

ENSKILDA HÖGSKOLAN STOCKHOLM

Teologiska programmet

Praktisk teologi

EXAMENSARBETE

Kandidatuppsats

HT 2018

Bibeläventyret i praktiken

Ett religionspedagogiskt koncept för grundskolan

Författare: Lars Naeslund

Handledare: Sune Fahlgren

Enskilda Högskolan Stockholm

Sammanfattning

Under 2017/18 genomfördes Bibeläventyret med cirka trettio tusen mellanstadieelever i Sverige, av licensierade instruktörer, under nio timmar, med elevernas klasslärare som observatörer. Bibeläventyrets pedagogik och material drivs av Svenska Bibelsällskapet, där Svenska kyrkan och frikyrkorna är huvudmän. Konceptet bygger på sinnlig gestaltning, elevmedverkan samt kronologisk framställning av teman och berättelser från såväl Gamla Testamentet (årskurs 4) som Nya Testamentet (årskurs 5).

Uppsatsens empiri är begränsad till en skola, observationer av tre dubbellektioner kring Gamla Testamentet samt fem elevuppgifter där samtal i smågrupper har dokumenterats som skriftliga reflektioner. Framställningen inramas av svensk läroplanshistoria, läroplansteoretisk forskning, lärandeteorier av Jerome Bruner och David Ausubel samt vissa epistemologiska och teologiska reflektioner.

Observationerna har fungerat tillfredsställande men fortsättningsvis rekommenderas en viss uppstramning. Elevernas skriftliga reflektioner har ofta varit kortfattade men substantiella och tämligen varierade till innehållet. Komplettering med bandade fokusgrupper kan i framtiden prövas som komplement. Digitala enkäter till instruktörer respektive lärare konkretiseras för framtida bruk. Fortsatta studier bör nämligen vara mer omfattande, systematiska och varierade med avseende på sammansättningen av skolmiljöer.

Redan denna blygsamma studie stöder dock idén att lustfyllt lärande och kulturhistoriskt meningsfull bildning kring en biblisk kanon går att förena.

Engelsk titel

Bible Adventure: Explorative Study in a School Context

Nyckelord

Religionspedagogik; bibeldidaktik; kulturhistorisk metod; lustfyllt lärande; edutainment; explorativ ansats.

Innehållsförteckning

Sidnummer

1 Inledning.....	4
2 Bakgrund.....	11
3 Observationer av lektioner.....	16
4 Elevreflektioner efter lektionerna.....	18
5 Syntes och analys.....	22
6 Diskussion.....	25
7 Slutsatser.....	31
8 Epilog.....	32
Bibliografi	34
Bilagor.....	37

1 Inledning

Kapitlet presenterar först mina tidigare möten med Bibeläventyret. Därefter följer studiens syfte och forskningsfrågor samt en genomgång av teoretiska verktyg och forskning som bidrar till att genomlysas undersökningsmaterialet. Till sist redovisas olika aspekter på studiens metod och genomförande som grund för att bedöma studiens kvaliteter och begränsningar.

1.1 Tidigare möten med Bibeläventyret

Första gången jag hörde talas om Bibeläventyret torde ha varit 2007. Då förevisade en erfaren bibeläventyrare delar av materialet i min församling. Det som fångade mitt intresse då var att pedagogiken var så åskådlig, och mina tankar gick till den amerikanske forskaren Jerome Bruner. Hans representationsteori går ut på att kroppsliga upplevelser, sinnliga intryck och intellektuella processer måste integreras för att kunskapsstoff ska kunna grundas, förstås och lyfta.

Drygt ett decennium senare, februari 2018, anordnades en konferens vid Teologiska Högskolan Stockholm, med rubriken ”Religion, tro och unga i ett pluralistiskt samhälle.” Där ingick ett praktknära seminarium som bland annat innehöll glimtar från Bibeläventyret i praktiken, inte minst vittnesbörd om elevers positiva gensvar. På frågan om Bibeläventyret hade blivit empiriskt genomlyst av forskare blev svaret nekande.

I mars anordnades en utbildningsdag för en del av Bibeläventyrets instruktörer. Där visades bland annat hur en enskild bibelberättelse (Jona) gestaltas live. På rasterna utnyttjade jag möjligheten att ställa frågor till instruktörer om deras erfarenheter av Bibeläventyret i praktiken.

Därefter inbjöds jag att besöka en skola när Bibeläventyret genomfördes i årskurs 4. Efter tre besök på skolan i april/maj samt två skrivtillfällen för eleverna fanns det material att analysera och rapportera. Då fanns emellertid ingen tanke på att detta begränsade material skulle utmynna i en uppsats.

Så lyder den personliga berättelsen om omständigheterna kring uppsatsens tillkomst

1.2 Syfte och forskningsfrågor

1.2.1 Syfte

Ett pedagogiskt koncept kan inte bedömas enbart via okulärbesiktning av dess egenskaper på pappret, eller efter förevisning i församlingsmiljö. Eftersom Bibeläventyret är designat för skolbruk bör dess kvaliteter också undersökas under fältmässiga förhållanden. Studien syftar därför till att upptäcka, skildra och tolka framträdande drag hos Bibeläventyret och hur detta kyrkligt framtagna koncept kan fungera i grundskolemiljö.

1.2.2 Forskningsfrågor

- (1) Hur relaterar Bibeläventyrets idé och innehåll till skolans policy och styrdokument?
- (2) Vilka pedagogiska egenskaper kännetecknar Bibeläventyret?
- (3) Vilka personlighetsutvecklande och kunskapsmässiga kvaliteter stimulerar Bibeläventyret?
- (4) Vilka begränsningar har Bibeläventyret?

1.3 Teori och forskningsanknytning

Läroplaner är politiska dokument som uttrycker vad som borde ske i skolan, men läroplansteoretisk forskning problematiserar det genom att också studera konkreta undervisningsvillkor och vad som faktiskt sker vid genomförandet av undervisning. Svensk undervisningsforskning fick en användbar teorigrund med det ramfaktorteoretiska tänkandet, en tradition som delvis avbördade lärarkåren från skolans verkliga eller förmenta tillkortakommanden. Stoffträngsel, tidsbrist, elevsammansättning, förkunskaper, ekonomi och andra ramfaktorer sätter gränser för vad som är möjligt att åstadkomma. Det betyder inte att ramarna säger vad som kommer att hända i skolverkligheten, snarare vad som inte kan hända eller åtminstone försvåras (Broady & Lindblad, 1999; Linde, 2006). Tidsfaktorn påverkar instruktören från Bibeläventyret, som måste hinna med dagens pensum under nittio minuter. Om klassen brister i arbetsdisciplin gör det inte heller saken lättare. Avgiften för Bibeläventyret torde däremot anses vara så blygsam att den knappast utgör ett hinder.

Studier av lärares arbetsförhållanden under 1980-talet visade dock att ramfaktorerna inte behöver vara den mest påtagliga grunden för hur lärare uppfattar sitt arbete. Högstadielärares ambitioner till arten och graden kunde påverka upplevda belöningar, belastningar och risker minst lika mycket som ramarna i sig. Ramar upplevs inte som restriktioner om det inte finns eruptioner, d v s höga ambitioner; men ambitioner som inte kan realiseras leder lätt till skolskav (Naeslund, 1991). Hos gymnasielärare framträdde en kåranda som innebar att yrkes stoltheten låg i att göra rättvisa åt ämnet; direktiv och villkor som hindrade den ambitionen upplevdes som källor till otillfredsställelse (Linde, 1993).

Skillnader i intentioner hos högstadielärare samt en kollektiv repertoarrikedom hos gymnasielärare banade vägen för att integrera dessa personrelaterade faktorer i en teori om händelse-och handlingslogik baserad på praktiskt förnuft, formulerad av Georg Henrik von Wright (1983). Där ingår också två andra faktorer, nämligen förändrat läge, exempelvis ny läroplan, och förväntanstryck, såsom skoltraditioner och lokala opinioner. De lärare som saknar grundlig kunskap om Bibeln kanske upplever en lättnad om en licensierad instruktör erbjuder avlastning. Det lär å andra sidan finnas rektorer som befarar att Bibeläventyret kommer i konflikt med en icke-konfessionell läroplan, alternativt med en lokal opinion som kan komma att uttrycka skepsis (Källa: Muntlig information på utbildningsdag om Bibeläventyret, mars 2018).

Ibland skiljer man på hårda och mjuka ämnen, beroende på hur fria lärarna är ifråga om stoffval, arbetssätt, tidsanvändning och kunskapsideal. Religionskunskap är av tradition friare vad gäller statlig kunskapskontroll än exempelvis matematik. Å andra sidan utsätts ämnet för en starkare ideologisk bevakning, ty förväntanstrycket kan vara tydligt i mer än ett avseende. De mjuka ämnena tenderar att berikas av mognaden i yrket. Nya lärare i samhällsämnen kunde klaga på hög arbetsbörda medan erfarna stimulerades av uppdragets komplexitet. I matematik och språk (inte svenska) hade nya lärare stöd i en fast struktur och etablerade rutiner, medan de erfarna tenderade att bli uttråkade (Naeslund, 1991).

En amerikansk intensivstudie av nya och erfarna lärare i samhällsämnen visar hur förmågan att bygga upp en hållbar strukturering av stoff tycks växa fram under lärarbanans gång. En ny lärare följer gärna en fast sekvens där olika kursavsnitt presenteras i följd som separata moment (sequences). I nästa skede av lärarbanan tematiseras stoffet däremot gärna i större sjok (primitive narratives). Riktigt erfarna och kunniga lärare kan också strukturera stoffet som en väv, en mogen "narrative", där exempel, teman och bärande idéer integreras på ett medvetet sätt för att hjälpa eleverna att se meningsfulla mönster (Gudmundsdóttir 1990; 2013).

Betydelsen av meningsfulla mönster och genomtänkt stoffstrukturering för att främja inlärningsekonomin betonas av David Ausubel. Med genomtänkt menas då att stoffets struktur och elevens kognitiva struktur fogas samman så att de passar som hand i handske. Genom kognitiva broar, advance organizers, får eleven hjälp att se till vilket pussel bitarna passar. En sådan matchning underlättar lärande och ökar behållningen. Tankekartor, mind maps, är en välkänd pedagogisk tillämpning baserad på Ausubels teori (Ausubel 1963; 1968). Eventuella paralleller mellan mönsterseende och Bibeläventyrets ambition att tydliggöra Bibelns röda tråd tas upp längre fram i diskussionskapitlet.

Jerome Bruner har lanserat en teori om koncentrisk läroplaner, där undervisningen inte splittras upp på faktaorienterade beskrivningar, som knappast bidrar till ökad förståelse. Istället bör varje ämne prioritera ett fåtal centrala begrepp, som energi, demokrati eller tro, vilka återkommer under skoltiden med progression ifråga om svårighetsgrad och abstraktionsnivå. Tre representationsformer omnämns: den enaktiva (kroppsliga upplevelser), ikoniska (synintryck) och symboliska (abstrakta kondensat). Ett exempel: Barnet lämnar kroppsligen avfall till komposten, ser efter hand att högen sjunker (synintryck) och lär sig senare att det beror på nedbrytning med hjälp av mikroorganismer, abstraktion. (Bruner, 1971).

Bibliska berättelser kan också upplevas fysiskt genom dramatisering i klassen, illustreras med bilder och begrundas teologiskt. Ögat är länken mellan kroppen och intellektet, och ju mer mogen man är desto mer kan intellektet ta över. Men ibland kan ensidig intellektualisering behöva ifrågasättas, och inte minst bland dagens protestanter har konkreta övningar börjat uppvärderas. Aristoteles' tes, "Ingenting finns i intellektet som inte först varit i sinnen" är förvisso giltig (Fredriksson, 1994). Men det finns även strömningar i aktuell spiritualitet som kan formuleras: Inget förblir i hjärtat, om det inte

får leva kvar i kroppen (Halldorf, 2014), så Bruners resonemang om olika representationsformer kan berika läsningen av klassrumsobservationerna.

Det finns en akademisk debatt om framkomliga och lämpliga vägar för skolans icke-konfessionella religionsundervisning. Lars Naeslund identifierar och värderar fyra skolbildningar och lanserar själv en syntes av dessa, som han kallar fenomenologisk-hermeneutisk ansats (Naeslund, 2013). De fyra skolbildningarna kallar Naeslund religiös alfabetisering (Andrew Wright, London) tolkande ansats (Robert Jackson, Warwick), livsfrågeansats (Sven Hartman, Stockholm) samt kulturhistorisk metod (Björn Skogar, Södertörn).

Religiös alfabetisering går ut på att ge en så allsidig bild som möjligt av olika världsreligioner och livsåskådningar. Wright (2006) framhåller att olika traditioner och åskådningar står för skilda sanningsanspråk, varför det gäller att lyfta fram vars och ens kärna istället för att nivellera olikheterna. Den ansatsen torde kräva att religionsämnet har gott om tid och att eleverna har uppnått en hög intellektuell mognad. Ansatsen är mindre adekvat i detta sammanhang.

I Warwick går forskningen mycket ut på att med etnografisk metod uppmärksamma levd religion (Jackson, 2002). Då kan det mycket väl visa sig att religiösa praktiker och föreställningar kan avvika påtagligt från vad den egna traditionens auktoriteter formulerar, men också att det framträder betydande likheter bland utövare inom skilda traditioner. Detta är onekligen intressant men samtidigt riskerar sådana studier i skolmiljö att handla mer om etnologi än religion och teologi. Lärandet om kristnas påskfirande kan då överbetona trivialiteter som familjesamvaro, ägg och godis. Inte heller den ansatsen är aktuell här.

Bibeläventyret utgår inte från de ungas livsfrågor (Hartman, 1986), men flera berättelser som ingår i materialet anknyter till allmänmänniska livsfrågor och kan därför stimulera till samtal och reflektioner med etisk och existentiell inriktning. Det kan handla om relationer och livets grundvillkor: gemenskap och frihet, ansvar och skuld, liv och död, längtan och rädsla. Bibeläventyrets upplägg tycks kunna ge underlag för samtal och reflektioner, men snarare som lärarinitierad uppföljning när instruktören har gjort sitt. Samtal och reflektion kring utomstående livsöden och problem medför inte samma risk att bli för närgångna gentemot de unga i deras sårbarhet.

Det material som Bibeläventyret tillhandahåller verkar ligga väl i linje med den kulturhistoriska ansatsen, där bilder och berättelser ur kulturarvet ger gemensamma referensramar som kan underlätta kommunikationen mellan människor (Skogar, 2005). Berättelser bygger broar och behöver inte vara konfessionsspecifika. Den norske religionsvetaren Jon Skarpeid (2006) är inne på samma spår. Han varnar för pekpinnar och tillrättalägganden av bibelberättelser. Utifrån Martin Heideggers åtskillnad mellan redskap, som används, respektive konstverk, som betraktas, menar Skarpeid att bibelberättelser tillhör den senare kategorin. De ska berättas, inte utredas; elevernas frågor kommer efteråt

ändå. Såväl det kulturhistoriska metoden som livsfrågeansatsen kommer att följas upp i samband med avsnitt 6.2.

1.4 Metod

1.4.1 Genomförande

Studien bygger på bekvämlighetsurval, vilket innebär att den har genomförts utifrån vad som har varit praktiskt möjligt. Jag följde en instruktör som jag känner, till en skola där tre undervisningstillfällen om Gamla Testamentet ägde rum i april-maj 2018. Den besökta skolan ligger i ett villaområde i en kranskommun till Stockholm. Majoriteten torde tillhöra kategorin svensk, sekulariserad medelklass, men en icke obetydlig minoritet bidrar till ökad kulturell mångfald.

Undervisningen genomfördes i två klasser med olika lärare, 4a på eftermiddagen och 4b på förmiddagen. Jag besökte 4b vid första tillfället, 4a de båda senare. Jag presenterades som en lärarutbildare, tillika bekant med instruktören. Förutom instruktören, läraren och mig själv fanns andra vuxna med i respektive klass vid olika tillfällen: lärarkollega, resursperson på skolan och en annan instruktör som ville vara där för egen förkovran. Men närvaron av flera vuxna verkade inte leda till irritation eller förställning.

Efter första besökstillfället skickade jag ett blad med tre essäfrågor avsedda för eleverna. Frågorna syftade till att fånga elevernas hågkomst av och tankar kring tre berättelser från Första Moseboken som hade behandlats i klassen: Adam och Eva, Abraham och Isak samt någon episod från berättelsen om Josef. Läraren i klass 4a valde att genomföra uppgiften några dagar senare, genom att eleverna fördelades på sex smågrupper som fick samtala om frågorna och skriva ned sina reflektioner på ett löst blad, ett per smågrupp. Gången därpå var läraren sjukskriven, varför lektionen inte följdes upp med någon skrivuppgift.

Efter tredje lektionen gavs däremot två frågor av mer övergripande och sammanfattande art. Den första syftade till att fånga elevernas uppfattning om, huruvida de tyckte det gick att se ett sammanhang mellan Bibeläventyrets olika berättelser; och den andra frågan handlade om hur de såg på Bibelns potentiella värde också för dem som saknar förtrogenhetskunskap om den i dag. Dessa båda frågor besvarades drygt en vecka efter instruktörens sista besök. Elevernas skriftliga hågkomster och reflektioner återges ordagrant och utan språklig korrigering i kapitel 4. Där kommenteras svaren tämligen kortfattat, men de diskuteras mer i uppsatsens senare avsnitt.

1.4.2 Bearbetning och framställning av undersökningsmaterialet

Anteckningar från lektionerna granskades varefter observationerna ordnades tematiskt. En kronologisk rapportering av händelseflödet bedömdes som föga meningsfull och läsarvänlig. Istället prioriterades rapportering av aspekter som framträdde tydligt och

bedömdes vara viktiga för att fånga väsentliga kvaliteter i konceptet, gestaltningen och elevreaktionerna.

Paul Ricoeurs begrepp förgestaltning och gestaltning används i rapporteringen för att skilja mellan egenskaper hos undervisningsmaterialet respektive instruktörens sätt att foga samman artefakter med egna kommentarer i berättelseflödet. Sambandsmarkörer (eller korrelat) lanseras som tentativa begrepp för att tydliggöra instruktörens strategi att visa hur ett bibliskt tema kan återkomma i den samlade bibliska berättelsen, vilket kan bidra till att en röd tråd urskiljs lättare. Övriga teman tar upp olika receptioner av Bibeln respektive ålderanpassad återgivning av händelser med sexuellt innehåll.

Rapporteringen av elevreaktioner innehåller indikatorer på elevengagemang, svackor i uppmärksamheten samt läraromdömen gällande elevreaktioner som avvek från det normala. Vidare redovisas elevernas förmåga att minnas och med kroppsspråk gestalta händelsekedjan i Gamla Testamentet. Instruktörens två frågetyper till eleverna nämns och ett par exempel på elevkommentarer avslutar framställningen av lektionsiakttagelser.

Elevernas kommentarer till respektive skrivuppgift redovisas i numrerad följd för att underlätta en smidig referensteknik. Svaren återges ordagrant, utan språkliga korrigeringar, för att ge en mer autentisk bild jämfört med en tillrättalagd version. De forskarkommentarer som följer är empirinära men överskrider ändå elevtexterna genom att tolka innebörder och tydliggöra variationer i elevtexternas meningsinnehåll.

Kapitel 5 inleds med en tabell som ger en översikt att det samlade materialet. Tabellen innehåller stödord som sammanfattar resultaten. En utförligare redovisning hade kanske varit mer klagörande men till priset av sämre överblickbarhet.

Därefter följer en analys av klassrumsobservationer och elevernas skriftliga material. Här används begrepp och kategorier från Teori och forskningsanknytning mer systematiskt än i föregående kapitel. Det gäller begrepp kring bland annat lärandeteorier och kunskapskvaliteter.

Diskussionskapitlet innehåller försök att kondensera och värdera Bibeläventyrets egenskaper. Vidare diskuteras frågan om det möjliga i att bestämma och kommunicera en röd tråd i bibliska narrativer. Här introduceras också några nya referenser, vilka knappast hade kunnat nämnas tidigare utan att väcka undran och skapa förvirring.

1.4.3 Kvalitetsfrågor

En studies trovärdighet bedöms ofta utifrån reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Bryman, 2011). Reliabiliteten handlar om noggrannhet vid insamling, bearbetning och presentation av materialet. Validiteten handlar om relevans; hur väsentliga är de fenomen som fångas och hur giltiga är tolkningarna? Generaliserbarheten gäller frågan om vilken räckvidd det tecknade landskapet har i förhållande till landet som helhet.

Reliabiliteten vid observationer påverkas av att observatörens uppmärksamhet fluktuerar. För elevtexterna är reliabiliteten rimligen hög eftersom felläsning av svårsläslig handstil utgör den enda felkällan; och den ordagranna återgivningen gör det möjligt för läsaren att bilda sig en egen uppfattning om de empiriska tolkningarna. Det faktum att observationerna inte vägleds av specifika observationskriterier kan av somliga ses som en källa till bristande validitet, men det är också möjligt att göra motsatt bedömning. Forskning innebär i princip att man sätter en lupp för det ena ögat och en lapp för det andra, medan vidvinkeln gör att man undviker tunnelseende. Tidig prioritering av hög reliabilitet kan alltså komma i konflikt med strävan efter god validitet. Det är bättre att göra ungefär rätt än exakt fel. Elevtexternas validitet påverkas av hur relevant och kommunicerbart uppgiften är formulerad. Svarens kvalitet är också beroende av elevsammansättningen i respektive smågrupp.

Småskaliga studier behöver inte diskvalificera ambitioner om generaliserbarhet. Karl Poppers tes om att ett enda exempel på motsatsen till en dogm räcker för att fälla eller ifrågasätta den (Lübcke, 1988). Den som eventuellt tror att elever i år 4 inte kan se orsakssamband i Bibeln utmanas alltså om det finns kontraindikationer på den studerade skolan. Richard Rorty, som företräder en möjlighetsorienterad syn i samhällsforskning, menar att studier av den här typen inte gör anspråk på att fånga Sanningen. Det är gott nog om studien bidrar till att skärpa blicken samt fördjupa samtalet (Rorty, 1979).

Vetenskapsrådet har formulerat fyra kriterier för god forskningsetik: information, samtycke, användning och konfidentiell hantering. Det sista kriteriet är uppfyllt eftersom texten inte avslöjar skolans eller lärarnas namn. Eftersom ingivelsen att rapportera denna studie i form av en uppsats infann sig först dagen efter sista skolbesöket har kriterierna om information och samtycke inte kunnat beaktas. Samma sak gäller kriteriet att materialet bara används i forskningssyfte. Det faktum att eleverna fick skriva om sin behållning av och tankar kring Bibeläventyret innebär ju att läraren faktiskt kan ha läst elevkommentarerna, både av nyfikenhet och som underlag för att utvärdera Bibeläventyrets meningsfullhet. Men jag har svårt att se detta som exempel på illegitim användning. Skrivuppgiften och lärarens iscensättning av grupparbeten kan tvärtom bedömas vara ett meningsfullt komplement. Etiska överväganden låg också bakom valet av skriftliga elevuppgifter i stället för exempelvis individuella intervjuer. Trosfrågor uppfattas inte sällan som en djupt personlig angelägenhet, och misstanken om att forskaren rotar för djupt i individens inre bör undvikas, både av etiska skäl och för att inte möta motstånd vid datainsamlingarna.

1.4.3 Ansats

Studien är explorativ och bygger därmed på öppen spaning, trevande hållning och hög sensitivitet. Fyra aspekter av explorativ forskning kan förekomma (Naeslund, 1997); och de kan mycket väl kombineras i samma studie: (1) En preinstrumentell förstudie, syftande till att ta fram en fast variabeluppsättning och handfasta mätinstrument inför en kommande och mer omfattande undersökning. (2) En induktiv studie där materialet kondenseras genom jämförande analys, kodning och tematisering. (3) En abduktiv studie, som går ut på att vikt åka zig-zag mellan empiri och teori, där forskaren flexibelt byter glasögon för att identifiera fenomen som kanske redan finns benämnda inom olika

diskurser. (4) Ibland utmynnar en abduktiv studie i en hypotes. Charles Peirce har formulerat dess logik sålunda: ”Erfar vi något egendomligt, så använder vi oss av abduktion, om vi ställer upp en hypotes som förklarar det egendomliga genom att det följer deduktivt ur hypotesen” (Lübcke, 1988). Om vi sätter Peirces ord ”egendomligt” inom parentes förekommer alla aspekter av explorativ forskning i denna studie. Bilagorna 1-4 innehåller utkast till instrument, empirin kondenseras, växling mellan empiri och olika teorier genomförs och forskningsfrågorna besvaras i form av hypoteser under rubriken Slutsatser.

2 Bakgrund

I bakgrundskapitlet redovisas Bibeläventyret först i relation till kyrka, stat och samhälle, därefter som ett pedagogiskt koncept på grundskolans mellanstadium. Sedan följer ett avsnitt som tecknar den svenska skolans läroplanshistorik med betoning på dess religionsundervisning. Skildringen ligger till grund för att belysa forskningsfråga 1: Hur relaterar Bibeläventyrets idé och innehåll till skolans policy och styrdokument?

2.1 Bibeläventyrets kontext: kyrka, stat och samhälle

Svenska bibelsällskapet, SBS, har som uppdrag att sprida Bibeln samt göra den känd och använd, och sedan 2000 är Bibeläventyret en viktig och omfattande del av dess verksamhet. Svenska kyrkan och nästan alla frikyrkor är huvudmän för SBS. Drygt hälften av invånarna i Sverige är också medlemmar av ett kristet samfund, främst Svenska kyrkan, som är en luthersk kyrka. En av hörnstenarna i Luthers teologi var Bibelns betydelse för den kristna tron, sola scriptura. Inom flera frikyrkor har Bibeln en ännu mer central ställning. Den aktuella kursplanen i religionskunskap för mellanstadiet nämner Bibeln som en del av ämnets centrala innehåll, inte minst berättelsernas etiska relevans. Den logiska slutsatsen blir att undervisning om Bibeln är förankrad i skolans nuvarande läroplan, Lgr11.

Den amerikanske skolfilosofen John Dewey har kallats de svenska skolreformernas gudfader, eftersom han har inspirerat skolreformernas demokratiideal, innehåll och arbetssätt (Hartman, 2012). Han såg en potential i skolans möjligheter att utveckla demokratin, eftersom unga med olika bakgrund fick samspeka med varandra. Å andra sidan såg han en fara i att skolan kunde sluta sig, och isolera sig från omvärlden (Dewey, 2004). För att motverka sådana tendenser infördes ämnen såsom slöjd och hembygdskunskap i vårt land, inte minst för att skolan skulle uppfattas som legitim av den svenska allmogen.

Genom åren har vissa inslag i skolan även förlagts till miljöer utanför skolans väggar, där experter av olika slag har fått ta över undervisningen: instruktörer vid friluftsgårdar, brandpersonal i samband med brandövningar och museipersonal med kunskap och

artefakter knutna till konst, kultur och teknik. Praktisk arbetslivsorientering, Prao, och lärande i arbetslivet, LiA, bekräftar påtagligt insikten att skolan inte har monopol på lärande. En variant är att gästande experter kommer till skolan för att kommunicera sitt kunnande med större sakkunskap än skolpersonalen. Expert är inte bara den som är beläst på ett område, utan det kan lika gärna handla om förtrogenhetskunskap. (Ordet expert är ju besläktat med engelskans experience). Som elever i den obligatoriska skolan fick vår klass besök av poliser som informerade om trafikvett, ANT-expert från folkrörelserna som varnade för drogmissbruk, infödda språkassistenter i engelska och tyska som konverserade med klassen samt författaren Per-Anders Fogelström som skildrade skrivandets vedermödor och glädje. Bibelns berättelser förmedlades dock av vår småskollärare, född 1912, som kunde gestalta dem med inlevelse och mottagaranpassning.

Den påtagliga sekulariseringen i Sverige gör att man inte självklart kan ta för givet att alla i den bildade allmänheten eller hela lärarkåren har insikt i vad religiös tro är och innebär. Studier av värderingsstrukturen i olika länder, World Values Survey, WVS, visar att Sverige intar en extremposition med avseende på de båda variablerna rationalism och individualism, i motsats till förankring i tradition och gemenskap (Höjer, 2015). Den svenske teologen Henry Cöster menar att dagens Sverige genomsyras av religionsfobisk intolerans och motstånd visavi ambitioner att undervisa om religion som livsförståelse (Cöster, 2012). Huruvida detta får överspridning i skepsis mot undervisning om Bibeln i lokala skolmiljöer är en fråga som inte besvaras i denna uppsats.

Å andra sidan nämner WVS, liksom flera av dagens teologer och religionsvetare, att dagens värld har blivit mer ”religiös” eller postsekulär. Religionssociologer har under senare decennier problematiserat, nyanserat och delvis backat på teorin om att vetenskapens och välfärdens framsteg skulle leda till religionernas död (Furseth & Repstad, 2005). Parallellt med det minskade samhällstrycket att man ”borde” vara religiös finns tendensen, också i Sverige, att religion är något som angår oss, både som samhällsfenomen och som personlig angelägenhet (Halldorf, 2018). Skolforskning om tonåringar som möter troende i klassrummet respektive i samfundsmiljö visar, att sådana inslag ofta uppskattas av ungdomarna (Naeslund, 2009). På liknande sätt är det troligt att engagerade instruktörer som har utbildats i Svenska Bibelsällskapets regi också kan uppfattas som en välkommen resurs i skolan.

2.2 Bibeläventyret som pedagogiskt koncept i grundskolan

Läsåret 2017/18 genomfördes Bibeläventyret i cirka 1500 mellanstadieklaser i Sverige. Det betyder att uppskattningsvis trettio tusen elever kom i kontakt med bibliska berättelser via licensierade instruktörer och specialdesignat material. Bibeläventyret startade år 2000 och uppslutningen har ökat stadigt. Enligt konceptet bör 3 x 90 minuter anslås till Gamla Testamentet i årskurs 4 och samma tidsvolym till Nya testamentet i femman. Undervisningen sker i klassrummen och elevernas ordinarielärare deltar som observatörer.

Bibeläventyrets upplägg speglar den dubbla ambitionen att gestalta Bibelns röda tråd kronologiskt och systematiskt utan att ge avkall på konkret förankring i enskilda berättelser och personer som nämns i Bibeln. Pedagogiken synes vara sinnlig, åskådlig och lustfylld. Berättande, kroppsövelser, ramsor och rim, spel och lekar samt skrivande ingår. Materialet som används består av manual, elevhäfte, åskådningsmaterial och rekvisita. Konceptet är icke-konfessionellt i meningen att det snarare handlar om att visa än att bevisa något. Svenska Bibelsällskapet framhåller på sin hemsida att Bibeln är en del av kulturarvet, innehåller livstolkande berättelser samt uppfattas som helig skrift av en del människor.

Bibeläventyrets instruktörer är i cirka åtta fall av tio anställda inom Svenska kyrkan som församlingspedagoger, präster, diakoner mm. En del är istället anställda i frikyrkliga församlingar, alternativt frilansar eller medverkar ideellt. En instruktör med full behörighet har licens för båda de traditionella bibeldelarna, men efterfrågan är större på Gamla Testamentet. Skolans kostnad för instruktörsarvode och elevhäften uppgår till 2 600 kr för tre dubbellektioner. I praktiken behöver skolorna ofta bara betala en mindre del á 600 kronor för elevhäftena, vilket beror på att instruktörer med församlingsanställning oftast genomför Bibeläventyret i tjänsten.

Insamlade elevformulär indikerar att det finns förtjusta elever som skriver att Bibeläventyret var spännande, roligt och intressant (Jfr bilaga 5). Positiva omdömen via motsvarande lärarenkäter framhåller exempelvis att stoffet tillhör kulturarvet, arbetssättet är varierat, tempot utmärkt, instruktören fångar eleverna etc. (Jfr bilaga 6). Bilden av hur Bibeläventyret mottas och fungerar är dock varken systematiskt underbyggd eller djuplodande. Det gäller både elevernas behållning och lärarnas värdering, liksom instruktörernas erfarenheter. Här behövs således forskning, och denna studie är ett första steg på den vägen.

2.3 Svensk läroplanshistorik för obligatoriska skolan

När den svenska folkskolan infördes 1842 hade svenskarna redan varit läskunniga i 150 år. 1686 års kyrkolag föreskrev nämligen att hushåll och socknar tillsammans skulle lära ut och kontrollera läskunnighet samt utantillkunskap i Luthers lilla katekes. I princip krävdes det godkända resultat för att få ta ut lysning till äktenskap (Hartman, 2012).

Fram till 1919 års läroplan för folkskolan var kristendom, främst katekesplugg, det i särklass viktigaste ämnet. Men 1919 skars tiden för ämnet ned till mindre än hälften, ”bara” tolv veckotimmar! Efter påtryckningar från liberaler, folkskollärare och frikyrkofolk togs katekesen bort 1919 av såväl konfessionella som pedagogiska skäl. Katekesen har nämligen inslag som lätt förknippas väl mycket med lydnadsmoral och drill. Ämnet fick nu ett innehåll, den bibliska historien, som var framförhandlat mellan stats- och frikyrkliga intressen. Den nya läroplanens anda var mycket progressiv för sin tid; här betonades bland annat handens arbete, lära genom att göra samt den andliga brottningen med problemen (Hartman, 2012).

Grundskolans första läroplan infördes 1962, och nu skulle ämnet omvandlas från inskolning i religion till undervisning om religion. Lagen om religionsfrihet hade ju

införts ett decennium tidigare, och kritiken mot statskyrkoetablissemang kom nu oftare från ateister i den offentliga debatten än från en mer folklig frikyrklighet. Ämnet ansågs tråkigt av elevmajoriteten och lärarna var rådvilla om hur man genomför en objektiv undervisning på ett pedagogiskt lämpligt sätt (Hartman, 1986).

Skolöverstyrelsen finansierade därför forsknings- och utvecklingsprojektet Undervisningsmetodik i religionskunskap, UMRe, som avsåg mellanstadiet. Forskningen handlade bland annat om elevattityder, elevers förmåga att förstå abstrakt-symboliskt stoff (liknelser) samt barnens förmåga att uttrycka undran inför tillvaron. Utvecklingsarbetet bestod i att prototyper, metoder och material kring nio arbetsområden togs fram och prövades ut. Ämnesdidaktiken byggde mycket på att bygga broar mellan ämnesstoff och barnens livsvärld/undringar (Westling & Pettersson, 1973). Redan 1969 reviderades grundskolans läroplan, och ämnet religionskunskap räddades nog kvar tack vare föreskriften om att de ungas livsfrågor, inte ämnesraditionen, skulle vara undervisningens utgångspunkt (Falkevall, 2018).

Empiriska studier, bland annat inom UMRe, hade nämligen kommit fram till att de unga hade betydligt större intresse för frågor med existentiell formulering än parallellfrågor som uttrycktes med religiös vokabulär (Hartman, 1986). Andra studier vittnade om att elever på mellanstadiet både funderade på djupa frågor och kunde uttrycka dem i skrift. Dessa resultat utmanade samtida populärpsykologisk litteratur om mellanstadiet som en period fylld av ytligt sakletande. Läroplaner och lärarutbildning genomsyrades under 1960/70-talen av akronymen MAKIS. Undervisningen skulle nämligen präglas av fem undervisningsprinciper: Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete/Gemenskap (Naeslund, 1961).

När grundskolereformen väl var genomförd drabbades den av en viss utbildningspessimism. Nu räckte det inte med att undervisningen skulle vara god, präglad av MAKIS, utan stoffet och arbetssätten skulle också uppfattas som verklighetsnära, det vill säga anknyta till vardagserfarenheter utanför skolan. Skoldebatten fick en sådan slagsida att ämnen ansågs fult, medan temaarbeten, projekt och ämnesöverskridande satsningar hade hög status. Det kom att i hög grad genomsyra 1980 års läroplan. I vissa avseenden kom nedtoningen av ämneskunskaper efter hand i vanrykte, och glosan ”flumpedagogik” användes ofta av statsprogressivismens kritiker (Naeslund, 1991, kap. 8).

Efter en femtioårig törnrosasömn väcktes bildningsbegreppet åter till liv i 1990-talets policydokument (SOU 1992:94, kap. 1). Sameuropeiska strävanden hade nu fört Sverige närmare kontinenten där bildningsbegreppet hade behållit sin status, särskilt i Tyskland. Datorernas intåg, med dess informationsexplosion, bäddade också för insikten att information i sig inte leder till kunskap eller bildning, utan det krävs att informationen bearbetas och förankras i personligheten (Naeslund, 2001). Begreppet bildning har också en potential att förena ”kunskapsskolans” och ”progressivisternas” ideal, eftersom både kulturarv och aktivt lärande respekteras.

Vidare skrev styrdokumentet fram att skolan skulle bygga på en värdegrund präglad av kristen etik och västerländsk humanism. Det råder delade meningar om huruvida dessa

båda traditioner harmonierar, hamnar i konflikt eller kan leva i fredlig samexistens. Anders Piltz, katolsk präst och latinprofessor, menade i den debatten att det knappast finns en specifikt kristen etik, men väl kristna motiveringar för en etik som omfattas av företrädare för många olika åskådningar (SOU 1992: 94, bilaga 8).

Kunskapsbegreppet diversifierades nu tydligare än tidigare genom lansering av fyra F i 1994 års läroplan: fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet; det sistnämnda grundades mycket på aktuell arbetslivsforskning om "tyst kunskap" som fick offentligt genomslag (SOU 1992: 94, kap. 2). Likväl anser jag personligen att två andra F också borde ha inkluderats, nämligen fantasi och förhållningssätt. Styrdokument över tid visar ju att både kreativitet och fantasi, respektive viljestyrka, självtillit och andra förhållningssätt skrivs fram som undervisningsmål. Framställningen återkommer till läroplanens fyra F samt kvaliteterna fantasi och förhållningssätt i kapitel 5.

Bibeläventyret introducerades, som tidigare nämnts, vid millennieskiftet, och då hade 1994 års läroplan varit i bruk under en handfull år. Intressant nog låg de tre angivna målen för vad eleverna skulle uppnå i årskurs 5 helt i linje med vad som uppmärksammas i denna studie. Då skulle nämligen eleverna (1) kunna samtala om och göra personliga reflektioner kring livsfrågor utifrån vardagliga situationer eller med hjälp av bilder, sånger och texter från t ex barn- och ungdomslitteraturen; (2) kunna samtala om etiska problem och motivera sina ställningstaganden; (3) kunna återge och levandegöra några grundläggande bibliska berättelser liksom berättelser från några andra religiösa traditioner och känna till vad de betyder för dem som brukar dem (LpO94). En uppföljning av dessa tre läroplansmål gentemot studiens resultat sker i avsnitt 6.2.

Med 2011 års läroplan blev förmågor det nya honnørsordet. I en tid när information blir färskvara kommer beständiga förmågor att bli hårdvaluta. Traditionella faktakunskaper förknippas kanske också med nationalstatens patriotiska indoktrinering samt en centralstyrd skola med staten som huvudman. Globalisering, decentralisering och friskolesatsningar bidrar nog till att förmågor blir det man kan enas om i måldokument och betygskriterier. Under rubriken Central innehåll i religionskunskap för årskurserna 4-6 nämns bland annat bibliska berättelser och etiska reflektion kring dem.

3 Observationer av lektioner

Observationskapitlet är uppdelat i två avsnitt, där det första skildrar hur Bibeläventyrets instruktör gestaltar konceptet, medan det andra avsnittet uppmärksammar elevernas gensvar och reaktioner. Skildringarna ligger företrädesvis till grund för att belysa forskningsfråga 2: Vilka pedagogiska egenskaper kännetecknar Bibeläventyret?

3.1 Bibeläventyret tar gestalt

Skillnaden mellan okulärbesiktning av undervisningsmaterial och levande gestaltning av detsamma kan lämpligen relateras till hermeneutikens begrepp *mimesis*, som är besläktat med mimik och imitera (Ricoeur, 1993). Med fysiska medel vill man sålunda framställa något. Att tolka, gestalta och kommunicera mening integreras därmed och blir en helhet. Förgestaltning, *prefiguration*, innebär att materialets olika delar finns tillgängliga inför framträdandet. Instruktören kommer till Bibeläventyrets lektioner välrustad med attrapper, rekvisita mm, vilket skapar förutsättningar för en åskådlig och välstrukturerad pedagogik. Detta åskådningsmaterial är framtaget av Svenska Bibelsällskapet och går att köpa vid ett enda ställe i landet.

Gestaltning, *konfiguration*, kräver att den instruktör som framför och tolkar materialet sätter sin prägel på verket genom att binda samman olika delar till en trovärdig helhet. Med entusiasm, högt tempo, växlande röststyrka och frasering gestaltas Bibeläventyrets förlopp. Kroppsrörelser, visualiseringar och verbaliseringar flätas samman i ett integrerat flöde. Bruners representationsformer framträder således genomgående. Kroppsrörelserna bygger på ett slags specialdesignat teckenspråk för Bibeläventyret. Visualiseringarna tar sig uttryck i att Bibelns olika böcker finns uppställda tematiskt i en bokhylla, med skilda färger för Moseböckerna, de historiska böckerna etc. Böckerna är placerade på olika våningar för att strukturen i Bibelns böcker ska framgå tydligt. Åskådligheten kombineras med att tydligt framhålla kronologin. Så sker när händelseflödet repeteras i tre former: en serie muntligt ackompanjerade kroppsrörelser (enaktiv representation); tecknade färgbilder över bibliska händelser som hängs upp i rätt ordning på en klädlina (ikonisk representation); samt skriftlig återgivning av namn och händelser i elevernas skrivhäften (symbolisk representation).

Vid några tillfällen planterar instruktören sambandsmarkörer, ”korrelat”, för att händelseflödet inte bara ska framstå som en händelsekedja, utan som en sammanhängande narrativ med teologiska paralleller. Det sker genom att baklänges och framlänges tydliggöra hur samma motiv kan återkomma vid mer än ett tillfälle i en biblisk kanon. När budorden mottas på Sinai berg, påminns eleverna om att Abraham och Gud blev ”best friends” tidigare, och nu blir hela det judiska folket ”best friends” med Gud, eftersom de antar förbundets villkor. Vid flykten från Egypten kommenteras att lammets blod på dörrposten skyddade förbundsfolket från dödsängeln angrepp; och det temat återkommer i Nya testamentet när Jesus kommenteras med orden: Se Guds lamm. ”Men detta är överkurs”, tillägger instruktören. Sådana sambandsmarkörer gör att den röda tråden blir mer än ett kronologiskt flöde (sequences); den antyder början till ett teologiskt mönster, i linje med Gudmundsdottirs begrepp ”primitive narrative”.

Även om Gud nämns som chefsarkitekten bakom olika händelser, framhåller instruktören att samma berättelse och den samlade narrativen tolkas och värderas olika.

I Koranen står det att Abraham stod inför att offra Ismael, inte Isak; och Ismael är som bekant den son, som sedan för den arabisk- muslimska traditionen vidare. En muslimsk flicka nickade bekräftande, när Ismaels roll i Koranen nämndes. Instruktören nämnde likaså att människor har olika grundsyn på Bibeln. Här finns de som ser den som Guds ord, de som inte tänker så utan betraktar texterna som sagor, och en mellangrupp som tycker att de är spännande och läsvärda.

Eleverna är 10-11 år och få verkar ha kommit in i puberteten. Det bidrar nog till att bibelberättelser med sexuell laddning görs mognadsanpassade och ålderadekvata. När Potifars hustru vill förföra Josef, heter det att hon ”frågar på chans”; och när hon som ratad vill hämnas, framställer instruktören hennes beskyllning som kvinnomisshandel i stället för våldtäktsförsök. Det påstås också att Abraham skaffar sig en ”hustru” till, inte konkubin. När de olika budorden rappas växelvis mellan klassens två halvkor, formuleras sjätte budet åldersanpassat: har du pojkvän eller flickvän, ska du också vara trogen. De polygama kungarna David och Salomo betecknas som ”tjejtjusare”.

3.2 Elevreaktioner under lektioner

Eleverna visade iver i flera sammanhang under Bibeläventyret. Handuppräkringar för att besvara frågor, muntra miner när de tilldelades rollgestalter i Gamla Testamentet och en strid på kniven för att få öppna attrapper av bibelböcker som var och en innehåller ett föremål symboliserande någon viktig händelse i boken. Under vissa berättande inslag, som drottning Esters modiga och rådiga handlande för att rädda sitt folk, noteras en andlös tystnad och tydlig koncentration.

Å andra sidan fanns det korta stunder när koncentrationen inte är på topp. Nittio minuters intensivt skolarbete utan rast blir en utmaning för tjugo elvaåringar. Vid det tillfälle när elevernas ordinarie lärare var sjukskriven och ersattes av en resursperson på skolan förekom en del disciplinära störningar, vilka ledde till smärre förseningar samt att instruktören tvingades agera polis. Likväl var situationen fullt hanterbar och den goda stämningen kom knappast av sig.

Elevernas lärare noterade en del positiva avvikelser jämfört med flertalet lektioner. Enstaka elever som normalt brukar störa eller lämna rummet kunde dels hålla sig tämligen lugna, dels stanna kvar mer än vanligt. En annan kommentar gällde elevers frimodighet. Blyga violer kunde överraska med att spela ut i sin roll, och utagerande elever fick legitima chanser att ta ut svängarna.

Det som gjorde mest intryck på mig själv var elevernas förmåga att fysiskt memorera hela händelsekedjan i Gamla Testamentet enligt Bibeläventyret. Den tredje dubbellektionen avslutades med att klassen, med instruktören i spetsen, skulle skandera milstolparna i händelsekedjan och samtidigt utföra kroppsrörelser som symboliserade respektive episod eller bibelgestalt. Nära nog varje elev följde med genom kroppsspråk och röstresurser så att det stod härliga till. Tempot var högt; i båda klasserna kunde händelsekedjan gestaltas på högst hundra sekunder!

Instruktören ställde vissa frågor till eleverna. Förkunskaper från tiden före Bibeläventyret och hågkomster från föregående besök testades mest med faktafrågor om namn mm. Det gjordes troligen som uppvärmning för att få eleverna på banan inför dagens lektion. Förståelse och inlevelse av händelser och gestalter undersöktes i regel framlänges; vad tror ni att han/hon gjorde eller tänkte då? Här fanns det elever som kunde bidra till att berättelsen knöts ihop.

Kung David fick epitetet ”helhjärtad” av instruktören, som fortsatte: Men det betyder inte att han var felfri, för det är ingen. Jo, Gud – och Jesus, utbrast en elev spontant. När eleverna tillfrågades om vilket bud David hade brutit mot kom flera förslag: du skall inte vara svartsjuk respektive stjäla (Batseba) eller dräpa (hennes man). Däremot nämndes inte budet om äktenskapsbrott.

4 Elevreflektioner efter lektionerna

Kapitlet bygger på skriftliga elevreflektioner som ägde rum några dagar efter Bibeläventyrets första respektive tredje lektionstillfälle. Efter det första lektionstillfället efterfrågades elevreflektioner kring tre berättelser i Första Moseboken. Efter tredje lektionstillfället uppmanades eleverna att kommentera dels huruvida de såg en röd tråd i Bibeläventyret, dels hur de bedömde Bibelns läsvärde för ovana läsare. Det skriftliga materialet ger främst underlag för att belysa forskningsfråga 3: Vilka personlighetsutvecklande och kunskapsmässiga kvaliteter stimulerar Bibeläventyret?

4.1 Tre berättelser i Första Moseboken

4.1.1 Berättelsen om Adam och Eva (Uppgift A).

Uppgiften formulerades: Efter berättelsen om Adam och Eva handlar flera berättelser om människor som är elaka mot varandra. Varför händer de sakerna tror du?

Elevernas svar återges in extenso och numreras med siffra inom parentes, en beteckning som återkommer i brödtexten som referens till respektive kommentar.

De ville ha mukt mark. De ville ha saker för sig själv (1)

Inte komma överens. Går rykten och ormen (2)

För att ormen lockade Eva att äta av kunskapen träd (3)

Vi tror att det var för att de åt av dödens träd (4)

För dom åt av det förbjudna trädet (5)

Vi tror att det är för att Adam och Eva åt från kunskapens träd (6)

Den första kommentaren, och delar av den andra, belyser snarast exempel på hur synden som väsen tar sig uttryck i olika framträdelseformer: ha-begär (mycket mark, saker för sig själva), splittring (inte komma överens) och illvilja (sprida rykten). Tillägget ”och ormen” återknyter till den mytiska gestalt som får symbolisera listig ondska. Övriga kommentarer bygger helt på mytens symbolspråk. Formuleringen ”för” (5) och ”för att” (3, 4, 6) antyder en kausal logik, med ormen/trädet som bakomliggande hot och krafter; och Eva (3) eller båda kontrahenterna (4, 5, 6) som lättlurade offer.

Det framgår inte om kommentarerna 3-6 speglar uppfattningen att själva händelsen har ägt rum, eller om den fångar berättelsens existentiella sanning, vars kraft ligger i att detta är något som händer hela tiden, och skildrar något väsentligt om vad det innebär att vara människa. Oavsett vilket är det intressant att kommentarerna 3-6 fångar insikten om sambandet mellan syndafallets djup och dess konsekvenser. Kommentarer 1-2 speglar en annan typ av förståelse, men betyder det att det är en mindre värdefull/djup förståelse? Inte självklart. Exempel på syndens konkreta manifestationer, som önskan om rikedom (mycket mark; ha saker för sig själva) och oenighet (inte komma överens), kan ju förstås som översättningar mellan mytens generella symbolspråk och dess synliga uttryck.

4.1.2 Berättelsen om Abraham och Isak (Uppgift B)

Uppgiftens formulering: Ni fick höra en berättelse om Abraham och Isak. a. Vad minns du av berättelsen? b. Och vad tänker du om den?

Vi minns att Abraham skulle ofra sin sön till gud. /vi tycker att den var otäck (1)

Vi minns att Abraham tänkte ofra Isak. /Vi tycker att den var obehaglig och spenande (2)

Vi minns att Abraham skulle döda Isak för att visa Guds tro/Vi tänker att man aldrig ska ofra sin sön för att visa sin tro för Gud (3)

Vi minns att Gud och Abraham var polare och att Abraham skulle ofra Isak för att visa sin tro till gud. Som tur var en ängel som stoppade honom. /Det var tur att Abraham inte dödade Isak (4)

Abraham och sara bodde i staden Ur. De flyttade till ett annat land. Abraham ofrade nästan Isak. Men i sista stund kom en ängel och hindrade honom (5)

Det började med att gud sa till till abraham att han skulle bli en stamfader till ett folk så de började gå När de var framme bosate de sig där i Ur men de ville ha barn men det gick inte så Sara sa att göra ...och de fick en pojke som heter Ismael men flera år senare ville de ha barn då sa Abraham snälla till slut när de var super gamla så fick dom barn han heter Isak Men en dag sa gud gå upp till berget och bläng upp din Son då grät han men Precis när han gjorde det så kom en ängel och sa döda inte honom. så spred de folken /Jag tycker det är lite konstigt att de fick barn när de var så gamla (6)

De två första texterna är korta och går rakt sak. Vidare uttrycker de sina känslor inför berättelsen. Den var otäck (1) respektive obehaglig men också spännande (2), en form av skräckblandad förtjusning kanske. De båda följande texterna är något längre och lägger starkare betoning på upplösningen, men med olika förtecken. En tydlig moralisk ståndpunkt om att sådana offer till Gud inte är försvarbara (3) respektive att ”det var tur” (4), något som här kan betyda att det blev en lycklig utgång. Det faktum att Gud och Abraham var ”polare” hindrar inte elevgruppen från att dra en moralisk slutsats, oavsett insikten att det rör sig om en konflikt mellan två värden.

Texterna 4 - 6 har det gemensamt att en räddande ängel kommer till undsättning. Elevgruppen bakom text 4 använder ordet tur två gånger, vilket signalerar något av en lättnadens suck över utgången. Texterna 5 och 6 är inte lika tydligt värderande. Nr 5 inleder med ett geografiskt inflygningsvarv och nr 6 speglar ambitionen att rapportera hela händelsekedjan kring Abraham, Sara och sönerna. Sonen Ismaels tillblivelse omgärdas med diskretion, tre prickar som överlåter slutsatsen till läsaren. I stället fäster gruppen sig vid det märkliga att barn kan bli till om föräldrarna är urgamla.

4.1.3 Någon berättelse om Josef (Uppgift C)

Uppgiftens formulering: Josef var med om många händelser i sitt liv. a. Skriv någon som du minns. b. Och vad tänker du om den?

Vi minns att Josef bröder kastade ner han i en brun och sedan solde dom han/Det var elakt (1)

Vi minns att han blev nedslängd i en brun. Av hans bröder. /Att hans bröder var elaka (2)

Han blev sold till kopman från Egypten./Vi tycker att det taskigt av brödera som solde honom (3)

Vi minns när Josef blev kung i Eguypten. /Vi tycker det är lädsammt (4)

Josef blev slav hos Potifar. Potifar reste bort och överlät ansvaret till Josef. Potifars fru ville gifta sig med Josef men han sa nej. Och när Potifar kom hem sa hans fru att Josef hade försökt slå henne. Josef kastades i fängelse. (5)

Texterna 1-3 fokuserar på de elaka/taskiga bröderna: Här nämns dels att de kastade honom i brunnen (1, 2), dels att de sålde honom till en köpman (3). Text 4 tar istället upp temat med Josefs enastående framgångssaga som i texten till och med överdrivs. (Han blev väl snarare finansminister). Varför gruppen ser denna klassresa som något ledsamt är mer gåtfullt. Ser de honom kanske som en svikare? Text 5 kommenterar att ”Potimor” tillgriper list och lögn som hämnd på Josef när hans hållning mot husfar är lojal och mot husmor sval.

4.2 Uppfattningar kring en röd tråd och Bibelns läsvärde

4.2.1 Uppfattningar av Bibeläventyrets röda tråd (Uppgift D)

Uppgiftens formulering: Bibeln innehåller många olika böcker och berättelser. Blir Bibeläventyret osammanhängande därför? Eller går det att följa handlingen i Bibeläventyret i alla fall? Skriv och berätta vad du tycker och hur du tänker.

Vi tycker att det är lite svårt att komma ihåg allt men det mesta kommer man ihåg. (1)

Vi tycker att det är sammanhängande även fast den är uppdelad. (2)

Jag tyckte att det berättade så hängde i hopp med det andra i tidsföljden. (3)

Bibeläventyret gjorde så att man förstog vad som stog i bibeln. 😊(4)

Vi tycker att det var roligt för att (instruktörsnamn) var dramatiskt och rolig (5)

(Instruktörsnamn) förklarade på ett bra sätt så att man förstog sammanhanget (6)

Osammanhängande för hon blanda in andra saker! (7)

Den första kommentaren handlar om de egna minneskunskaperna, som inte är fullkomliga. Den andra uttrycker uppfattningen att berättelsernas mångfald och inbördes samband inte strider mot varandra; det är inte antingen eller utan både och. Kommentar nummer 3 går ut på att det är framställningens kronologi som skapar något sammanhängande.

Kommentarerna 4-7 fokuserar mer på hur materialet och instruktören lyckas gestalta sammanhanget. Instruktören får beröm både för framställningens underhållningsvärde, dramatisk och rolig (5), och pedagogiska klarhet, förklarade på ett bra sätt så man såg sammanhanget (6). Kommentar (7) uttrycker däremot kritik om brist på sammanhang. Kommentar (4) nämner inte instruktören explicit utan mer allmänt att Bibeläventyret skapade förståelse för Bibeln.

4.2.2 Uppfattningar om Bibelns läsvärde (Uppgift E)

Uppgiftens formulering: En del människor läser ofta i Bibeln. Andra läser i den ibland. En del läser aldrig i den. Tror du att Bibeln skulle vara intressant för fler än de som nu brukar läsa i den, eller inte? Skriv och berätta hur du tänker om den saken.

Ja det tror vi. (1)

Ja jag tror att de skulle tycka om böckerna. (2)

Vi tycker att den kan vara jätte kul för andra och läsa. 😊(3)

Vi tycker att de som brukar läsa i bibeln tycker att det är mer intressant en de som inte brukar läsa. (4)

Vi tycker att vissa borde läsa den mer Och de som inte har läst den borde läsa den. (5)

Om man läser bibeln tror vi att man tycker att bibeln är spenande och rolig. (6)

Vi tänker att inga andra kommer att läsa den. Det är bara på hittade historer. (7)

Kommentarerna 1-3 uttrycker att ovana bibelläsare antagligen skulle uppskatta Bibeln om de prövade den. I de två följande elevtexterna görs en åtskillnad mellan vana och ovana bibelläsare, där (4) uttrycker uppfattningen att vana läsare uppskattar Bibeln mer än ovana. Text (5) innehåller den normativa uppfattningen att Bibeln borde läsas mer av såväl vaneläsare som ”vissa andra”. Det framgår inte varför, men (6) betonar den positiva läsoplevelsen. Den kommentar som uttrycker skepsis mot bibelläsning (7) åberopar bristande verklighetsförankring.

5 Syntes och analys

Kapitlet inleds med en tabell som syntetiserar olika indikatorer på elevers engagemang, kunskaper, förmågor och behållning av Bibeläventyret, såsom dessa framträder i klassrumsobservationer och skriftliga elevreaktioner. Därefter analyseras materialet genom att indikatorerna relateras till begrepp, principer och kvaliteter som introducerades i inledningen och bakgrunden. Det innebär att forskningsfrågorna 2 och 3 blir genomlysta.

5.1 Syntes

Tabell 1. Översikt av noterad gestaltning samt reaktioner och omdömen

<i>Gestaltning</i>	<i>Reaktion</i>	<i>Adam & Eva</i>	<i>Abraham & Isak</i>	<i>Josef</i>	<i>Sammanhang</i>	<i>Bibelvärde</i>
Åskådlig	Iver	Syndens rot	Offret otäckt	Svek	Gestaltningsstöd	Allmänt
Strukturerad	Koncentration	Syndens uttryck	Offret fel	Lojalitet	Kronologi	Individuellt
Fartfylld	Frimodighet	(Syndens lön)	Offret avbröts	Karriär	Minns huvuddrag	Avvisat
Repeterad	Kroppsminne		Dilemma	(Karriärsvek)	Osammanhängande	
Korrelerad	Faktaminne					
Åldersadekvat	Förståelse					

5.2 Analys

5.2.1 Klassrumsobservationerna

Observationerna bidrar i hög grad till att upptäcka och tolka Bibeläventyrets *allmändidaktiska* kvaliteter, som kan sammanfattas med orden delaktighet och händelserikedom. Gestaltningen är åskådlig och åldersadekvat, vilket svarar mot

principerna om Konkretion och Individualisering i MAKIS. Eleverna svarar med iver och koncentration vilket tyder på Motivation. Fartfyllt tempo och frimodighet i gensvar har båda koppling till principen om Aktivitet. Klassrummet blir här en miljö där ett spännande drama gestaltas tillsammans, i Samverkan/Gemenskap.

Observationerna fångar också flera *ämnesdidaktiska* kvaliteter. Konceptet har tydlig struktur genom sin kronologi. Instruktören erbjuder också ansatser till korrelat, genom att påpeka hur samma tema kan återkomma i olika skepnad. Det gör att den bibliska kanon lättare kan anas som ett litterärt ekosystem, istället för en hopradsad anekdotsamling. Gestaltningen gränsar sålunda till vad Gudmundsdóttír kallar en primitive narrative. Repetitionerna följer Bruners sekvens med fysisk, visuell och symbolisk representationsform, vilket befäster flödet.

Fungerande kroppsminne framträder genom att en klar elevmajoritet bidrar energiskt, när narrativen gestaltas gemensamt i klassen med hjälp av rörelseschemat. Verbalt kontrolleras faktaminnets i början av varje lektion, som repetition bakåt och uppvärmning framåt. Förståelsen stimuleras genom att instruktören låter eleverna gissa om kommande händelser och handlingar som följer senare i narrativen.

Med utgångspunkt i de sex F-kvaliteterna indikerar observationerna alltså att eleverna får redovisa *fakta* men de stimuleras också i någon mån att *förstå* berättelsens flöde. *Fantasi* och *färdigheter* får utrymme vid de talrika dramatiseringarna, och det bidrar nog till att elevernas *förhållningssätt* till lektionerna är positivt. Vid ett enda tillfälle fälls en elevkommentar som kanske signalerar förhållningssättet i en trosfråga, nämligen när Gud och Jesus tillskrivs felfrihet av eleven.

5.2.2 Skriftliga elevreflektioner

Skrivuppgifterna introducerades för att få en bredare bild av elevernas behållning, och resultatet kommer här att analyseras och syntetiseras i relation till olika F- kvaliteter. *Fakta* som minneskunskaper framträder i elevkommentarer till tre skrivuppgifter: B, C och D. B och C inleds i 3-4 fall av 5-6 med orden ”vi minns”, antagligen som ett eko från uppgiftens formulering. Eleverna kommer ihåg, vilket kanske inte är så märkligt med tanke på att uppgiften genomfördes bara några dagar efter lektionen. Kommentar (6) till uppgift B är så späckad med detaljer att gruppen inte hann med att besvara uppgift C.

Uppgift D kommenteras av en grupp som att det är svårt att komma ihåg allt, men ”det mesta” kommer man ihåg (1). Det signalerar föreställningen att kunskap handlar om att lagra information. Den tankefiguren ligger lite i linje med Sigrun Gudmundsdóttírs forskning om oerfarna lärare som vill hinna med kursen, även om föresatsen reduceras till att förmedla händelser/företeelser på ett orelaterat sätt, *sequences* (Gudmundsdóttír, 1990).

Förståelse är ett centralt begrepp inom hermeneutik. Hermeneutikern och textfilosofen Paul Ricoeur talar om den hermeneutiska bågen i tre steg: intuitiv och spontan förståelse, utredande och analytisk förklaring samt mogen förståelse visad i tillämpning (Vikström,

2005). Intuitiv och spontan förståelse framträder i elevkommentarer som uttrycker känslomässiga och moraliska reaktioner i samband med skrivuppgifterna B och C.

Abrahams planerade offer uppfattas ju som otäckt, moraliskt fel respektive ett dilemma. När offret avbröts genom en räddande ängel, uttrycker elever att det skedde i sista stund och att det var tur, en dramatisk situation med lycklig utgång. Sveket mot Josef kallas elakt och taskigt. Han gör karriär och är lojal, vilket straffar sig kortsiktigt. De skriftliga reflektionerna tyder på engagemang men också inlevelse och empati, vilket indikerar fungerande *fantasi*.

Förmågan att se samband och kunna tillämpa handlar om *förståelsens* mer intellektuella aspekter, steg 2-3 i den hermeneutiska bågen. I skrivuppgift A uttrycker fyra av sex elevgrupper insikten att elaka handlingar i Gamla Testamentets berättelser, syndens uttryck, går att härleda bakåt till berättelsen om syndafallet, syndens rot. Den slutledningsförmågan hade inte kunnat förutses. Kommentarna (1) och (2) indikerar förståelse genom att exemplifiera syndens framträdelseformer: girighet, splittring och skvaller, laster som listas i budorden och dödssynderna. Det faktum att skrivuppgift A innehåller varierade eller hemsnickrade formuleringar kan tyda på förståelse. Det handlar ju inte om standarformuleringar, vilka kunde ha speglat memorering av fraser.

Elevkommentaren om ”dödens träd” speglar möjligen uppfattningen att syndens lön är döden, men den tolkningen är lite spekulativ, därav parentestecknen runt (syndens lön). I själva verket kanske eleverna inte minns den vedertagna formuleringen, kunskapens träd. Samma sak gäller elevkommentaren ”ledsamt” i anslutning till Josefs klassresa, där (karriärsvek) kan vara en felaktig tolkning. Kanske menar eleverna istället att brödernas handlande är ledsamt.

Skrivuppgift E påvisar ett positivt *förhållningssätt* till Bibeln, då tre av sju kommentarer, 1-3, uttrycker att Bibelns värde är allmängiltigt. Här förekommer ju uttrycken: tycka om, jättekul, borde läsa, spännande och rolig. Kommentarna 4-6 motsäger inte det men där framhålls att behovet/utbytet av bibelläsning är individuellt. Kommentar (7) avvisar Bibelns läsvärde med formuleringen ”påhittade historier”.

Kommentarerna till uppgift D indikerar att elevers ringa bibelvana kan kompenseras av Bibeläventyrets design/kronologi (2-4) samt *förtrogenhetskunskapen* hos instruktören (5-6). Samspelet mellan material och instruktör tycks ge gestaltsstöd och skapa mening åt narrativen, och fungerar då som en provisorisk byggnadsställning, s k scaffolding, vilket underlättar elevernas lärande och möjligheter av få sammanhang i flödet (Säljö, 2015). Kommentar (7) pekar i motsatt riktning. ”Osammanhängande för hon blanda in andra saker” antyder kanske att personliga markörer och korrelat kan störa framställningens art och rytm.

6 Diskussion

Diskussionskapitlet inleds med en metoddiskussion där såväl empiriska förtjänster som begränsningar kommenteras. Därefter följer ett försök att på ett holistiskt och intuitivt sätt fånga Bibeläventyrets kärnegenskaper. I ett tredje avsnitt problematiseras det rimliga i ambitionen att elever ska uppfatta en röd tråd. I fjärde avsnittet lanseras idén om det värdefulla i att tillägna sig en repertoar av enskilda bibelberättelser som är livstolkande och centrala för kulturarv och gemensamma referensramar. Kapitlet har sålunda ett heterogent innehåll, vilket är brukligt i ett diskussionskapitel, och bidrar knappast till att räta ut frågetecken, utan snarare till att kröka till utropstecken. Innehållet bidrar till att kommentera forskningsfråga 4, den om Bibeläventyrets begränsningar.

6.1 Metodfrågor i backspegeln och framåt

Studien visar att lektionsbesök med iakttagelser som är mer öppna än systematiska kan fungera. Med facit i hand väcks dock tanken att validiteten och reliabiliteten kan stärkas om ett semi-strukturerat observationsprotokoll tas fram. Erfarenheterna från den här studien kan då komma väl till pass. Ett preliminärt utkast bifogas i bilaga 1. Det lanserade protokollet speglar varken etnografisk eller systematisk observation, utan ett mellanting som kan kallas ”riktad observation” (Jfr Naeslund, 2001).

Skrivuppgifterna fungerade någorlunda väl i den aktuella klassen. Lärarens beslut att kombinera samtal och skrivande i smågrupper kan ha varit till gagn för resultatet, kanske också för uppföljningens meningsfullhet utifrån lärarens och elevernas synvinklar. Kommentarererna var fylliga nog för att ge ledtrådar om elevernas engagemang och behållning av lektonsserien. Uppgifter av den här typen kan därför ingå som ”Uppföljningstips för medverkande lärare” i en kommande manual, om och när Bibeläventyret revideras.

Bibeläventyrets ordinarie elevenkät går delvis ut på att samla information om hur roligt Bibeläventyret anses vara och vilka aktiviteter som är roliga (Jfr bilaga 5). De använda skrivuppgifterna lägger snarare tyngdpunkten på att fånga om och varför det uppfattas som *meningsfullt*. Användningen av öppna svar, essäfrågor, ökar validiteten eftersom elevernas egna synpunkter och formuleringar får uttryckas och synliggöras.

Hur Bibeläventyret fungerar i skolklasser med annan social, kulturell och religiös sammansättning är en fråga som inte kan besvaras utan mer empiri. Sammalunda gäller instruktören, som inte är representativ i meningen ordinär. Hon är välutbildad både pedagogiskt och teologiskt, har mångårig erfarenhet både som instruktör och samordnare samt får definitivt räknas till kategorin eldsjälur. Dessa reservationer betyder inte att den explorativa studien har varit meningslös. Den fångar hur det *kan* vara, inte hur det *brukar* vara.

6.2 Studiens bidrag

Referatet av det religionspedagogiska konceptets gestaltning i klassrummet ger en mer levande bild än den man får när man läser dess manual. Skillnaden är dock inte lika stor som mellan att höra en symfoni och att läsa ett partitur. En verbal återgivning kan

nämligen inte göra rättvisa åt alla kvaliteter som observatören kan se och höra men inte till fullo återge. Konceptets sinnlighet och dynamiska möjligheter torde ändå framgå.

Redovisningen av elevreaktioner under genomförandet påvisade elevernas förmåga att fysiskt memorera händelsekedjan trots tidsavståndet mellan lektionerna. Elevernas uppmärksamhet och påtagliga engagemang framträdde också. Här bidrog lärarnas förtrogenhet och omdömen till att ge konkretion åt skillnader mellan dessa lektioner och mer ordinära undervisningssituationer.

Skrivövningarna visade att eleverna inte bara kunde memorera utan också reflektera överberättelserna. Läroplansmålet 'kunna återge och levandegöra några grundläggande bibliska berättelser (liksom berättelser från några andra religiösa traditioner och känna till vad de betyder för dem som brukar dem)' kan därmed anses ha uppnåtts på ett mycket tillfredsställande sätt.

Betydelsen för brukarna framgick av instruktörens genomgång, genom indelningen i tre olika sätt att motta berättelserna; som religiös uppenbarelse, som berättelser/sagor eller någonstans däremellan. Indelningen bekräftar den kulturhistoria skolan, som omfattas av bland andra Björn Skogar och Jon Skarpeid: Berättelserna ger kulturella och existentiella referensramar som är gemensamma och dessutom anas kanske innebörden religiös uppenbarelse för somliga. Den skrivuppgift som handlade om Bibelns läsvärde, uppgift E, indikerade att flertalet såg ett generellt läsvärde i bibeltexter. Det indikerar att eleverna inte anser att undervisningen om Bibeln bara tilltalar redan invigda läsare.

Läroplansmålet formulerat "kunna samtala om och göra personliga reflektioner kring livsfrågor (utifrån vardagliga situationer eller med hjälp av bilder, sånger) och texter (från t ex barn- och ungdomslitteraturen)" kunde bedömas genom samtals- och skrivuppgifterna. Det mest överraskande var kanske att eleverna kunde se sambandet mellan berättelsen om syndafallet och de tecken på synd som framträder i den fortsatta serien av berättelser, skrivuppgift A.

Läroplansmålet som lyder "kunna samtala om etiska problem och (motivera sina) ställningstaganden" kunde delvis belysas genom resultatet av skrivövningen kring uppgifterna B och C. Eleverna uttrycker förvisso sina tankar och ståndpunkter om Abraham/Isak liksom Josef. Men det handlar snarare om reaktioner och värderingar än argument, vilket kanske inte är så märkligt med tanke på berättelsernas art.

Tidigare forskning har visat att mellanstadieelever både kan och vill reflektera skriftligen kring etiska och existentiella frågor i allmänhet (Hartman, 1986). Föreliggande material tyder på att samma sak kan gälla även när reflektionerna knyts till bibliskt stoff via Bibeläventyret.

6.3 Bibeläventyrets kärnegenskaper

Samverkan mellan ämnen är påtaglig, och ungefär halva undervisningstiden skulle kunna räknas till andra ämnen än Religionskunskap. Här finns referenser till orter,

vattendrag mm inom den bibliska regionen (Geografi). Tämmligen allmängiltiga regler för mänsklig samlevnad inskräps med bud och gestaltas med berättelser (Samhällskunskap). En flicka sa att hon gillade Bibeläventyret för att man fick spela teater (Svenska) och en pojke motiverade sin uppskattning med att Historia (!) är hans favoritämne.

Under folkskolans sista decennium brukade lördagens sista lektion kallas ”Roliga timmen”, må vara att det stod ”Svenska” på schemat. Båda benämningarna var lika adekvata eftersom fröken ofta läste högt i en spännande eller rolig bok, plus att elever kunde välja att framträda med roliga historier, sketcher, sång och instrumentalmusik. Här förenades nytta med nöje och denna udda lektion var nog ofta uppskattad av såväl elever som lärare. När grundskolan infördes hamnade benämningen i onåd på formuleringsarenan, eftersom det hette att alla lektioner skulle vara roliga, och då menade man kanske meningsfulla. Runt millennieskiftet blev dock frasen ”Det lustfyllda lärandet” en gångbar glosa. Kombinationen av lust och lärande tycks alltså vara ideologiskt konjunkturbetonad.

Den lektionsserie som besöktes genomsyrades påtagligt av att nytta och nöje förenades. Liksom på roliga timmen fanns en vuxen som gestaltade en berättelse och elever som fick medverka med dramatiseringar och definierade roller och repliker. Skillnaderna är att dramatiseringarna finns i manus och boken/boksamlingen är världens mest spridda. Benämningen Edutainment, en kombination av bildning (education) och underhållning (entertainment), förefaller adekvat i sammanhanget, och den indikerar att det inte finns någon självklar motsättning mellan muntration och allvar. Dagens individualistiska och presensorienterade unga kanske rent av mår väl av ett koncept som så tydligt kombinerar aktivitet i gemenskap med berättelser som har djupa rötter.

6.4 Ambitioner om röda trådar

Hur röd kan och får den röda tråden bli? Är konceptet misslyckat om de unga inte ser en röd tråd? Kronologin är uppenbar i materialet, instruktörens gestaltning förtydligar den och elevernas reception nöts in genom återkommande och varierade återblickar. Händelseförloppet inskräps i kropp och sinnen, vilket talar för att det också fastnar i deras minnen. Skrivuppgifter ger också belägg för att det är möjligt för elever i den här åldern att upptäcka vissa samband mellan olika berättelser. Då sammanbinds punkter till sträckor, men inte till en sammanhängande linje, en röd tråd. Föresatsen om att elever ska uppfatta en tydlig röd tråd kommer dock att problematiseras i den framställning som följer.

Som framgick av observationsreferaten gestaltas Bibeläventyret med tydlig kronologi, vilket påminner om det Gudmundsdottír kallar sequences. Händelseflödet sätter sig i elevernas kroppar och åtminstone en del verkar ana att här finns beröringspunkter mellan berättelser på olika ställen i en samlad narrativ. Skrivuppgift A vittnar tydligast om att de ser sambandet mellan berättelserna om bristande tillit och syndafallets konsekvenser/uttryck. Instruktören vill tydligen stärka sådana aningar genom två sambandsmarkörer, eller korrelat. Den första rör två berättelser i Gamla Testamentet, Guds förbund med Abraham respektive med det judiska folket; den andra

mellan de båda förbundens berättelser om räddning genom offerlammets blod. Här finns en begynnande tematisering, det Gudmundsdottír kallar primitive narrative. Då kvarstår frågan om det är möjligt att gestalta och kommunicera en mogen berättelse, en narrative med Gudmundsdottírs vokabulär. Då sker ju ett gestaltseende i Ausubels mening, att eleverna uppfattar till vilket pussel bitarna passar.

Det finns tre hinder för ambitionen att kommunicera en mogen berättelse med holistiska egenskaper: pedagogiska, politiska och teologiska. Eleverna saknar den *förtrogenhet* som krävs för att få en holistisk förståelse av biblisk kanon, alldeles oavsett om de skulle ha den intellektuella mognad som kanske krävs. I nutida bibeldidaktik finns sådana ambitioner om gestaltseende uttryckta i konfessionellt färgade modeller. Den mest kända modellen med holistiska försatser är kanske timglasillustrationen.

Illustrationen med timglasets börjar i trattens övre öppning, där hela mänskligheten lever i lustgården, men sedan följer ett lika allmänmänskligt syndafall. Nedanför öppningen är det smalare, ty ett enda utvalt folk får uppdraget att medverka i Guds räddningsplan. När folket inte lyder smalnar tratten av, då några utvalda språkrör/profeter får ta över för att vägleda folket. När inte heller det hjälper, ingriper Gud själv och blir Människosonen som lever, dör och uppstår, vilket illustreras med timglasets midja. Därefter övergår illustrationen till timglasets nedre hälft, där Jesus kallar ett begränsat antal lärjungar. Apostlagärningarna och breven fångar sedan hur kristenheten börjar bre ut sig; missionsbefallningen handlar om att budskapet om räddning ska erbjudas hela den fallna mänskligheten och skapelsen. Modellen är pedagogiskt lättfattlig men politiskt kontroversiell eftersom den utmanar bland annat judisk teologi.

Även den kristna julens läsning av profeten Jesaja, som en sambandsmarkör mellan profetian och Jesus som Messias, är ju en kontroversiell koppling i judiskt perspektiv. Samma sak, men med andra förtecken, gäller kopplingar mellan Bibeln och Koranen. Instruktören nämnde att Isak och Ismael får byta plats i de båda traditionerna. En svensk islamolog påpekar för övrigt att en del muslimer återoppar en sambandsmarkör i Femte Moseboken 18:18, där versen tolkas som en förutsägelse om profeten Muhammed (Larsson, 2006). Den tolkningen kan nog judar och kristna ha synpunkter på. Slutsatsen blir att även primitive narratives kan bli teologiskt kontroversiella och politiskt svårhanterliga.

Också inom ramen för Nya Testamentets berättelser har de som fastställt en kanon undvikit en harmonisering. Det verkar finnas en poäng med ordet "enligt", som ingår i rubriken till de fyra kanoniserade evangelieversionerna. I vart och ett av de fyra evangelierna antyds dock sambandsmarkörer och röda trådar bakåt till Gamla Testamentet men de skiljer sig till arten och graden (Bibel 2000). Evangelium enligt *Matteus* är det som tydligast vänder sig till judar, och det börjar med en släkttavla som inleds med Adam och avslutas med Jesus. Den tidens judiska släkttavlor brukade inte inkludera kvinnor, men här nämns tre stycken och alla har haft problem med sjätte budet, som gäller sex. Författaren Göran Skytte nämner att han fått detta intressant mönster påpekat, när han konsulterade en teologisk expert (Skytte, 2016). Här nämns också David, hjältekonung och mördare; liksom Jakob, patriark och skojare. Den som sätter

sig in i Gamla Testamentets persongalleri märker alltså att berättelserna är realistiska, såttillvida att de skildrar människor av kött och blod, med fel och förtjänster.

Markus evangelium framstår vid en första anblick som en serie händelser/mirakler utan inbördes sammanhang. Ett tränat öga kan dock lägga märke till en tydlig linje, där Messias-hemligheten avslöjas stegvis: först av demonerna, sedan av några enstaka personer, och efter hand av allt fler. I *Lukas* evangelium vandrar ett par lärjungar till Emmaus efter Jesu uppståndelse, men de känner först inte igen den följeslagare som går vid deras sida. Vid sitt tillkännagivande sammanfattar Jesus en kanon, förankrad i Gamla Testamentets berättelser, som läsaren bara får veta konturerna till. *Johannes* skriver teologiskt begrundande genom att inleda med en vacker prolog som börjar i skapelsen av kosmos och slutar med Johannes döparens och Jesu framträdande. På korset uttalas sju Jesusord, och dessa förklaras explicit med hänvisningar bakåt till profetior i Gamla Testamentet.

Koherensen växlar således såväl inom respektive evangelium som dess explicita eller implicita referenser till gammaltestamentliga berättelser eller formuleringar. Slutsatsen blir nog att Bibeläventyret, liksom den kyrkliga kanon, inte bör eftersträva en perfekt harmonisering kring hur olika texter hänger ihop "egentligen". Det räcker med provisorier omgärdade av specificeringarna "enligt" (Persson, 2003).

Slutsatsen av genomgången blir att en harmonisering inte bara är teologiskt tvivelaktig, den är också politiskt problematisk. En holistisk gestaltning som avser att bli begriplig blir ju med nödvändighet också förgriplig. Här är det på sin plats att nämna kommentaren från en muslimsk friskola i södra Sverige. Där uttryckte respondenten sin tillfredsställelse över Bibeläventyrets objektivitet, i meningen att det så tydligt framhåller vad som står i bibeln, inte vad man ska tro på.

6.5 Värdet av livstolkande berättelser

Kan det vara gott nog om bibeln som kultur och bibeln som livsvisdom blir behållningen? Då kanske inte en tydligt uppfattat röd tråd blir fullt så viktigt. Enskilda berättelser som både är välkända globalt och över tid, kan ju i många fall ha livsvisdomskvaliteter. Enskildheter med åskådningsvärde och tankedjup kan ibland lyftas fram som klassiska, en pedagogisk princip som brukar kallas "exemplariskt lärande" och har formulerats med en aforism: "Inte allt, men det hela i delen" (Larsson, 1915). Då kan värdet av att ha gemensamma referensramar, kulturarvet, och en repertoar av existentiella livsvisdomar förenas. Vad det innebär i praktiken kan belysas med två autentiska exempel.

Vid en antikrigsdemonstration i Stockholm 1968 höll författaren Sara Lidman ett anförande där hon sa: Detta är Davids kamp mot Goliat. Deltagarna förstod jämförelsen.

Två år senare skulle en ung man åka kommunalt från sin förort till centrala Stockholm. Det snöade och var mörkt, och mannen blev plötsligt varse en berusad kvinna i samma ålder som kunde sin adress men irrade omkring utan att hitta hem. Han hjälpte henne och av tacksamhet ville hon bjuda på fika. Det framgick av sammanhanget att erbjudandet inte bara gällde Gevalia, utan kaffe ”med dopp”. Mannen, som skulle vidare, avböjde erbjudandet. Kvinnan utbrast då förvånad: Jaså, är du en sån där barmhärtig samarit.

Det första exemplet utspelar sig i offentligheten och nämns av en känd kulturpersonlighet; den handlar om en mellanfolklig konflikt från Gamla Testamentet. Det andra exemplet utspelar sig på tu man hand och uttalas av en okänd privatperson till en annan; den tolkas ofta, men inte alltid och bara, som en medmänsklig handling och är hämtad ur Nya Testamentet. Båda berättelserna ingår i kulturarvet och fungerar som referensramar i offentliga och mellanmännsliga sammanhang. De anknyter till etiskt-existentiella teman som mod och barmhärtighet. Att de också har teologiska poänger ger nya dimensioner, kanske inte primärt för skolan men väl i religiösa gemenskaper. Som exempel kan nämnas den tidigare nämnda liknelsen om den barmhärtige samariten/samariern. En etisk tolkning utmynnar i påbudet: Gör som han. En teologisk dito blir snarare: Sådan är Gud/jag, och du får/kan/bör göra likadant. Då sker en nygestaltning, *refiguration*, ett tredje steg i Ricouers hermeneutik, när begreppet mimesis kommenteras.

Som tidigare nämnts tyder en del skriftliga elevkommentarer som redovisats i kapitel 5 på att bibelberättelser kan väcka etiska och existentiella tankar hos unga i den här ålder. Anekdotisk rapportering från enskilda instruktörer indikerar att Bibeläventyret kan ge avtryck även på längre sikt. En instruktör har vittnat om ett oväntat sammanträffande med en grupp tonåringar som hon passerade. En i gruppen kände igen henne och utbrast: Det var ju du som hade Bibeläventyret i vår klass; det var det bästa vi har gjort i skolan.

En annan instruktör som var ledare för ungdomar på fritiden berättade för några av dem, att hon sysslade med Bibeläventyret i sin yrkesverksamhet. En av ungdomarna började då att kroppsligen gestalta den händelskedja, som han hade fått lära sig av en instruktör i skolan 4-5 år tidigare. Huruvida elever som varit med om Bibeläventyret också får sådana livstolkande resurser, att de senare kan och vill använda berättelser av typen David och Goliat eller Den barmhärtige samariern senare i livet är en öppen fråga. Men det vore onekligen intressant att i framtiden undersöka förekomsten och arten av sådana avtryck. I kapitel 8 diskuteras andra uppslag till fortsatt forskning.

7 Slutsatser

Här redovisas kortfattade svar på forskningsfrågorna.

1. Hur relaterar Bibeläventyrets idé och innehåll till skolans policy och styrdokument?

Svar: Bibeläventyret ligger i linje med samtliga tre uppnåendemål för årskurs fem i den läroplan, LpO94, som gällde vid starten. Enligt nuvarande läroplan, LGr11, svarar Bibeläventyret tydligast mot en av punkterna i Centralt innehåll.

2. Vilka pedagogiska egenskaper kännetecknar Bibeläventyret?

Svar: Ett lustfyllt lärande, med lika betoning på båda orden. Edutainment handlar om att kombinera meningsfullhet och att ha roligt tillsammans.

3. Vilka personlighetsutvecklande och kunskapsmässiga kvaliteter stimulerar Bibeläventyret?

Svar: Faktakunskaper om Bibelns berättelser. Musiska färdigheter i gemenskap. Inlevelsebetonad fantasi kring olika människoöden. Positiva förhållningssätt som nyfikenhet och frimodighet. Ökad förståelse för att se samband fram-och baklänges i en berättelse eller händelsekedja.

4. Vilka begränsningar har Bibeläventyret?

Svar: Bibeläventyret ger underlag för etiska och existentiella reflektioner. Men sådana ryms inte inom ramen för instruktörens tid i klassrummet. Om Bibeläventyrets manual kompletteras med förslag till lämpliga frågor för reflektion ankommer genomförandet av sådan uppföljning likväl på läraren.

Bibeläventyret stimulerar många kunskapskvaliteter och förmågor. Men även om instruktörernas förtrogenhetskunskap med Bibeln är en viktig pedagogisk räcker inte undervisningstiden och skolmiljön till för att göra eleverna verkligt förtrogna med Bibeln.

8 Epilog

I epilogen formuleras tankar om fortsatt forskning. Här presenteras möjliga insatser beroende på ambitionsnivåer och resurser.

8.1 Handledda examensarbeten

Studenter som skriver handledda examensarbeten om Bibeläventyret skulle kunna genomföra innehållsanalys av elev-och lärarenkäter som Bibeläventyrets instruktörer redan har delat ut och samlat in i samband med sina skolbesök. Dessa har nämligen inte bearbetats systematiskt hittills. Som tidigare nämnts består elevenkäten av rolighetsorienterade kryssfrågor som kan bli föremål för frekvensberäkningar, gärna med jämförelser mellan orter som har olika befolkningssammansättning med avseende

på uppskattad religiositet och bibel användning. Lärarenkäten bygger på sju essäfrågor där läraren ombeds kommentera kvaliteten hos innehållet, pedagogiken, materialet, instruktören, helhetsintrycket, förväntan och resultat samt huruvida läraren kan rekommendera Bibeläventyret till andra. Då handlar det om innehållsanalys av svar genom kategorisering åtföljd av frekvensberäkning. Den uppgiften blir mer tidskrävande och kan antingen delas upp på fler studenter eller dimensioneras i mindre skala än vid granskningen av svar i elevenkäten.

8.2 Blygsam yrkesforskning

Blygsam forskning av professionella med begränsade resurser skulle kunna innehålla följande inslag: (1) Ett erfarenhetsutbyte med en handfull instruktörer, lika många lärare, ett par forskare samt ett par observatörer från Svenska Bibelsällskapet, som samordnar Bibeläventyret. (2) Nya skolbesök, denna gång avseende Nya Testamentet genomförda på annan skola med annan instruktör. (3) Telefonintervjuer och digitala enkäter till dels instruktörer, dels lärare, men denna gång med andra frågor än de som nämnts i förra stycket (Bilaga 3 och 4). Punkt 3 skulle implicera kartläggningar på bredden och i större skala för att uppnå bättre generaliserbarhet i ordets mer traditionella bemärkelse.

8.3 Ambitiöst forskningsprogram

Med generösa resurser till forsknings- och utvecklingsarbete om Bibeläventyret skulle ett punktuellt erfarenhetsutbyte kunna utvidgas till en mer omfattande forskningscirkel. Vidare skulle skolbesöken kunna spridas också till mångkulturella och bibelcentrerade närsamhällen samt till flera instruktörer, lärare och klasser. Det skulle möjliggöra mer varierade bilder, bland annat relaterade till grad- och artskillnader vad gäller lokala förändringslägen och förväntanstryck samt de medverkande aktörernas förmågor och föresatser (Von Wright, 1983). Elevintervjuer i form av fokusgrupper skulle kunna bli mer djuplodande än de skrivuppgifter som använts här. De i förra stycket nämnda studierna skulle också ingå.

Med generösa resurser skulle viktiga frågor kring Bibeläventyret inte bara belysas utan också i hög grad besvaras. Hur värderar elever, lärare och instruktörer Bibeläventyret? Tycker elever över lag att det är roligt/intressant/lärorikt; varför (inte), bilaga 2? Tycker lärare över lag att det är pedagogiskt och viktigt; varför (inte)? Och vad betyder det för dem att få en gästande instruktör i det egna klassrummet, bilaga 4? Vilka olika innebörder kan Bibeläventyret ha bland instruktörerna; ett kall man brinner för, en uppgift bland andra eller en pålaga? Vilka attityder hos lokalpolitiker, skolchefer, rektorer, kyrkoherdar, församlingsföreståndare, elevföräldrar samt lokala opinionsbildare påverkar stödet/motståndet för Bibeläventyret, bilaga 3?

Även om Bibeläventyret visar sig vara uppskattat utesluter det inte att vetenskap och beprövad erfarenhet likväl indikerar behov av revision och kompletteringar. Förhoppningsvis bidrar då forskningen till utvecklingsarbetet så att fruktbara synergieffekter uppnås.

8.4. Upptakt till ansökan för ambitiös forskningsprogram

8.4.1 Syfte och forskningsfrågor

Projektet *syftar* till att undersöka Bibeläventyret i praktiken med avseende på kulturell relevans, pedagogiska kvaliteter, användares gensvar och organisatorisk realism.

Hur värderar användarna Bibeläventyret med avseende på kulturell relevans? Uppfattas berättelserna som värdefulla av dagens unga och deras lärare? Accepteras Bibeläventyret av människor med olika inställning i frågor om religion och livsåskådning? Hur stämmer Bibeläventyret med skolans icke-konfessionella policy?

Vilka pedagogiska kvaliteter har Bibeläventyret? Vilka egenskaper framträder i materialet? Hur gestaltas Bibeläventyret i klassrummen? Vilka kunskaper, förmågor och förhållningssätt stimuleras? Vilken behållning framträder i praktiken?

Vilket gensvar hos användarna väcker Bibeläventyret? Vilka attityder uttrycker elever; vad gillar och ogillar de hos Bibeläventyret? Vilka attityder uttrycker deras lärare; vad gillar och ogillar de hos Bibeläventyret? Vad innebär det för lärarna att observera istället för att undervisa? Vad betyder Bibeläventyret i instruktörernas liv och yrkesverksamhet?

Vilka organisatoriska realiteter omgärdar Bibeläventyret? Vilka ramfaktorer gör sig påminta när Bibeläventyret erbjuds, bokas, genomförs och följs upp? Vilket stöd och motstånd visar överordnade, kolleger, vårdnadshavare, lokala opinioner med flera i förhållande till Bibeläventyret?

8.4.2 Genomförande

Projektet pågår i tre år. Första året ägnas åt skolbesök när Gamla Testamentet genomförs, andra året Nya testamentet; tredje året breddas studien från lokala studier till datainsamlingar via digitala enkäter som vänder sig till instruktörer och lärare.

Två forskare besöker tre skolor/klasser vardera vid Bibeläventyrets tre lektioner under läsåret. Observationerna kompletteras med papper-och penna-material från eleverna samt någon intervju. Första och andra besökstillfället följs upp med smågruppssamtal i klassen som dokumenteras utifrån 2-3 frågor som eleverna besvarar för att fånga hur de har uppfattat viktiga inslag i lektionen. Vid tredje besöket får eleverna dock individuellt besvara ett frågeformulär som prövar deras inställning till Bibeläventyret och Bibeln, bilaga 2.

Vid första besöket intervjuas instruktören, vid det andra läraren och tredje gången en gruppintervju med några elever, valda utifrån lärarens rekommendation och efter vårdnadshavares medgivande. Syftet med gruppintervjun är att få en mer konkret bild av dessa elevers syn på Bibeläventyret/Bibeln än vad som är möjligt med papper-och penna. Två flickor och två pojkar bör ingå i fokusgruppen valda enligt tre kriterier: de ska våga prata, förväntas ha något att bidra med samt tycka lite olika. Det samlade

materialet från skolbesöken år 1-2 beräknas bli följande: skolor/klasser 12, observationstillfällen 36, elevers skrivblad c 150, elevenkäter c 300, fokusgrupper 12, instruktörsintervjuer 12, lärarintervjuer 12. De två första åren ger alltså omfattande elevmaterial medan material från de vuxna aktörerna är mer begränsat.

Intervjuerna med instruktörerna respektive lärarna inleds med att respondenten får besvara en enkät och därefter följer ett friare samtal. Intervjun är huvudsaken men enkäten finns med i utprövningssyfte. År 3 distribueras de nu utprovade enkäterna till ett stort antal instruktörer och lärare som deltog i Bibeläventyret föregående år. Den digitala formen underlättar distributionen och bearbetningen.

Målet är att vardera forskaren väljer sina tre skolor under året så att tre typer av skolmiljöer finns representerade: sekulariserad, mångreligiös och bibelbältet. Året därpå, när Nya Testamentet är på tapeten, väljs tre nya skolor men utifrån samma kriterier som året tidigare. Då kan gärna variationen optimeras genom att beakta även andra kriterier, exempelvis urbaniseringsgraden.

Bibliografi

Ausubel, David, 1963. *Educational Psychology – A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston inc.

Ausubel, David, 1968. Cognitive Structure and the Facilitation on Meaningful Verbal Learning. *Journal of Teacher Education*, 14: 217-221.

Broady, Donald & Lindblad, Sverker (Red.), 1999. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 1999:1. På återbesök i ramfaktorteorin*. (Temanummer).

Bibel 2000. Stockholm: Verbum Cordia. Förlagshuset Gothia.

Bruner, Jerome, 1971. *På väg mot en undervisningsteori*. Lund: Gleerup

Bryman, Alan, 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Cöster, Henry, 2012. Utbildning till likgiltighet? Om religionsfobin som utmaning för religionsdidaktiken. I Sidsel Lied & Christina Osbeck (red). *Religionsdidaktisk arbeid pågår: Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad*, 251-272. Vallset: Oplandske, cop.

Dewey, John, 2004. *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter av John Dewey*. Urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman, Ulf P Lundgren & Ros Mari Hartman. Stockholm: Natur & Kultur

Falkevall, Björn, 2018. *Livsfrågor - två aktörer. En studie av intentionsarenan i "kulturkampens" årtionde*. (Opublicerat manus). Högskolan Dalarna.

Fredriksson, Gunnar, 1994. *Tjugo filosofer*. Stockholm: Norstedt.

Furseth, Inger & Repstad, Pål (2005). *Religions sociologi – en introduktion*. Stockholm: Liber.

Gudmundsdóttir, Sigrun, 1990. Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. In: Christopher Day, Pam Denicolo & Maureen Pope (Eds). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Pp 107-118 Lewes, Sussex: Falmer Press.

Gudmundsdóttir, Sigrun, 2013. Story-Maker, Story-Teller: Narrative Structures in Curriculum. In Emerald Insight (Ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching. The Evolution of a Research Community 141-156*. Online: Mar 2015

Halldorf, Joel, 2014. *Läsande i distraktionernas tid*. Stockholm: Tro & Liv Skriftserie.

Halldorf, Joel, 2018. *Gud: Återkomsten – Hur religionen kom tillbaka och vad det betyder*. Stockholm: Libris

Hartman. Sven, G., 1986. *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur

Hartman, Sven, G., 2012. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Andra utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur

Höjer, Björn, 2015. Sverige är ett udda land. *Forskning & Framsteg*, 2015:3

Jackson. Robert, 2002. *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

Larsson, Göran, 2006. *Att läsa koranen. En introduktion*. Stockholm: Verbum.

Larsson, Hans, 1915. *Om bildning och självstudier*. Stockholm/Värnamo: Ekelunds Förlag AB

Linde, Göran, 1993. *On Curriculum Transformation. Explaining Selection of Content for Teaching*. Stockholm: HLS' Förlag.

Linde Göran, 2006. *Det ska ni veta! Introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lübcke, Poul, 1988. *Filosoflexikonet*. Stockholm: Forum.

Naeslund, Jon, 1961. *Allmän undervisningsmetodik*. Stockholm: Läromedelsförlagen

Naeslund, Lars, 1991. *Lärintentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS' Förlag.

Naeslund, Lars, 1997 *Forskaröga på lärargärning. Strövtåg i skolverklighet och teorivärld*. Linköpings universitet: Skapande Vetande.

Naeslund, Lars, 2001 *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet. IBV/EMIR-rapport 5.

Naeslund, Lars, 2009. *Encounters with Faith. Studies on Swedish Students' Encounters with Believers*. Stockholm: Stockholm University. Department of Didactic Science and Early Childhood Education.

Naeslund, Lars, 2013. Personlighetsutvecklande möten med tro: gymnasieungdomar berättar och reflekterar. I (red.) Helene Elvstrand, Karin Forslund Frykedal, Marcus Samuelsson, Robert Thornberg. *Lärares etik och professionella arbete: skolan som moralisk praktik. (En vänbok till Gunnel Colnerud)*. 113-125. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Persson, Larsåke W., 2003. Mellan "enligt" och "egentligen". I *Tillräckligt mänsklig. Årsbok för kristen humanism och samhällssyn 2003*, 45-50.

Ricoeur, Paul, 1993. *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm/Stephag: Symposium AB.

Rorty, Richard, 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, N. J. Princeton University

Skarpeid, Jon, 2006. Tools for purposes? How to talk about religious narratives in the classroom. In Kirsi Tirri (Ed.). *Nordic Perspectives on Religion, Spirituality and Identity*, pp. 307-318. Yearbook 2006 of the Department of Practical Theology. Helsinki: University of Helsinki. Departement om Practical Theology.

Skogar, Björn, 2005. *Bildning och religion. En lärarutbildares perspektiv*. Högskoleverkets rapportserie 2005:29 R. ISSN 1400-948 X (digital resurs)

Skolverket, 1994. Läroplan för obligatoriska skolväsendet, LpO94

Skolverket, 2011/2017, Läroplan och kursplaner för grundskolan, Lgr11

Skytte, Göran, 2016. *Förklaringsboken. Svåra ställen i Bibeln*. Örebro: Libris Förlag

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Säljö, Roger, 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Vikström, Björn, 2005. *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur

Von Wright, Georg Henrik, 1983. *Practical Reason*. Oxford: Blackwell.

Wright, Andrew, 2006. Spiritual Identity and the Pursuit of Truth. In Kirsi Tirri (ed.) *Religion, Sprituality and Identity*. 13-26. Bern: Lang

Westling, Gordon & Pettersson, Sten, 1973. *Barn och religionskunskap. En bok om barn och undervisning med utgångspunkt från arbetet i religionskunskap på grundskolans mellanstadium*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Bilagor

Här presenteras instrument som kan komma att användas vid fortsatt forskning om Bibeläventyret. Bilagorna 1-4 innehåller preliminära utkast lanserade av uppsatsförfattaren, medan bilagorna 5-6 innehåller Svenska Bibelsällskapets enkäter som redan är i bruk.

Bilaga 1: Utkast till observationsprotokoll i kommande studie

Datum	Skola	Klass/Lärare	Instruktör	Observatör
-------	-------	--------------	------------	------------

Instruktörsfråga

Elevsvar

Gestaltningstrick

Spontan elevfråga/kommentar

Dramatiserings(o)förmåga +/-

Tecken på elev(o)intresse +/-

Tecken på elev(o)kunskap +/-

Bilaga 2: Utkast till elevformulär i kommande studie

Vad tycker/tänker du om Bibeläventyret och Bibeln? Sätt först ett kryss. Skriv sedan och berätta!

Jag tycker Bibeläventyret är...roligt 0 ganska roligt 0 ganska tråkigt 0 tråkigt 0

... därför att

Jag tycker Bibelkunskap är oviktigt 0 ganska oviktigt 0 ganska viktigt 0 viktigt 0...

...därför att

Jag tycker Bibelns berättelser är överkliga 0 ganska överkliga 0 ganska verkliga 0 verkliga 0...

...därför att

Tycker du att Bibeln är spännande? ja 0 ganska 0 bara lite 0 nej 0...

...därför att

Tycker du att Bibeln är sammanhängande?

Ja, det finns tydlig röd tråd 0 ja, man anar samband 0 inte mycket 0 nej, huller om buller 0

....därför att

Mina egna tankar om Bibeläventyret eller Bibeln är att... (Skriv vad du själv tycker och tänker)

Bilaga 3: Digitalt enkätutkast för instruktör i kommande studie

Hur många lektionsserier om BÄ genomförde du under kalenderåret 20XX?

GT NT

Vilken innebörd har Bibeläventyret för dig personligen?

En hjärtesak 0 En arbetsuppgift 0 En pålaga 0

Vilken inställning har dina överordnade (eller din församling) till Bibeläventyret?

Positiv 0 Neutral 0 Skeptisk 0

Hur bedömer du villkoren att genomföra Bibeläventyret i ditt område/sammanhang?

Gynnsamma 0 Ordinära 0 Ogynnsamma 0

Hur upplever du elevintresset för Bibeläventyret i dina skolor?

Positivt 0 Mitt emellan 0 Negativt 0

Hur upplever du intresset från elevernas lärare för Bibeläventyret?

Positivt 0 Mitt emellan 0 Negativt 0

Hur upplever du intresset från skolledningarna för Bibeläventyret?

Positivt 0 Mitt emellan 0 Negativt 0

Hur upplever du intresset från opinionsbildare för Bibeläventyret?

Positivt 0 Mitt emellan 0 Negativt 0

Vad är mest positivt med Bibeläventyret?

Vad är mest negativt med Bibeläventyret?

Berätta gärna en solskenshistoria om Bibeläventyret i någon klass:

Berätta gärna någon skräckhistoria om Bibeläventyret i någon klass:

Bilaga 4: Utkast till digital enkät för lärare i kommande studie

Vilken inställning till Bibeläventyret har eleverna i din/a klass/er?

Positiva 0 Mitt emellan 0 Negativa 0

Vilken inställning till Bibeläventyret ha du själv?

Positiv 0 Mitt emellan 0 Negativ 0

Vilken inställning till Bibeläventyret har dina överordnade och kolleger?

Positiva 0 Mitt emellan 0 Negativa 0

Har elevernas vårdnadshavare uttryckt skepsis eller undran inför Bibeläventyret?

Aldrig 0 Någon gång 0 Flera gånger 0

Hur bedömer du själv Bibeläventyrets pedagogiska kvaliteter?

Positiva 0 Mitt emellan 0 Negativa 0

Hur bedömer du elevernas kunskapsmässiga utbyte av Bibeläventyret?

Positivt 0 Mitt emellan 0 Negativt 0

Vilken innebörd har det för dig att en instruktör tar över klassen vid Bibeläventyret?

Positiv 0 Mitt emellan 0 Negativ 0

Hur tycker du att Bibeläventyret stämmer med läroplanens objektivitetskrav i religion?

Inga problem 0 Måttliga problem 0 Påtagliga problem 0

Bibeläventyrets styrkor/möjligheter

Bibeläventyrets svagheter/risker

Berätta gärna någon solskenshistoria från Bibeläventyret (om du har någon)

Berätta gärna någon skräckhistoria från Bibeläventyret (om du har någon)



Bilaga 5. Vad tyckte du?

Bibeläventyret var:

- Jätteroligt Roligt Vet ej Tråkigt Jättetråkigt

Vad tyckte du var roligast?

- Lyssna på berättelserna
 Göra rörelserna
 Spela drama
 Skriva i häftet

Vad tycker du att vi kan göra bättre?

.....

Berätta med egna ord vad du tyckte!

.....

Tack!



Namn (om du vill):

.....

Klass:

Skola:

U
T
V
Ä
R
D
E
R
I
N
G



Bilaga 6. Vad tyckte Du som lärare och pedagog om Bibeläventyret

Kommentar:

2. Pedagogik

Metoder, variationer, m.m.

Kommentar:

3. Material

Skyltar, bilder, arbetshäften

Kommentar:

4. Instruktör

Kunskap, förmåga att engagera

Kommentar:

5. Helhetsintryck

Kommentar:

.....

6. Förväntan och resultat

Vad var dina förväntningar? Infriades dem?

Kommentar:

7. Kan du rekommendera Bibeläventyret till andra? Kommentrar:

.....

Vill du komma i kontakt med Bibeläventyret kan du antingen vända dig till instruktören som besökt din skola eller direkt till oss via:



U

T

V

Ä

R

D

E

R

I

N

G