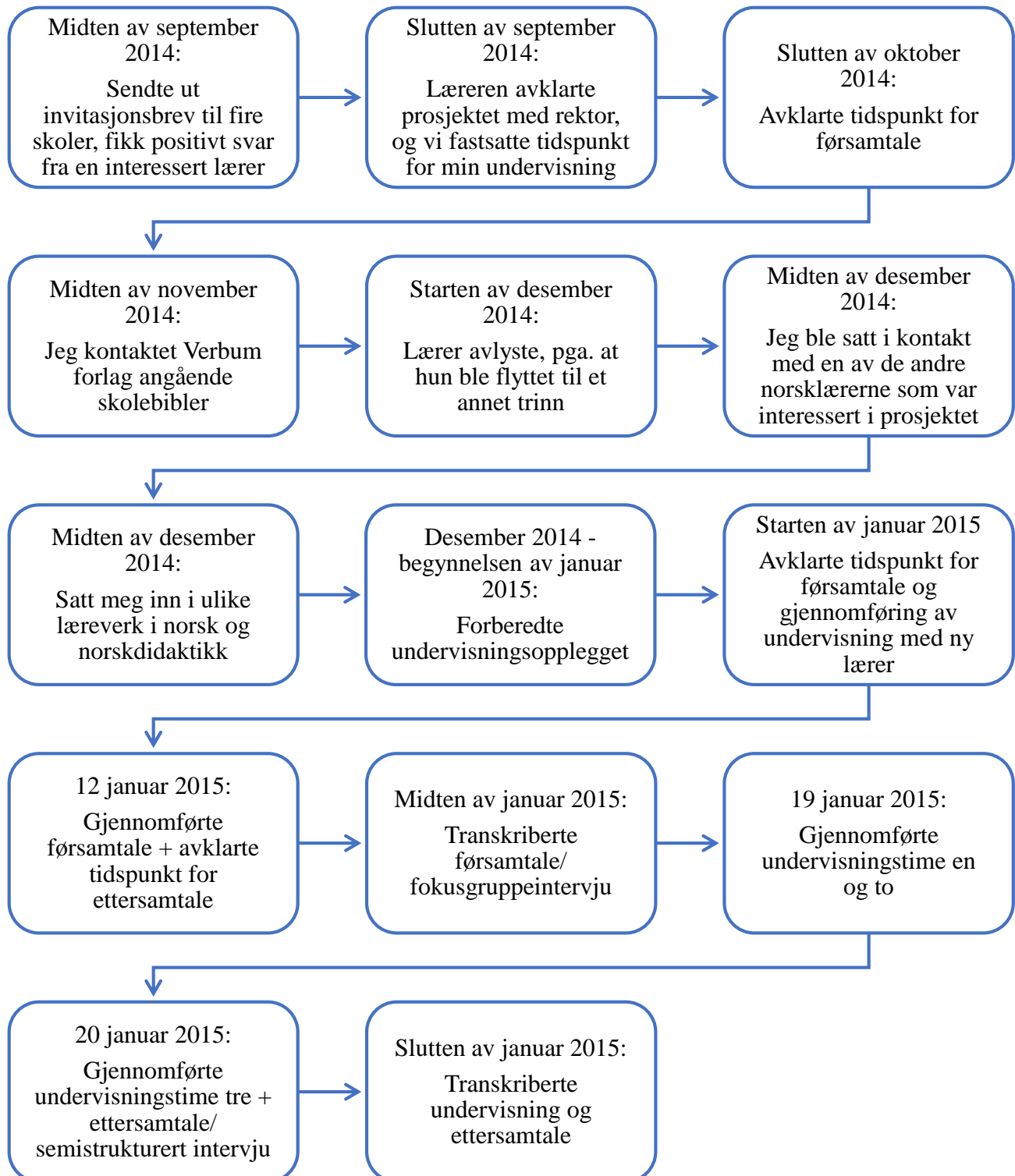
Når det gjelder de ulike tilnærmingene jeg har brukt for å innhente empiri, vil jeg legge mest vekt på hva klassens lærer har sagt i intervjuene. Lærerens observasjoner og refleksjoner

rundt undervisningsopplegget er av stor betydning, ettersom hun kjenner både norskfaget og elevene godt. Dernest vil jeg legge vekt på elevmaterialet, fordi det danner et samlet bilde av om elevene fikk noe ut av undervisningsopplegget eller ikke. Min egen observasjon er det jeg vil tillegge minst vekt, ut ifra utfordringen med å ikke være subjektiv, selv om jeg tar utgangspunkt i de transkriberte lydopptakene.

4.5 Aksjonsforskningsprosess

Som det fremgår av punkt 4.4, har denne oppgavens empiriinnsamling vært preget av variasjon. Ettersom aksjonsforskningsprosessen har vært preget av ulike tilnærminger, samt strukket seg over et lengre tidsrom, ønsker jeg å fremstille denne prosessen i et skjema (se neste side). Dette er for å tydeliggjøre hvordan jeg har gått frem i arbeidet. Av skjemaet fremgår rekkefølgen på arbeidsoppgavene, samt et omtrentlig tidspunkt for når de ble gjennomført. Skjemaet er utformet med utgangspunkt i daglige loggføringsnotater, som jeg har ført gjennom hele perioden. Det har jeg gjort for å forsøke og ha et metablick over min egen prosess, med den hensikt å holde det ryddig for meg selv hvordan jeg har disponert tiden min.

Aksjonsforskningsprosess:



4.6 Verdien av mine funn

Når verdien av forskning skal vurderes er kriteriene *reliabilitet* og *validitet* avgjørende. Reliabilitet innebærer om resultatene av en undersøkelse er holdbare, det vil si om de er etterprøvbare, om det er mulig å følge stien frem til konklusjonen, og om undersøkelsen er gjennomsiiktig og tillitsvekkende. Validitet omhandler konklusjonens integritet, og dermed dens gyldighet. Det kan ytterligere skilles mellom intern og ekstern validitet. Når noe er en kausalitet, når det er en tydelig årsakssammenheng, er den interne validiteten høy. Når noe kan generaliseres til også å gjelde utenfor den aktuelle konteksten, da er den eksterne validiteten høy (Bryman, 2012, ss. 46-47).

I mitt tilfelle vil jeg hevde at det er høy grad av reliabilitet. På grunn av god dokumentasjon og en mest mulig transparent fremstilling av empirien, blant annet ved presentasjon av datamateriale i kapittel 5, skal det være mulig å følge prosessen min frem til konklusjonen. Her kan det også nevnes at klassens lærer har fått lese gjennom hele oppgaven, og har fått uttale seg om hun gjenkjente seg i beskrivelser og sitater. Hun hadde forøvrig ingen innvendinger. Dette betyr også at hun har fått tilgang til alt undervisningsmaterieell, inkludert de foreslåtte utbedringstiltak, til fritt bruk.

Validiteten er derimot mer uklar. Den interne validiteten er tilstede, fordi jeg mener å fremvise at det er en sammenheng mellom bruk av bibeltekster i undervisningen og elevenes læring knyttet til sjanger og kulturarv. Jeg vil derimot ikke karakterisere dette som en årsakssammenheng. Når man har med mennesker å gjøre er det alltid et komplekst samspill, hvor også faktorer utenfor ens kontroll spiller inn. Den eksterne validiteten er fraværende. Dette er fordi jeg har foretatt én undersøkelse, i én klasse, på én skole. Det kan ikke danne grunnlag for å si noe om at slik *er* det. Det denne undersøkelsen derimot gir grunnlag for å si noe om er at slik var det akkurat *der*, i den konkrete konteksten. Samtidig vil min abduktive forskningstilnærming ha et mål om å tilbakeføre noe fra praksis til teori. Det jeg tilbakefører i dette tilfellet er et konkret undervisningsopplegg, som kan fungere som et utgangspunkt for et ressursmaterieell for norsklærere. I tillegg vil denne oppgaven, med det aktuelle undervisningsmaterieellet som vedlegg, bli liggende på en åpen database, tilgjengelig for allmennheten. På denne måten vil andre ha muligheten til å benytte seg av stoffet, eller arbeide videre med det.

4.7 Forskningsetikk

Alle forskningsprosjekt som utløser meldeplikt, det vil si ved håndtering av personopplysninger, er lovpålagt å melde prosjektet til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Videre er det også krav om samtykke når det gjelder deltakelse i forskning, deltakelse må være frivillig, uttrykkelig og informert (Personvernombudet for forskning, 2012). Av denne grunn meldte jeg før prosjektets start inn intervjuene jeg hadde planlagt til NSD. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjekt mitt ikke ble omfattet av meldeplikten, fordi alle personopplysninger ble håndtert anonymt. Lærerne fikk før intervjuets start et informasjonsskriv (vedlegg 2), som inneholdt informasjon om hvordan opplysningene ville bli håndtert og hva de ville bli brukt til. Dette skrev de under på, og ga med det sitt samtykke til deltakelse i prosjektet.

Angående prosjektets godkjenning på skolen, avklarte den første norsklæreren jeg var i kontakt med, dette med rektor. Elevene/foreldrene ba jeg aldri om noe samtykke fra, fordi jeg ikke så det som nødvendig. Dette var fordi jeg ikke skulle forske på elevene, men på selve undervisningsopplegget. Det jeg var interessert i var ikke elevene, men hvilke læringsmuligheter undervisningsopplegget ga. Jeg gjorde det klart for elevene i starten av timen at jeg var student, og at jeg var der for å forske på undervisningsopplegget og hvordan det fungerte, og ikke på dem. Det kan likevel diskuteres om elevene/foreldrene burde fått muligheten til å gi sitt samtykke. Dette fordi jeg brukte en prøveform som inngikk i skolens form for respons, i tillegg til evalueringsskjema, for å hente ut informasjon til mitt prosjekt. Elevene gjorde en innsats på skolen for min vinning. Dette kan etisk problematiseres, og det er mulig at dersom jeg hadde gjort dette på ny ville jeg ha gjort det annerledes.

KAPITTEL 5: PRESENTASJON AV DATAMATERIALE

I dette kapittelet vil jeg presentere det datamaterialet jeg anser som mest relevant for problemstillingen. Stoffet er organisert ut ifra førsituasjon, aksjon og ettersituasjon. Tilnærmingen i dette kapittelet er deskriptiv, selve analysen kommer i påfølgende kapittel. Den tolkningen som likevel ligger i denne fremstillingen er knyttet til utvalget, hva jeg har valgt å trekke frem. Metodetrianguleringen har gitt mye empirisk materiale. For å gjøre dette oversiktlig, vil jeg før jeg går inn i det konkrete innholdet, fremstille forskningsmaterialet i en matrise. Matrisen vil gi en oversikt over hvor det aktuelle forskningsmaterialet er hentet fra og hvor det lar seg finne, i form av en henvisning til aktuelle vedlegg³.

Forskningsmateriale:

Plassering i tid:	Empiri:	Vedlagt følger:	Informasjon:	Vedlegg nummer:
Før aksjonen	Fokusgruppeintervju	Intervjuguide	Intervju med to av norsklærerene på åttendetrinn	3
Under aksjonen	Undervisningstimen og to	Undervisningsplan	En dobbeltime, 2 x 45 minutter	4
Under aksjonen	Materiell i bruk i undervisningen	Power point-presentasjon		5
Under aksjonen	Elevoppgave som del av undervisningen	Oppgavetekst knyttet til fortelling		6
Under aksjonen	Elevoppgave som del av undervisningen	Oppgavetekst knyttet til lyrikk	Dette fikk vi ikke gjennomført, pga. tidsmangel	7
Etter aksjonen	Undervisningstimen tre	Undervisningsplan	En enkelttime, 45 minutter	8
Etter aksjonen	Elevprøve	Prøve	25 av 25 elever besvarte prøven	9
Etter aksjonen	Evaluerings	Evalueringskjema	24 av 25 elever leverte inn evalueringskjemaet	10
Etter aksjonen	Semistrukturert intervju	Intervjuguide	Intervju med klassens lærer	11

³ Vedlegg nummer 1 og 2 er henvist til tidligere i oppgaven, i forbindelse med invitasjonsbrev og informasjonsskriv.

5.1 Førstusasjonen – Et fokusgruppeintervju

Utgangspunktet for samtalen var en intervjuguide (vedlegg 3). Klassens lærer er referert til som person A, og kollegaen hennes er referert til som person B.

Angående hvilke tekster lærerne jobbet med i forbindelse med ulike sjangre, fortalte de at det var stor variasjon. Det var ingen fastsatt kanon, men det varierte fra år til år og fra lærer til lærer. Tekstene valgte de ut ifra hva de selv hadde lyst til å lese, i tillegg til at de forsøkte å tenke på hva elevene var opptatt av og hva som ville kommunisere med dem. De ønsket å; «følge med i tida», som en av dem uttrykte det. Likevel ble tekstene ofte hentet fra tekstboka, av pragmatiske og økonomiske grunner. Samtidig trakk en av dem frem at de fortsatt jobbet noe med de gamle klassikerne, som konkret ville si at de i tiende klasse alltid jobbet med *Et dukkehjem*.

På spørsmålet om hvordan de som lærere opplevde det å jobbe med sjangre, svarte de at norskfaget hadde forandret seg; «Norskfaget har gått fra å være et dannelsesfag til å bli et mer verktøysfag». Dette opplevde person B som positivt, fordi det gjorde at elevene tydeligere så hensikten med faget. Person A la til hvordan hun opplevde denne forandringen etter å ha kommet tilbake som norsklærer etter et lite opphold; «Her hadde det skjedd ting. På godt og på vondt. Er ikke sikker på om jeg liker det». Person B sa seg så enig i dette; «Ja, på godt og på vondt». Person A supplerte; «Hvis ikke elevene får noe Ibsen på ungdomsskolen, så er det ille». Videre tok hun på eget initiativ opp sin observasjon om at elevene burde kjenne til flere forfattere, og at de ikke lenger hadde det referansegrunnlaget de burde ha; «Men det er en del andre forfattere også de burde blitt kjent med. Og vi opplever jo nå at elevene ikke har det referansegrunnlaget, de har ikke det hjemme hos foreldrene og sånn. De får det ikke med seg, slik at jeg føler på en måte at de kanskje er litt fattigere». Hun trakk videre frem at det manglende referansegrunnlaget også var problematisk blant enkelte voksne; «Selv voksne mennesker vet ikke hvor tingene kommer fra, de har ikke referansegrunnlaget godt nok».

Tidligere var læreplanen i norskfaget tydelig på valg av tekster, noe som ikke er spesifisert i dagens læreplan. Lærerne beskrev en utvikling i faget fra for detaljstyrt, til for fritt – de var usikre på hvilke tekster de skulle prioritere, og hva det skulle forventes at elevene kjente til. Person B uttrykte det på denne måten; «Jeg må si (latter) det er så mye å rekke over, at jeg blir veldig usikker på hva jeg skal prioritere. Føler meg ikke helt trygg på hva som er viktig».

Person A la til at grunnen til dette manglende referansegrunnlaget kunne ha en sammenheng med norskfagets endring, og at dette gikk ut over elevene på eksamen;

De mister det der kulturelle referansegrunnlaget. Før var det for detaljstyrt, mens nå viker vi så langt unna at det er liksom ikke spesifisert hvilke av de gamle klassikerne de skal ha gjennomgått, slik at de mangler mye av referansegrunnlaget som de som lager eksamensoppgaver har, og elevene kommer litt bakpå. Og jeg opplever at jeg ikke har tid til å putte på en del av de klassikerne som gjerne skulle vært med.

Da det kom til hvilken rolle bibeltekster spilte i norskfaget, svarte person A; «Bruker veldig sjelden bibeltekster. Men vi har veldig ofte, i den litteraturen vi leser, bibelsitater. Mange ganger er ikke læreren en gang klar over hvor kommer ord og uttrykk fra, det er faktisk fra bibelen». Kollegaen hennes la til; «De må kjenne til bibelen for å forstå veldig mange av de norske tekstene, eller ikke bare norske tekster». Elevene møter altså mange bibelsitater i tekster, noe de to lærerne vanligvis kommenterer, selv om de aldri går til bibelteksten direkte. Lærerne trakk selv frem at de som norsklærere burde brukt bibeltekster mer, men forklarte det med at de ikke hadde nok kjennskap til bibelen. Ikke noe fra deres utdanning hadde gitt dem den nødvendige kompetansen, her var de avhengige av ressursmateriale. Person B beskrev det slik; «Hvis ikke det står i det tekstkompendiet en har, så må en jo gå og lete. Har ikke tid. Jeg kjenner ikke bibelen så godt at jeg bare kan si det sann». Person A føyde til; «Nei, i hvert fall ikke hva som passer. Det må være noe som ligger ferdig tygd for oss i et eller annet teksthefte. Da kan vi gjøre det».

Videre uttrykte lærerne samtidig en varsom holdning når det gjaldt bruk av bibeltekster; «Vi bruker mindre bibeltekster nå enn vi gjorde før. Og det er vel også fordi at man føler at man skal favne om alle elever. Vi er så veldig på tå hev. Vi er veldig, veldig forsiktige og ikke trække noen på tærne». De fortalte i denne forbindelse også om en reaksjon fra en av deres kollegaer i tilknytning til dette undervisningsopplegget. Kollegaen deres så ikke poenget med å bruke bibeltekster, når det var så mye annet viktig de skulle gjennom.

5.2 Aksjonen – Undervisningsopplegget

Undervisningen bestod av en dobbelttime (2 x 45 minutter), med tre hovedbolker; *bibelen som bok, fortelling* og *lyrikk* (se vedlegg 4 for undervisningsplan). Den påfølgende dagen hadde

jeg i tillegg én time (45 minutter), hvor elevene gjennomførte en prøve (vedlegg 9) og en evaluering av undervisningen (vedlegg 10). Jeg hadde tilgang til en prosjektor som jeg brukte til fremvisning av filmklipp og til en power point-presentasjon (vedlegg 5). Power pointen var for å visualisere ved bruk av bilder og diagrammer, i tillegg til å få frem stikkord og eksempeltekster. I eksempeltekstene hadde jeg markert sjangertrekkene og virkemidlene med rødt, for å tydeligere hva vi så etter. Jeg hadde også et klassesett med bibler til rådighet, som elevene brukte i forbindelse med oppgaven.

Min opplevelse av timen var at det var en god atmosfære i klasserommet, og at det var et sted hvor elevene trivdes og var innstilt på å lære. Dette sier jeg ut ifra opplevelsen av at det var god arbeidsro da elevene jobbet med oppgaver. I tillegg fulgte de stort sett med, og bidro aktivt, da vi gjennomgikk stoff i fellesskap. Det var likevel to gutter som var noe urolige og negative, som jeg måtte irettesette noen ganger i løpet av timen. Da jeg møtte på litt tekniske problemer i forbindelse med fremvisningen av filmklippet, var det imidlertid en av disse litt urolige guttene som meldte seg frivillig til å hjelpe meg. Jeg opplevde derfor at vi likevel hadde en god tone.

På starten av timen ble læringsmålene presentert for elevene, for at de skulle vite hva vi skulle gjøre og hvorfor. Dette ga dem også muligheten til å komme med innspill eller spørsmål, noe ingen gjorde. Da det kom frem at vi skulle bruke bibelen, var det imidlertid to elever som spontant stønnet negativt. Resten av elevene lot ikke til å ha noen reaksjon, verken positiv eller negativ. Målet med undervisningen var først og fremst at elevene skulle lære om sjangertrekk ved fortelling og lyrikk. Det var også et mål at elevene skulle lære om bibelen som litteratur, og dens betydning for norsk kulturarv. I tillegg skulle de få muligheten til å sammenligne utvalgte tekster på bokmål, nynorsk og dansk. Dette fordi bibeltekster er en av få tekster som er lett tilgjengelig på et mangfold språk og oversettelser, noe som gir en unik sammenligningsmulighet. Dersom noen av elevene hadde hatt et annet morsmål enn norsk, ville jeg skaffet de aktuelle tekstene også på det språket. I dette tilfellet hadde imidlertid alle elevene norsk som morsmål. Læringsmålene formulerte jeg på denne måten:

- Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling og lyrikk, hentet fra bibelen.
- Få kjennskap til sjangertrekk ved sjangrene fortelling og lyrikk.
- Lese og sammenligne utvalgte tekster på bokmål, nynorsk og dansk.
- Bidra til kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur.

Læringsmålene er formulert med utgangspunkt i kompetansemålene for norskfaget, samt fagets og skolens formål, som gjennomgått i oppgavens teorikapittel.

Før vi fordypet oss i fortelling og lyrikk, så jeg det som nødvendig med en kort innføring i *bibelen som bok*. Altså hva slags litteratur bibelen er, og hvilke sjangre den består av. Dette ville være med å plassere bibelen som litteratur, og aktualisere hvorfor dette er relevant i norskfaget, noe jeg syntes det var viktig at elevene hadde en forståelse av før vi fordypet oss i noen spesifikke sjangre. Innledningsvis spurte jeg elevene om de kunne komme på noe i norsk kultur som kunne knyttes til bibeltekster. De kom opp med to forslag, nemlig «søndag» og «bygg». Grunnen til at jeg stilte dette spørsmålet var for å illustrere hvor relevant bibeltekster faktisk er i kulturen, hvor mye som henger sammen med bibelens virkningshistorie. Jeg ble overrasket over hvor lite elevene hadde å komme med, og supplerte derfor ytterligere. For eksempel var det tre elever i klassen som hadde bibelske navn, uten egentlig å være klar over det.

Videre gikk vi gjennom sjangerinndelingen av bibelens bøker ut ifra Hvalvik og Stordalen sin inndeling i *Den store fortellingen*. Der deles bøkene i det gamle testamentet (GT) inn i historieverk, noveller, poesi, visdom, profeti og apokalyptikk. Forholdet mellom de ulike sjangrene visualiserer de ved hjelp av et sektordiagram (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 69). Det nye testamentet (NT) deler de inn i evangeliene, acta, brevlitteraturen og åpenbaringen, og fremstiller dette i et tilsvarende sektordiagram (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 176). Denne visualiseringen av forholdet mellom boksjangrene fremstilte jeg på power pointen. Da vi gikk gjennom sjangeren apokalypse ble elevene særlig engasjert, og kom med flere eksempler fra film, TV-serier og spill. Til og med en av de litt negativt innstilte elevene bidro her med flere eksempler.

I tillegg til hovedsjangrene valgte jeg ut noen tekstsjangre som illustrasjon på undersjangre innenfor de ulike bøkene, for å få frem hvor sammensatte bøkene er. De undersjangrene vi kort gjennomgikk var *lover*, *ættetavler* og *lignelser*. Lover valgte jeg fordi det er en sjanger elevene er vel kjent med fra samfunnslivet, og som er godt representert i de bibelske tekstene. Ættetavler fordi det er noe som i utgangspunktet kan virke som en ny tekstsjanger for elevene, men som de likevel vil ha assosiasjoner til, i form av slektsgransking og slektstrær. Lignelser valgte jeg fordi det er en typisk tekstsjanger i evangeliene, og mange lignelser er kjente fortellinger.

Undervisningens hovedfokus var likevel på sjangrene *fortelling* og *lyrikk*. Opprinnelig ønsket jeg også å gå inn i brevsjangeren, fordi den er sentral i elevenes læreverk⁴, i tillegg til at den er tydelig representert i bibeltekstene. På grunn av få undervisningstimer valgte jeg likevel dette bort, for heller å kunne gå i dybden på fortelling og lyrikk. Både fortelling og lyrikk utgjør en betydelig del av læreverket *Kontekst* som skolen jeg besøkte benyttet, og jeg ønsket derfor å ligge tett på det elevene i utgangspunktet ville lært. Læreboka er ikke avgjørende for hva elevene skal lære, men læreplanen. Likevel forstod jeg det slik ut ifra førsamtalen, at læreboka i praksis var relativt styrende for innholdet i undervisningen.

Bibelen er full av spennende *fortellinger*, og mange av dem har vært formende for norsk kultur og samfunnsliv. Elevene bør av den grunn ha kjennskap til flere av disse. Fortellingssjangeren hadde elevene allerede lært litt om, og jeg valgte denne sjangeren for å ha muligheten til og bygge videre på det de allerede kunne. Da ville deres kunnskaper om fortelling få en annen innfallsvinkel, og forhåpentligvis bidra til å belyse sjangeren ytterligere. Noe av stoffet ble likevel repetisjon, ettersom jeg ikke var tilstede i den tidligere undervisningen og dermed ikke visste nøyaktig hva som var gjennomgått.

Jeg innledet fortellingsbolken ved å vise traileren til kinoaktuelle *Exodus – Gods and Kings*. Før filmen ba jeg elevene se etter om de kjente igjen fortellingen, noe ca. 1/5 av klassen gjorde. Da jeg spurte om de hadde sett *Prinsen av Egypt*, hadde de fleste det, men få koblet at dette var den samme fortellingen. Etter å ha sett filmklippet brukte vi enkelte tekstutdrag fra fortellingen om utvandringen fra Egypt, til å ta for oss ulike kjennetegn på fortellingssjangeren. Elevene var her aktive, det var tydelig at de hadde gode forkunnskaper om fortellingssjangeren. Grunnen til at jeg valgte nettopp denne fortellingen, var fordi jeg trodde at den var relativt kjent for elevene, nettopp fordi den er så mye henspilt på i populærkulturen.

Etter å ha brukt fortellingen om utvandringen fra Egypt som eksempel tekst, skulle elevene jobbe med en oppgave knyttet til denne sjangeren. Fortellingen de da skulle jobbe med var *Samuel blir født* (se vedlegg 6 for oppgavetekst). Jeg valgte den ut ifra dens passende lengde, tydelige sjangertrekk og kvinnelige hovedperson, i tillegg til bruken av to vanlige navn; *Hanna* og *Samuel*. Elevene fikk teksten utdelt på nynorsk, i tillegg til å slå den opp på bokmål

⁴ På denne skolen brukte de læreverket *Kontekst*.

i bibelen. I denne forbindelse spurte jeg elevene om de kunne slå opp i en bibel, men det var ingen respons. Derfor forklarte jeg nøyre hvordan dette skulle gjøres, og hjalp dem med hvordan de skulle slå opp. Elevene fikk teksten på både nynorsk og bokmål på grunn av den gode sammenligningsmuligheten, ettersom bibeltekstene er lett tilgjengelig på begge målformer. I tillegg legger kompetansemålene tydelige føringer om viktigheten av å kunne sammenligne målformene.

Lyrikk er sentralt i forhold til de virkemidlene elevene skal lære å kjenne ut i fra fagets kompetansemål, som presentert under punkt 3.1.2. Sjangeren illustrerer på en god måte virkemidler som for eksempel kontrast, sammenligning og språklige bilder. I lyrikkdelen gikk jeg frem på tilsvarende måte som ved fortellingen, ved at jeg hadde ulike eksempeltekster på power pointen. Disse illustrerte virkemidler og sjangertrekk, som vi gjennomgikk i fellesskap. Her hadde elevene lite forkunnskaper, og jeg måtte derfor hjelpe dem mer i gang for at de skulle finne det vi så etter. Likevel var elevene ivrige til å prøve seg frem, og i fellesskap fikk vi gjennomgått de aktuelle sjangertrekkene og virkemidlene.

Eksempeltekstene var hentet fra Forkynneren, Salmene og Høysangen. Dette var for å vise et mangfold av lyriske tekster, samtidig som tekstene hadde tydelige sjangertrekk. Da vi jobbet med teksten fra Høysangen, ble det litt fnising idet elevene skjønnte at dette var et kjærlighetsdikt. Det eneste virkemiddelet på lyrikk som jeg ikke kunne finne et godt eksempel på i bibeltekstene, var rim. På grunn av tidsmangel fikk ikke elevene jobbet med oppgaver knyttet til denne bolken. Teksten knyttet til oppgavene skulle de fått utdelt på dansk, i tillegg til å slå den opp på norsk i bibelen, igjen for å kunne sammenligne teksten på to målformer.

Etter hver av de tre hovedbolkene la jeg inn en del hvor elevene kunne innta et metaperspektiv på hva vi hadde jobbet med. Det ble gjort ved at elevene fikk utdelt en lapp, hvor de skulle skrive et *nøkkelord* fra den gjennomgatte bolken. Nøkkelordet skulle være noe nytt de hadde lært, eller noe de så på som viktig. Dette fikk de ett minutt til å skrive, så ble lappene samlet inn igjen. Etter den første bolken var dette tydeligvis en ny måte for elevene å jobbe på, for jeg måtte forklare flere ganger hva de skulle gjøre. Etter den andre bolken gikk det derimot greit, mens etter den tredje bolken fikk vi ikke tid til dette. På slutten av timen ble noen av lappene lest opp, som en oppsummering. Elevene protesterte da vi ikke hadde tid til å lese opp alle lappene. Ordene de skrev var sentrale, og passet godt. Det ordet flest elever

skrev etter den første bolken var *lignelse*, mens det ordet flest skrev etter den andre bolken var *hindring/konflikt*. Begge disse ordene gjenspeiler noe av det sentrale i bolken.

5.3 Ettersituasjonen

Beskrivelsen av ettersituasjonen tar utgangspunkt i elevenes prøvesvar, elevenes evaluering og lærerens observasjoner.

5.3.1 Prøvematerialet

Prøven (vedlegg 9) var inndelt i bolker etter samme struktur som undervisningen. Den fant sted dagen etter, og det ble gitt tydelig beskjed til elevene om at dette ikke var en prøve hvor de skulle forberede seg hjemme og bli vurdert. Dette var kun en hjelp til meg om hva som hadde fungert og ikke fungert ved undervisningsopplegget.

På spørsmålet om hvorfor det var viktig å kjenne til enkelte bibeltekster, svarte én elev negativt; «Det er det ikke!!». Resten knyttet i hovedsak besvarelsen til bibeltekstenes betydning for språket, det å kjenne igjen bibelske henvisninger i litteratur og film, samt bibelske navn. Noen formulerte det slik; «Det er viktig å kjenne til enkelte bibeltekster fordi mange uttrykk og navn vi bruker kommer fra disse bibeltekstene. For eksempel øye for øye, neve for neve, tann for tann. Hanna, Jakob og Elisabeth»; «Det er viktig å kjenne til enkelte bibeltekster fordi mange av tekstene brukes litt i ulike sammenhenger. Blant annet i film, der handlingen kan være en historie fra bibelen. Det er også viktig fordi du lærer litt om språk» og; «Det er fordi mye av det som står i bibelen brukes i det norske språket/samfunnet selv om man ikke er kristen».

Angående hvordan elevene svarte på spørsmålene knyttet til fortelling, var dette svært bra. De aller fleste elevene forstod handlingen, og kunne identifisere de ulike sjangertrekkene. På lyrikkdelen svarte også flertallet av elevene godt. Her var det likevel en gruppe som svarte middels, i tillegg til noen få som svarte mindre godt. Særlig spørsmålet knyttet til virkemiddelet besjeling svarte elevene bra på, noe hele 18 av 25 elever gjorde. Et annet spørsmål elevene svarte særlig godt på, var det som knyttet seg til apokalypsesjangeren. Her kom elevene med flere eksempler. En elev svarte slik; «Sjangeren apokalypse handler om det som skal skje i fremtiden. I bibelen har de Johannes åpenbaring. Vi har filmen blant annet 2012 og Divergent og Hunger Games».

5.3.2 Evalueringsskjemaene – Spørreskjema

Evalueringsskjemaet ble gitt til elevene i etterkant av prøven (vedlegg 10). På samme måte som ved prøven ble det presisert at dette kun var en hjelp til meg når jeg skulle vurdere undervisningsopplegget.

På spørsmålet som hvordan elevene syntes det var å bruke bibeltekster i norskfaget, svarte én person; «Helt greit, men kanskje litt dumt hvis noen i klassen hadde vært muslim». To elever svarte at det var ok, men at de i utgangspunktet forbandt det med KRLE⁵. Resten av elevene syntes det var helt greit, og noen var også positive; «Litt annerledes, men interessant!»; «Det var litt spennende» og; «Jeg syns det var helt greit. Bibelen er jo en bok de fleste bør ha kjennskap til, og å jobbe med det i norskfaget er greit». Det viste seg også at det flest elever likte best ved undervisningen var noe som kunne knyttes til bruken av bibelen, for eksempel; «Jeg likte når vi lærte om de forskjellige kategoriene bibelen er delt inn i». Ellers trakk flere frem lyrikk som det de likte best; «Jeg likte godt det med lyrikk, fordi det har vi ikke hatt om før». Apokalypse og filmklipp ble også presisert som deler elevene likte godt.

Elevene fikk anledning til selv å trekke frem hva de kunne fra før, og hva de hadde lært som var nytt knyttet til de tre bolkene. Her trakk elevene frem mye fra den første bolken, knyttet til bibelen som bok, som noe nytt de hadde lært. Sammenhengen mellom bibeltekster og språket, og bruken av bibelske navn, var ny for mange. I tillegg var mangfoldet av sjangre i bibelen nytt. En elev trakk frem at han/hun var overrasket over at fortellingene i bibelen hadde likhet med fortellinger ellers. Hvorfor det var viktig å kjenne til enkelte bibeltekster ble også trukket frem, i tillegg til at flere elever skrev at de hadde lært og slå opp i bibelen.

Apokalypsesjangeren ble også trukket frem av flere som noe nytt de hadde lært. I tilknytning til fortelling viste det seg at elevene ikke lærte så mye nytt. Flesteparten av elevene sa at de kunne sjangertrekkene ved fortelling fra før. Noen få elever trakk likevel frem at de hadde lært noe nytt knyttet til fortelling, eller ga uttrykk for at det hadde vært nyttig med en repetisjon. Knyttet til lyrikk trakk flertallet av elevene frem at her hadde de lært flere nye virkemidler. Særlig trakk de frem virkemidlet besjeling.

⁵ Departementet har foreslått å endre faget religion, livssyn og etikk (RLE) til kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Denne saken er fortsatt under behandling (Kunnskapsdepartementet, 2014). På skolen hvor jeg var, hadde de derimot allerede tatt i bruk betegnelsen KRLE på dette faget, derfor har jeg også brukt den betegnelsen der hvor jeg viser til utsagn fra elever eller lærere.

5.3.3 Et semistrukturert intervju

Etter gjennomføringen av undervisningen kom klassens norsklærer med tilbakemeldinger og innspill på undervisningsopplegget. Samtalen var organisert som et semistrukturert intervju, og tok derfor utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 11). Læreren kommenterte de to elevene som hadde reagert negativt på å jobbe med bibeltekster, og la til at disse ville reagert negativt på det meste. Det handlet ikke konkret om bruken av bibeltekster, men om en opprettholdelse av en klovnerolle, og at de var programforpliktet til å reagere. Resten av elevene syntes hun jobbet seriøst og godt gjennom timen; «Det hadde vært det samme hvor du hadde hentet det fra – fordi en time er en time, og et fag er et fag». Videre sa hun at selv flere elever enn de hun hadde forventet var aktive; «De er egentlig interessert, og du fikk i tale de som jeg hadde forventet at du skulle få i tale, men også noen flere faktisk, som jeg ikke hadde forventet».

Angående tekstutvalget var hun ikke sikker på om hun ville brukt fortellingstekstene igjen. Disse mente hun var for kompliserte og ukjente, og at det derfor finnes mer egnede fortellinger andre steder. Tekstutvalget i lyrikk var hun derimot svært fornøyd med, og sa at dette ville hun spille videre på og definitivt bruke igjen.

I anledning undervisningsoppleggets utviklingspotensial, trakk klassens lærer frem muligheten for å gå enda dypere inn i stoffet. Dette kunne blitt gjort ved mer visualisering, for eksempel ved å lage en tegneserie; «Du kunne, hvis du hadde god tid, transformert den fortellingen over til enkel tegneserie. For å sette seg enda bedre inn i det. At de kunne tegne bilder til det». I tillegg trakk hun frem muligheten for tverrfaglig samarbeid, for eksempel med kunst og håndverk, eller valgfaget sal og scene.

KAPITTEL 6: ANALYSE OG DRØFTING

Jeg har valgt å slå analyse og drøfting sammen i ett kapittel. Dette har jeg gjort for å unngå og gjenta meg selv, og fordi jeg mener det får tydeligere frem helheten. Problemstillingen min består av to ledd, som jeg i dette kapittelet vil belyse hver for seg. Den første delen av kapittelet, punkt 6.1, vil omhandle problemstillingens første ledd; *Hvorfor bruke bibeltekster i norskfaget?* Under dette punktet vil drøftingen i stor grad knyttes til skolens formål, mandat og læreplaner, og ikke primært til opplevelsen av undervisningen. Dernest vil jeg i kapittelets andre del, under punkt 6.2, ta for meg problemstillingens andre ledd; *Hvordan kan dette gjøres når elevene skal lære om tekstsjangre?* Del to av drøftingskapittelet vil forsøke å svare på hvordan dette kan gjøres, ved å ta i bruk empirien og drøfte med utgangspunkt i den gjennomførte aksjonsstudien.

6.1 Bibeltekster i norskfaget?

Hvorfor bruke bibeltekster i norskfaget? Dette synes for meg å være en mer eller mindre ubrukt kobling. Er det med rette, eller finnes det her et ubenyttet læringspotensial? Når jeg har fortalt venner og bekjente om prosjektet mitt, har jeg fått svært varierende respons. Mange blir overrasket, og har stilt spørsmålsteget ved om det egentlig er lov, eller om prosjektet mitt kan kvalifiseres som snik-evangelisering. Samtidig har også mange vist stor interesse og engasjement. Er det innenfor skolens rammer å bruke bibeltekster i norskfaget, og hvorfor skulle man i så fall ønske å gjøre det?

6.1.1 Formålsparagrafen i lys av kulturforståelse

Som nevnt i teorikapittelet, angir formålsparagrafen hensikten med opplæringen i norsk skole. Der fremgår det tydelig at kulturell innsikt er en vesentlig del av skolens oppgave, og det presiseres ytterligere at opplæringen skal utvide kjennskapet til og forståelsen av norsk kulturarv (opplæringsloven § 1-1). Hvordan vi forstår kultur blir i denne sammenhengen avgjørende. Bibelens virkningshistorie har hatt stor betydning for norsk kulturliv. Et eksempel er de mange norske forfatterne som benytter seg av intertekstualitet, ved at de direkte eller indirekte henviser til bibeltekster. Andre eksempler er bibelens innvirkning på navnetradisjonen, eller påvirkningen på utformingen av kunst og musikk. Ut ifra dette kan det hevdes at kjennskap til bibeltekster og deres virkningshistorie gir nettopp mulighet for en større forståelse av kulturarven, og at kjennskap til bibeltekster derfor inngår i skolens

oppgave. Denne kulturforståelsen gjenspeiler Tylors synspunkt på kultur som noe gitt. Ifølge ham er kultur nettopp noe man arver fra tidligere generasjoner, og som man leverer videre (Buono, Bowditch, & Lewis, 1985, s. 479). Har man dette perspektivet på kultur, blir kulturarven en pakke med et visst innhold, som det er om å gjøre og videreformidle til neste generasjon. Ut ifra dette kan man argumentere for at enkelte bibeltekster har hatt så stor formende betydning for norsk kultur i form av språk, litteratur, kunst og musikk, at kjennskap til disse tekstene er vesentlig, og må inngå i en slik pakke. Bibeltekstene må derfor overleveres til kommende generasjoner for at elevene skal få en innføring i, og forståelse for norsk kulturarv.

Det er likevel ikke gitt at Tylors kulturforståelse er den mest hensiktsmessige når vi skal forstå formålsparagrafens kulturbegrep. Baumann har et ganske annet syn på hva kultur er, han fremstiller det som noe som stadig er i forandring, og som formes av dagens mennesker (Baumann, 1999, s. 26). Ut ifra Baumanns perspektiv vil kulturarv dreie seg mer om det vi ser av kultur rundt oss i dag, og ikke så mye om hva som har vært viktig forut for dette. Leser man formålsparagrafen med Baumanns kulturforståelse, blir det vesentlige hva som preger dagens kulturelle samfunn. Hvilke kulturelle strømninger preger dette samfunnet, og hvilke mennesker former det? Ser vi på dagens samfunn, er det treffende at dette er et multikulturelt samfunn. Det preges av mennesker med ulik etnisk opprinnelse, og et mangfold religioner og livssyn, likevel har de det til felles at de er norske. Det interessante blir da å se på hva er det som forener menneskene i dette multikulturelle samfunnet? Hva er norskhet og hva er norsk kultur sett fra dette perspektivet? Ut ifra dette vil man kunne argumentere for at en innføring i bibeltekster ikke er like viktig, det som derimot blir viktig er å forberede elevene på den verden de skal ut i, som er et multikulturelt samfunn. Et fokus på skolens kulturelle mangfold vil kunne bygge opp under inkludering, toleranse og respekt.

I denne forbindelse er det et poeng at bibelen ikke er et særnorsk fenomen. GT lånt fra en jødisk og hebraisk kultur, mens NT har sin opprinnelse i en gresk-romersk kontekst, hvor det kristne kom inn. Bibelen er med dette et eksempel på et kulturmøte. Det er en internasjonal bok, som er spredd over hele verden. Den har ikke bare satt sitt preg på norsk kultur, men også på store deler av vestlig kultur og deler av verdenskulturen. Den er en importvare som går langt tilbake i tid⁶, og som en følge av dette har blitt en integrert del av den norske

⁶ Kristningen av Norge regnes til slaget ved Stiklestad i 1030.

tradisjonen og kulturarven. Norsk kultur har altså røtter i, og en sammenheng med både vestlig kultur og deler av verdenskulturen. Holdes dette sammen med formålsparagrafen, se punkt 3.1.1, er det også et poeng at elevene skal få opplæring i felles internasjonal kulturtradisjon, så vel som nasjonal kulturarv. Arbeidet med bibeltekster vil altså inngå som et element i både nasjonal og internasjonal kulturarv.

6.1.1.1 Det meningssøkende mennesket

Det kan være interessant å trekke inn konkretiseringen av formålsparagrafens sju mennesketyper, og først og fremst *det meningssøkende mennesket*. Utdanningsdirektoratet definerer i tilknytning til dette at den kristne tro og tradisjon er noe som forener det norske folk, nettopp på tvers av trosretninger. Dette er fordi den kristne arven gjenspeiler seg i alt fra virkelighetsforståelse til språk, ukerytme og årsrytme (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette henger sammen med Bergers betegnelse av en kulturs symbolunivers, og en internalisering av dette som nødvendig, før en eventuell eksternaliseringsprosess (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 445). Med andre ord har kristen tro og tradisjon bidratt til å forme det symboluniverset både Norge og store deler av Vesten opererer innenfor, derfor er dette nødvendig å kjenne til for og fungere optimalt i samfunnet. Ifølge Frye kommer bibelens formende funksjon for det vestlige samfunnet helt konkret til uttrykk, for eksempel ved måten bibelen er bygget opp på. Den har en narrativ U-form som fungerer som mønster for hele den vestlige komedieformen. Der går man fra harmoni, via ulykker og misforståelser, til gjenopprettet harmoni (Frye, 1982, s. 169). Her identifiseres en lineær fremdrift, og en løsning på problemet. Denne måten å bygge opp fortellinger på gir logisk mening for oss, nettopp fordi det utgjør en så selvsagt del av vårt symbolunivers. Når vi møter en fortelling er det med denne forventingen, noe som ifølge Frye henger sammen med hvordan bibelen har formet det vestlige samfunnet. Dette kan brukes som argument for at det derfor er viktig å kjenne til bibeltekster.

Kritikk til denne lineære måten å forstå fortellinger på kan være et blikk på for eksempel samiske og østlige fortellinger. De opererer nemlig innenfor et annet symbolunivers, som er preget av en sirkulær virkelighetsforståelse, og en lesning hvor historien gjentar seg (Leganger-Krogstad, 2011, s. 246). Dagens ungdom møter denne holistiske virkelighetsforståelsen særlig gjennom japanske manga-tegneserier og asiatiske dataspill. I dette universet er det ikke uvanlig å ha x antall liv, og at man ut ifra karma rykker opp eller ned et nivå. Elementer fra østlig design og mote, i tillegg til yoga og meditasjon, har også blitt populære fenomen i vesten. Denne sterke påvirkningen fra øst blir kalt *easternization*. Til

tross for at disse elementene tilhører et annet symbolunivers, absorberes de likevel inn i ungdommenes gamle livsforståelse (Leganger-Krogstad, 2011, ss. 254-255). Altså opererer mange av dagens ungdom ikke kun innenfor det velkjente symboluniverset formet av kristen tro og tradisjon, de påvirkes også av andre strømninger og opererer kanskje innenfor flere symbolunivers samtidig. Bør ikke dette ha noe å si for hvilken kultur som formidles, og hvordan dette fremstilles i skolen? Dette taler, i tråd med Baumann, for at norsk kultur og symbolunivers er i endring. Easternization er et argument mot betydningen av å kjenne bibeltekster, fordi det også er andre elementer som er vel så formende for ungdommenes hverdag. Det stilles med dette spørsmålsteget til bibelens særstilling i det norske samfunnet.

Frye har derimot flere eksempler på hvordan det vestlige symboluniverset i stor grad er formet av bibelen. Han trekker frem hvordan bibelen inneholder en rekke karakterer, som man gjenkjenner som typer og antityper i store deler av vestlig litteratur. Dette kan også forstås som en form for intertekstualitet (Sørbø, 1994, ss. 298-299). Særlig innen populærkulturen kjenner man igjen en rekke karakterer som type eller antitype på bibelske skikkelser. For eksempel er hovedpersonen i den tidligere nevnte filmen, *The Book of Eli*, en allusjon på Moses. Med Fryes ord er han en Moses-type, ved at han han mot alle odds får fullbrakt oppdraget sitt, men at han selv dør før det settes i verk (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, s. 216). Et kanskje mer kjent eksempel er Astrid Lindgrens *Mio, min Mio*. Her har folket i årtusener ventet på en kongesønn som skal redde dem fra ondskapen, men som til slutt viser seg å være en helt vanlig gutt. Gutten klarer å bekjempe ondskapen, noe som fører til at døde vekkes til liv og undertrykte settes fri (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 26). Dette er et ekko av Jesusfortellingen, gutten i *Mio, min Mio* er en Jesus-type.

Vi kan likevel stille oss kritiske til om det å kjenne typen/antitypen er en nødvendighet for og forstå fortellingen. Som i dette konkrete eksempelet; er det nødvendig å kjenne historien om Moses for og forstå *The Book of Eli*, eller Jesusfortellingen for å forstå *Mio, min Mio*? Jeg vil påstå at det er fullt mulig å la seg underholde av og forstå, både filmens og bokens poeng, uten å kjenne bibelfortellingen som angir typen til hovedkarakteren. Samtidig vil kjennskap til bibelfortellingen være med på å sette både filmen og boken inn i et større perspektiv. På den måten vil det å kjenne de bibelske skikkelsene være med og gi en ytterligere ramme rundt fortellingen, og dybde til karakterene. Det samme kan sies om et av de andre eksemplene jeg refererer til i oppgavens teorikapittel, nemlig sangen *Hallelujah*, som absolutt kan sies å være en vakker og interessant sang i seg selv. Likevel blir den enda mer interessant, og får

ytterligere tyngde og mening, idet man som lytter gjenkjenner historiene om David og Batsaba, og Samson og Dalia. For å bruke Genettes uttrykk får sangen som hypertext enda mer mening ved å tolkes sammen med bibeltekstene som undertekst (Løland, Martinsen, & Skippervold, 2014, ss. 267-268). Kjenner man ikke underteksten går man med andre ord glipp av noe vesentlig i tolkningen. Dette er argumenter som taler for at det etablerte symboluniverset, hvor bibeltekster utgjør deler av innholdet, fortsatt er gjeldene i ungdoms hverdag og derfor er en forutsetning for deres primære forståelse. Av denne grunn bør kjennskap til bibeltekster inngå i skolens kulturformidling.

Ettersom det viser seg at den kristne tro og tradisjon har vært med på å forme mye av det norske folks virkelighetsforståelse, er dette altså noe som forener mennesker i et multikulturelt samfunn, på tvers av ulikheter og mangfold. Historien gjør at den kristne arven fungerer som et bindeledd for deler av samfunnet. For at samfunnets oppbygning skal gi mening et det dermed nødvendig å kjenne til hvor ting kommer fra, og hvorfor det er slik det er. Et konkret eksempel er alle høytidene i løpet av årsrytmen som er utformet etter kristne begivenheter. Det å vite hvorfor alle for eksempel har fri på Kristi himmelfartsdag er da en del av det å forstå hvordan årsrytmen er bygget opp, og hvorfor den er utformet som den er. For å forstå dette må man gå til opprinnelsen, og se på hva denne begivenheten har sitt opphav i, noe vi finner i en av bibelens tekster. Ut ifra dette vil jeg oppsummere at formålsparagrafens kulturforståelse i stor grad er i overensstemmelse med Tylors syn på kultur, og at dette taler for at bibeltekster må være en del av det gitte kulturinnholdet skolen skal formidle.

6.1.1.2 Det allmenndannende mennesket

Utdanningsdirektoratet konkretiserer også mennesketypen *det allmenndannende mennesket*, med utgangspunkt i formålsparagrafen. I den forbindelse presiseres verdien av å ha en grunnleggende referanseramme innenfor de ulike fagene. Dette er et avgjørende moment for at elevene skal klare å tolke og sortere ny informasjon. Dersom man mangler referanseramme blir kunnskapen fort oppstykket og meningsløs (Utdanningsdirektoratet, 2011). Her beveger vi oss altså fra å se på hva skolen generelt skal formidle, til å avgrense oss til det enkelte fag, i vårt tilfelle norskfaget. En referanseramme innen norskfaget blir med andre ord fremhevet som nødvendig for å forstå norskfagets sammenheng og mening.

Nettopp dette kom det frem i førsamtalen at de to norsklærerene opplevde som problematisk, nemlig at elevene ikke hadde den nødvendige referanserammen for å forstå språk og litteratur

i norskfaget. De beskrev dette som en manglende kulturell referanseramme, og slik jeg forstår dem knyttet de det primært til kjennskap til de store, norske forfatterne. Det er nemlig det de bruker som eksempel; «Hvis ikke elevene får noe Ibsen på ungdomsskolen, så er det ille». Samtidig fremhevet lærerne også at elevene ofte møter bibelsitater i tekstene de jobber med. I denne forbindelse problematiserte de at ikke engang læreren alltid visste hvor ord og uttrykk kom fra, og elevene visste det sjelden. De trakk frem betydningen av intertekstualitet, hvor viktig det er at elevene har kjennskap til bibelen for å kunne forstå deler av både norsk og internasjonal litteratur.

I denne sammenheng kan vi sette intertekstualitet inn i en større ramme, og bruke betegnelsen *kulturell literacy* om det lærerne her beskriver som en mangel blant elevene i møte med faget. Kulturell literacy blir i denne sammenhengen forstått som den nødvendige bakgrunnskunnskapen man trenger for å fungere godt i en kulturell kontekst (Fjørtoft, 2014, s. 81). Jeg vil se lærernes bekymring for elevenes manglende kulturelle referanseramme i sammenheng med deres fremheving av nødvendigheten av å kjenne til bibelen, og presiseringen av at dette mangler hos elevene. Ut ifra dette leser jeg at lærerne i sin beskrivelse av at elevene mangler kulturell referanseramme i norskfaget, også omfatter kjennskap til bibeltekster. Kulturell literacy i norskfaget må altså inkludere kjennskap til bibeltekster. Elevenes manglende kulturelle referanseramme i faget, eller kulturelle literacy, kan ses i sammenheng med Tylors kulturforståelse, hvor det i stor grad handler om et gitt innhold man må kjenne til. Holdes lærernes beskrivelse av elevenes mangelfulle kulturelle referanseramme sammen med formålsparagrafens presisering om det allmenndannede mennesket, fremgår det som avgjørende at elevene får økt kunnskap på dette området, først og fremst for at de skal kunne se fagets mening og sammenheng. Som nevnt i teorikapittelet, fremkommer det også ut ifra fagets læreplan at kulturformidling står i en særstilling i norskfaget. Dette knyttes blant annet til forståelse av samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

6.1.2 Hvem sitt ansvar?

På den andre siden kan vi stille spørsmålsteget ved om det å utruste elevene med kulturell literacy, i form av en felles referanseramme, er skolens ansvar eller foreldrenes ansvar? Går vi igjen til de to norsklærerne var deres erfaring at flere av elevene ikke fikk dette referansegrunnlaget hjemmefra. Dersom skolen antar at dette sørges for i hjemmet, noe det åpenbart ikke ble gjort i tilstrekkelig grad i denne klassen, vil man få en skole hvor elevene

stiller svært ulikt. Da vil det være stor variasjon mellom de elevene som får kulturell literacy hjemmefra, og de som ikke får det.

Ifølge Bourdieu er det slik at skolen premierer den kulturelle kapitalen barn fra høyere sosiale lag har med seg hjemmefra (Imsen, 2009, s. 291). Dette kan skolen kritiseres for, samtidig som det må sies at her har det nok også vært en utvikling siden Bourdieu uttalte seg om dette. Skolen kan i denne sammenheng forsøke å kompensere, for eksempel ved å trekke inn ulike former for populærkultur, samt et større kulturelt mangfold. Dette er på linje med Baumann, og vil bidra til at flere elever møter kjente kulturelementer i skolehverdagen. Ifølge Thor Ola Engen er det for minoritets elever viktig å møte noen kjente kulturelementer, for å få bekreftet egen identitet. Samtidig må ikke dette rendyrkes, en perspektivutvidelse er også nødvendig. Det samme gjelder for majoritets elever, de trenger også både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Lied, 2004, s. 99).

Selv om elevene trenger å møte både kjente og ukjente kulturelementer i skolen, er det likevel slik at det er en type kulturell kapital som gir større akademisk avkastning. Dette betyr også en større mulighet for økonomisk belønning, ettersom kulturell kapital kan transformeres til økonomisk kapital, ifølge Bourdieu (Robbins, 2000, s. 32). Utdanningsdirektoratet fremhever i tråd med Bourdieu, at dersom alle grupper får del i en felles kulturell referanseramme, vil det være med på å motarbeide sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2011). Utjevning av sosiale forskjeller er altså et tungtveiende argument for å jobbe med elevenes kulturelle literacy på skolen.

Det er idealistisk å kun fokusere på formidling av et kulturelt mangfold, realistisk sett har Bourdieu et poeng. Dersom skolen ikke sørger for at alle elever får et felles referansegrunnlag som utgangspunkt, bidrar skolen til å nære opp under en vedlikeholdelse av overklassen, og dermed av samfunnsforskjeller. Skolesystemet kan motarbeide klasseforskjeller i samfunnet, ved å la alle elever få del i den felles kulturelle referanserammen som det akademiske fagstoffet ofte knyttes til. Da får elevene i større grad en lik mulighet for å systematisere og tilegne seg det aktuelle fagstoffet. Går vi tilbake til formålsparagrafen fremgår det tydelig at skolen skal gi eleven muligheter når det gjelder fremtiden, ved å; «opne dører mot verda og framtida» (opplæringsloven § 1-1). Slik jeg forstår dette må det derfor inngå i skolens oppgave å gi alle elever en reell mulighet til å velge sin fremtid. Skolen må derfor sørge for at alle elever har den nødvendige kulturelle literacyen for å forstå både det enkelte fag, og

samfunnet forøvrig. Dette er i tråd med Tylor, og vi ser at hans kulturforståelse fortsatt er relevant.

Hva da med de elevene som ikke kjenner seg igjen i denne kulturformidlingen, det multikulturelle samfunnet og egenverdien av ulike gruppers kultur? Hva med Baumanns fremheving av kultur som endring? Utdanningsdirektoratet fremhever i denne forbindelse en enda sterkere nødvendighet av å formidle kultur. For den som er ny i et land er det særlig viktig å bli satt inn i den kulturelle referanserammen, det er et viktig ledd blant annet for å forstå den offentlige debatten (Utdanningsdirektoratet, 2011). Også Fjørtoft fremhever at elever som har et annet morsmål enn norsk vil ha et særlig behov for å lære kulturell literacy, fordi det kreves bakgrunnskunnskap for å forstå referanser i et samfunn (Fjørtoft, 2014, s. 82).

I møte med elever som kommer fra en annen kultur kan det heller ikke forventes at foreldrene skal gi denne kunnskapen, ettersom det er en ny kultur også for dem. For å ikke skape avstand til fagstoffet, men legge til rette for en størst mulig sammenhengende og meningsfull tolkning, er det derfor viktig at skolen legger til rette for at alle elever får del i den felles referanserammen faget krever. Ettersom lærerne i førsamtalen inkluderte kjennskap til bibeltekster som en del av norskfagets referanseramme, blant annet i møte med intertekstualitet og språk, bør dette ha en plass og konkret jobbes med i faget. Dersom bibeltekster ikke får noen plass i faget, kan heller ikke lærerne klage på at elevene ikke kjenner igjen bibelske uttrykk og referanser når de møter det i tekster.

Et innspill når det gjelder elever som har et annet morsmål enn norsk, og som kommer fra en annen kultur, er at dette ikke nødvendigvis betyr at bibelens tekster er ukjente. Dette henger sammen med at bibelen er internasjonal, og den er verdens mest leste bok⁷. Mange som kommer til Norge, kommer fra et kristent land⁸. Mange elever med et annet morsmål enn norsk vil derfor kjenne til bibelen, men på et annet språk og i en annen kontekst. Bruk av bibeltekster i norskfaget vil ut ifra dette perspektivet kunne fungere som et integreringstiltak. Det å bruke tekster som elevene kjenner fra før kan være en inngang til å lære norsk språk og kultur. På denne måten kan bibelen bli et bindeledd fra elevenes hjemmekultur til faget, og

⁷ Bibelen er oversatt til hele 2400 ulike språk. De siste 200 år har bibelen på verdensbasis solgt hele seks milliarder eksemplarer, og er med det verdens mest solgte bok (Erlandsen, 2011).

⁸ Blant de ti landene hvor flest innvandrere i Norge kommer fra, er hele seks av dem kristne land (Statistisk sentralbyrå, 2015).

fungere som en læringsbane. Bruk av bibeltekster kan ut ifra dette støtte elever med et annet morsmål enn norsk sin referanseramme, og gi dem hjelp til å mestre norsk som annetspråk.

Tylors kulturforståelse kan kritiseres for å være etnosentrisk og utdatert. Samtidig kan Bumanns kulturforståelse kritiseres for å være vid og upresis. Kanskje er ingen av de to dekkende når vi skal forstå formålsparagrafen? Jeg vil likevel hevde at argumentene på Tylors side veier tyngre enn på Baumanns side. Slik jeg forstår formålsparagrafen ut ifra dens presiseringer, fremstår det som viktig at alle elever har en grunnleggende kulturell literacy, som danner en felles referanseramme. Dette gjelder både skolen generelt, men også norskfaget spesielt, ettersom kultur står i en særstilling i norskfaget og bibeltekster er med på å danne fagets referanseramme. Ut ifra dette vil jeg hevde at det finnes noen faste kulturelle elementer, og at innenfor en norsk kontekst utgjør kjennskap til bibeltekster en vesentlig del av det. Samtidig er det viktig å ha en bevissthet rundt Baumanns kulturperspektiv, hvis ikke kan man komme i fare for å ubevisst undertrykke det kulturelle mangfoldet. Det er altså skolens oppgave å gi elevene del i et visst kulturelt innhold, som bibeltekster utgjør en del av, samtidig som det er viktig med en åpenhet for det kulturelle mangfoldet.

6.1.3 Frykten for å støte

Det utkrystalliserte seg i førsamtalen en slags frykt blant de to norsklærerne, over at bruk av bibeltekster kanskje kunne støte noen. Lærerne uttrykte at de var opptatt av å favne om alle elever, og at de var forsiktige for å ikke; «trække noen på tærne», som de sa. De beskrev videre seg selv som; «på tå hev», de opplevde at de måtte være forsiktige med valg av stoff og metoder. Dette er et interessant funn, her burde jeg grepet inn med oppfølgingsspørsmål. Kanskje hadde de en konkret dårlig erfaring i tankene? Eller kanskje de leser om generelt opprørte foreldre i avisen, som er redde for at barna deres skal påvirkes religiøst? Jeg vet ikke hva denne frykten for å støte noen hos de to lærerne grunnet i, men jeg oppfatter dem som omsorgsfulle ovenfor elevene. De ønsker ikke at noen elever skal oppleve å føle seg krenket eller mindreverdige, men ønsker derimot at alle skal oppleve å bli inkludert.

Ut ifra ønsket om å favne om og inkludere alle elever, kan man argumentere for å ikke bruke noen religiøse tekster i norskfaget. Samtidig kan man ut ifra dette argumentere for at dersom man inkluderer én religiøs bok i ordinær norskundervisning, så må man inkludere mangfoldet av religiøse bøker. Kun på den måten unngår man å favorisere én religion, og ikke implisitt undertrykke andre religioner. Særlig aktuelt vil dette være dersom elevene i klassen

representerer et mangfold av religioner. Ut ifra dette kan man hevde at det blir diskriminerende å lese bibeltekster i norskfaget, dersom man ikke også inkluderer tekster fra for eksempel bhagavadgita og hadith. Likevel er det slik at kristendommen og bibelen har en spesiell plass i det norske samfunnet, som vi har sett av den foregående argumentasjonen. Bruk av bibeltekster kan derfor begrunnes i kulturarv. Skulle man inkludert andre religiøse tekster måtte de blitt begrunnet i noe annet, for eksempel ut ifra formålsbestemmelsen om å; «opne dører mot verda og framtida» (opplæringsloven § 1-1). Da kunne man derimot støtt på et annet problem. Religionenes selvforståelse må her tas i betraktning. Enkelte religioner oppfatter sin religiøse bok som fullstendig hellig og ufeilbarlig. Det å da skulle plukke fra hverandre og analysere teksten litterært, ville dermed kunne virke mot sin hensikt. I stedet for at tilhengere av den aktuelle religionen følte seg inkludert, kunne de føle seg nettopp støtt og krenket, fordi deres hellige bok ikke ble behandlet med den respekt den fortjener, og ikke ble brukt til sitt formål. Før man som norsklærer trekker inn ulike religiøse tekster i norskundervisningen, er det derfor nødvendig å ha kunnskap om hvordan religionen selv oppfatter den religiøse boken og den aktuelle teksten. Her kan dialog med foreldrene og rådføring med RLE-læreren være nyttig.

Hva vil så være den beste måten å møte dette dilemmaet på? En dialog med elevene eller foreldrene, avhengig av elevenes alder, vil være et klokt sted å begynne. Dersom foreldrene blir inkludert i en dialog på forhånd er det lite sannsynlig at de vil klage i ettertid, fordi da har deres stemme allerede blitt hørt. Med det tas deres foreldremandat på alvor. Samtidig er det som lærer viktig å ta skolens retningslinjer på alvor, og gi elevene den undervisningen som føringene tilsier, selv om dette skulle motstride foreldrenes ønske. Ut fra dette kan det hevdes at læreren bør informere foreldrene, heller enn å gå i dialog med dem. Samtidig er det viktig å bevare et godt foreldresamarbeid. Dersom noen foreldre motsetter seg opplegget, vil det være viktig å lytte til innspillene deres. Da kan det avklares hva foreldrene opplever som problematisk, og læreren får mulighet til å begrunne hvorfor dette er viktig. Som lærer må man alltid ha en slik begrunnelse for det pedagogiske opplegget i timene, ikke kun i denne sammenhengen. I denne forbindelse kan det kritiseres at jeg i forbindelse med gjennomføringen av aksjonen ikke ga noe informasjon til foreldrene.

Det å bli stilt til ansvar for undervisningen burde ikke skape ubehag, men som lærer burde man snarere applaudere at foreldre bryr seg. Det viser nemlig at foreldrene engasjerer seg i ungdommenes skolehverdag, at de følger opp og er tilstede. Dette er kvaliteter enhver lærer

bør verdsette hos foreldrene, da vet de at de har en støttespiller i hjemmet som også jobber for at ungdommen skal lære mest mulig. Utfordringen kan være å samkjøre foreldrenes engasjement med lærerens, men om læreren lykkes i et godt foreldresamarbeid vil det komme elevene til gode. Denne frykten for innblanding i undervisningen kan være noe av det som lå bak de to lærernes frykt for å støte noen. Kanskje var de redde for at foreldrene skulle mistro kvaliteten på undervisningen. Ved et tilbakeblikk på RLE-fagets historie, ser vi at noen få foreldre motsatte seg endringene i KRL, og at dette fikk enorme konsekvenser for faget (Skeie, 2009, ss. 75-76). Foreldrene har altså stor påvirkningskraft på hva som skjer i skolen, og det som er knyttet til kristendommen har en særlig turbulent historikk. Det er forståelig at lærere kan bli skremt av et slikt historisk bakteppe, og at dette kan bidra til at mange vegrer seg for å i det hele tatt nærme seg temaet kristendom eller bruk av bibeltekster. Det har blitt et betent tema, som man som lærer kan kvie seg for å gå inn i. Det er jo tross alt mange andre viktige tekster, som en av kollegaene deres hadde kommentert angående deltakelsen i dette prosjektet, jamfør punkt 5.1.

Ser vi på elevenes mottakelse av å jobbe med bibeltekster i norskfaget, jamfør punkt 5.3.2, tok det store flertallet dette som en selvfølge, de syntes det var helt greit. Kun to elever ga uttrykk for at de primært syntes dette hørte hjemme i KRLE, og én ga uttrykk for at det kunne vært dumt dersom det hadde vært en muslim i klassen. En kommentar til dette er at flertallet av tekstene vi jobbet med var GT-tekster. GT-tekstene er i stor grad fellesstoff innenfor tre av de store verdensreligionene, nemlig jødedom, islam og kristendom. Dersom det hadde vært en muslim i klassen, som den ene eleven stilte spørsmålsteget ved, ville den muslimske eleven sannsynligvis kjenne igjen flere av disse tekstene fra sitt trossamfunn. På den måten kan bruken av GT-tekster i skolen være med på å bygge en læringsbane mellom hjem, trossamfunn og skole, og på den måten bidra til læring og sammenheng for eleven. Etersom GT-tekstene representerer tre religioner blir det enda mindre vanskelig å bruke dem i en flerreligiøs klasse, ettersom de vil bidra til å bygge bro og læringsbaner for flere av elevene.

Det er altså liten grunn til å være redd for og støte elevene, det virker som de føler seg inkludert i det religiøse mangfoldet, selv om det brukes bibeltekster i norskfaget. Elevene er med på laget, de forholder seg saklig til teksten, og viser forståelse for nødvendigheten av å kjenne til bibeltekster, uavhengig av religiøs tilslutning. Det kan virke som elevene ser verdien av kunnskap, og at de har evnen til å skjelve mellom en religiøs og en litterær tilnærming til en tekst. Kanskje har voksne noe å lære av elevene? Kanskje er lærernes frykt

for å støtte elever og foreldre ikke like rasjonell, så lenge de møter både elever og foreldre med åpenhet og dialog. Ønsket om å hegne om alle elever, er altså ikke et holdbart argument for å la være å bruke bibeltekster i norskfaget.

6.2 Refleksjoner over aksjonens utførelse

Hvordan kan så læreren ta i bruk bibeltekster i arbeidet med tekstsjangre? I denne sammenheng vil besvarelsen ta utgangspunkt i forskningsmaterialet mitt, som fremstilt i kapittel fem. Jeg vil reflektere over hva som fungerte og ikke fungerte ved det gjennomførte undervisningsopplegget, og vurdere hvordan det kan forbedres. Sett i sammenheng med aksjonsforskningsdesignet, som redegjort for under punkt 4.2, vil dette delkapittelet kunne plasseres som den siste fasen i den første spiralen (se modell s. 28). Refleksjonene jeg kommer med ville altså dannet grunnlaget for en ny plan, dersom jeg hadde hatt mulighet til å gjennomføre enda en runde i spiralen. Det har jeg dessverre ikke, grunnet tidsmangel og denne oppgavens begrensede omfang. Jeg vil disponere denne refleksjonen til først å omhandle enkelte rammefaktorer som gjaldt undervisningen generelt. Deretter vil jeg reflektere over undervisningsoppleggets tre bolker hver for seg, samtidig som jeg tar for meg hvordan hver enkelt del kan videreutvikles.

6.2.1 Rammefaktorer – Muligheter og begrensninger

Rammefaktorer utgjør en av de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, som skal bidra til å systematisere lærerens arbeid med og planlegge og vurdere læringsarbeidet. Ifølge Sigmund Egil Nilsen og Grete Haaland Sund omfatter rammefaktorer forhold som enten muliggjør eller begrenser undervisningen. I den sammenheng er blant annet undervisningsmateriell en sentral faktor (Nilsen & Sund, 2008, s. 33). Med andre ord legger de aktuelle rammefaktorene i stor grad premissene for undervisningen. De rammefaktorene jeg her vil trekke frem var relevante i alle undervisningens tre bolker, og omfatter derfor undervisningsopplegget i sin helhet.

6.2.1.1 Å kjenne elevene

I mitt tilfelle var det en rammefaktor at jeg ikke kjente elevene, og at de heller ikke kjente meg. Dette kunne spille inn både positivt og negativt. Positivt på den måten at vi startet med blanke ark, negativt på den måten at elevene ikke var trygge på meg som person, og jeg kjente heller ikke dem og deres behov for tilrettelegging. Av den grunn syntes jeg det var viktig å

prioritere en presentasjonsrunde på starten av timen. Dette var for å begynne på en tillitsrelasjon, og vise at jeg var interessert i elevene, ikke bare i å gjennomføre opplegget. Dette gjorde at alle elevene fikk prøve stemmen sin i rommet, noe som ville gjøre det lettere for dem å være aktive utover i timen. Har en elev først sagt noe i en gruppe er det lettere å ta ordet igjen, da har ingen fra starten av gått inn i en taus rolle. Klassens lærer var tilstede som observatør i timene, noe som fungerte som en trygghet både for elevene og for meg. Jeg opplevde at elevene var gjennomgående aktive i timene, noe jeg tolker som at de ikke lot seg påvirke stort av at jeg som ny person hadde undervisningen. Lærerens innspill i ettersamtalen var at jeg hadde fått i tale noen flere enn de hun hadde forventet. Dette er et interessant funn, hva var grunnen til det? Bidro det at jeg var ny, og dermed møtte alle elevene med blanke ark, til at flere elever var aktive? Eller var aktiviteten knyttet til at elevene engasjerte seg i stoffet? Akkurat hva som var årsaken til den økte elevaktiviteten er vanskelig å si, men det taler for at elevene opplevde seg trygge, og at stoffet på en eller annen måte må ha engasjert dem. Da har jeg truffet en nerve, og undervisningsopplegget bidratt til læring.

Til tross for at elevene virket komfortable med å ha en annen lærer, ser jeg likevel fordelene ved om klassens faste lærer hadde gjennomført undervisningsopplegget. Hun ville visst nøyaktig hva elevene hadde jobbet med på forhånd, slik at opplegget kunne blitt satt inn i en større ramme og helhet. Da kunne undervisningsopplegget fungert som en integrert del av klassens norskundervisning, og ikke som et enkeltstående prosjekt. På den måten kunne det blitt mer meningsfullt. Et annet poeng er at klassens lærer kjenner elevenes ulike behov for tilpasning, og kunne ha tilrettelagt ut ifra det. En middelvei kunne vært at jeg hadde gjennomført undervisningen, men at selve planleggingen hadde vært preget av et tettere samarbeid med klassens lærer. Da kunne hun sørget for at undervisningsopplegget ikke ble stående alene, i tillegg til at undervisningen ble tilpasset elevenes behov.

Det å i større grad involvere klassens lærer ville også være mer i samsvar med selve aksjonsforskningsdesignet. Som diskutert i metodekapittelet er praktikerens deltakelse i alle spiralens faser essensielt for læring og forbedring. Ut ifra dette vil jeg foreslå et tettere samarbeid mellom forsker (i dette tilfellet meg) og praktiker (klassens lærer), dersom det da ikke er læreren alene som gjennomfører undervisningsopplegget. Jeg mener et tettere samarbeid vil bidra til å videreutvikle opplegget, fordi det i større grad vil integrere undervisningen i fagets helhet, i tillegg til å legge til rette for en størst mulig tilpasning til elevenes behov.

6.2.1.2 Klasesett med bibler

Skolen jeg besøkte hadde ikke klasesett med bibler til rådighet. Denne rammefaktoren medførte at jeg enten måtte belage meg på at elevene hadde PCer og dermed tilgang til bibeltekstene digitalt, jeg kunne hatt alle tekstene på power pointen eller jeg kunne delt de ut på ark. Ulempen om elevene hadde brukt PCer ville være den distraksjonen det sannsynligvis hadde blitt for dem å ha muligheten til å surfe på internett. Dersom jeg kun hadde hatt tekstene på power pointen kunne sikt blitt et problem. Negativt med å få teksten utdelt på ark, ville være at enkeltark lett rotes bort i etterkant. I tillegg får ingen av disse tre tilgangene frem den sammenhengen teksten står i, som en del av en bok. Ut ifra dette så jeg ingen av disse løsningene som optimale.

Bruk av fysiske bibler ville derimot fått frem sammenhengen teksten står i som del av en større tekstsamling, og dermed gitt mer mening. For eksempel er inndelingen i GT og NT lettere å forstå, dersom man fysisk kan se hva som tilhører de to delene. Jeg kontaktet derfor forlaget Verbum, og fortalte om prosjektet og at skolen manglet bibler. Dette var de interessert i, og sponset derfor skolen med et klasesett. Dette gjorde at rammefaktorene, og dermed mulighetene, for timen ble en ganske annen. Det var tydelig at biblene ble satt pris på. Allerede den første timen etter undervisningen min, for øvrig en RLE-time, ble de tatt ytterligere i bruk. Dette tyder på at undervisningsmateriell som er lett tilgjengelig blir brukt. Av denne grunn er det nødvendig å sette fokus på at alle skoler bør ha et klasesett med bibler til rådighet. Anskaffelse av nytt skolemateriell er et økonomisk spørsmål for mange skoler. En mulighet for den enkelte skole kan her være å foreslå et samarbeid enten med forlag eller med den lokale menigheten. Også på skolen jeg besøkte var manglende økonomiske ressurser noe lærerne trakk frem i førsamtalen. Det var en av grunnene til at de som oftest gikk til læreboka ved valg av tekster, fordi det var en av de få bøkene alle elevene hadde tilgjengelig.

Et sentralt trekk ved sosiokulturell læringsteori er at læring skjer ved at et innhold medieres gjennom en artefakt (Dysthe, 2001, s. 46). I vår forbindelse fungerte bibelen som en slik medierende artefakt. Den var et verktøy for læring som elevene brukte for å tilegne seg kunnskap om sjangertrekk og kulturarv. Ved å trekke inn bibelen som artefakt i klasserommet ble det etablert en dialog mellom elev, lærer og bibel. Bibelen ble på denne måten en tredje stemme inn i samtalen, den skapte et felles utgangspunkt og bidro til å åpne opp klasseromssamtalen (Leganger-Krogstad, 2014, s. 123). Det kom frem av elevenes evaluering at flere av dem opplevde det å bruke bibeltekster i norskfaget som spennende og interessant. I

tillegg trakk læreren i ettersamtalen frem at flere elever enn vanlig hadde vært aktive. Dette tyder på at bibelen som en tredje stemme, bidro til å åpne opp klasseromssamtalen for flere elever enn de som vanligvis deltok. Det viste seg også, ut fra hva elevene trakk frem i evalueringen at de hadde lært denne timen, at flere av dem hadde lært å slå opp i bibelen, enda dette ikke var knyttet til noe læringsmål. Denne kunnskapen ville elevene gått glipp av dersom de hadde hatt teksten digitalt, eller fått den utdelt på ark. Bibelen som artefakt medierer altså ikke bare et kunnskapsinnhold, men også et eget oppslagssystem. Dette kan vanskelig læres uten å ha tilgang til en fysisk bibel, og det understreker behovet for å bruke fysiske bibler når elevene jobber med bibeltekster.

6.2.1.3 Tidsramme og tidsbruk

En tredje rammefaktor jeg opplevde at hadde betydning for undervisningen, var tid. Jeg hadde tre skoletimer à 45 minutter til disposisjon. De valgte jeg å fordele slik at en dobbelttime gikk til undervisning, og en enkelttime påfølgende dag til prøve og evaluering. Det viste seg at undervisningen tok lenger tid enn planlagt, ettersom elevene kom med flere innspill og spørsmål enn jeg hadde regnet med. I tillegg hadde vi litt tekniske problemer i forbindelse med filmklippet, som derfor også tok noen ekstra minutter. Dette resulterte i at lyrikkdelen mot slutten av timen ble noe amputert, og vi fikk heller ikke lest opp alle nøkkelordene. Med andre ord var fordelingen av tid noe som ikke fungerte ved undervisningsopplegget, og som derfor må forbedres.

I den forbindelse vil jeg foreslå noen endringer. Rammen på tre skoletimer à 45 minutter vil jeg beholde, men omdisponere tidsbruken. Jeg vil foreslå å trekke prøven og evalueringen helt ut av undervisningsopplegget. Dette fordi jeg mener å ha fått bekreftet at flertallet av elevene lærte noe, og at de opplevde det som greit å bruke bibeltekster, som var det jeg ønsket å få besvart ved prøven og evalueringen. Når dette nå er avklart blir prøven og evalueringen overflødig, og det vil være mer hensiktsmessig for elevene å bruke all tiden på selve undervisningen. De tre timene kan da følge bolk-inndelingen fra undervisningen. Da vil første time omhandle bibelen som bok, andre time fortelling og tredje time lyrikk. Dette vil gi en mer naturlig inndeling av stoffet, og vil derfor sannsynligvis være enklere å følge for elevene. De tre delene av undervisningen får på denne måten mer tid, noe som gir mulighet for ytterligere fordyping. Nettopp det å dykke enda dypere i stoffet, var et av momentene klassens lærer trakk frem i ettersamtalen som et utviklingspotensial ved undervisningsopplegget. Dette er jeg enig i, og ser at det vil være mulig dersom alle de tre skoletimene blir viet til

undervisningen. Ved en ytterligere fordypning ville jeg brukt mer tid på elevoppgavene. Det ville jeg gjort ved å gjennomgå oppgavene i plenum, etter at elevene hadde jobbet med dem selvstendig. Slik det ble i aksjonen fikk elevene kun jobbet med oppgaver knyttet til fortelling, og disse ble stående alene, ettersom jeg ikke fulgte det opp og gjennomgikk de i fellesskap. En felles gjennomgang vil gi elevene mulighet til å fortelle hva de har kommet frem til, og diskutere svarene sine med hverandre. På denne måten sørges det også for at alle elevene henger med og har forstått innholdet i oppgavene. Ved en felles gjennomgang kan perspektivet på læring som sosial og distribuert trekkes inn. Man får nemlig tilgang til kunnskap gjennom interaksjon med andre, kunnskapen er fordelt på menneskene i fellesskapet (Dysthe, 2001, s. 45). Helt konkret vil dette si at elevene får mulighet til å lære mer, idet de får prøve sine egne oppgavesvar mot noen andres. Da må elevene innta et metaperspektiv, ved å forklare hvordan de har løst oppgaven. Sammen vil de måtte diskutere seg frem til et felles svar. En gjennomgang av oppgavene i fellesskap vil altså bidra til å videreutvikle undervisningsopplegget, dette vil det bli tid til dersom hver undervisningsbolk blir viet en hel skoletime.

6.2.2 Undervisningen bolk for bolk

Nå vil jeg gjennomgå de tre undervisningsbolkene; bibelen som bok, fortelling og lyrikk hver for seg. Jeg vil reflektere over hva som fungerte og ikke fungerte, og vurdere hvilket forbedringspotensial som foreligger innenfor hver enkelt del.

6.2.2.1 Bibelen som bok

I denne bolken ønsket jeg blant annet å aktualisere hvorfor det var nødvendig og jobbe med bibeltekster i norskfaget. Da jeg spurte elevene om de hadde innspill til hvordan bibeltekster har vært formende for norsk kultur og samfunn, hadde de lite å bidra med, jamfør punkt 5.2. Det eneste de kom opp med var «bygg» og «søndag». Dette overrasket meg, og vi brukte derfor tid på å snakke om hvordan bibeltekster gjennom virkningshistorien har formet blant annet språk og litteratur. Elevene viste mangel på kulturell literacy, noe som samstemmer med lærernes utsagn i førsamtalen. Dette understreker viktigheten av å gå inn i denne tematikken. Videre gjennomgikk vi inndelingen av bibelens bøker i ulike sjangre. Én av disse sjangrene vakte spesiell interesse hos elevene, nemlig apokalypsesjangeren. Dette ga utslag ved at flere elever enn resten av timen var aktive når det gjaldt dette temaet. I tillegg engasjerte det en noe annen elevgruppe enn de som ellers var aktive, blant annet en av de litt negative og urolige

guttene, som nevnt under punkt 5.2. Kanskje var det involveringen av disse elevene klassens lærer siktet til da hun i ettersamtalen delte sin observasjon om at flere elever enn ellers var aktive. Trolig henger engasjementet og interessen for apokalypsesjangeren sammen med at flere elever kjente sjangeren, men uten å vite hva den het, eller hva som karakteriserte den. Elevene hadde nemlig mange gode eksempler på filmer og spill som de begrunnet plasserte innenfor sjangeren. I evalueringen kom dette frem som noe elevene hadde likt ved undersivningen.

Elevene opererer innenfor ulike praksisfellesskap, som alle har hver sin kunnskap. Ifølge Lave og Wenger er et vesentlig trekk ved praksisfellesskapene at de er sosiale fellesskap, hvor deltakerne stadig blir i stand til å utføre nye oppgaver og utvikle en større forståelse. Det dannes et meningsskapende relasjonssystem (Lave & Wenger, 2003, s. 49). Skolen er et slikt praksisfellesskap hvor elevene deltar. Vennegjengen, hjemmet, fritidsaktiviteter og trossamfunn er andre. Sannsynligvis kjente elevene apokalypsesjangeren godt fra fritidspraksisfellesskapet gjennom både film, litteratur og spill. Når det i skolepraksisfellesskapet ble etablert en link, en læringsbane, til fritidspraksisfellesskapet bidro det til læring og utvidet meningsskaping. Kanskje var opprettelsen av denne læringsbanen uventet for elevene, at det var derfor den vakte spesiell interesse. Et endringsforslag til undervisningsopplegget vil ut ifra dette være å vie sjangeren apokalypse enda mer av tiden, eventuelt være kort innom den for så å følge den opp og utdype den i en senere norsktime.

Læringsmålet om å bidra til en kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur, er relevant i tilknytning til denne bolken. Jeg vet ikke i hvilken grad dette målet ble oppnådd, ettersom jeg vanskelig kan måle elevenes forståelse. Vi hadde riktignok en prøve, men den kan kritiseres for å være kognitivt utformet, og at den derfor ikke fikk frem elevenes faktiske forståelse. Det jeg derimot kan si noe om, er at det ble gitt mulighet for forståelse, ettersom vi i fellesskap gjennomgikk hvordan bibelen har formet norsk og vestlig kultur og samfunn. Det er nødvendig å kritisere formuleringen av dette læringsmålet. En mer hensiktsmessig formulering ville vært «å få kjennskap til bibelen som litteratur og dens kulturhistorie».

Elevenes prøvesvar knyttet til bibelen som bok var jevnt over bra. For eksempel begrunnet flere av dem utfyllende hvorfor det var viktig å kjenne til bibeltekster i dagens samfunn. Altså en klar forbedring fra å bare kunne nevne «bygg» og «søndag» i denne sammenhengen på starten av timen. Av evalueringsskjemaene fremgikk det at elevene hadde svært varierende

forkunnskaper på dette området. For eksempel visste noen at bibelen bestod av 66 bøker, mens det for andre var helt nytt at bibelen bestod av ulike bøker. Altså kunne noen elever betydelig mer enn hva som kom til uttrykk i timen. Dette kan henge sammen med at elevene enda ikke var blitt trygge på meg som lærer, i og med at dette var på starten av timen. Dersom klassens lærer hadde gjennomført undervisningen ville det sannsynligvis kommet frem flere forslag. Kanskje valgte jeg feil inngang for å få frem forkunnskapene deres, noe som har å gjøre med at jeg ikke kjente elevene. En endringsmulighet for å få bedre frem elevenes forkunnskaper, ville være å sette elevene sammen i grupper for å idémeldre ut ifra noen hovedknagger. Deretter kunne vi gjennomgått gruppene innspill i fellesskap. Da ville elevene sannsynligvis kommet opp med flere elementer, som jeg kunne spilt videre på. Dette ville vært mulig dersom vi hadde hatt en hel skoletime til denne bolken. Selv om elevenes forkunnskaper var varierende, trakk likevel de fleste frem nye momenter de hadde lært tilknyttet dette temaet i evalueringen. Dette tyder på at undervisningen bidro til læring, og indikerer at læringsmålet om kulturhistorisk forståelse til en viss grad ble oppnådd.

De endringsforslagene jeg mener vil videreutvikle denne delen av undervisningsopplegget er begge knyttet til rammefaktoren tid. Det ene er muligheten for å gå enda dypere inn i apokalypsesjangeren, ettersom elevene her viste et særlig engasjement. Det andre er å legge bedre til rette for og få frem elevenes forkunnskaper.

6.2.2.2 Fortelling

Lærerne jeg intervjuet i førsamtalen var opptatt av at tekstene de jobbet med skulle kommunisere med elevene. Dette er jeg enig i, og jeg tror teksten i større grad kommuniserer med elevene dersom den kan knyttes til noe kjent. Av den grunn valgte jeg fortellingstekster som jeg antok kunne knyttes til noe kjent, og brukte eksodus-fortellingen som illustrasjonstekst. Den var på daværende tidspunkt kinoaktuell ved filmen; *Exodus – Gods and Kings*. I tillegg finnes det en animasjonsfilm fra 1998; *Prinsen av Egypt*, som ble en stor suksess. Jeg ønsket å gå fra kjent til ukjent for elevene, ved å ta utgangspunkt i deres antatte filmkjennskap, for så å knytte det til fortellingsteksten. Film inngår som en kunnskap i elevenes fritids-praksisfellesskap, og jeg ønsket å opprette en læringsbane derfra til skole-praksisfellesskapet. Når læringsbaner opprettes mellom praksisfellesskap blir de en ressurs for hverandre, og elevene vil oppleve større grad av mening og sammenheng i hverdagen.

Det å sammenligne, kontrastere og reflektere over hvordan erfaringer fra ulike praksisfellesskap forholder seg til hverandre, bidrar ifølge Wittek til læring. Opprettelsen av læringsbaner mellom praksisfellesskapene er nært knyttet til anvendelsen av redskaper i de ulike fellesskapene, og meningen disse tillegges (Wittek, 2012, s. 127). Også ifølge Leganger-Krogstad er redskapene viktige innganger for å etablere læringsbaner når kunnskap skal transformeres til nye situasjoner (Leganger-Krogstad, 2014, s. 108). For å kunne overføre og anvende kunnskapen utvunnet på fritiden til skolen må det opprettes en forbindelse, en læringsbane, mellom praksisfellesskapene, noe et medierende redskap kan bidra til. I denne sammenhengen ønsket jeg å knytte elevenes fritids-praksisfellesskap sammen med skole-praksisfellesskapet via en læringsbane, ved å bruke artefakten *Exodus – Gods and Kings*.

I hvilken grad dette fungerte er vanskelig å si. Læreren kommenterte i ettersamtalen at denne teksten var et dårlig valg, fordi den var ukjent, vanskelig og utydelig i sjangertrekkene. Det viste seg at ingen av elevene kjente filmen *Exodus – Gods and Kings*, kanskje var filmen for ny til at de hadde sett den. Dette underbygger lærerens påstand om at fortellingen var ukjent, og ut ifra dette fungerte ikke forsøket mitt på å opprette en læringsbane. Samtidig viste det seg at nesten alle elevene hadde sett *Prinsen av Egypt*, selv om de overraskende nok ikke koblet sammen at dette var den samme fortellingen. Med dette avkreftes lærerens argument om at fortellingen var fremmed for elevene. De kjente den, selv om de først ikke klarte å se den i sammenheng. Forhåpentligvis bidro undervisningen til å knytte fortellingsteksten sammen med de to filmene, ved å etablere læringsbaner. Forsøket på å opprette en læringsbane mellom filmen og fortellingen, mellom fritids-praksisfellesskapet og skole-praksisfellesskapet, ville sannsynligvis fungert bedre dersom jeg hadde benyttet den konkrete artefakten flest elever faktisk kjente, nemlig *Prinsen av Egypt*.

Når det gjelder hvor tydelig tekstutdragene illustrerte sjangertrekk, er jeg delvis enig med læreren i at dette var for dårlig. Enkelte sjangertrekk var tydelige, elevene klarte for eksempel uten problem å identifisere hovedpersonen. Likevel gjorde det at jeg ikke presenterte én sammenhengende tekst, men flere utdrag, at fortellingens struktur ble uklar. Dette gjorde det blant annet vanskelig å kjenne igjen fortellingens oppbygning.

Jeg vil likevel ikke utelukke bruken av eksodus-fortellingen. Den er fortsatt relevant, blant annet fordi elevene møter den i populærkulturen. Dersom fortellingen skal brukes er det likevel nødvendig med noen endringer. Blant annet vil det være mer hensiktsmessig å bruke

filmen *Prinsen av Egypt*, ettersom den på nåværende tidspunkt er mer kjent for elevene. Dernest vil jeg erstatte de ulike tekstutdragene med én sammenhengende tekst. Eksodusfortellingen består av flere delfortellinger, som til sammen danner en helhetlig fortelling. Dette muliggjør bruken av én slik delfortelling, og en aktuell delfortelling er da *Sivsjøunderet*, fra 2. Mosebok 14,15-30. Her kommer sjangertrekkene tydelig frem, i tillegg til at dette er en svært kjent scene og ikke minst en spennende fortelling.

I forbindelse med fortellingsteksten tilknyttet elevoppgavene, *Samuel blir født*, forsøkte jeg også her å gå fra kjent til ukjent for elevene. Fortellingen er i seg selv mindre kjent, men vi møter likevel de to kjente navnene *Hanna* og *Samuel*. Jeg ønsket altså å opprette en læringsbane til fortellingsteksten, ved å bruke navnene som artefakt. Det viste seg at en av elevene i klassen het Hanna, noe jeg ikke var klar over på forhånd. Alle elevene hadde derfor en konkret assosiasjon til dette navnet, noe som kan ha bidratt til meningssskaping i arbeidet med teksten. I ettersamtalen kommenterte læreren at også denne teksten var ukjent. I tillegg inneholdt den ukjente kulturelementer, som for eksempel det faktum at Elkana hadde to koner. Lærerens innspill er relevante, og må tas i betraktning. En mulighet hadde vært å velge en helt annen tekst. Dette ønsker jeg ikke, ettersom teksten fortsatt omhandler to vanlige navn, som elevene bør kjenne bakgrunnen for. I tillegg er fortellingen tydelig på sjangertrekk, noe som gjør den egnet til elevarbeid. Kulturforskjellene mener jeg ikke er et argument for å la være og bruke fortellingen, men at dette snarere krever en ytterligere fordypning. Dersom vi hadde hatt bedre tid, som foreslått under punkt 6.2.1.3, kunne vi hatt en ufarliggjørende klasseromssamtale om kulturforskjellene. Ut fra dette vil jeg altså ikke foreslå å endre fortellingsteksten knyttet til oppgavene, men heller å bruke mer tid på den.

Angående læringsmålene knyttet til fortelling, som presentert under punkt 5.2, ser vi at de delvis dekkes. Elevene ble kjent med utvalgte fortellingstekster hentet fra bibelen, helt konkret eksodus-fortellingen og fortellingen om da Samuel ble født. En ytterligere fordypning i tekstene ville dekket målet i enda større grad. Målet om å få kjennskap til sjangertrekk knyttet til fortelling, ble oppnådd ved at vi først gjennomgikk de aktuelle sjangertrekkene ved en illustrasjonstekst, etterfulgt av at elevene arbeidet med dette tilknyttet oppgavene. På prøven kunne flertallet av elevene identifisere de ulike sjangertrekkene ved fortelling, noe som bekrefter en måloppnåelse på dette området. Dette kan tyde på at tekstene ikke var for vanskelige. I evalueringen kom det i imidlertid frem at sjangertrekkene ved fortelling i stor grad var repetisjon. Dette kunne vært unngått dersom jeg hadde samarbeidet tettere med

læreren i planleggingsfasen. Målet om å lese og sammenligne en utvalgt tekst på bokmål og nynorsk ble det lagt til rette for, ved at elevene fikk utdelt fortellingen til elevoppgaven på nynorsk, i tillegg til å ha den på bokmål i bibelen. I hvilken grad elevene faktisk sammenlignet de to tekstene er uvisst, ettersom dette var egenarbeid. Hadde vi hatt mer tid, ville jeg lagt til rette for en felles gjennomgang av oppgavene. Da ville jeg i større grad visst om dette målet var blitt jobbet med eller ikke. Igjen understrekes altså behovet for bedre tid. Målet om å bidra til en kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur, vil også i denne sammenhengen være vanskelig å si noe om, ettersom jeg vanskelig kan måle elevenes forståelse. Det ble likevel gitt mulighet for forståelse i denne sammenhengen, ved at fortellingstekstene ble satt i forbindelse med aktuelle filmer og vanlige navn. To av fire læringsmål ble godt oppnådd, og to læringsmål ble dels oppnådd.

De endringer jeg mener vil bidra til å videreutvikle denne bolken av undervisningsopplegget er først og fremst å bruke filmen *Prinsen av Egypt*. Dernest det å bruke den sammenhengende fortellingen *Sivsjø-underet* som illustrasjonstekst. Nok tid trekkes igjen frem, blant annet for å kunne gjennomgå oppgavene i fellesskap, og snakke om de aktuelle kulturforskjellene. Et tettere samarbeid med læreren hadde også vært på sin plass, ettersom det kunne forhindre at noe av stoffet ble repetisjon for elevene.

6.2.2.3 Lyrikk

Ved valg av lyrikkttekster ønsket jeg i utgangspunktet å gå fra kjent til ukjent for elevene, men i denne sammenhengen var det mer utfordrende. Den første illustrasjonsteksten vi jobbet med var *Alt har sin tid*, fra Forkynneren. Dette er et kjent uttrykk, og jeg ønsket å bruke det som redskap for og etablere en læringsbane til den aktuelle teksten. Videre brukte jeg et utdrag fra Salme 93, for å illustrere virkemiddelet besjeling. Denne teksten hadde ingen kjente elementer å knytte til, men den illustrerte virkemiddelet på en god måte. Det samme gjaldt den neste teksten, et utdrag fra Høysangen 4. Teksten elevene skulle ha jobbet med i forbindelse med oppgavene var Salme 121. Denne teksten er noe mer kjent, men ikke med mindre elevene er kjent med kristne sanger, noe jeg ikke kan anta. Klassens lærer var i ettersamtalen fornøyd med tekstutvalget innen lyrikk. Hun mente det viktigste var hvor godt tekstene illustrerte sjangertrekk, noe hun mente disse utdragene gjorde. Hun ville definitivt bruke lyrikkttekstene igjen.

Etter å ha vurdert lyrikktekstene har jeg kommet frem til at de tre illustrasjonstekstene bør bli stående, selv om ikke alle lar seg knytte til noe kjent. Dersom de alle kunne knyttes til noe kjent ville det bidratt til opprettelse av læringsbaner, og dermed økt læringsmulighet. Likevel var primærmålet mitt med timen å bruke tekster som på best mulig måte illustrerte sjangertrekkene. Av hensyn til sjangertrekkenes tydelige fremtreden valgte jeg derfor likevel å inkludere disse tekstene. Teksten for oppgavene har jeg derimot funnet et mer egnet alternativ til, nemlig *Herren er min hyrde*, Salme 23. Denne salmen siteres ofte i film og litteratur, og vil derfor være dels kjent for elevene. For eksempel er *Ligge i grønne enger* tittelen på en av Anne B. Ragdes romaner, som også er blitt filmatisert. Denne frasen er nærmest blitt et uttrykk, og likeens *dødsskyggens dal* som vi også finner i denne teksten. Salme 23 inneholder en rekke kjennetegn ved lyrikk, og illustrerer dette minst like godt som Salme 121. En endring av teksten for elevoppgaven til Salme 23, vil i større grad legge til rette for å opprette læringsbaner.

Holder vi læringsmålene knyttet til lyrikk, se punkt 5.2, opp mot undervisningen ser vi at målene kun delvis ble nådd. Målet om å bli kjent med utvalgte lyrikktekster fra bibelen, ble i stor grad oppnådd. Elevene ble kjent med lyrikktekster fra tre ulike bøker, nemlig Forkynneren 3, Salme 93 og Høysangen 4, ved at de ble brukt som illustrasjonstekster i plenum. Målet om å få kjennskap til sjangertrekk ved lyrikk ble også oppnådd ved denne felles gjennomgangen, hvor vi tok for oss de ulike sjangertrekkene og virkemidlene hver for seg. På prøven fikk de fleste elevene gode resultater knyttet til lyrikk. I evalueringen trakk flere elever frem ulike kjennetegn og virkemidler knyttet til lyrikksjangeren som noe nytt de hadde lært. Dette underbygger at lyrikktekstene fungerte, og bidro til læring. Målet om å sammenligne en utvalgt tekst på bokmål og dansk ble ikke oppnådd. Dette var knyttet til elevoppgaven som utgikk på grunn av tidsmangel, igjen ser vi at undervisningsopplegget hadde for knapt med tid. Når det gjelder å bidra til kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur, ble dette i liten grad oppnådd. Dette fordi kun én av tekstene vi jobbet med kunne knyttes til noe kjent. Ved å endre teksten tilknyttet elevoppgaven til Salme 23, ville dette i større grad blitt oppnådd, ettersom den refereres til i film og litteratur.

Når det gjelder endringsforslag knyttet til lyrikkdelen, som vil bidra til en videreutvikling av undervisningsopplegget, utkrystalliserer tid seg som det viktigste. Bedre tid ville gitt muligheten til å arbeide med elevoppgaver, og gjennomgå disse i fellesskap. Da ville elevene også fått muligheten til å sammenligne teksten på bokmål og dansk. I tillegg ville jeg endret

teksten knyttet til elevoppgaven til Salme 23, noe som ville lagt bedre til rette for etablering av læringsbaner, samt en større grad av måloppnåelse knyttet til kulturhistorisk forståelse av bibelen.

KAPITTEL 7: KONKLUSJON

Jeg har nå tatt for meg problemstillingen; *Hvorfor bruke bibeltekster i norskfaget, og hvordan kan dette gjøres når elevene skal lære om tekstsjangre?* For å kunne svare på dette har jeg brukt det jeg har kalt for mikro-aksjonsforskning. Dette dannet et empirigrunnlag, som sammen med teoretiske perspektiver på kulturell referanseramme, kulturarv og sosiokulturell læring, har dannet bakgrunn for drøftingen. Ut ifra drøftingen har jeg kommet frem til følgende konklusjoner når det gjelder å svare på problemstillingens første spørsmål, nemlig; *Hvorfor bruke bibeltekster i norskfaget?*

Vi møter bibelens virkningshistorie gjennom språk, navnetradisjon, litteratur, populærkultur, oppbygningen av samfunnet, kunst og musikk. Det viser seg at den kristne arven og tradisjonen fortsatt utgjør en vesentlig del av ungdoms primære symbolunivers, slik Frye illustrer blant annet ved konstruksjonen av vestlige fortellinger, og hvilke karakterer man møter der i form av typer og antityper. Dette innebærer et syn på kultur som noe gitt, i tråd med Tylor. Bibeltekster fremgår som en vesentlig del av norsk kulturarv, som skolen ut ifra formålsparagrafen forplikter seg på å formidle.

Det kom frem av førsamtalen med lærerne at de opplevde en generell mangel blant elevene når det gjaldt kulturell referanseramme, eller kulturell literacy, i møte med norskfaget. Ifølge formålsparagrafens presisering om det allmenndannede mennesket, er dette en nødvendighet for å forstå fagets mening og sammenheng. Det fremtrer altså et særlig behov innen norskfaget for å kjenne til bibeltekster som en del av den kulturelle literacyen. Det å gi alle elever en grunnleggende kulturell literacy, er ifølge Bourdieu med på å gi elevene den samme muligheten for og lykkes i det akademiske skolesystemet. Dette vil bidra til en utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet.

Lærerne ga i førsamtalen uttrykk for at de var redde for å støte noen, og vegret seg derfor noe for å ta i bruk en religiøs bok i norskfaget. Dette viste seg imidlertid å være uproblematisk for elevene, som egnet å skille en litterær og en religiøs tilnærming til en tekst. Med et tekstutvalg som i stor grad representerer GT-tekster blir dette enda mindre problematisk, ettersom det legger til rette for å etablere læringsbaner mellom hjem, trossamfunn og skole, for hele tre av verdensreligionene.

Jeg vil konkludere med at bruk av bibeltekster i norskfaget er vel begrunnet, både ut ifra skolens og fagets formål. Videre vil jeg trekke frem følgende konklusjoner når det gjelder problemstillingens andre spørsmål, nemlig; *Hvordan kan dette gjøres når elevene skal lære om tekstsjangre?*

Et størst mulig samarbeid mellom forsker og praktiker er å foretrekke, dersom praktikerer ikke gjennomfører undervisningsopplegget alene. Dette vil bidra til å integrere undervisningen i fagets helhet, og den vil i større grad kunne tilpasses elevenes behov. Rammefaktorer er vesentlig for undervisningen. Blant annet legger tilgang til et klassesett med fysiske bibler til rette for å forstå tekstene som en del av en sammenheng. Bibelen som artefakt medierte et kunnskapsinnhold, i tillegg til et oppslagssystem, og bidro til å skape en dialog i klasserommet. Dette understreker behovet for tilgang til fysiske bibler. Det viste seg at hver av de tre bolkene i undervisningsopplegget krevde en hel skoletime. Nok tid er en nødvendighet for at elevene skal kunne fordype seg i stoffet. Læring som sosial og distribuert ville kommet frem dersom elevene hadde fått anledning til å diskutere oppgavesvarene sine med hverandre.

Ved å trekke artefakter fra elevenes ulike praksisfellesskap inn i skole-praksisfellesskapet, opprettes muligheten for læringsbaner. Vi ser at i arbeidet med tekstsjangre finnes det egnede bibeltekster, som i stor grad lar seg knytte til noe kjent for elevene. Ved å bruke for eksempel film, navn eller språklige uttrykk som medierende artefakt kan det bidra til å opprette læringsbaner.

Jeg har kommet frem til noen konkrete forslag for å videreutvikle undervisningsopplegget. Knyttet til bibelen som bok vil det blant annet være hensiktsmessig å bruke mer tid på og fremhente elevenes forkunnskaper, i tillegg til å fordype seg ytterligere i apokalypsesjangeren. Når det gjelder fortelling bør filmen *Prinsen av Egypt* benyttes, fortellingen om Sivsjo- underet bør brukes som illustrasjonstekst og i tillegg bør det legges inn god tid til gjennomgang av elevoppgavene. I forbindelse med lyrikk egner Salme 23 seg bedre til elevoppgave, og her må det også legges inn tilstrekkelig tid for arbeid med oppgaver og felles gjennomgang.

For å oppsummere, er de aktuelle rammefaktorene for undervisningen vesentlige når det gjelder muligheter og begrensninger. Blant annet fremtrer det å kjenne elevene, tilgang til

nødvendig ressursmaterieell og nok tid som viktig. Videre vil jeg konkludere med at det å bruke artefakter fra elevenes ulike praksisfellesskap i undervisningen bidrar til å opprette læringsbaner, og dermed bidrar til økt mening og kunnskap for elevene. Det er i stor grad mulig å benytte bibeltekster som både er tydelige i sin illustrasjon av tekstsjanger, og som samtidig kan knyttes til noe kjent for elevene.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere problemstillingen i sin helhet, ved å konkludere med at det er god dekning for og bruke bibeltekster i norskfaget. Dette kan for eksempel gjøres ved å bruke tekster som kan knyttes til en medierende artefakt fra elevenes ulike praksisfellesskap. Da opprettes det læringsbaner mellom praksisfellesskapene, noe som gir økt læringsmulighet. Jeg ser at hypotesen min, jamfør punkt 1.3, stemte; undervisningsopplegget har gitt mulighet for å lære om sjangre, i tillegg til å gitt mulighet for å lære om norsk og vestlig kulturarv. Samtidig ser jeg at undervisningsopplegget har forbedringspotensial, og flere muligheter for videreutvikling.

UTBLIKK

Her vil jeg forsøke å knytte oppgavens tematikk til relevans for kirken og feltet kirkelig undervisning, samt peke på noen forskningsområder som gjenstår og dekke. Gjennom arbeidet med denne oppgaven mener jeg å ha gjort interessante funn, og jeg ser det som viktig at noen jobber videre med den aksjonsforskningsspiralen jeg har påbegynt. Et kirke – skolesamarbeid innenfor norskfaget viser seg å ha mange muligheter og et stort utviklingspotensial.

Lærerne trakk i førsamtalen frem at de så behovet for at elevene ble bedre kjent med bibeltekster. De var enige om at bibelen burde brukes mer i norsktimene. Samtidig kom det frem at ikke noe fra deres norskutdanning ga dem den nødvendige kompetansen til å orientere seg i mangfoldet av bibeltekster, og dermed så det som vanskelig å skulle bruke det. I den forbindelse etterlyste lærerne et tilgjengelig ressursmaterieell:

Person B beskrev det slik; «Hvis ikke det står i det tekstkompendiet en har, så må en jo gå og lete. Har ikke tid. Jeg kjenner ikke bibelen så godt at jeg bare kan si det sånn». Person A føyde til; «Nei, i hvert fall ikke hva som passer. Det må være noe som ligger ferdig tygd for oss i et eller annet teksthefte. Da kan vi gjøre det» (De to lærerne i førsamtalen, hentet fra kapittel 5.1).

Det utkrystalliserer seg altså et behov for ressursmaterieell når det gjelder hvordan bibeltekster kan brukes innenfor norskfaget. I denne sammenheng vil jeg se mitt konkrete undervisningsopplegg som et bidrag til å bygge videre på, blant annet ut ifra de endringer jeg foreslår i kapittel 6.2. Klassens lærer ga i ettersamtalen uttrykk for at hun ville benytte lyrikkdelen av undervisningsopplegget igjen. På den måten vil også hun være med og videreføre tanken om bruk av bibeltekster i norskfaget, på den konkrete skolen.

For feltet kirkelig undervisning er det særlig interessant at lærerne trekker frem at de ønsker å bruke bibeltekster mer, men at de selv mangler den nødvendige kompetansen. Denne kompetansen er kirkens spesialitet, særlig vil dette ligge innenfor kateketens kompetanseområde. Med andre ord er dette en gylden samarbeidsmulighet mellom kirke og skole. Den lokale menighetens kateket kan tilby et samarbeid med skolene om å utarbeide, og

eventuelt gjennomføre, et undervisningsopplegg sammen med norsklæreren. For skolen vil dette være interessant blant annet fordi det vil bidra til elevenes kulturelle literacy. For kirken vil et slikt samarbeidsprosjekt være interessant først og fremst fordi det vil bidra til nettverksbygging mellom kirke og skole. I tillegg vil det, dersom kateketen også er aktiv i gjennomføringen av undervisningen, bidra til å skape en positiv relasjon mellom elever og den kirkelige ansatte. Dersom prosjektet i tillegg legges til åttendeklasse, kan kateketen i konfirmasjonsundervisningen året etter bygge videre på denne kunnskapen. De bibeltekstene kateketen vet at elevene nylig har jobbet med i norskfaget kan bli en plattform for videre læring, og på denne måten legges det til rette for opprettelse av enda en læringsbane. Da vil man kunne få en læringsbane som for eksempel går fra ungdommenes fritidspraksisfellesskap til skole-praksisfellesskap, og deretter til kirke-praksisfellesskapet. Dette vil sette kunnskapen inn i en ytterligere sammenheng, og bidra til meningsskaping og læring for ungdommene. Jeg håper at aksjon to i aksjonsforskningsspiralen, for meg vil bli mulig å gjennomføre i arbeidet som kateket, nettopp gjennom et slikt samarbeid med de lokale skolene.

Denne oppgaven er kun et lite bidrag innenfor et stort forskningsfelt, hvor det fortsatt gjenstår mange muligheter for videre forskning. Blant annet ville det være interessant med et breddeperspektiv på temaet, for å se om de funnene jeg har gjort også er tilfellet på andre skoler. En annen mulighet for videre forskning, er å se på hvorvidt bibelens fortellinger kan brukes som ressurs inn i ungdoms identitetsarbeid, innenfor en skoleramme. Det fremkommer av Sidsel Lied sin avhandling, at elever på mellomtrinnet nettopp bruker fortellinger fra ulike religioner, som de møter i KRL-faget, i sitt identitetsarbeid (Lied, 2004, s. 317). Gjelder dette også ungdommer? Er de bibelske fortellingene egnet til et slikt identitetsarbeid? Og hvilke fag, eventuelt kombinasjon av fag, vil dette i så fall omfattes av? Kan de bibelske fortellingene på denne måten brukes som en inngang til å samtale med ungdommene om mellommenneskelige temaer, jamfør dialogen i klasserommet?

Jeg forholder meg i denne oppgaven kun til norskfaget. Muligheten for tverrfaglighet gjenstår å forskes på i denne sammenhengen. Det finnes potensielle samarbeidsmuligheter med flere fag, men her trengs en kartlegging. Kunne det for eksempel vært mulig å kombinere det og lære om sjanger og kultur i norskfaget, med RLE? Eller som klassens lærer trakk frem i ettersamtalen, se punkt 5.3.3, kunst og håndverk, eller valgfaget sal og scene?

Hovedsakelig har jeg tatt for meg sjangrene fortelling og lyrikk. Det gjenstår fortsatt å forske på hvordan bibeltekster kan brukes i arbeidet med andre sjangre, som for eksempel brevsjangeren.

LITTERATURLISTE

Bøker:

- Afdal, G. (2007). *Participative Research in Religious Education. An Argument for a Dialectical Understanding of Theory and Practice*. I C. Bakker, & H.-G. Heimbrock, *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers*. Münster: Waxmann Verlag.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York: Routledge.
- Bjørndal, C. R. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforerens påvirkning. I T. Tiller, *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I T. Tiller, *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frye, N. (1982). *The Great Code. The Bible and Literature*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvalvik, R., & Stordalen, T. (1999). *Den store fortellingen. Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leganger-Krogstad, H. (2008). Religions- og livssynsdidaktikk. I E. M. Halvorsen, *Didaktikk for grunnskolen: Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding*. Zürich: Lit verlag.

- Løland, O. J., Martinsen, A., & Skippervold, P. (2014). *Bibelen i populærkulturen*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller, *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: Pedlex.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu and Culture*. London: Sage Publications.
- Salo, P. (2004). Metaforen som livboj - aksjonsforskaren i den mikropolitiska skolorganisationen. I T. Tiller, *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. K. Sødal, R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smemo, D. K. (2002). *Bibelsk navnebok*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.
- Smemo, D. K. (2014). *Skriften på veggen - og andre bibelord i dagligtale*. Oslo: Verbum.
- Stjernstrøm, E. (2004). Postlæring - det er aldri for sent... I T. Tiller, *Aksjonslæring. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørbo, J. I. (1994). *Essay om teologi og litteratur*. Oslo: Det norske samlaget.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. London: Kogam Page Limited.

Internettider:

- Bible Society. (2014, februar). *Bible Society*. Hentet februar 12, 2015 fra http://www.biblesociety.org.uk/uploads/content/projects/Bible-Society-Report_030214_final_.pdf.

- Erlandsen, O. P. (2011). *Bibelselskapet*. Hentet mai 7, 2015 fra <http://www.bibel.no/Bibelselskapet/Bibel2011/Synspunkter/Kulturpersoner/OlePetterErlandsen>.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, oktober 15). *Regjeringen*. Hentet februar 23, 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, oktober 22). *Regjeringen*. Hentet februar 23, 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Horing---krav-om-relevant-kompetanse-i-undervisningsfag-mm/id2008838/>.
- Personvernombudet for forskning. (2012). *NSD*. Hentet februar 13, 2015 fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>.
- Statistisk sentralbyrå. (2006, februar 9). *SSB*. Hentet februar 25, 2015 fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/boom-for-bibelnavn>.
- Statistisk sentralbyrå. (2015, januar 27). *SSB*. Hentet februar 24, 2015 fra <http://www.ssb.no/navn>.
- Statistisk sentralbyrå. (2015, mai 4). *SSB*. Hentet mai 7, 2015 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, desember 21). *Udir*. Hentet mars 19, 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, august 1). *Udir*. Hentet april 18, 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>.

Tidsskrift:

- Buono, A. F., Bowditch, J. L., & Lewis, J. W. (1985, Mai). When Cultures Collide: The Anatomy of a Merger. *Human Relations*. Hentet april 16, 2015 fra <http://hum.sagepub.com/content/38/5/477.full.pdf+html>.
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction. *Journal for the Study of Religion*. Hentet april 16, 2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/278445>.

Avhandlinger:

Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark. Hentet mai 6, 2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133758>.

Lover:

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Vedlegg 1: Invitasjonsbrev

Invitasjonsbrev til deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er (...), og jeg jobber med en masteroppgave i kirkelig undervisning. Jeg har en bachelor i ungdom, kultur og tro fra Menighetsfakultetet, og praktisk-pedagogisk utdanning fra Høyskolen i Østfold.

Masteroppgaven min går ut på å lære om sjangere i norskfaget. Som en innfallsvinkel til det har jeg valgt å se på bibelens tekstsjangre som en mulig ressurs. Foreløpig problemstilling er: *«Hvordan kan bibelen brukes til å belyse ulike tekstsjangre i norskfaget?»*

Jeg tror det vil være en ressurs for elevene å ta i bruk bibelen som litterært verk i dette arbeidet, fordi det i tillegg til å gi kunnskap om tekstsjangre også vil bidra til økt allmennkunnskap og innsikt i en del av norsk kulturarv. Dette vil igjen være et verktøy for å tolke og analysere både norsk og internasjonal litteratur. I tillegg er bibelen en av de få bøker hvor vi har muligheten til å sammenligne den aktuelle teksten på både nynorsk og bokmål, svensk, dansk, engelsk, originalspråkene og eventuelle andre språk (for eksempel elevens morsmål), noe som vil være en ressurs.

Metoden jeg vil benytte i dette masterprosjektet er aksjonsforskning. Det vil si at jeg trenger en norskklasser (gjærne en åttendeklasse) til å prøve ut et undervisningsopplegg på. Jeg ser for meg en tidsramme på tre undervisningstimer (gjærne en dobbelttime + en enkelttime uken etter), i løpet av januar 2015. I tillegg vil det være nødvendig med før- og ettersamtale med den aktuelle læreren i faget.

Er dette et prosjekt dere kunne tenke dere å være med på? Dersom dere har noen spørsmål, eller ønsker ytterligere informasjon, ta gjerne kontakt.

Takk for tilbakemelding.

Mvh. (...)

Tlf. (...) Mail: (...)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Deltakelse i forskningsprosjekt

«Tekstsjangre og bibel – En empirisk studie»

Bakgrunn og formål

Den overordnede tematikken i prosjektet er bruk av bibelen som en litterær kilde og ressurs i skolen. Jeg vil se på mulighetene for å ta utgangspunkt i bibelens ulike sjangre, når det gjelder det å jobbe med sjanger i norskfaget. Utgangspunktet for dette ligger i bibelen som kilde til allmennkunnskap og bærer av kulturarv. Foreløpig problemstilling er; «*Hvordan kan bibelen brukes til å belyse ulike tekstsjangre i norskfaget?*»

Dette forskningsprosjektet inngår i min masteroppgave ved Det teologiske menighetsfakultetet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres ved å bruke aksjonsforskning som metode. Det vil si at det vil være nødvendig å kartlegge førsituasjonen, gjennomføre en aksjon/handling, for så å se på ettersituasjonen. Kartlegging av førsituasjonen vil være et intervju med klassens norsklærer. Intervjuet vil tas opp på lydbånd, og vil vare ca. 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan læreren tidligere har jobbet med sjangre, og i hvilken grad bibelsk materiale har blitt tatt i bruk i norskfaget. Aksjonen vil gjennomføres som en undervisningsøkt på 3 x 45 min. Ettersituasjonen vil kartlegges ved analyse av lydopptak, lærers observasjoner og elevenes resultater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student vil ha tilgang til disse. Ingen vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt vil bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.15. Da vil alt av personopplysninger og opptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, vær vennlig å ta kontakt.

Student: (...)

Veileder: (...)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide førsamtale

Intervjuguide for førsamtale – Et fokusgruppeintervju

Bakgrunn og rammefaktorer:

1. Hva er deres bakgrunn og erfaring i skoleverket, ved denne skolen og som norsklærere?
2. Kan dere si litt om hvilke rammefaktorer en vanlig norsktime på denne skolen har?
3. Kan dere fortelle litt om klassen, miljø, nivå, inndeling av kjønn osv.

Arbeidet med sjangre:

4. På åttendetrinn, hvilke sjangre jobber dere med, og hvordan jobber dere med det? Kombineres dette med andre kompetansemål?
5. I forbindelse med sjangre, hvilken litteratur bruker dere, og hvordan går dere frem for å gjøre dette utvalget?
6. Hvordan opplever dere å jobbe med sjangre, og hvordan opplever dere at elevene forholder seg til det?

Bruk av bibeltekster:

7. På hvilken måte spiller bibeltekster en rolle i norskfaget? Hvordan griper dere for eksempel an litteratur som henspiller på bibeltekster?
8. Hvilken hjelp har dere fra utdanningen deres, dersom dere skulle ønske å bruke bibeltekster i norskfaget?
9. Hvordan opplever dere å skulle bruke bibeltekster i dette prosjektet? Hvilke særlige utfordringer ser dere?

10. Har dere fått reaksjoner fra kollegaer, eventuelt foreldre, i forbindelse med deltakelse i dette prosjektet?

Annet:

11. Hvilke konkrete forventinger har dere til gjennomføringen av undervisningen? Har dere eventuelt noen bekymringer?

12. Er det noe vi ikke har snakket om som dere tenker vil være nyttig for meg å vite, noe dere vil legge til?

Vedlegg 4: Undervisningsplan time en og to

Undervisningsplan med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen

Time en og to:

Fag: Norsk

Klasse: 8. klasse

Dato: 19.01.15

Kompetansemål fra læreplanen:

- Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.
- Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk.
- Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Konkretisert i læringsmål for timen:

- Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling og lyrikk, hentet fra bibelen.
- Få kjennskap til sjangertrekk ved sjangrene fortelling og lyrikk.
- Lese og sammenligne utvalgte tekster på bokmål, nynorsk og dansk.
- Bidra til kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur.

Tid	Forutsetninger	Mål	Innhold	Ramme-faktorer	Læringsaktivitet	Vurdering
5 min		Skape trygghet.	Presentere meg selv og hvorfor jeg er der.	Det er 25 elever i klassen. Jeg kjenner ikke de, og de kjenner ikke meg. Forsknings-effekt.	Presentasjons-runde.	
2 min			Gjennomgang av læringsmål.		Bruk av power point.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
3 min		Bidra til kultur-historisk forståelse av bibelen som litteratur.	Hvorfor skal vi bruke bibelen i norskfaget?		Innspill fra elever. Bruk av power point.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
7 min		Bidra til kultur-historisk forståelse av	Bibelen som bok		Innspill fra elever. Bruk av power point.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.

		bibelen som litteratur.			Vise inndelingen av GT og NT. Vise noen ulike bibler; gresk, hebraisk, engelsk, barnebibel, manga.	
12 min	Elevene har hatt noe om fortelling, fantastiske fortellinger og bok-anmeldelse.	Bidra til kultur-historisk forståelse av bibelen som litteratur.	Gjennomgang av bibelens hovedsjangre. Gjennomgang av undersjangrene; lover (de 10 bud; 3.Mos 14,36-42), ættetavler (Matt 1,1-6) og lignelser (Matt 18,21-35).		Innspill fra elever. Bruk av power point. Sektordiagram som viser forholdet mellom de ulike hovedsjangrene. Høytlesning av lignelsen <i>den ubarmhjertige tjeneren</i> .	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
3 min			Oppsummering.	En boks merket; «bibelen som bok», og en lapp til hver elev.	Hver elev skriver et nøkkelord og legger i boksen.	
5 min		Bidra til kultur-historisk forståelse av bibelen som litteratur.	Et eksempel på bibelens relevans i populær-kulturen.		Vise traileren til filmen <i>Exodus – Gods and Kings</i> .	
10 min	Elevene har hatt noe om fortelling.	Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling, hentet fra bibelen. Få kjennskap til sjangertrekk ved fortelling.	Bruke ulike utdrag fra <i>Exodus-fortellingen</i> for å illustrere de ulike sjangertrekkene ved fortelling (2.Mos 9,1-7; 14,5-7; 14,21-30).		Innspill fra elever. Bruk av power point. Høytlesning og gjennomgang i fellesskap.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
10 min	Elevene har hatt noe om fortelling.	Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling, hentet fra bibelen. Få kjennskap til sjangertrekk ved fortelling. Lese og sammenligne	Jobbe med fortellingen <i>Samuel blir født</i> (1.Sam 1,2-20). Finne sjangertrekk. Sammenligne teksten på bokmål og nynorsk.	Vi har et klasesett med bibler til rådighet.	Elevoppgave, egenarbeid. Slå opp teksten på bokmål i bibelen, få nynorskteksten utdelt på ark.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.

		utvalgte tekster på bokmål og nynorsk.				
3 min			Oppsummering.	En boks merket; «fortelling», og en lapp til hver elev.	Hver elev skriver et nøkkelord og legger i boksen.	
10 min	Dette er nytt for elevene.	Bli kjent med utvalgte tekster innen lyrikk, hentet fra bibelen. Få kjennskap til sjangertrekk ved lyrikk.	Bruke ulike lyrikkttekster for å illustrere de ulike sjangertrekkene ved lyrikk (Fork 3,1-8; Salme 93,3-4; Høys 4,1-7).		Innspill fra elever. Bruk av power point. Høytlesning og gjennomgang i fellesskap.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
10 min		Bli kjent med utvalgte tekster innen lyrikk, hentet fra bibelen. Få kjennskap til sjangertrekk ved lyrikk. Lese og sammenligne utvalgte tekster på bokmål og dansk.	Jobbe med Salme 121. Finne sjangertrekk. Sammenligne teksten på bokmål og dansk.	Vi har et klassesett med bibler til rådighet.	Elevoppgave, egenarbeid. Slå opp teksten på bokmål i bibelen, få danskteksten utdelt på ark.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
5 min			Oppsummering.	En boks merket; «lyrikk», og en lapp til hver elev.	Hver elev skriver et nøkkelord og legger i boksen.	
5 min			Avslutning og oppsummering.		Vi leser opp alle nøkkelordene.	

Vedlegg 5: Power point-presentasjon

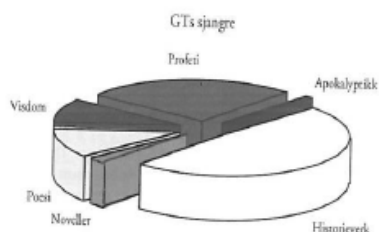
Sjanger

Læringsmål

- ▶ Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling og lyrikk, hentet fra bibelen
- ▶ Lese og sammenligne utvalgte tekster på bokmål, nynorsk og dansk
- ▶ Få kjennskap til sjangertrekk ved sjangrene fortelling og lyrikk
- ▶ Bidra til kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur

Sjangerinndeling

Hovedsjangrene i det gamle testamentet



Hovedsjangrene i det nye testamentet

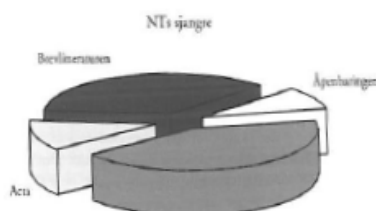


Diagram hentet fra Hvalvik og Stordalen (1999). *Den store fortellingen. Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*, s. 68-176

Lover

3.Mosebok 14,36-40 - Lov om sykdom på hus

36 Da skal presten la huset rydde før han selv kommer for å undersøke soppangrepet, så ikke alt det som er i huset, blir urent. Etterpå kan presten komme og undersøke huset. 37 Han skal undersøke angrepet. Hvis husveggene som er angrepet, har grønnlige eller rødlige fordypninger og overflaten på dem ligger dypere enn veggen, 38 da skal presten gå ut av huset, til inngangen til huset, og stenge huset for sju dager. 39 Den sjuende dagen skal presten komme tilbake og undersøke det. Har soppangrepet da bredt seg på husveggene, 40 skal presten sette folk til å bryte ut de steinene som er angrepet, og kaste dem utenfor byen, på et urent sted.

Tekst hentet fra <http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Hvorfor skal vi bruke bibelen i norskfaget?

- ▶ Verdens mest solgte bok - har solgt 6 milliarder eksemplarer de siste to hundre år
- ▶ Norges mest solgte bok hvert år - i gjennomsnitt 90 000 i året
- ▶ Stor betydning for norsk kulturliv
- ▶ Betydningsfull for norsk og internasjonal litteratur

Kilder: Hvalvik & Stordalen (1999); Erlandsen (2011) hentet fra <http://www.bibel.no/Bibelselskapet/Bibel2011/Synspunkter/Kulturpersoner/OlePetterErlandsen>

Bibelen som bok

- ▶ *Biblia* = «bøkene»
- ▶ 66 bøker totalt
- ▶ Papyrus - pergament - papir
- ▶ Opprinnelig skrevet på hebraisk og gresk
- ▶ Finnes på 2400 forskjellige språk

Kilder: Hvalvik & Stordalen (1999); Erlandsen (2011) hentet fra <http://www.bibel.no/Bibelselskapet/Bibel2011/Synspunkter/Kulturpersoner/OlePetterErlandsen>

Ættetavler

Matteus 1,1-6 - Jesu ættetavle

1 Dette er ættetavlen til Jesus Kristus, Davids sønn og Abrahams sønn:

2 Abraham fikk sønnen Isak, Isak fikk Jakob, Jakob fikk Juda og brødrene hans, 3 Juda fikk sønnene Peres og Serah med Tamar, Peres fikk Hesron, Hesron fikk Aram, 4 Aram fikk Amminadab, Amminadab fikk Nahsjon, Nahsjon fikk Salma, 5 Salma fikk sønnen Boas med Rahab, Boas fikk sønnen Obed med Rut, Obed fikk Isai, 6 og Isai ble far til kong David.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Lignelse

Matteus 18,23-34 - Lignelsen om den ubarmhjertige tjeneren

A - skyld

B - innkreving

C - bønn

D - ettergivelse

A` - skyld

B` - innkreving

C` - bønn

D` - straff

A`` - nytt oppgjør

B`` - anklage

C`` - manglende ettergivelse

D`` - straff

Inndeling hentet fra Leganger-Krogstad (1986).
Prismet. Pedagogisk tidsskrift nr. 4, s. 128

Nøkkelord



Bilde hentet fra
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ancient_warded_lock_key_transparent.png

Fortelling

Exodus - Gods and Kings

- ▶ <http://www.filmweb.no/trailere/article1197786.ece?clip=1>



Exodus - Utvandringen fra Egypt

- ▶ Exodus = Utvandring
- ▶ 2. Mosebok kapittel 2-15



2. Mosebok 9,1-7

Herren sa til **Moses**: «Gå til farao og si til ham: Så sier Herren, hebreernes Gud: **La folket mitt dra**, så de kan tjene meg! **Men** hvis du nekter å la dem dra og fortsetter å holde på dem, **skal** Herrens hånd ramme buskapsen din på marken med en forferdelig pest, både hestene, eslene, kamelene, storfeet og småfeet. **Herren** skal skille mellom israelittenes buskap og egypternes buskap. Ikke noe av alt det som hører israelittene til, skal dø.» **Og** Herren fastsatte en tid og sa: «I morgen skal Herren gjøre dette i landet.»

Dagen etter gjorde Herren dette, og hele buskapsen til egypterne døde. **Men** av buskapsen til israelittene døde ikke et eneste dyr. **Farao** sendte bud, og se, ikke et eneste dyr var dødt av buskapsen til israelittene. **Men** farao gjorde hjertet hardt, og han **lot ikke folket dra**.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

2. Mosebok 14,5-7

Da egypterkongen fikk melding om at folket hadde flyktet, kom han og tjenerne hans på andre tanker om folket. «Hva er det vi har gjort?» sa de. «Vi lot israelittene dra fra slavearbeidet hos oss!» **Så** spente han for vognen sin og tok hæren med seg. **Han** tok 600 av de beste vognene og hva som ellers fantes av vogner i Egypt, og offiserer til hver av dem. **For** Herren gjorde hjertet til farao, kongen i Egypt, ubøyelig, så han satte etter israelittene.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

2. Mosebok 14,21-30

21 Da rakte Moses hånden ut over havet, og Herren drev havet bort med en sterk østavind som blåste hele natten, så havet ble til tørt land. **Vannet ble kløvd, og israelittene gikk tørrskodd tvers igjennom havet.** Vannet sto som en mur til høyre og venstre for dem. 22 Egypterne satte etter dem med alle faraos hester, vogner og ryttere og fulgte etter dem midt ut i havet. 23 Men ved morgenvakten så Herren ned på egypternes leir fra ildsøylen og skysøylen, og han skapte forvirring blant dem. 24 Han låste hjulene på vognene deres så det var tungt for dem å komme seg fram. Da sa egypterne: «**La oss flykte fra israelittene!** For Herren kjemper for dem mot egypterne.» 25 Da sa Herren til Moses: «Rekk hånden ut over havet, så skal vannet vende tilbake over egypterne, over vognene og rytterne deres!» 27 Så rakte Moses hånden ut over havet, og ved morgengry vendte vannet tilbake. Egypterne flyktet rett imot det, og Herren styrtet dem midt ut i havet. 28 Vannet vendte tilbake og skylte over alle vognene og rytterne i faraos hær, som hadde fulgt etter israelittene ut i havet. Ikke én mann overlevde. 29 Men israelittene gikk tørrskodd gjennom havet mens vannet sto som en mur til høyre og venstre for dem. 30 Den dagen **frelste Herren Israel fra egypternes hånd.** Israelittene så at egypterne lå døde på stranden.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Kjennetegn ved fortelling

- ▶ Handling
- ▶ Tidsrom
- ▶ Hovedpersoner
- ▶ Mål
- ▶ Hindring
- ▶ Konflikt
- ▶ Høydepunkt
- ▶ Vendepunkt
- ▶ Belønning

Oppgave

- ▶ Les 1. Samuelsbok 1,2-20 - Samuel blir født. Jobb med den først på nynorsk, deretter på bokmål
- ▶ Hvem er hovedpersonen?
- ▶ Hva er handlingen?
- ▶ Hva er hovedpersonen sitt mål/ønske?
- ▶ Hva er hindringen?
- ▶ Hva går konflikten ut på, og hvem er den med?
- ▶ Hva mener du er høydepunktet i fortellingen?
- ▶ Når kommer vendepunktet, og hva er det?
- ▶ Hva er hovedpersonens belønning?

Nøkkelord



Bilde hentet fra
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ancient_warded_lock_key_transparent.png

Lyrikk

Forkynneren 3,1-8

Alt har sin tid

1 Alt har sin tid,
det er en tid for alt
som skjer under himmelen:

2 en tid for å **fødes**, en tid for å **dø**,
en tid for å plante, en tid for å rykke
opp,

3 en tid for å **drepe**, en tid for å **lege**,
en tid for å **rive** ned, en tid for å
bygge,

4 en tid for å **gråte**, en tid for å **le**,
en tid for å **sørge**, en tid for å **danse**,

5 en tid for å **kaste** stein, en tid for å
samle steiner,
en tid for å **ta i favn**, en tid for å **la
favntak være**,

6 en tid for å **lete**, en tid for å **miste**,
en tid for å **bevare**, en tid for å **kaste**,

7 en tid for å **rive i stykker**, en tid for å
sy sammen,
en tid for å **tie**, en tid for å **tale**,

8 en tid for å **elske**, en tid for å **hate**,
en tid for **krig** og en tid for **fred**.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Salmenes bok 93

3 Elvene roper, Herre,
elvene roper med høy røst.
Elvene roper med drønnende
røst.

4 Herren er mektig i det høye,
mer mektig enn brusset fra
veldige vann,
enn havets mektige brenninger.

- ▶ Besjeling
- ▶ Gjentakelse

- ▶ Sammenligning

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Høysangen 4,1-7

1 Så vakker du er, min elskede!
Så vakker du er! Øynene dine er duer
bak sløret!
Håret ditt er som en geiteflokk,
strømmende nedover Gileads fjell.

2 Tennene dine er som nyklipte sauer
som kommer fra vask.
Tvillinger har de alle,
og ingen har mistet et lam.

3 Leppene dine er som skarlagensbånd,
og munnen din er deilig.
Som en skive av et granateple
er tinningen bak sløret.

4 Halsen din er som Davidstårnet,
bygd av tilhugget stein.
Tusen skjold henger på det,
alle heltenes rundskjold.

5 Brystene dine er som to gasellkalver,
tvillinger som beiter mellom liljene.

6 Helt til dagen blåser skyggene bort,
går jeg til myrrafjellet
og til røkelseshøyden.

7 Alt hos deg er vakkert, min elskede,
du er uten feil.

Tekst hentet fra
<http://www.bibel.no/Nettbibelen>

Kjennetegn ved lyrikk

- ▶ Poetisk språk
- ▶ Rytme
- ▶ Rim
- ▶ Linjedeling
- ▶ Gjentakelse
- ▶ Kontrast
- ▶ Sammenligning
- ▶ Metafor
- ▶ Besjeling
- ▶ Vers
- ▶ Strofer

Oppgave

- ▶ Les salme 121 - En sang ved festreisene. Bruk teksten både på dansk og på norsk
- ▶ Hvilke sjangertrekk finner du på at dette er lyrikk? Vis med eksempler
 - ▶ Her kan du bruke læreboka s. 254-263
- ▶ Er det noen ulikheter mellom den danske og den norske teksten, i så fall hva?

Nøkkelord



Bilde hentet fra
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ancient_warded_lock_key_transparent.png

Avslutning

- ▶ Oppsummering
- ▶ Takk for nå!
- ▶ Kilder:

Bibelselskapet (2011). Hentet fra <http://www.bibel.no/Nettbibelen>.

Erlandsen, O. P. (2011). *Bibelselskapet*. Hentet fra <http://www.bibel.no/Bibelselskapet/Bibel2011/Synspunkter/Kulturpersoner/OlePetterErlandsen>.

Hvalvik, R., & Stordalen, T. (1999). *Den store fortellingen. Om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.

Leganger-Krogstad, H. (1986). Undervisningseksempel om «Den ubarmhjertige medtjener». *Prismet. Pedagogisk tidsskrift*, nr.4.

Wikimedia commons (2009). Hentet fra http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ancient_warded_lock_key_transparent.png

Vedlegg 6: Oppgavetekst fortelling

Oppgave knyttet til fortelling

Les 1. Samuelsbok 1,2-20 – *Samuel blir født*. Jobb først med den på nynorsk, deretter på bokmål.

- Hvem er hovedpersonen?

- Hva er handlingen?

- Hva er hovedpersonen sitt mål/ønske?

- Hva er hindringen?

- Hva går konflikten ut på, og hvem er den med?

- Hva mener du er høydepunktet i fortellingen?

- Når kommer vendepunktet, og hva er det?

- Hva er hovedpersonens belønning?

Vedlegg 8: Undervisningsplan time tre

Undervisningsplan med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen

Time tre:

Fag: Norsk

Klasse: 8. klasse

Dato: 20.01.15

Kompetansemål fra læreplanen:

- Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere.
- Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Konkretisert i læringsmål for timen:

- Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling og lyrikk, hentet fra bibelen.
- Få kjennskap til sjangertrekk ved sjangrene fortelling og lyrikk.
- Bidra til kulturhistorisk forståelse av bibelen som litteratur.

Tid	Forutsetninger	Mål	Innhold	Ramme-faktorer	Læringsaktivitet	Vurdering
5 min	Elevene har fra før hatt noe om fortelling, fantastiske fortellinger og bokanmeldelse. Dagen i forveien gjennomgikk vi bibelen som bok, fortelling og lyrikk.		Oppsummering fra dagen før.		Elevene snakker sammen to og to om hva de kan knyttet til bibelen som bok, i tillegg til hva som kjennetegner sjangrene fortelling og lyrikk.	Time tre vil ha en skriftlig prøve.
30 min	Undervisningen var dagen i forveien, altså er det et relativt kort tidsrom mellom undervisningen og prøven.	Bli kjent med utvalgte tekster innen fortelling og lyrikk, hentet fra bibelen. Få kjennskap til sjangertrekk ved sjangrene fortelling og lyrikk. Bidra til kulturhistorisk	Spørsmål knyttet til det gjennomgåtte stoffet.		Skriftlig, individuell prøve.	

		<p>forståelse av bibelen som litteratur.</p> <p>Gi elevene muligheten til å vise hva de har lært.</p>				
5 min		Gi elevene muligheten til å si hvordan de opplevde undervisningsopplegget.	Spørsmål knyttet til undervisningsopplegget.		Utfylling av evalueringsskjema.	
5 min			Avslutte og takke for samarbeidet.			

Vedlegg 9: Prøve

Prøve i norsk om sjangre 20.01.15

BIBELN SOM BOK

1. Hvorfor er det viktig å kjenne til enkelte bibeltekster?
2. Hvorfor kan vi si at bibelen er som «et bibliotek»?
3. Hva handler sjangeren apokalypse om? Nevn gjerne et eksempel på denne typen sjanger fra film/spill/litteratur.

FORTELLING

4. Les fortellingen fra 2.Mosebok 17,1-7, og svar på spørsmålene etterpå:

Vann fra klippen

Israelittene gikk videre. De slo leir i Refidim. Men der fantes det ikke vann folket kunne drikke. Da murret folket mot Moses, og klaget over at de var tørste. De ble sinte og sa: «Hadde det ikke vært bedre om vi var blitt igjen i Egypt. Her kommer både vi og barna våre og dyrene våre til å dø av tørst.» Da ropte Moses til Herren: «Hva skal jeg gjøre med dette folket?» Herren svarte: «Gå foran folket sammen med noen av de eldste. Ta med deg staven din. Snart kommer du til berget ved Horeb. Der skal du slå på klippen med staven din, så skal vannet strømme frem og folket skal få drikke.» Moses gjorde som Gud hadde bedt ham, og folket fikk drikke seg utørste.

- a) Hvem er hovedpersonen i fortellingen?
- b) Hva er målet/ønsket?
- c) Hva går hindringen/konflikten ut på?

d) Hva er vendepunktet i fortellingen?

e) Hva er belønningen?

LYRIKK

5. Velg deg et virkemiddel som blir brukt i lyrikk (for eksempel gjentakelse, kontrast, metafor, sammenligning eller besjeling). Forklar hva det er og hvordan det brukes. Kom gjerne med et eksempel.

6. Les ordtaket fra Salomos ordspråk 3,15, og svar på spørsmålet:

Visdommen er mer verdifull enn perler, av alle dine skatter er ingen som den.

Hvilket virkemiddel er brukt her? Hvilket ord gir oss et hint om hvilket virkemiddel som er brukt?

7. Les diktet fra Forkynneren 1,5-6, og svar på spørsmålene etterpå:

*Solen går opp, og solen går ned,
så lengter den tilbake
til stedet der den går opp.*

*Den skinner og vandrer mot sør,
så vender den og vandrer mot nord,
mens vinden snur og skifter
og tar fatt på sin rundgang igjen.*

a) Si noe om diktets form (for eksempel verselinjer og strofer).

b) Virkemiddelet besjeling brukes flere ganger i dette diktet. Hvilke menneskelige egenskaper knyttes til solen og vinden i dette diktet?

Vedlegg 10: Evalueringsskjema

Evaluering av undervisningstimer om sjanger

1. Hva likte du best i undervisningen, og hvorfor?
2. Hva likte du dårligst i undervisningen, og hvorfor?
3. Hva kunne du fra før, av det vi gikk gjennom om

Bibelen:

Fortelling:

Lyrikk:

4. Hva lærte du som var nytt om

Bibelen:

Fortelling:

Lyrikk:

5. Hvilken arbeidsmetode likte du best, og hvorfor? For eksempel gjennomgang i fellesskap, jobbe med oppgave, nøkkelord, filmklipp, høytlesning, snakke sammen to og to eller prøve.
6. Var det en metode du gjerne skulle ønske vi hadde brukt som vi ikke brukte?
7. Hvordan synes du det var å jobbe med bibeltekster i norskfaget?
8. Hva kunne vært gjort annerledes for at du skulle fått mer ut av timene?
9. Er det noe annet du vil kommentere?

Vedlegg 11: Intervjuguide ettersamtale

Intervjuguide for ettersamtale – Et semistrukturert intervju

1. Hva fungerte i undervisningsopplegget?
2. Hva kunne fungert bedre?
3. Hvor ser du et utviklingspotensial, og på hvilken måte?
4. Ut ifra din observasjon av elevene, hvordan opplevde du at de reagerte på bruken av bibeltekster?
5. Er tekstene vi brukte, tekster du kunne tenke deg å bruke igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Kan du si noe om hvordan undervisningsopplegget svarte, eller ikke svarte til forventningene dine?
7. Er det noe annet du vil kommentere?