

DEN BIBELSKE FORTÆLLING – NYT OM DEN FORTABTE SØN?

Bibelske fortællinger i skolen og i læreruddannelsen
BERTEL HAARDER

Den fortabte fortælling
JENS RAAHAUGE

Jeg har fået min søn tilbage
GEERT HALLBÄCK

Lignelsen om "Den fortabte søn" i bibeldidaktisk belysning
JOHANNES NISSEN

En forretningsmann hadde to sønner
HEID LEGANGER-KROGSTAD

Den tabte opal
THOMAS ILLUM HANSEN OG KELD SKOVMAND

Den fortabte søn i undervisningen
KIRSTEN M. ANDERSEN

At udforske sproget og finde en fortabt
MARIE K. MONRAD

E-bøger fra Eksistensen

På www.Eksistensen.dk finder du over 250 e-bogstitler, der spænder over emnerne filosofi, religion, undervisning, teologi og eksistens



Du kan også finde studie- og undervisningsrettede e-bøger fra Eksistensen på Lix.com

eksistensen



INDHOLD

Introduktion til RPForum / 2

BERTEL HAARDER:

Bibelske fortællinger i skolen og i læreruddannelsen / 3

JENS RAAHAUGE:

Den fortabte fortælling / 8

GEERT HALLBÄCK:

Jeg har fået min søn tilbage

Lignelsen om den fortabte søn i ny, nudansk oversættelse / 12

JOHANNES NISSEN:

Lignelsen om "Den fortabte søn" i bibeldidaktisk belysning / 23

HEID LEGANGER-KROGSTAD:

En forretningsmann hadde to sønner / 40

THOMAS ILLUM HANSEN OG KELD SKOVMAND:

Den tabte opal. Om fortabelsens didaktiske potentiale / 54

KIRSTEN M. ANDERSEN:

Den fortabte søn i undervisningen

– materialeanalyser og perspektiver / 71

MARIE K. MONRAD:

At udforske sproget og finde en fortabt / 85

Introduktion til RPForum 2008/I

Velkommen til det 2. nummer af Religionspædagogisk Forum – det første af tre numre i årgang 2008.

Introduktionsnummeret om *Religion og pædagogik* var overvejende teoretisk, men nu går vi med 2008/1 tættere på konkret religionsfagligt stof og tættere på konkret religionsundervisning.

Lignelsen om den fortabte søn er det fælles omdrejningspunkt for alle bidrag til dette nummer. Artiklerne går fra det mere almene, over det bibeldidaktiske, til direkte rettet mod praksis:

I første gruppe forklarer undervisningsminister Bertel Haarder, hvorfor bibelske fortællinger er dansk kultur. Jens Raahauge påviser, hvorfor de også er litteratur og har godt af at blive betragtet som netop det, også i skolen. Og Geert Hallböck redegør for, hvorfor *Den fortabte søn* har fået en anden sproglig skikkelse i *Den Nye Aftale*.

I anden gruppe præsenterer Johannes Nissen forskellige metodiske tilgange fra den teologiske bibeltolkning som inspiration til nye vinkler på bibeldidaktisk arbejde med lignelsen, og Heid Leganger-Krogstad karakteriserer lignelsen som genre og fokuserer især på overtekstning som metode til at bringe den bibelske fortælling over kulturkløften mellem dengang og nu – i en artikel på norsk, som vi ikke har ment behøver oversættelse for at komme over kløften mellem Danmark og Norge. Keld Skovmand og Thomas Illum Hansen viser, hvordan analysegreb fra nyere litteraturpædagogik (skemaer og tomme pladser) kan frugtbar gøre analysen af *Den fortabte søn*.

I tredje gruppe analyserer Kirsten M. Andersen, hvordan forskellige undervisningsmaterialer til forskellige klassetrin får meget forskellige pointer frem i det arbejde med *Den fortabte søn*, de lægger op til. Og Marie K. Monrad præsenterer metoder fra voksenpædagogisk arbejde med *Den fortabte søn*, herunder arbejdsformer, der involverer deltagerne kropsligt. Desuden karakteriserer hun fortolkningstendenserne i forskellige kendte genfortællinger af lignelsen.

– Tak til de mange, der har meldt begejstret tilbage på første nummer af Religionspædagogisk Forum og på visionen bag. Vi ser nu frem til at gense mange som abonnenter!

Redaktionen

Bibelske fortællinger i skolen og i læreruddannelsen

Af Bertel Haarder, undervisningsminister

De bibelske fortællinger har – og skal fortsat have – en central placering i skolens kristendomsundervisning og i fællesfaget kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab i læreruddannelsen. Det skyldes, at disse fortællinger er en del af dansk kultur i lighed med H.C. Andersens eventyr, ligesom de i 1000 år har leveret de grundelementer, hvormed vi har beskrevet tilværelsens store spørgsmål, som ikke ændrer sig over tid: liv, død, kærlighed, ondskab, evighed og så videre.

De bibelske fortællinger og Holbergs komedier har sat deres umiskendelige præg på dansk kultur og på værdierne i det danske samfund. Der har været en nær forbindelse mellem stat og kirke helt tilbage fra middelalderen, hvor kong Valdemar og biskop Absalon i fællesskab forsøgte at stabilisere landet. Siden da har forholdet mellem stat og kirke undergået mange forandringer. Men kendskab til kristendommen er stadig en afgørende forudsætning for at forstå det danske samfund.

Dén historiske viden skal alle børn i Danmark have med sig som ballast i livet, så de kan blive fortrolige med deres egen kultur og den måde, samfundet fungerer på. Derfor var det vigtigt for mig at sikre, at folkeskolelovens formålsbestemmelse blev præciseret i 2006, således at målet om tilegnelse af kundskaber og færdigheder blev klart formuleret. Det var lige så vigtigt, at det kom til at stå stjerneklart i formålsbestemmelsen, at eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Eleverne skal kende de bibelske fortællinger, så de bliver fortrolige med centrale temaer i livet, fx håb og tro på fremtiden, kærlighed og omsorg, skyld og tilgivelse. Fortællingen kan sætte kød og blod på disse

temaer, som ellers er så vanskelige at håndtere. I fortællingen kan vi forholde os til personers tanker, følelser og handlinger.

Håb og tro på fremtiden

I de bibelske fortællinger får personerne sprog og kan tale om tab og lidelse, og de agerer på måder, som elever kan drøfte og forholde sig til. Der kan være tale om store lidelser og om muligheden for at leve med afsavn. Lidelseshistorien som motiv findes i mange fortællinger, bl.a. fortællingen om Jonas i hvalfisken, og også yngre børn kan bringes til at se dybere i livet ved at tale om Jonas og hans liv.

De menneskelige grunderfaringer, der kommer til udtryk i Bibelen, indeholder så stærke motiver, at de har sat sig afgørende spor i dansk og vestlig kultur. Meget tyder på, at man ikke for alvor bliver fortrolig med den vestlige kultur uden at kende til de bibelske fortællinger. Det drejer sig bl.a. om Urhistorien, fortællekomplekserne om patriarkerne og Moses fra Det gamle Testamente, evangeliernes fortællinger om Jesu liv samt Paulus udlægning af hovedpointerne. Der er for mig ingen tvivl om, at det har noget på sig, når jeg i den offentlige debat kan læse flere gymnasielæreres bekymrede udsagn. De giver udtryk for, at elever uden indsigt i de bibelske fortællinger har vanskeligt ved at følge med i gymnasiets undervisning i fag som musik, billedkunst og litteratur.

Kærlighed og omsorg

Det er også tydeligt, at det omsorgsaspekt, der i vid udstrækning ligger til grund for normerne i vores velfærdssamfund, blandt andet har baggrund i den kristne forestilling om menneskets ligeværd over for Gud.

I lignelsen om den barmhjertige samaritaner folder denne omsorg sig ud i fuldt flor. Der er vel næsten tale om en dansk ”kernelignelse”. En jødisk mand er blevet overfaldet af røvere og ligger forblødt i vejkanalen med risiko for at dø. Af forskellige grunde iler såvel en synagogeforstander som en levit forbi ham, og tragedien truer. Men så kommer som den tredje: en samaritaner, som formår at se direkte igennem alle ydre

hensyn og ind til kernen af situationen – nemlig at der er tale om et medmenneske, der har brug for hjælp. Fortællingen spiller på den tids faktiske fjendskab mellem jøder og samaritanere, men den trækker også på Jesu bjergprædiken, hvori det er en pointe, at der først er tale om sand kærlighed, når man også elsker sine fjender.

I denne fortælling hæver omsorgen og kærligheden sig op over det personlige og bliver til almenmenneskelig barmhjertighed. ”Sådan vil Gud have os til at handle”, kunne man sige. Det er i høj grad denne fortælling og etikken bag den, der slår igennem i vores kulturelle sociale forvaltning, hvor middelalderens klosterbevægelser og samaritervirksomhed står bag oprettelsen af fx hospitaler. Driften af disse er i dag som en naturlig ting hovedsageligt overtaget af det offentlige, men afsættet og ånden bag kan findes i det bibelske forlæg, jævnfør også klostrenes sociale indsats.

Hvis denne centrale fortælling kobles til lignelsen om den rige mand og Lazarus og til motivet om enken og den faderløse, der spiller en væsentlig rolle i Det gamle Testamente, kan der hurtigt trækkes linjer til det danske samfunds grundlæggende fordelingspolitik, som bygger på en solidaritet, hvor de mest velstillede bærer de største byrder, mens de, der har problemer med at opretholde en rimelig levestandard, får en håndsrekning af fællesskabet.

Skyld og tilgivelse

De bibelske fortællinger er også grundlaget for forståelsen af, hvordan et samfund bør behandle kriminelle medborgere. I Europa har vi for længst taget opgøret med menneskeofringer, som det kommer til udtryk i såvel Det gamle Testamente som Det nye Testamente, fx Isaks ofring og Jesu korsfæstelse. Vi har afskaffet dødsstraffen. Det er tydeligt, at andre fortællinger har haft stor gennemslagskraft, fx lignelsen om den fortabte søn. Der er tale om stærke fortællinger, som handler om at bære over med andre og at kunne tilgive selv alvorlige krænkelser af medmennesker.

Den særlige styrke i lignelsen om den fortabte søn har givetvis sin rod i et dilemma, som alle kan se for sig. Her har vi en fortælling om en

ung mand, som fristes til at gøre alt det, han ikke skal. Først krænker han sin far ved på et upassende tidspunkt at bede om sin del af arven, som om faderen allerede var ved at dø. Dernæst ødsler han hele sin formue op på tant og fjas for så ydmygt og slukøret at vende tilbage – ikke for at få oprejsning, men alene for at leve som daglejer hos sin far. Faderen bliver for sit vedkommende så glad for igen at se sin søn, at han straks beder sine tjenere stadse sønnen ud og slagte fedekalven, så de kan fejre, at sønnen er kommet tilbage i god behold. Ikke en eneste bebrejdelse hører han fra sin far – kun glæde over gensynet.

Glemte er tilsyneladende de fejltrin, som sønnen tidligere har begået, men her træder den anden søn ind i billedet. Han, som gennem alle årene har tjent faderen uden protester, bliver grebet af misundelse og mangel på anerkendelse, og han vil ikke deltage i fejringen af broderens hjemkomst, selv om faderen prøver at forklare sig. Hvordan fortællingen fortsætter, ved vi ikke, men kernen i dilemmaet vil – i lighed med et tilsvarende dilemma i fortællingen om Kain og Abel – være evigt aktuelt.

Denne bibelske fortælling peger på et dilemma, men Paulus påtog sig at fortolke fortællingen. Han udlagde teksten og gav den forklaring, som står stærkt i de kulturer, der har rod i kristendommen. Han introducerede begrebet om at ”lade nåde gå for ret”. Paulus forklarer, at den guddommelige tilgivelse ligger dybt i kristendommens menneskesyn og altid går forud for dommen over et andet menneske. Ligesom Gud tilgiver mennesket dets fejl, skal mennesker indbyrdes tilgive hinanden, fordi mennesket er et væsen, der ikke kan undgå at fejle. Derfor har det behov for tilgivelse. Det er et grundlæggende synspunkt, som i øvrigt kommer til udtryk i kristendommens centrale bøn, Fadervor, og i den lange række af helbredelsesundere, som evangelierne er fyldt med.

Unge mennesker, som vokser op i den danske kultur, skal lære disse fortællinger at kende, så de bliver fortrolige med det menneskesyn, der ligger bag mange af det danske samfunds lovbestemmelser, fx at livsvarigt fængsel normalt ikke udstrækkes længere end til 16 år. Ganske vist straffer vi dem, der overtræder samfundets spilleregler, men vi er også indstillet på at give dem en ny og reel chance for at komme på ret køl og komme videre i tilværelsen.

Jeg vil fremhæve den bibelske fortælling som middel til at gøre elever fortrolige med dansk kultur, som giver dem de bedste muligheder

for at kunne indgå aktivt i det danske samfund. Samtidig er fortrolighed med dansk kultur og historie det bedste grundlag for at kunne gebærde sig i samspil med andre kulturer i en globaliseret verden.

Salmer

I Danmark ses de bibelske fortællinger naturligvis i lyset af den evangelisk-lutherske forståelse, der siden reformationen bl.a. har fundet sit helt eget tolkningsunivers i de danske salmer. Menigheden og samfundets borgere bliver selv formidlere af kristne budskaber og bibelske fortællinger. Det er mit indtryk at danske sange og salmer igen er ved at holde deres indtog i folkeskolerne.

Derfor er det glædeligt at konstatere, at der de seneste 10 – 15 år er spiret et fornyet samarbejde frem mellem skole og kirke i form af de såkaldte folkekirkelige skoletjenester. Rundt om i hele landet kan disse folkekirkelige skoletjenester samle et endog meget stort antal klasser.

Jeg har haft fornøjelsen af at overvære et sådant salmeafslutningsarrangement i København. Det var en stor glæde at lægge øre til mere end 1000 børns sangstemmer, mens de fremførte nogle af de fineste fortolkninger af budskabet i kristendommen og de bibelske fortællinger. Mange muslimske børn deltager med glæde i salmesangsarrangementer. Det er ikke kristendommen, muslimerne frygter, men gudløsheden. Der er mange måder at formidle bibelske fortællinger på. Det er ikke formen, der er afgørende, men den forståelse der kommer ud af det.

De bibelske fortællinger har en central placering i faghæftet for kristendomskundskab i folkeskolen, og det er med stor interesse, at jeg vil følge udviklingen af faget som prøfefag efter 9. klassetrin. Jeg er sikker på, at den øgede opmærksomhed på elevernes udbytte af undervisningen vil give faget et kvalitetsløft.

Den fortabte fortælling

Af Jens Raahauge, skoleleder, fhv. formand for Dan sklærerforeningen (Folkeskolesektionen)

Da DR1 blændede op for sin seneste dramaserie, *Sommer*, var vi ikke ret langt inde i første afsnit, før der stod klart at fortællingen om den fortabte søn var aktiveret; en oplevelse som senere er blevet bekræftet i Politiken Søndag (6. januar 2008) af instruktøren Kathrine Windfeld i interviewet ”Det er bare med at kende Bibelen”.

Da Strindbergs *Drømmespil* svævede over scenen på Betty Nansen Teatret i Katrine Wiedemanns sjæleruskende instruktion, var det åbenlyst at Strindbergs gudedatter der lander blandt mennesker på Jorden, både henter inspiration og er modspil til de bibelske tekster. ”Det er synd for menneskene,” lyder gudedatterens vedholdende klagesang, og det der er synd, er selvskabt og nådesløst.

Dette er blot to helt aktuelle eksempler på at man som voksen ”læser” ikke må undlade at have den bibelske fortælling med i bagagen i sin tekstoplevelse.

Men dette perspektiv vil også gælde for børn og unge.

Når man læser fx Janne Tellers *Intet* i 7.-9. klasse, så er der næsten altid nogle elever som partout vil have Pierre Anton til at være en Jesus-figur, fordi han stiller de eksistentielle spørgsmål og må lade livet for kammeraternes sjælefreds skyld.

Når man læser fx Astrid Lindgrens *Brødrene Løvehjerte* i 5.-6. klasse, er det helt oplagt at en del elever associerer til Jesus, Paradiset og bibelske fortællinger, når de skal forholde sig til teksten.

Når man læser fx Kim Fupz Aakesons *Engelbert H og den sidste chance* i 3.-4. klasse, er det ikke blot naturligt at eleverne tænker Vorherre ind i historien. Han er jo en af de agerende. Men de kan få øjnene op for at jordens udstødte har en finger med i frelsen.

Når man læser fx Astrid Lindgrens lille legende, *Suser min lind, synger min nattergal* i 1.-2. klasse, så er associationerne fra tro, længsel, håb via Malins opofrelse til den bibelske fortælling nærmest uundgåelige.

Disse eksempler kan tjene til at lede tankerne i retning af de debatter der med mellemrum finder sted om den danske litteraturs kanon. Nogle af de væsentligste kriterier der her bliver lagt til grund for at kanonisere værker, er at teksterne har litterær kvalitet, og at de er holdt ved lige af undervisere og eftertidens forfattere.

Det er karakteristisk for de bibelske tekster – som antydnet i de indledende eksempler – at de både tematisk, motivisk, genremæssigt og narrativt i vores kulturkreds har påvirket og påvirker forfattere og undervisere, hvad enten der er tale om med- eller modspil.

Derfor kan det alene ud fra en intertekstuel synsvinkel forekomme absurd at se bort fra de bibelske tekster i litteraturundervisningen.

Når det tilsyneladende alligevel sker i et vist omfang, kan det ikke bero på manglende litterære kvaliteter. Selv om Johannes Møllehave omtaler de fire journalister der har lavet oplægget til Det nye Testamente, så må de siges at jonglere så meget med genrer, skrivestil og personlig involvering, at Morten Sabroes *New Journalism* har gedigen konkurrence. Og så er der brevskriveren! Han er da heller ikke uden kompositorisk og stilistisk sans.

Teksternes litterære skyggeliv i skolen skyldes nok snarere det der også er deres styrke, i en sådan grad at børn og unge som nævnt kan medtænke dem i samtaler om litteratur: de er brugstekster; først og fremmest i forkyndende øjemed.

Dette kan måske give en vis knibskhed i forhold til disse tekster i litterær jordhøjde når man arbejder med litteratur i den konfessionsfri skole.

Men som al anden knibskhed fører dette næppe til frugtbarhed, fordi alitterære læsninger og sammenhænge kan være med til at sløre disse teksters almene narrative og livstydende styrke.

En tekst som *Fortællingen om den fortabte søn* står i sin enkle stramhed med et klart og umiddelbart acceptabelt budskab. Selvfølgelig er faren begejstret for at gense den mistede. Men vi skal ikke pille ret meget i tekstens overflade, fx ved overvejelser over synsvinklen i historien,

før den rejser flere spørgsmål end den besvarer. Er storebrorens jalousi helt hen i vejret? Hvordan skal vi så selv agere for at vække en fars glæde?

Det er denne fortællings helt store styrke at læserne flest – imod tekstens pointe – har bedst forståelse for den ordentlige storebror. Og så alligevel: Nogle børn giver faktisk udtryk for at kende denne fortællings problematik fra den anden side, når de fx møder jalousi fra papsøskende under weekendbesøg.

Teksten er fortalt så overfladestramt og dog komplekst lige under overfladen, at den ægger læseren indenfor.

Derfor er den oplagt til litterært arbejde i sig selv.

Men når man fx ser at en ny dansk Tv-serie, *Sommer*, anvender dens grundmotiv som en bærende del i sit introducerende afsnit, så vil teksten også kunne indtage en både naturlig og frugtbar plads som paralleltekst.

I *Sommer* smøres der grundigt op på persontegningen, og der skal væves mange tråde for at holde 20 afsnit kørende. I dette narrative spil vil seeren kunne finde en litterær knage i den enkle og stramme fortælling.

Allerede nu efter andet afsnit diskuterer anmelderne om serien vil udvikle sig Morten Korchsk eller Ingmar Bergmannsk. Svaret vil givetvis afhænge af blandt andet instruktørens forhold til grundfortællingen.

Den bibelske tekst har i relation til arbejdet med litteratur et frugtbart aspekt mere som bør nævnes. Teksterne er oversatte. De er oven i købet oversat på ny og på ny. Herved har de et vist dansksprogligt skæbnefællesskab med fx Homer, Cervantes og Shakespeare, hvilket gør dem lettere at læse end mange klassiske danske tekster som jo ikke må få originalsproget besudlet af moderniseringer.

Men også kun et vist. For de bibelske tekster er jo brugslitteratur, så der er ikke alene lagt vægt på de litterære kvaliteter, men også på de brugsorienterede.

Derfor er de måske mere sammenlignelige med oversættelserne af børnelitteratur, som normalt har haft pædagogiske hensigter, blandt andet at skulle beskytte børnene imod det mest foruroligende i fx mange eventyroversættelser. En nyskabelse på dette felt er nyoversættelserne af Astrid Lindgrens bedste værker, hvor de pædagogiske eufemismer i

forhold til menneskelivets grundvilkår nu erstattes af den livskarskhed som præger Lindgrens fortællinger på originalsproget.

Det vil være oplagt at læse bibelske tekster i forskellige oversættelser, både for at skærpe interessen og sansen for det danske sprog, og for at iagttage litterære virkemidler. Er *Den Nye Aftale* en litterært fladere tekst der på pædagogisk vis skal imødekomme læserne, eller et stykke nyoversat litteratur der præsenterer fortællingernes karskhed?

Både litterært og sprogligt er der således grund til at byde den bibelske fortælling ind i det fortolkningsrum som skolen giver andre litterære tekster at leve i. Det vil måske kunne opleves som om den fortabte fortælling vender hjem – med den glæde og det raseri dette måtte medføre.

Jeg har fået min søn tilbage

Lignelsen om den fortabte søn i ny, nudansk oversættelse

Af Geert Hallböck, lektor, Institut for Bibelsk Eksegese
Det Teologiske Fakultet, Københavns Universitet

Bibelselskabet udsendte i november 2007 en ny oversættelse, *Den Nye Aftale. Det Nye Testamente på nudansk*. Det har nemlig vist sig, at den autoriserede oversættelse fra 1992 er meget vanskelig at læse og forstå for folk, der ikke er vant til at læse. På andre sprog er det ikke usædvanligt at have forskellige bibeloversættelser, der henvender sig til forskellige målgrupper eller skal opfylde forskellige funktioner. På dansk har vi været vant til, at den autoriserede oversættelse skulle opfylde alle behov. Det er derfor noget af et eksperiment fra Bibelselskabets side at udsende en supplerende oversættelse, der henvender sig til en bestemt målgruppe. Det er vigtigt at forstå, at den nye oversættelse ikke skal opfattes som en erstatning for eller konkurrent til 1992-oversættelsen. Den skal være en hjælp til folk, der hellere vil læse Bibelen på et lettere tilgængeligt sprog; måske vil den vise sig velegnet i konfirmand- og anden undervisning. Men ved gudstjenesten er det fx ikke meningen, at den nye oversættelse skal kunne bruges.

Lignelsen om den fortabte søn i ny oversættelse

Som eksempel på den nye oversættelse er jeg blevet bedt om at præsentere lignelsen om den fortabte søn (Luk 15,11-32). Det er ikke sikkert, at man umiddelbart vil opleve oversættelsen som meget anderledes end den autoriserede. Dels er de sproglige forskelle ikke så markante i de

fortællende dele af evangelierne som fx i brevene. Dels er det vores grundlæggende bestræbelse at gøre sproget så upåfaldende som muligt; hvis man kender fortællingen i forvejen, skulle man derfor helst ikke lægge særlig meget mærke til sproget. En nøjere sammenligning med den autoriserede oversættelse vil imidlertid afsløre, at formuleringerne faktisk er ret anderledes mange steder. En ting vil man dog straks lægge mærke til, nemlig at både lignelsen og skriftet har fået nye titler:

Jeg har fået min søn tilbage

– Lukas' fortælling om Jesus 15,11-32

Jesus fortsatte: Der var engang en mand der havde to sønner. En dag sagde den yngste: 'Far, lad mig få de penge jeg skal arve, allerede nu', og så delte manden sin formue mellem dem. Kort tid efter pakkede den yngste søn alle sine ting sammen og rejste til et fremmed land langt væk. Her levede han et vildt liv og strøede om sig med penge indtil han havde brugt dem alle sammen. Så blev der hungersnød i det land hvor han boede, og han havde ingenting at spise. Han bad om at måtte bo hos en af de lokale, der satte ham til at vogte svin ude på marken. Han var så sulten at han var parat til at spise sig mæt i svinenes foder, men ikke engang det kunne han få lov til. 'Her sidder jeg og er ved at dø af sult, mens de dårligst stillede arbejdere hjemme hos min far har masser af mad,' sagde han til sig selv og kom endelig til fornuft. 'Jeg tager hjem til ham og siger: 'Far, jeg har opført mig forkert både over for dig og over for Gud. Jeg fortjener ikke længere at blive behandlet som din søn, men kan jeg ikke få lov at arbejde på gården?' Så rejste han hjem. Mens han stadig var langt væk, fik hans far øje på ham. Han fik ondt af sønnen og løb ham i møde og omfavnede og kyskede ham. 'Far', sagde sønnen. 'Jeg har opført mig forkert både over for dig og over for Gud. Jeg fortjener ikke længere at blive behandlet som din søn'. Men hans far sagde til slaverne: 'Skynd jer at hente det fineste tøj og giv ham det på. Sæt en ring på hans finger, og giv ham sko på fødderne. Og tag så den bedste kalv vi har, og slagt den. Det her skal fejres. Jeg har fået min søn tilbage. Han var død, men er blevet levende

igen. Jeg havde mistet ham, men nu er han blevet fundet.' Og så blev der festet.

Den ældste søn havde været ude på marken. Da han nu nærmede sig gården, hørte han musik og dans og kaldte på en af slaverne for at få at vide hvad der foregik. 'Din bror er kommet hjem,' svarede slaven, 'og din far har slagtet sin bedste kalv fordi han har fået ham tilbage i god behold.' Så blev den ældste søn vred og nægtede at gå med ind. Hans far kom ud og forsøgte at overtale ham, men han sagde: 'Her har jeg arbejdet for dig og overholdt husets regler i alle de år, men du har aldrig givet mig så meget som en ged så jeg kunne feste med mine venner. Imens har din søn dér brugt hele din formue på kvinder, og så snart han kommer tilbage, slagter du den bedste kalv for at fejre det!' 'Kære barn,' svarede hans far. 'Du har jo været hos mig hele tiden, og alt det der er mit, er også dit. Men lige nu skal vi holde fest og være glade, for din bror, der var død, er blevet levende. Jeg havde mistet ham, men nu er han blevet fundet.'

Om forskellige slags oversættelser

Oversættelse går jo ud på at overføre sproglig mening fra et *kildesprog*, dvs. det sprog, man oversætter fra, til et *målsprog*, dvs. det sprog, man oversætter til. Umiddelbart forestiller man sig, at sproget udtrykker et indhold, som så at sige eksisterer uafhængigt af sproget, hvorefter dette indhold så blot skal udtrykkes i et andet sprog. Men fra sprogvidenskaben ved vi, at der ikke findes noget indhold uafhængigt af udtrykket; meningen er altid *i* udtrykket. Uanset hvor ordret en oversættelse end er, vil den derfor altid være skæv i forhold til kildesproget. Man kan ikke få alt det, der ligger i den oprindelige formulering, med i oversættelsen; og tilsvarende vil der uvægerligt være noget i den målsproglige formulering, der ikke er findes i den kildesproglige.

Man kan derfor skelne mellem en *målsprogsorienteret* og en *kildesprogsorienteret* oversættelse, afhængigt af hvor de lægger hovedvægten. De oversættelser, vi fx ønsker på det teologiske studium, skal primært være kildesprogligt orienterede. Mens de oversættelser, der henvender

sig til den danske offentlighed, primært skal være målsprogsorienterede. Det gælder også de autoriserede oversættelser. Det er klart, at vores nye oversættelse skal være målsprogsorienteret; men det er ikke her forskellen i forhold til 1992-oversættelsen ligger. Forskellen ligger i en anden opfattelse af målsproget, idet nudansk har nogle andre grænser og muligheder end det sprog, 1992-oversættelsen benytter.

En anden vigtig skelnen angår den *meningsbaserede* over for den *udtryksbaserede* oversættelse. En udtryksbaseret oversættelse vil ikke blot lægge vægt på, hvad kildeteksten siger, men også hvordan den siger det. Kildesprogets måde at formulere en sag på nøje efterlignet i oversættelsen, der så kan kaldes bogstavelig eller teksttro – alt efter om man ser negativt eller positivt på den. Og en meningsbaseret oversættelse, der forsøger udelukkende at lægge vægt på kildetekstens indhold og ikke på dens sprog, kan næsten ikke undgå at blive langt mere fortolkende end en udtryksbaseret. Intet sprogligt udtryk er entydigt, og ingen oversættelse kan få alle kildesprogets betydningsmuligheder med. Men en udtryksbaseret oversættelse får flere af betydningsmulighederne med end en meningsbaseret oversættelse, der efter sit princip skal være så entydig som mulig. Især ved oversættelser til sprog, hvor der allerede eksisterede en tradition for bibeloversættelser – og hvor det oven i købet ofte er sådan, at disse bibeloversættelser har sat deres præg på målsproget – har man været tøvende med at tage skridtet til en rent meningsbaseret oversættelse fuldt ud. Det gælder fx de skandinaviske sprog. Således kan man sige, at den autoriserede oversættelse fra 1992 er målsproglig, men udtryksbaseret, ikke meningsbaseret. Jeg vil nu give nogle eksempler på de erfaringer, vi har gjort med at omsætte oversættelsesteorien i praksis.

Bemærkninger til oversættelsen af 'Den fortabte søn'

På græsk indledes fortællingen blot med ordene. 'En mand havde to sønner'. Denne konstellation er velkendt både i gammeltestamentlige fortællinger og i mange eventyr. For at understrege lignelsens karakter af traditionel fortælling med udgangspunkt i et velkendt motiv har vi valgt at tilføje den klassiske begyndelse: 'Der var engang ...' Ligeledes

savner man en tidsangivelse, der sætter handlingen i gang. Vi indsætter derfor 'En dag' foran 'sagde den yngste søn', selv om der ikke er nogen tidsangivelse på græsk. På græsk markeres handlingens begyndelse i stedet ved overgang fra en verbalform, der udtrykker noget fortløbende (*imperfektum*), til en form, der bruges om en punktuelt begivenhed (*aojist*).

Sønnens første replik gengives i den autoriserede oversættelse tæt på det græske: 'giv mig den del af formuen, som tilkommer mig'. Her hentydes til nogle arveregler, der tilsiger, at den søn, der ikke er arving til jorden, kan få et pengebeløb udbetalt allerede i faderes levetid. Selv om vi ikke kan indskrive sådanne tidshistoriske forklaringer i oversættelsen, kan man godt forsøge at få dem tydeligere frem. Vi oversætter derfor: 'Giv mig de penge jeg skal arve, *allerede nu*'. De kursiverede ord er formelt en tilføjelse; men reelt mener vi, at de ligger implicit i den græske tekst.

Jeg kan naturligvis ikke komme ind på alle detaljer i oversættelsen, men vil pege på nogle af de steder, som jeg selv finder oversættelsesmæssigt interessante. Om det liv, sønnen lever i det fremmede land, bruges på græsk en glose, der kan være svær at gengive præcist, men som implicerer, at man ødsler penge og livsmuligheder bort. Det er den betydning, der ligger i det ord, der har givet lignelsen navn på engelsk: *prodigal* (i sidste instans kommer det fra et latinsk ord, der bruges i Vulgata). I den autoriserede oversættelse gengives det 'et udsvævende liv'. Nu er det ikke, fordi vi tror, at vores læsere ikke ved, hvad 'et udsvævende liv' er; men vi har i stedet valgt udtrykket 'et vildt liv', fordi det er et mere udbredt idiomatisk udtryk på nudansk – ligesom 'strø om sig med penge' er et velkendt idiom på nudansk.

På græsk bliver der en 'voldsom/kraftig hungersnød'. Vi er ikke helt overbevist om, at man på den måde kan gradbøje hungersnød på nudansk, så vi vælger blot at tale om 'hungersnød', og lade den videre handling demonstrere, hvor voldsom den er. På græsk 'holder han sig til en af det lands borgere'. For det første mener vi at have fundet en præcis, idiomatisk gengivelse af 'en af det lands borgere' ved kort og godt at kalde ham 'en af de lokale'. For det andet fortolker vi 'holde sig til' mere specifikt end det græske udtryk eksplicit lægger op til; vi oversætter: 'bad om at måtte bo hos'. Vi forstår det sådan, at sønnen forsøger at klare situationen som snyltegæst hos en af de lokale; det ligger som en

sandsynlig betydningsmulighed i den græske glose. Men vi går ikke hele vejen, vi antyder blot situationen gennem vores oversættelse.

'Han var så sulten ...' skriver vi, og det er en åbenlys tilføjelse i forhold til den græske tekst, der skal hjælpe læserne til at forstå perspektivet i sønnens ønske om at spise svinefoder. Det skal understrege hans desperate situation. På græsk står der mere lakonisk. 'Han begærede at spise sig mæt'. Efter at have understreget det desperate i situationen ved tilføjjelsen, ændrer vi begæret til parathed – altså noget han må overvinde sig til. Måske kan det få læserne til at forstå, hvor langt ude sønnen er, da svin jo er foragtede dyr i den jødiske forestillingsverden. Hvis man ikke har den association med, kan man imidlertid stadig forstå, at situationen er prekær for sønnen. På græsk er det præciseret, at han begærer at spise 'frugter fra johannesbrødtræet'. Det mener vi er en unødvendig præcisering, og nogle af vores læsere kender måske ikke johannesbrødtræet og dets frugter. Her er et eksempel på, at vi gør et konkret udtryk i den græske tekst mere abstrakt, idet vi blot taler om 'svinenes foder'. Her er det abstrakte efter vores mening den mest funktionelle oversættelse.

I sønnens replik til sig selv tales der på græsk om 'daglejere' hjemme hos hans far; og da han kommer hjem optræder ordet 'slave' et par gange. Nu er det ikke sikkert, at alle vores læsere ved, hvad en daglejer er. Ikke desto mindre overvejede vi at bibeholde ordet for at fastholde, at vi har med tekster at gøre, der hører en fremmed verden til, og at vi foretager en oversættelse, ikke en modernisering. Vi vil gerne modernisere sproget, men ikke indholdet! Alligevel endte vi med at oversætte ordet til 'de dårligst stillede arbejdere'. Pointen i teksten er nemlig ikke arbejdernes ansættelsesforhold, men kontrasten mellem deres ringe situation og sønnens situation, der er endnu værre. Det mener vi at få frem ved at kalde dem 'de dårligst stillede arbejdere'.

Til gengæld har vi valgt at bibeholde ordet 'slaver'. Der er ingen tvivl om, at den græske glose betyder netop det: mennesker, der er andre menneskers ejendom. Traditionelt er de blevet oversat med 'tjenere', men det er i virkeligheden lige så anakronistisk, for en tjener i dag møder man på en restaurant, mens de tjenere, der tænkes på i den traditionelle oversættelse, er tyende i huset – den slags tjenere, vi kender fra Holbergs komedier o.l. En af indvendingerne mod at bruge ordet

'slave' i oversættelsen har været, at man kommer til at tænke på negerslaver i Sydstatene, mens antikkens slaver i almindelighed var langt bedre stillet. Nu var de antikke slavers forhold ganske rigtigt meget varierede, og det er næppe ejendomsforholdet, der er hovedsagen de fleste steder, ordet bruges i Det Nye Testamente, men arbejdsforholdet, at en person arbejder for en anden. Men vi er efter mange diskussioner nået frem til, at alternativet 'tjener' ikke gør sagen bedre, og at det barskere og mere stødende 'slave' bør bruges, fordi det netop gør opmærksom på de faktiske forhold, som teksten uden videre tager for givet. Vi vil ikke forsøge at gøre forholdene mere acceptable i forhold til moderne erfaringer og sensibiliteter. Teksterne forudsætter en verden, hvor det var helt normalt, at et menneske kunne eje et andet menneske. Det vil vi ikke skjule eller gå let hen over.

Det, sønnen planlægger at sige til sin far, er direkte oversat: "Jeg har syndet mod himlen og mod dig". Her foretager vi tre ændringer. For det første bruger vi ikke verbet 'synde', da det ikke forekommer på nudansk (substantivet 'synd' er stadig brugbart, selv om det heller ikke er et af vores yndlingsord). Verbet kan oversættes på forskellig vis alt efter sammenhængen. Her har vi valgt at gengive det 'opført mig forkert', da vi primært opfatter det som udtryk for sønnens forhold til faderen. Den religiøse konnotation, der naturligvis er indeholdt i den græske glose, giver vi altså i denne sammenhæng afkald på. For det andet bytter vi af samme grund om på rækkefølgen af Gud og faderen, således at sønnen primært henvender sig til faderen. Når Gud kommer ind i billedet, er det som garant for familieforholdet; det er sådan vi har forstået udtrykket. Endelig for det tredje står der jo på græsk ikke 'Gud', men 'himlen'. Det er imidlertid et udslag af den jødiske skyhed mod at nævne Gud direkte; himlen er en meget almindelig metonymi for Gud, dvs. fordi Gud befinder sig i himlen, kan han erstattes af ordet 'himlen'. Men der er ingen tvivl om, at meningen er 'Gud'. Da vi på dansk ikke kender denne metonymi, oversætter vi direkte det ord, der faktisk menes: 'Gud'.

Til sidst vil jeg kommentere det, der har givet anledning til størst uenighed blandt oversætterne. Som bekendt siger faderen næsten ordret det samme om sønnens hjemkomst til slaverne og til den ældste søn. De to enslydende replikker står som en slags omkvæd, der afslutter hver sit

afsnit i lignelsen. Den direkte gengivelse af det græske ville være: 'For denne min søn var død og er blevet levende igen, han var gået tabt, men er blevet fundet.' Et oplagt problem er udsagnet om, at sønnen har været død, men er blevet levende igen, for han har jo ikke været død. Han har måske været døden nær, men den forskel er jo ret afgørende. Derfor har nogle af oversætterne plæderet for at gengive udsagnet: 'Min søn her har været som død ...', altså ændret udsagnet til en sammenligning. Men dermed svækker man udsagnet; og man umuliggør en klassisk allegorisk forståelse, hvorefter det vitterligt handler om død og genopstandelse og modtagelse hos Gud i himlen.

Jeg vil godt understrege, at man ikke nødvendigvis behøver at abonnere på den allegoriske fortolkning, når man foretrækker den 'stærke' oversættelse; man kan udmærket opfatte det som en metaforisk beskrivelse af forholdet mellem sønnen og faderen. For faderen har sønnen vitterligt været socialt og familiemæssigt død, for han har fuldstændig forladt den faderlige sfære til fordel for et liv i det fremmede. Hjemkomsten er derfor lige så underfuld som en egentlig dødeopvækkelse ville være. Resultatet er blevet, at vi har fastholdt den 'stærke' oversættelse, at 'Han var død, men er blevet levende igen'. Men for at understrege, at dette er udtryk for faderens synsvinkel og ikke et udsagn, der svarer til fortællingens faktiske virkelighed, har vi tilføjet en sætning forinden: 'Jeg har fået min søn tilbage'. Med den sætning som fortegn skulle det være klart, at dødsudsagnet udtrykker faderes 'subjektive' synsvinkel, og at det derfor må forstås metaforisk.

Et andet problem er, at sønnen ikke har været tabt i betydningen 'blevet væk' og derefter er blevet fundet igen takket være en aktiv søgen. Det er jo en af de afgørende forskelle mellem denne lignelse og de to forudgående om fåret og sølv mønten, der bliver væk, men findes igen. Sønnen har selv aktivt forladt sit hjem og er selv ved egen beslutning vendt hjem igen. Vi har valgt at oversætte: 'Jeg havde mistet ham, men nu er han blevet fundet. Vi fastholder altså, at han er 'blevet fundet', som en tilkendegivelse af, at de tre lignelser i kap. 15 skal læses som en tematisk sammenhængende komposition. Til gengæld gengives hans 'tab' set fra faderens subjektive synsvinkel: Faderen har 'mistet ham'. På den måde undgår vi urimeligheden i 'blive væk'-betydningen, men fremhæver oplevelsen af tab. Vi overvejede også oversættelsen 'Han var

fortabt', der ville være en nærliggende oversættelse af den græske glose og samtidig en cadeau til lignelsens klassiske titel. Men vi modstod fristelsen og endte med at foretrække det enklere og mere meningsbaserede og nudanske.

Tilbage står så den anden fortabte bror. Hvad der var ophævelse af tab for både den yngre søn og faderen, ser for ham ud som et tab, en slags berøvelse. Og vi kan ikke uden videre afskrive ham som urimelig. Det er den nemme læsning. Men hvem af os ville ikke reagere på den måde, hvis vi var i hans sted? Hvorfor skal den uansvarlige belønnes? Det er lignelsernes særlige greb: At opstille to selvfølgeligheder, så de viser sig at være uforenelige. Det gode og det rigtige har altid omkostninger. Faderens kærlighed er god og rigtig; men den ældste søns forurettelse er lige så rigtig.

Erfaringer fra oversættelsen til nudansk

Den nye oversættelse er ikke blevet meningsbaseret i den udstrækning, jeg havde forestillet mig: Det græske sprogs måde at formulere en sag på har, da det kom til stykket, fået større indflydelse på den danske formulering af tingene, end jeg havde ventet. Jeg vil oven i købet mene, at man kan iagttage en bevægelse, hvor oversætternes første forslag har været mere meningsbaserede end slutresultatet. Jeg har naturligvis spekuleret over, hvordan det kan være. Jeg vil pege på to mulige forklaringer. For det første er en kollektiv oversættelsesproces, som det her har været, hele tiden et spørgsmål om at forhandle sig til enighed. Og når der er forskellige oversættelsesforslag til forhandling, er det nærliggende at spørge: 'Hvad står der egentlig i den græske tekst?' Det forslag, der ligger tættest på den græske tekst, vil da have de bedste chancer for at sætte sig igennem.

For det andet har der vist sig en modsætning mellem det målsprogsorienterede og det meningsbaserede, som faktisk er kommet bag på mig. At de to ting skulle følges naturligt ad, er ikke blevet bekræftet af vores erfaringer. Det hænger sammen med, at de naturlige udtryksmuligheder på nudansk ofte ligger meget langt fra den græske teksts mening. Den antikke græske tekst har forudsætninger, som er helt fremmede for

en normal 'nudansk' bevidsthed. Den meningsbaserede oversættelse bliver dermed ikke 'enkel og ligefrem', som et af oversættelsens mål fra begyndelsen har været formuleret. Når jeg med udgangspunkt i eksegeseen somme tider har lagt op til en meningsbaseret oversættelse, har jeg flere gange oplevet, at mine medredaktører mente, at det lød så mærkværdigt, at vi ikke kunne skrive det på nudansk.

Et andet fænomen, der ligger i forlængelse af det her, er spørgsmålet om konkret eller abstrakt. Enhver journalist ved, at man skal skrive konkret, for det kan læserne bedre forstå end det abstrakte. Derfor var det på forhånd vores hensigt at bevare så meget som muligt af det konkrete i den græske tekst. Det er gået stik modsat. Vi ændrer i udstrakt grad de konkrete formuleringer på græsk til abstrakte formuleringer på dansk. Og igen hænger det sammen med, at de græske forudsætninger er fremmede for en nudansk bevidsthed. Den selvfølgeligelige metaforiske betydning, et konkret billede kan have på græsk, er alt andet end selvfølgelig for en nutidig dansker. Til at begynde med eksperimenterede vi med at finde tilsvarende metaforer på dansk; men resultatet blev ofte søgt og unaturligt. Det kan selvfølgelig skyldes vores uformåen; men det skyldes også, at de to sprogs metaforik er så forskellig. I de fleste tilfælde er løsningen derfor blevet, at vi har ændret det konkrete udtryk på græsk til et abstrakt udtryk på dansk, fordi det simpelt hen er lettere at forstå. I enkelte tilfælde har vi bibeholdt den græske teksts billede, men føjet et mere abstrakt udtryk til på dansk, således at læserne får en mulighed for at forstå, hvad billedet betyder.

Det var lidt om det meningsbaserede; men jeg vil også knytte nogle kommentarer til det målsproglige, altså nudansk. Det har ikke kun gjort sig gældende ved en enklere sætningsopbygning end på græsk, men i høj grad også i spørgsmålet om, hvilke gloser man kan bruge på nudansk. Ikke mindst har vi luget ud i en række gloser, som associerer til det kirkelige. Det var måske ikke helt det, der fremgik af beskrivelsen af målgruppen i principperne for oversættelsen; men i praksis har vi defineret læserne som kirkefremmede og har så vidt muligt valgt gloser, der ikke er kirkeligt belastede. Det har jeg for det meste ingen problemer med. Jeg er helt med på, at ingen i målgruppen ved, hvad fx 'nåde' egentlig betyder; det er en udfordring at finde en dækkende oversættelse, så vi omskriver det for det meste. Jeg er også helt med på,

at 'de hellige' ikke kan bruges som en positiv betegnelse; det er nærmest et skældsord på nudansk. Vi har bibeholdt ordet 'hellig' i kultiske sammenhænge, men i øvrigt oversat med 'menigheden', eller hvad der passer i den konkrete sammenhæng.

Somme tider synes jeg dog, at grænserne for, hvad der kan siges på nudansk, er sat mere snævert, end den faktiske brug af sproget i aviser, tv-undertekster osv. lader formode. Men det er jo ikke mit område, så jeg har måttet lade mig belære og bøjet mig. Et eksempel på et ord, hvis snævre brug, jeg har problemer med, er *retfærdig*. De tilknyttede eksperter i nudansk insisterer på, at 'retfærdig' på nudansk kun kan betyde noget med at træffe en afgørelse, der deler sol og vind lige. En dommer kan være retfærdig, og Gud kan altså være en retfærdig dommer. Men et menneske kan ikke være retfærdig eller leve retfærdigt. Det gør man imidlertid i vid udstrækning i Bibelen, og jeg tror ikke rigtig på, at ordet ikke kan bruges sådan på nudansk. Fx kalder Martin Krasnik sin bog om islamisterne *De retfærdige*, og jeg har fundet adskillige eksempler i aviser o.l. på den moralske brug af ordet. Det er sandsynligvis en anglicisme, da det engelske *righteous* har den moralske betydning; men jeg er overbevist om, at ordet uden videre kan forstås i begge betydninger også på dansk. Jeg har imidlertid bøjet mig for den nudanksproglige kompetence, så vi oversætter med 'lever som Gud vil have det', eller hvad der nu passer i sammenhængen. Retfærdigt eller ej.

Lignelsen om ”Den fortabte søn” i bibeldidaktisk belysning

Af Johannes Nissen, lektor, Afdeling for Bibelsk Eksegese
Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet

Målet med denne artikel er at vise, hvordan man kan arbejde bibeldidaktisk med lignelsen om den fortabte søn. Da bibeldidaktik er nøje forbundet med metode og hermeneutik, vil jeg i det følgende inddrage forskellige metodiske og hermeneutiske overvejelser, som dog må begrænses af pladshensyn. En mere udførlig behandling findes i Nissen 1997.

Artiklen består af tre dele. I den første del gives et kortfattet signalement af nogle principielle problemstillinger. I den anden del – hoveddelen – afprøves forskellige bibellæsningsmetoder på lignelsen om den fortabte søn. Og i den tredje og sidste del gives en kort drøftelse af lignelsens Guds billede.

I. Principielle overvejelser

Korrelationsmetoden

Inden for nyere religionspædagogik bliver forholdet mellem menneskers aktuelle spørgsmål og de bibelske tekster ofte anskuet ud fra begrebet ”korrelation”, dvs. tanken om en levende vekselvirkning mellem Guds åbenbaring og menneskets eksistentielle spørgsmål. I forlængelse heraf kan det religionspædagogiske arbejde sammenlignes med en ellipse med to brændpunkter: Det ene brændpunkt er det eksistentielle spørgsmål, og det andet er det kristne svar. Der er således tale om et dobbelt udgangspunkt: på den ene side en situationsanalyse af menneskets nutidige vilkår, på den anden side de bibelske teksters udsagn.

Der er en fare for, at man ender i et forenklet spørgsmål-svar skema. For at imødegå en sådan forenkling er det nødvendigt at operere med en gensidig *kritisk* korrelation mellem tekst og nutidserfaring. Vore

erfaringer har en hermeneutisk kritisk, produktiv kraft over for den oprindelige tradition. Om omvendt har også Bibelen (og den kristne tradition) en oprindelig, kritisk og fornyede virkning over for vore almen-menneskelige erfaringer (Nissen 1997, 44-45).

Relevanskriterium og analogimetode

Enhver metode må arbejde med spørgsmålet, hvordan man undgår at bruge Bibelen som bekræftelse af ens egen forudfattede mening. Forståelsen følger en hermeneutisk cirkel: Al bibelbrug begynder med en interesse, hvormed man udspørger teksten; det kan fx være spørgsmålet om livets mening (eksistentiel tolkning) eller fattigdomsspørgsmålet (befrielsesteologi). Det er nu afgørende, om man er villig til at lade sig sige imod, dvs. virkelig er åben over for muligheden af korrektion og modifikation. I modsat fald bliver teksten reduceret til staffage for en allerede etableret fordom.

Relevanskriteriet er på den ene side vigtigt, hvis teksterne skal sige os noget, men på den anden side kan det reducere teksternes mulighed for at udfordre os. I den forbindelse skal også nævnes brugen af analogier. Ved at finde analogier mellem Bibelen og vores situation kan man få teksterne til at tale ind i dagsaktuelle spørgsmål. Fordelen er her, at man bevarer det konkrete præg i de bibelske tekster, men ulempen er, at man måske ”presser” teksterne ind i en bestemt skabelon. Desuden kan man spørge, om der overhovedet er to historiske situationer, som er analoge.

Teksten som identifikationstilbud og impulser til forandringer

Bibelske tekster, især lignelserne, har to funktioner: identifikation og provokation. Den første funktion er dog ikke speciel for bibelske tekster. Fra vor egen hverdag ved vi, at der ofte er en sammenhæng mellem *tekstlæsning* og *identitetsdannelse*, eksempelvis læsning af en skønlitterær tekst. Ligesom andre tekster kan bibeltekster være et identifikationstilbud til læserne. De træder hen til teksten med deres egne erfaringer og oplever, at også bibelteksten er udtryk for erfaringer, som datidens mennesker havde.

Bibelteksten kan ”trækkes ind” i vores situation og bruges til at tolke og give dybde til den situation. Men omvendt kan livet også

”trækkes ind” i teksten og få dybde og betydning i lyset af den. Kort og godt, fortællingerne former vores religiøse og moralske identitet.

Men foruden identitetstilbud kan teksten også ses som provokation og som potentiale for forandringer. Provokationen er ikke et formål i sig selv, men den tjener til at pege på *nye livsmuligheder*. Teksten kan være udtryk for håbs-impulser, og den kan indeholde ”moderfaringer” (Nissen 1997, 58).

Kaj Mogensen (1988, 84) peger på, at der i lignelsen om den fortabte søn tilbydes på skift to identifikationsmuligheder. Først får læseren mulighed for med den yngste søn at få sit tabte liv tilbage og dernæst som den ældste søn at forholde sig til livsfornyelsens mulighed. Læseren må i rollen som den ældste broder afgøre, om det, der skete med den yngste bror (altså med læseren selv) kan accepteres.

Lignelsen som undervisningsmetode

Lignelserne er Jesu centrale undervisningsmetode. De er et klart udtryk for, at hans formidling af evangeliet er *modtager-orienteret*. Når Jesus fx møder et spørgsmål eller en kommentar, svarer han ikke sjældent med en lignelse om Guds rige.

Metoden i lignelsesundervisningen er indirekte. Metodisk drejer det sig om at rette tilhørernes opmærksomhed mod et særligt indhold. Det gøres på en åben måde, således at tilhørerne får mulighed for selv at tolke, definere og forstå undervisningens indhold.

Tilhørerne må altså selv foretage deres egen tolkning af, hvad der er lignelsens indhold eller pointe. På den måde bliver lignelsen en udfordring til dem om selv at tænke, at tage selvstændig stilling til det, de har hørt. I denne metode tages elevens hverdags erfaringer som udgangspunkt. Modtageren tillægges et stort ansvar; metoden går ud fra, at tilhøreren er i stand til at drage sine egne konklusioner.

Jesu lignelser er både kritiske og dialogiske. *Dialogiske*, for så vidt de udfordrer tilhørerne til at give et kreativt svar på Jesu ord og liv. *Kritiske*, for så vidt Jesus stiller spørgsmålstejn ved den gamle verdens værdinormer. Den dialogiske dimension kommer især frem ved lignelsernes ”åbne” slutning – et godt eksempel er afslutningen på lignelsen om den fortabte søn. Det kritiske viser sig ved den måde, hvorpå mange lignelser ”krænger” over. I Luk 15,11-32 kommer det bl.a. til

udtryk ved, at faderen handler på tværs af alle konventioner. Gudsrigets nye virkelighed sætter spørgsmålstejn ved de gængse værdinormer (Nissen 1997, 33).

II. Den fortabte søn i lyset af forskellige bibellæsningsmetoder

Inden for bibelforskningen kan man stille spørgsmålet: Hvor søges meningen lokaliseret i forhold til teksten? Der er grundlæggende tre forskellige måder at besvare dette spørgsmål. Meningen kan søges:

- *bag* teksten – de historisk-kritiske tolkninger
- *i* teksten – de litterære og semiotiske tolkninger
- *foran* teksten – de hermeneutiske tilgange

Den traditionelle bibelvidenskab prioriterer den første tilgang. Interessen for den anden tilgang er af nyere dato. Begge tilgange domineres af akademikere. Det gælder for så vidt også den tredje tilgang, men det er karakteristisk, at man her lægger stor vægt på dialogen mellem de akademiske og de mere folkelige læsninger.

Inden for de sidste årtier er man i stigende grad begyndt at interessere sig for det, man kalder kontekstuelle eller kulturelle bibellæsninger (jf. Nissen 2007). Man kan også benytte betegnelsen ”medskabende” eller kreative bibelstudier, dvs. metoder der lægger stor vægt på at inddrage ”almindelige” mennesker i bibelarbejdet (Nissen 1997, 68-69). Her er der plads for både ”følelsernes indsigt” og ”hjernens kundskab”.

Den historiske kritik

Den historisk-kritiske forskning vil først og fremmest belyse en teksts tilblivelse og forklare dens betydning i datiden. I virkeligheden dækker den historiske kritik over flere forskellige metoder. Som eksempel kan nævnes traditionshistorien, der i evangelieforskningen bl.a. bruges til at danne sig et billede af den historiske Jesus, og redaktionshistorien, der undersøger forfatterens prægning af sit skrift, især dets teologi og forkyndelseshensigt.

Der er både en styrke og en svaghed ved den historiske kritik. Til de *stærke* sider hører, at den tager inkarnationen alvorligt (åbenbarings

menneskelige side); den fastholder teksten i dens ”fremmedhed” og beskytter mod, at vi projicerer vore subjektive ønskedrømme over på teksten; den er ret beset selvkritisk, og den bidrager til at en åben dialog om Bibelen.

Men der er også flere *svage* sider, bl.a. at afstanden til nutiden understreges. Denne tilgang er stærkt præget af fagfolk og får derfor ofte et ensidigt akademisk præg. Desuden er den orienteret i kognitiv retning.

Som eksempel på en tolkning, der står i gæld til den historisk-kritiske forskning, skal her gengives nogle hovedpunkter i en artikel, jeg skrev for nogle år siden (Nissen 1979, jf. Pesch 1976). Først rettes opmærksomheden mod evangelieforfatterens (Lukas’) teologi, dernæst mod den historiske Jesus bag teksten.

Redaktionshistorien vil som sagt undersøge evangelistens forkyndelseshensigt. Dertil hører overvejelser over lignelsens opbygning. Lignelsen falder i tre afsnit. Efter en kort indledning (v. 11-12), hvor den yngste søn beder om sin del af arven, følger historien om den yngste søn (v. 13-24), dernæst får vi historien om den ældste søn (v. 25-32). Ved overgangen mellem fortællingens to dele udvides synsvinklen. Første del handler om *fader-søn-forholdet*, anden del om *fader-søn-broderforholdet*. Den yngste søns forhold til faderen fremgår af tiltalen ”fader” (v. 12.18.21), denne betegnelse mangler derimod i afsnittet om den ældste søn.

Lignelsen viser, hvordan begge sønner lever *fremmedgjort* i forhold til faderen, men hver på sin måde. Ikke blot den yngste søn er fremmedgjort, men også den ældste søn. Til trods for, at han hele tiden lever hos faderen, realiserer han ikke dette fællesskab med faderen. Han forstår netop ikke faderen som fader, idet han snarere lever som tjener end søn. Han lever uden glæde og deltager ikke i festen, fordi han kun vil lade et synspunkt gælde, nemlig forholdet mellem *ydelse* og *løn*. Han vil ikke lade nåden gælde og dermed heller ikke den frihed, som nåden giver.

Lignelsen viser altså to former for fremmedgjort tilværelsesform. Den yngste søn bliver i løbet af fortællingen *forsonet*, den ældste søn får *tilbudt* forsoning. Lignelsens aktuelle interesse ligger i denne del af historien, altså i tilbudet om forsoning til alle dem, der identificerer sig med den ældste søn.

Når mødet med faderen falder forskelligt ud i de to dele af lignelsen, skal grunden ikke søges hos faderen, men hos de to sønner. Faderen er det *konstante* element i lignelsen, mens sønnerne udtrykker det *variable*. Man bør især lægge mærke til, at faderen møder de to sønner på samme måde: I begge tilfælde kommer faderen de to sønner i forkøbet.

Faderen kommer den yngste søn i forkøbet. Det er altså ikke sådan, at sønnen først skal præstere en syndsbeholdelse. Rækkefølgen er vigtig: Først tilbudet om nyt liv, dernæst syndsbeholdelsen. Men faderen kommer også den ældste søn i forkøbet. Skønt han er i huset, er han ”udenfor”, uden for fællesskabet. Faderen søger at få ham til at opgive ensomheden og blive forsonet med sin broder. Faderen åbner derved muligheden for en ny tilværelsesform – en tilværelse baseret på nåden.

På sin vis har den ældste søn ret i alt det, han gør – når man betragter enkelthederne. Men hvad helheden angår, har han uret. Ganske vist har han overholdt loven i lydighed, men evangeliet har han ikke forstået. Han ser kun *bagud* – på sit eget (v. 29) og på det, hans broder (”denne din søn”) har gjort (v. 30). I modsætning hertil står omvendelsen, det nye liv som den yngste søn går ind til. Dette liv er *fremtidsorienteret* (v. 17-19) – orienteret efter Guds barmhjertighed, nåde og frigivelse.

Lignelsens tilhørere kan identificere sig enten med den ene eller den anden af de to sønner. Derimod kan man ikke identificere sig med faderen. Faderen er nemlig den symbolskikkelse, som giver *grundlag* for eksistens. Sønnerne *har* eksistens, de har historie; derfor kan tilhørerne identificere sig med dem.

I en søgen efter den historiske virkelighed bag teksten kan man bl.a. hæfte sig ved, at lignelsen i sit billedsprog forudsætter den traditionelle jødiske opfattelse af en faders autoritet over for børnene. Imidlertid er pointen, at faderen i denne fortælling handler på tværs af konventionen. Her gives et billede af Gud, der svarer nøje til Jesu egen praksis. Hos Jesus hører forkyndelse og handling sammen. Billedet af faderen, der løber den yngste søn i møde er udtryk for Jesu egen holdning. I sit eget liv har Jesus handlet lige så overraskende som lignelsens fader (jf. Luk 15,1-2).

I *Jesu* handling afsløres *Guds* kærlighed til syndere, toldere, prostituerede og andre udstødte. I *Jesu* historie fortælles *Guds* egen historie. Det er Gud selv, der i *Jesu* historie åbner op for en ny verden, en ny

erfaring af virkeligheden, en anden livspraksis. I omsorgen for mennesker og deres lidelser er Jesus selv en levende Gudsrigeslignelse.

I lignelsen forkynder Jesus Guds nåde, en nåde der på en gang er suverænt tilgivende og stiller mennesker lige og derved skaber menneskeværd. Lignelsen fader handler ikke, som andre fædre gør, men ud fra sin egen ret, som er godhedens og kærlighedens ret.

Socialhistorisk og befrielsesteologisk bibellæsning

Den socialhistoriske læsning rummer et opgør med den traditionelle historiske tilgang. Det drejer sig også her om de historiske betingelser for tilblivelsen af en bibeltekst. Men man spørger ikke i første række efter de religiøse anskuelsers historie, men efter *de faktiske levevilkår*. Interessen er at finde frem til de erfaringer, der ligger bag en tekst, og teksten ses derfor som svar på de første troendes erfaringer, problemer og konflikter.

I sig selv er metoden historisk anlagt. Men socialvidenskab kan blive til socialkritik. Hos en del forskere er socialvidenskaben forbundet med en befrielsesteologisk tilgang. I befrielsesteologien hævdes det, at man altid læser teksten ud fra et bestemt *ståsted*: ens egen praksis og erfaringer, ud fra en bestemt *interesse*: befrielse fra lidelse, udbytning og undertrykkelse, og ud fra et bestemt *sted*: i basismenigheden, det solidariske fællesskab af lidende og kæmpende.

Luise Schottroff er et eksempel på en forsker som forener socialhistorie og befrielsesteologi. Hun gør op med lignelsens rolle i den kirkelige tradition (Schottroff 1984). Her er fortællingen ofte blevet tolket som en anvisning på den rette syndsbeholdelse. Efter denne forståelse handler historien om menneskers ydmyghed over for Gud. Vi må blive små og bøje knæ over for Gud, før han forbarmer sig over os. Men den yngste søns råb ”Far, jeg har syndet mod himlen og mod dig” (v. 18) er et råb fra et menneske i nød. Det betyder: ”Jeg kan ikke mere, jeg er færdig, jeg har brug for din hjælp”.

Lignelsens pointe er, at syndens magt er brudt af Jesus. Faderens kys kommer *før* sønnens bod. Da den yngste søn vender tilbage, bliver han ikke ydmyget, men oprejst i kraft af faderens kærlighed. Det, der sker med sønnen, er nemlig et billede på det, der sker, når Jesus møder mennesker i periferien: de fattige, tiggerne, tolderne, de prostituerede.

Disse mennesker oprejses gennem hans kærlighed. Denne tolkning understøttes af Luk 15,1-2, som danner overskriften over kapitel 15 som helhed. I disse vers fortælles det, hvordan farisæerne og de skriftlærde forarges over, at Jesus spiser med toldere og syndere.

I lignelsen forbarmer faderen sig over sønnen. I faderens øjne er der ikke tale om en mislykket eksistens eller en person, der har ødelagt sit liv ved urent arbejde i det fremmede. Derimod drejer det sig om et menneske skabt i Guds billede.

Imidlertid protesterer den ældste søn på samme måde som de førstansatte i vingården (Matt 20,1-16). Hans protest er let at forstå, for han har slidt og slæbt dag ud og dag ind. Men som i vingårdslignelsen ser vi her et sammenstød mellem menneskers ”verden” og Guds ”verden”, mellem millimeterretfærdigheden og kærligheden.

Faderens handling svarer til Jesu egen handling. Den bygger på en *kærlighed, der tager parti*. Ikke fordi Gud ikke har kærlighed til alle, men netop fordi hans kærlighed omfatter alle, tager han parti for den svage part. Den ægte kærlighed tager parti for den nødlidende, for dem, der bliver behandlet uretfærdigt. Og derfor må en kirke, der vil være kirke for alle, begynde ”nedefra” – hos dem, der lider nød. Den må kæmpe for menneskeværd.

Hvilken rolle spiller den ældste søn i lignelsen? Selv om den ældste søn hele tiden opholder sig hos faderen, realiserer han ikke fællesskabet med ham. I grunden opfatter han ikke faderen som fader, for han lever ikke som søn, men som tjener (eller slave). Hans liv er uden glæde, og han vil ikke tage del i festen, fordi han kun lader et synspunkt gælde, nemlig forholdet mellem ydelse og løn.

Heldigvis var det faderen og ikke den ældste søn, som først så den hjemvendte. Hvis det havde været den ældste søn, havde han måske løbet ud og sagt: ”Du må ikke komme hjem, for du har ødelagt vores gode navn og rygte. Gør os den tjeneste at blive væk!” Eller han havde stillet en række betingelser for, at broderen kunne få sin gamle status tilbage: ”Hvis du opfører dig sådan og sådan, kan du få din ære og værdighed tilbage”.

For den ældste søn drejer det sig med andre ord om at opretholde faderens ære. Han kunne ikke acceptere faderens handling, for det var en overtrædelse af de gængse regler for skam og ære. Ære-skam-

problematikken spiller således en vigtig rolle i fortællingen. Det er noget, man især har blik for inden for den *kulturanthropologiske* tolkningsmodel (se hertil Nissen 2007, 409-415).

Den befielsesteologiske tilgang gør gældende, at den yngste søn har paralleller i nutidens virkelighed. Nu hedder de fortabte sønner og døtre ganske vist noget andet, men sagen er den samme. I dag kaldes de ludere, perkere, sigøjnere, drankere, narkomaner osv. Den slags navne har i dag samme klang som datidens ord ”syndere og toldere”. Også den ældste søn har paralleller i nutiden. Spørgsmålet er, hvem der i dag vil identificere sig med ham. Måske har lignelsen adresse til alle, der har deres på det tørre og tilsyneladende lever et trygt liv, men midt i deres velfærd glemmer de ikke-privilegerede.

Litterære læsninger

I den historiske tilgang søges lignelsernes mening i virkeligheden ”bag” teksten. Deres billedverden skal ses i lyset af Jesu Gudsrigesforkyndelse. I den litterære tilgang søges lignelsernes mening ”i” teksten. Efter den opfattelse er lignelserne som et kunstværk. De handler ikke kun om Guds rige. De sætter selv Guds rige i værk. De bliver selv et *medium* for Gudsrigets invitation, der gælder alle

Der findes forskellige former for litterære læsninger. Den første tilgang, som skal nævnes, fremhæver forholdet mellem *grundfortælling* og *enkeltfortælling*. Hele Bibelen kan ses som eksempel på en universalhistorie eller grundfortælling: Den fortæller om skabelse, syndefald og nyskabelse. Også enkeltfortællingerne kan ses som et sådant forløb. I Luk 15,11-32 svarer den indledende notits om faderen i relation til sønnerne til skabelsen, den efterfølgende historie om den yngste søns fremmedgørelse – eller begge sønners fremmedgørelse – svarer til syndefaldet, og det afsluttende festmåltid udtrykker på symbolsk vis genoprettelsen, jf. forsoning og nyskabelse.

If. Kaj Mogensen (1991, 129) handler historien om ethvert menneskes liv. Der er to muligheder: enten lykkes livet for os, eller også mislykkes det. Lignelsens billede udtrykker, hvad ethvert menneske i livets hverdag har mulighed for at erfare, nemlig at også et mistet liv kan gives tilbage, hvis der er en, der har kærlighed nok. Men lignelsens handling og pointe på dette ”mikroplan” kan overføres til et ”makroplan”,

det er hele menneskehedens fælles historie: skabelse, syndefald og håb om nyskabelse. Lignelsen forkynder efter denne forståelse Guds nyskabende kærlighed.

En anden litterær tilgang sammenligner *evangelium og eventyr*. Fx karakteriserer Lars Tjalve lignelsen som et mesterstykke af en fortælling, der er rigt detaljeret og med en underfundighed, der svarer til eventyret. ”Som i eventyret er det den yngste søn, vi følger. Den yngste ønsker og får sin arv i forskud. Og aldrig så snart har han fået den, før han har spillet sig den af hænde. Og næppe er han på nulpunktet, før der føjes spot til skade. Hungersnøden, der meget virkningsfyldt bryder ud, tvinger ham dybere ned i ydmygelsen. Da han er endt som sultende svinehyrde, er hans ydmygelse total. Det er næsten som i Fyrtoget, da soldaten har brugt sine penge: »Ingen gav ham noget!» (Tjalve 1986, 117).

John Rydahl og Børge Troelsen påpeger, at vi fra eventyret kender ”hjemme-ude-hjemme”-skemaet, og at det genfindes i det bibelske stof, især i Jesu lignelser. Også i elevernes verden finder vi samspillet mellem hjemverden og fremmedverden. ”Kravet til en fortællings forløb bliver i relation hertil, at den formår at sammensmelte disse verdener, så forløbet i elevens hoved bliver en bevægelse fra en allerede etableret hjemverden over fortællingens fremmedverden til erkendelsen af en ny og udvidet hjemverdensforestilling” (Rydahl & Troelsen 1996, 165).

Et tredje eksempel på en litterær tilgang er den *intertekstuelle* læsning. Således påpeger Kirsten Nielsen, at teksterne ikke kun skal tolkes i den umiddelbare kontekst, hvori de er placeret, men også i deres tematiske forbindelse med andre tekster om en far og hans sønner. Allerede de første ord i lignelsen lægger op til inddragelse af andre tekster (”En mand havde to sønner”, v. 11). Lignelsen hører efter Kirsten Niensens opfattelse hjemme i den intertekstualitet, som bl.a. omfatter Jobs Bog og fristelsesberetningen. Læst herudfra må vi forvente flg. model: Gud beskrives som faderen, der ikke blot har en yngste søn, yndlings sønnen Jesus, men også en ældre søn, der misunder lillebroderen faderens kærlighed. To brødre af samme far og dog så forskellige. Tolket ud fra Matt 4,1-11 er de to brødre billede på Jesus og Satan. Og så er fortællingens pointe, at faderen elsker *begge* sine sønner (Nielsen 1991, 109).

Kirsten Nielsen er skeptisk overfor at bruge sønnerne som identifikationsfigurer. I stedet finder hun et messiansk tema i den yngste søn.

”Sådan blev Jesu skæbne som Kristus. Han drog bort til det fremmede, beholdt ikke sin arv ”som et bytte”, men blev dem lig, som han boede iblandt. Ydmygelsen til det menneskelige gik til og med døden. Jf. Fil 2,5-11” (Nielsen 1991, 110). Nogle vil finde, at den ældre bror er alt for pæn til at være et billede på Satan, men Nielsen ser tværtimod broderens holdning som symptomatisk for ondskaben. At holde det givne for sig selv, krampagtigt, som var det et røvet bytte, ikke at deltage i andres glæde, aldrig at kunne lade nåde gå for ret. Deri ligger fortabelsen, og deri ligger det dæmoniske (Nielsen 1991, 112).

Symboldidaktisk læsning

Betegnelsen ”symboldidaktik” refererer til en didaktik, der fokuserer på de symboler, der er indeholdt i religiøse tekster og billeder, og som er fortættede udtryk for menneskelige erfaringer. Erfaringerne bearbejdes ved en symboliseringsproces. Symboler er betinget af menneskelige grundvilkår og grundlæggende livserfaringer. I lighed med den eksistentiale udlægning spørger symboldidaktikken efter det almene (Nissen 1997, 76-77).

Kaj Mogensen fremhæver forskellige symboler som velegnede for religionspædagogikken. Et eksempel er de såkaldte fænomensymboler, fx træet, vandet, lyset/solen og måltidet. Sidstnævnte spiller en central rolle i Luk 15. Et andet er rollesymbolerne (bl.a. barn/forældre symbolik). Det vigtigste rollesymbolkompleks er herre/tjener- eller forvalterrollen. Sønnen i lignelsen om den fortabte søn har i højere grad en forvalterrolle end en sønnerolle, i hvert fald i lignelsens begyndelse. En tredje type er situationssymbolerne. Det vigtigste situationssymbol er rejsen, der er hovedmotivet i lignelsen om den barmhjertige samaritaner og et væsentligt bimotoiv i lignelsen om den fortabte søn (Mogensen 1986, 154-155).

Peter Biehl tolker Luk 15 som en fortælling om *opbrud og tilbagevenden*. Lignelsen kan læses som en symbolhistorie, og med dens hjælp har generationerne tydet deres erfaringer med ud-tog og hjemvenden. Tekstens (store) virkningshistorie kan demonstreres både i kunst og litteratur. Der er næppe nogen bibelsk fortælling, der så tydeligt giver udtryk for den evangeliske fromhed (Biehl 1989, 86).

Overtekstning og ”fremmedgørelse”

Mens nogle bibellæsningsmetoder går ud på at ”flytte” læseren fra sin egen tid tilbage i historien for at møde teksten i dens oprindelige kontekst, er der en anden fremgangsmåde, som består i at pege på konstansen mellem dengang og nu. Det kan fx ske ved at aktualisere teksten og vise paralleller mellem nutidens situation og datidens. Denne metode er særligt velegnet ved tekster, der har et mere alment præg (Nissen 1997, 79).

Man taler i den forbindelse om ”overtekstning”, og forstår derved en fremgangsmåde, hvor selve bibelteksten transporteres over kulturkløften ved hjælp af en hjælpetekst, en parallelfortælling. Hjælpetekstens hensigt er, at den skal give umiddelbar forståelse af bibelteksten ved, at den giver en oplevelse, som gør det muligt at forstå spændingen i teksten. På samme måde, som bibelteksten talte til tilhørernes erfaringsverden, må hjælpeteksten udnytte nutidsmenneskets erfaringer. Overtekstning kunne være en velegnet metode i forbindelse med Luk 15,11-32.

Spørgsmålet er dog, om det ikke er mere lærerigt at gøre brug af en beslægtet metode, nemlig skabelsen af en kontrastfortælling, eller man kan anvende ”fremmedgørelsen”. Baggrunden herfor er, at nogle tekster er for velkendte. Mange oplever dem ikke som en nyhed. Fremmedgørelsen tjener da til igen at gøre teksten fremmed, så den kan fremtræde i et *nyt perspektiv* og igen blive værd at beskæftige sig med.

Som eksempel på en fremmedgørelse kan nævnes en moderne fortælling af G. Heinz-Mohr ”Lignelsen om den fortabte far”: Her er det faderen, som drager til et fjernt land. Da han endelig besinder sig på sin status som fader, vender han tilbage til sønnen, men da er det for sent. Historien kender ikke til nogen forsoning og heller ikke til nogen tålmodig venten fra sønnens side (Heinz-Mohrs historie her gengivet efter Biehl 1989, 209).

Meningen med ”fremmedgørelsen” (og kontrastfortællingen) er ikke at lægge Bibelen for had, men at skærpe blikket for, hvad der er pointen i den oprindelige tekst, og for, hvilke værdier vi i det nuværende samfund tillægger vægt.

Skæve vinkler på bibelstoffet er en fremgangsmåde, som på flere punkter er beslægtet med ”fremmedgørelsen”. I dansk sammenhæng er metoden taget op af Niels Johansen: Når man loyalt har genfortalt

lignelsen for 10. gang (for sine konfirmander eller elever), kunne det være inspirerende, at man som en god journalist fandt en ny vinkel på sin historie. Man kan fx foreslå alternative slutninger på lignelsen.

Det første forslag lyder: Sønnen er rasende, da han vender hjem og skælder sin far ud over, at han var en blød far, altså ligeglad, og ikke turde sige nej. Det andet forslag: Faderen venter ikke med åbne arme, men lader sønnen arbejde sin gæld af denar for denar. Johansen har afprøvet begge forslag med sine konfirmander. En af dem kom så med et tredje forslag: Faderen er død ved sønnens hjemkomst. Et fjerde forslag lyder: Faderen er endt på fattiggåden, da sønnen kommer hjem (Johansen 1994, 25-26).

Tekstens virkningshistorie viser sig ikke kun i litteraturen, men også i *den bildende kunst*, som med fordel kan inddrages i religionspædagogikken. Det vil føre for vidt at inddrage dette emne i nærværende artikel. Men for de, der ønsker at beskæftige sig med, hvordan lignelsen om den fortabte søn er blevet inddraget i kunsten, kan der henvises til bl.a. Biehl 1989, 86-87; Andersen 1990, 74-76 og 195 og Mogensen 1991, 130-131.

Psykologiske læsninger

Også inden for de psykologiske læsninger findes der flere varianter (Nissen 1997, 73-75). En tilgang søger at overvinde tekstens ”fremmedhed” ved især at fokusere på den *emotionelle tilegnelse* af teksterne. En anden tilgang er den *dybdepsykologiske udlægning*, der er inspireret af Jungs lære om arketyperne. De bibelske tekster ses her som en hjælp til den sjælelige modningsproces – på samme måde som det sker i drømme og eventyr. Efter denne opfattelse gengiver teksten altså ikke kun ydre begivenheder (”objekt-niveauet”), men afspejler også – ja først og fremmest – processer i psyken (”subjekt-niveauet”).

Den dybdepsykologiske tolkning retter blikket mod udgangssituationen, hvor det oplyses, at det er en historie om to sønner, hvilket giver associationer til en typisk konfliktkonstellation. I flere gammeltestamentlige fortællinger – fx Kain og Abel; Jakob og Esau – har vi tilsvarende ur-konstellationer af indbyrdes menneskelige forhold, der kan få skæbnsvangre og ødelæggende konsekvenser, hvis en forsoning ikke lykkes. I lignelsens to sønner ser vi et aspekt af grundlæggende

menneskelige livsmuligheder og de dermed forbundne problemer. En dybdepsykologisk tolkning kan tolke faderen som urbilledet på Selvets integrative kraft (udførligere hos Johannsen 1986, 58-61).

En kombination af flere metoder

Flere andre bibellæsningsmetoder kunne være inddraget – fx den eksistentiale udlægning, feministisk eksegesi, interaktionel bibellæsning og bibliodrama – men det vil sprænge rammerne for denne artikel. De udvalgte metoder skal tjene til at give læserne et indtryk af, hvor forskelligartet samspillet kan være mellem bibeltekst og nutidserfaring. Samtidig skal der også peges på faren ved for ensidigt at lægge sig fast på en bestemt metode. I bibelidaktikken kan man med fordel lade sig inspirere af flere forskellige tilgange.

Det betyder dog ikke, at alle metoder er lige velegnede. Mange af de psykologiske læsninger er således efter min vurdering ensidige, fordi de helt opgiver en historisk forståelse af teksterne. Omvendt risikerer den historisk-kritiske forskning at blive til en distancerende, neutral og ”objektiv” holdning til teksten. Det er ikke ensbetydende med, at den historiske kritik kan undværes. Den skal hjælpe os til at respektere tekstens egenart. Alt for let bliver vores udlægning præget af subjektive ønskedrømme og forudfattede meninger. Følgen er, at udlægning bliver til indlægning, en projektion af vor angst og vore forhåbninger. Ved at pege på tekstens fremmedhed og anderledeshed skaber den historiske tilgang også en mulighed for, at teksten bliver en fornyende impuls.

I afvejningen af de enkelte metoder vil det altid være en overvejelse, hvor vægten skal lægges ved sammenligningen af de to poler: Bibeltekst og nutid. Man kan også spørge: Hvor skal man *begynde* i arbejdet? I bibelteksten eller i nutidens erfaringer? I en historisk læsning eller en aktuel læsning? Selv tanken om et mødested må indebære, at man ikke skal vælge. Der er således ikke tale om et enten-eller, men et både-og. Af særlig interesse er derfor de bibellæsninger, som på en frugtbar måde kombinerer den historiske læsning med den aktuelle læsning.

III. Lignelsens Guds billede

Lignelsen rummer en række centrale motiver, bl.a. Guds billedet, fortællelse (fremmedgørelse), tilgivelse og forsoning. Det mest grundlæggende motiv er dog Guds billedet, som er emnet for artiklens afsluttende del.

I lignelsens faderbillede ligger en kritik af alle vore faderforestillinger. Faderen beskrives som en orientalsk bonde med en stor ejendom og mange slaver og daglejere (jf. også *Den Nye Aftale* 2007, 128-129, som taler om "slaver" i stedet for "tjenere"). Det ville være helt under hans værdighed at løbe. Og især at løbe en fortabt søn i møde, en søn, der har frigjort sig fra faderen.

Der er bred enighed om, at lignelsens fader er et symbolsk udtryk for Gud. Når mange i dag har svært ved at tro på Gud som fader, skyldes det bl.a. uheldige erfaringer med deres kødelige fædre, eller det kan skyldes savnet af en fader. Brugen af faderbilledet om Gud indebærer ikke en begrænsning af Guds væsen eller en fastfrysning af Guds billedet. Både i Gammel og i Ny Testamente anvendes der mange metaforer for Gud, også såkaldt kvindelige metaforer. Forholdet mellem det mandlige og det kvindelige, mellem det faderlige og det moderlige i Guds billedet er genstand for en indgående drøftelse i feministisk teologi. Dagny Kaul peger således på det spændingsmættede gudsbegreb, som kommer til udtryk i Luk 15,11-32: "Gud er den far som "langt bortefra", utøser sin kærlighed over sitt barn til trods for hans uverdighed. Men Gud er også den som sier: 'Du er *alltid* hos meg, og alt mit er ditt'" (Kaul 1982, 33).

Lignelsen fortæller om Guds *menneskelighed*, om en Gud, der kommer mennesket i møde. Eller med et teologisk udtryk: Lignelsens anliggende er at sige noget om *nåden*. Udtrykket nåde har faktisk social relevans. Den ældste bror vil omgå sin yngste bror på en u-nådig vis: Han tåler ham kun som daglejer i faderens hus. I modsætning hertil betyder nåde, at man accepterer det andet menneske uden betingelser – *sådan som det er*. Kun hvor nåden råder, kan det andet menneske få sin frihed og identitet. Hvis ikke mennesket accepteres betingelsesløst, "alene af nåde", er mennesket blot et nyttigt værktøj og dermed fremmedgjort i forhold til sig selv. Der, hvor der ikke er nåde, men hvor alene nyttesynspunktet er fremherskende, bliver mennesket uvægerligt udnyttet.

Til forståelsen af Gud som en imødekomende og menneskelig Gud, svarer en bestemt forståelse af mennesket: Vi er ikke daglejere hos Gud, men Guds børn. Og som børn har vi ikke blot forpligtelsen til at gøre noget, men også ret til at deltage i festen (Nissen 1979, 27-28).

I nutidig religionspædagogik vil det være relevant at overveje lignelsens betydning i en interreligiøs sammenhæng. Man kan fx i buddhistiske skrifter finde beretninger, der ligner *Den fortabte søn*. Alligevel er buddhistisk tro og folkefromhed ikke domineret af billedet af den barmhjertige fader (Henningsson 1992, 89). Menneskets søgen efter Gud eller sandheden er et centralt tema i religionsmødet. Det specifikke ved den kristne tro er imidlertid, at Gud forstås som en Gud, der søger mennesker. Kun i kristendommen finder vi en Gud, der ”løber” mennesket i møde (Nissen 1996, 198).

I den kirkelige tradition og i de fleste bibeloversættelser kaldes fortællingen ”lignelsen om den fortabte søn”; det er egentlig en misvisende betegnelse. I grunden ville det være mere rammende at bruge udtrykket ”lignelsen om de fortabte sønner”. Men i begge betegnelser glider hovedpersonen (faderen) i baggrunden. Den nye bibeloversættelse (*Den Nye Aftale* 2007, 128) har en interessant overskrift: ”Jeg har fået min søn tilbage”. I denne overskrift tilkendes det, at situationen ses ud fra faderens synsvinkel. Men svagheden ved forslaget er, at det kun tager højde for den ene af sønnerne. Hvis man vil have frem, at de begge er i spil, skulle lignelsen snarere kaldes ”lignelsen om faderen og de to sønner”, eller blot ”lignelsen om den gode fader”. Fortællingens fokus ligger nemlig på faderen. Han er den bærende og centrale skikkelse i hele fortællingen.

Litteratur

Andersen, L. Smedegaard, *Rembrandt – en moderne forkynder*. København 1990.

Biehl, P., *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen 1989.

Henningsson, J., *Tro möter tro. Ett kristet perspektiv på andra religioner*. Stockholm 1992.

- Johannsen, F., *Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht. Anregungen und Modelle für die Grundschule*. Gütersloh 1986.
- Johansen, N., *Marta og Maria fra Nyborggade – skæve vers og replikker*. København 1994.
- Kaul, D., "Fremtiden i våre hender?" i: E. Lundgren (red.), *Den bortkomne datter. Kvinneteologi, kvinnefrigjøring, teologikritikk*. Oslo 1982, 39-59.
- Mogensen, K., "Jesu fortælling og fortællingen om Jesus", i: J. Nissen & H. Simonsen, *Teologi og kirke* (FS P. Nepper-Christensen), 147-168. København 1986.
- Mogensen, K., "Eventyr og evangelium", i: S. Johannessen & T. Krogh (red.), *Livsoflysning* (FS K.E. Bugge), 73-88. Frederikshavn 1988.
- Mogensen, K., *Tro, håb og kærlighed*. Konfirmationsforberedelse. Undervisningsvejledning 2. København 1991.
- Nielsen, K., *Satan – den fortabte søn?* København 1991.
- Nissen, J., "Autoritet og frihed", i: J. Nissen & A.M. Aagaard, *Hvis ikke I bliver som børn...*, 17-32 (Kirketjenesten i Danmark). Aarhus 1979.
- Nissen, J., *Ordet tog bolig iblandt os. Modeller for mission i Ny Testamente*. København 1996.
- Nissen, J., "Mødestedet i didaktisk og teologisk belysning", og "Mødet mellem Bibelen og nutidens mennesker", i: B. Thyssen (red.), *Bibelbrug og livsoflysning. Bibeldidaktiske overvejelser*, 17-40; 41-98. København 1997.
- Nissen, J., "Den sociale hermeneutik – socialvidenskabelige og kulturelle læsninger", i: S. Pedersen (red.), *Skriftsyn og metode* (2. rev. og udv. udg.), 387-448. Aarhus 2007.
- Pesch, R., "Zur Exegese Gottes durch Jesus von Nazareth", i: *Jesus, Ort der Erfahrung Gottes* (FS B. Welte), 140-189. Freiburg 1976.
- Rydahl, J. & B. Troelsen, *Mening og sammenhæng. En fagdidaktik til skolens religionsundervisning*. København 1996.
- Schottroff, L., "Das Gleichnis vom verlorenen Sohn: der Hunger nach Liebe", i: L. Schottroff & W. Schottroff, *Die Parteilichkeit Gottes. Biblische Orientierung auf der Suche nach Frieden und Gerechtigkeit*, 31-49. München 1984.
- Tjalve, L., *Lukasevangeliet*. København 1986.

En forretningsmann hadde to sønner

Av Heid Leganger-Krogstad, førsteamanuensis,
Det teologiske Menighetsfakultet i Oslo

Undervisning om liknelser dreier seg om å få elevene til å forstå hvilken type fortelling en liknelse er og om å bringe liknelsen over en tids- og kulturkløft. Denne artikkelen er didaktisk og søker å bidra til begge disse spørsmålene. Undervisningen om *Den fortapte sønn* som her beskrives, har til hensikt å gi elevene redskapene de trenger til å lære gjennom egen eksperimentering, viderefortelling og utforskning av bildene liknelsen benytter seg av. Vi vil derfor først se på hva det innebærer å overskride kløften mellom den gang da og nå, og deretter legge fram noen fakta-ark om liknelser i sammenheng med at elevene skal utrustes til å kunne gjenscape Jesu liknelser for vår tid (parallell-liknelser). Artikkelen vil også gi ideer om hvordan elevene kan lage digitale framvisninger av liknelser både med kunstbilder og foto.

Parallell-liknelse til *Den fortapte sønn*

»En forretningsmann hadde to sønner. Den yngste av dem kom en dag til faren og sa: Far, jeg har tenkt meg på en lengre jorden-rundt-reise, så jeg trenger penger. Jeg vil ha ut alt jeg vil arve ved din død nå – på forskudd.

Faren engasjerte da advokat som ordnet skifte slik at alle eiendelene faren hadde ble delt mellom brødrene. Ikke mange dager seinere, solgte den yngste broren alt han hadde arvet både sin part i møbelforetningen, slik at det kom inn fremmede medeiere, og han solgte familiens vakre, store eiendom i Spania og bilen som moren pleide å kjøre.

Han kjøpte jorden rundt billett og la ut på sin lange reise. På reisen sløste han bort hele formuen på et vilt og utsvevende liv. Da han hadde tømt alle konti han hadde, ble byen der han bodde rammet av et alvorlig

jordskjelv, slik at han verken hadde hus eller mat. Han forstod at han var nødt til å finne seg noe arbeid, slik at han i hvert fall fikk et sted å sove og noen slanter til mat. Det eneste arbeidet han fant var et oppdrag med å hjelpe til med å rydde ut lik av ruinene. Han ba tynt om å få jobbe sammen med ryddemannskapet, slik at han kunne få sove i et av teltene som arbeiderne hadde satt opp. De sa til ham: "Når vi har ryddet her, pakker vi sammen leiren, og da er det ikke arbeid til deg lenger."

Da kom han til seg selv og tenkte høyt: "Alle pappas ansatte får lønn til hus og mat, og her lever jeg uten verken tak over hode eller penger til mat." Jeg vil reise hjem og oppsøke far og si: "Far, jeg har oppført meg elendig både overfor himmelen og for deg. Jeg skjønner at jeg ikke fortjener å bli behandlet som en sønn, men kan jeg kanskje få bli en av dine ansatte i møbelforretningen?" Dermed dro han til flyplassen og sa at han ville reise tilbake til Danmark på flybilletten som fortsatt var gyldig.

Faren hans fikk vite av noen forretningsforbindelser at sønnen hans var blitt observert i en elendig tilstand på flyplassen i Amsterdam. Faren kastet alt han hadde i hendene og dro straks til Kastrup for å ta imot sønnen i ankomsthallen med blomster, flagg og limousinen ventende utenfor. Han kastet seg om halsen på sønnen med en gang han kom ut av tollområdet.

Da sa sønnen "Far, jeg har oppført meg elendig både overfor himmelen og for deg. Jeg skjønner at jeg ikke fortjener å bli behandlet som en sønn, men kan jeg kanskje få bli en av dine ansatte i møbelforretningen?" Men faren kjørte sønnen direkte tilbake til forretningen og kommanderte noen av de ansatte til å dra ut og kjøpe ny dress, ring til fingeren og nye sko. Videre ba han dem bestille plass på en av de flotteste restaurantene i byen, for her skulle det bli fest! Faren sa: "For denne sønnen min var død og er nå blitt levende, han var kommet bort og er funnet igjen." Så stengte de møbelforretningen, dro til D'Angleterre på Kongens Nytorv, og der kunne festen og gleden begynne.«

Den observante leser som kjenner den bibelske liknelsen, vil se at det bare er første halvdel av liknelsen som er omsatt til moderne tid. Denne liknelsen brukes ofte i to former: første halvdel eller hele. I undervisningssammenheng gir de to formene ulikt fokus: første halvdel på faren og hele fortellingen på søskenforholdet i relasjon til faren. Elever

på høyere klassetrinn kan utfordres til å fortsette denne fortellingen fra vår tid slik at hele liknelsen kommer med.

Jesus som pedagog

Det er pedagogen Jesus vi møter i liknelsene. Artikkelen bygger her på en undersøkelse av teksttypen liknelser som kommunikasjonsmidler ut fra et didaktisk siktemål (Leganger-Krogstad 1984; 1985; 1986). I de synoptiske evangeliene finner vi hele 39 ulike liknelsesfortellinger – se oversikten over dem i fakta-ark nr. 1 (på www.rpforum.dk). Her er bare synoptiske liknelser tatt med og metaforer i formen ”Jeg er veien, sannheten og livet” i Johannesevangeliet faller utenfor. Noen av disse er utvidet med flere ledd og har mer fortellingspreg: ”Jeg er den gode hyrde som gir sitt liv for sauene”, men skiller seg fra liknelser ved at de mangler det sammenlikningsleddet vi vanligvis finner. Denne oversikten gjør at i denne artikkelen brukes det derfor bare navn på liknelsene uten å angi hvor teksten står i evangeliene.

Jesus formidlet sitt budskap gjennom å fortelle om gjeter, bønder, bakstekoner, bruder, brudgommer, barn, gjester, vingårdsherrer, tyver, røvere, dommere, tollere, og økonomer. Han hentet erfaringsmateriale fra et mangfold av livsområder, som for eksempel: husholdningen, jordbruk, frukt- og vindyrking, husdyrhold, fiske, arbeidsliv, rettsvesen, arveoppgjør, reiseliv, krigføring, husbygging, ulykker, lek, fest og bryllup. I dobbeltliknelsene ser vi hvordan han belyser samme poeng med konkretiseringer fra henholdsvis menns og kvinners hverdag i Matt 13, 31-33 og Luk 15, 4-10.

På mange livsområder gir liknelsene oss opplysninger om sosiale og kulturelle forhold som vi kjenner lite til fra andre kilder. Dette er et tema som gjentar seg uavlatelig i liknelsesforskningen. En kan nemlig ikke enes om hvorvidt liknelsesbildene kun avspeiler normale forhold eller om de sprenger disse virkelighetsrammene. Var det vanlig å så på veien slik såmannen i Matt 13 eller var det en uhørt sløsing med såkornet? Forlot en gjeter saueflokket for å lete etter et lam som hadde forvillet seg? Liknelsene er for mangfoldige til å kunne puttes i en bås. Noen

liknelser utnytter gjenkjennelsen ved å henvise til det typiske ved en del hendelsesforløp jf. *Fikentreet som varsler sommer* og *Barn på torget*.

Men de aller fleste liknelser har et klart *overraskelsesmoment* i seg. Overraskelsesmomentet kan imidlertid være mer eller mindre tydelig, faktisk ha tre ulike grader:

- utnytte det overraskende i regelmessige hendelsesforløp *Surdeigen* og *Sennepsfrøet*
- starte i et velkjent miljø, men bringe noe uventet inn i dette *Den rike bonden* og *Arbeiderne i vingården*
- være konstruerte fortellinger der uvanlig trekk bringes inn i fra begynnelsen *Såmannen* og *Den ene sau*en og *de nittini*

Det er flest liknelser som introduserer det overraskende et stykke ut i fortellingen, altså slik som i det midterste strekpunktet.

Liknelsene benytter ellers ofte en 'bordet fanger'-taktikk. Liknelsen fortelles inn i en situasjon angitt i evangeliene ved at noen kommer og spør Jesus om noe. Han besvarer deres spørsmål ved å forholde seg til den virkeligheten spørsmålet er stilt ut fra. Tilhørerne får således bekreftet sin oppfatning av virkeligheten inntil fortellingen tar en uventet vending og hele situasjonen snus opp ned. *Arbeiderne i vingården* lest i lys av Peters spørsmål i Matt 19,27 er eksempel på en liknelse som følger en slik 'bordet fanger'-taktikk.

I undervisningen bør overraskelsesmomentet vektlegges og utnyttes, da undring, nysgjerrighet, forbauselse og provokasjon var de reaksjonene liknelsene ble møtt med i Jesu samtid. Liknelsenes hensikt er å endre tilhørernes virkelighetsoppfatning og holdninger.

Liknelsene som Jesu liknelser

Selve liknelserformen er ingen nyskapning fra Jesu side. Formen er kjent fra jødisk visdomslitteratur og rabbinernes undervisning. 2 Sam 12 og Jes 5 gir eksempler på liknelser i *Det gamle testamentet*. Ordet for liknelse på gresk betyr å stille overfor hverandre, sammenlikne. Jesus utviser stor selvstendighet i bruken av liknelserformen, både når det gjelder billedvalg og oppbygging. Han konsentrerer fortellingen om de nødvendige ledd i hendelsesforløpet, overrasker og sjokkerer for å

gjøre budskapet så tydelig som mulig. Når det gjelder spørsmålet om liknelsernes historisitet, er det bred enighet om at det er i liknelsene vi hører Jesu stemme klarest. De var poengterte fortellinger som var enkle både å huske og gjenfortelle. I den grad det er endringer mellom synoptikerne i selve liknelsesfortellingen, er det små forskjeller som synes å avspeile at de har skiftet kontekst. Vi vet ingen ting om hvorvidt Jesus selv fortalte samme liknelse ved flere anledninger og således selv er opphavet til disse nyansene. Det vi kan se er at opphavssituasjon eller det vi kaller liknelsernes rammeberetning ikke alltid er bevart. Liknelsen er fortalt uten rammeberetning. Liknelsene ble også anvendt inn i urmenighetens situasjon noe løsrevet fra opphavssituasjon (sammenlikn Luk 15,1-2 med Matt 18,10-11).

Relativt mange liknelser er altså overlevert oss uten rammer, dvs. uten en opphavssituasjon, og fortellingen står der alene. Fortellingene ble altså oppfattet som tekster som fungerte alene, og det gjør det vanskelig å tillegge rammen avgjørende vekt i tolkningsarbeidet. I nytestamentlig forskning er det mer og mer vanlig å betrakte liknelsesfortellingen som en litterær enhet for seg. Med litteraturvitenskapelige metoder arbeider en da med liknelsene som narrative tekster. Dette har gitt nye innsikter, men vi ser samtidig en tendens til å løsrive liknelsene for sterkt fra opphavsmannen Jesus og hans øvrige forkynnelse. I alt utleggelsesarbeid er det viktig å fastholde at de synoptiske liknelsene er *Jesu* liknelser. Liknelsene er sentrale fortellinger om hva kristendom er i følge evangeliene. De må leses i lys av Jesu gjerning, hans korsdød og oppstandelse.

Liknelsernes budskap

Alle liknelsene sier noe om sentrum i hele Jesu virksomhet: virkeliggjøringen av Guds rike. Jesus viste glimt av Guds rike i gjerning ved underne og forklarte Guds rike i ord i liknelsene.

Budskapet i Jesu liknelser lar seg videre formulere i 4 temaer:

De fleste liknelsene sammenlikner Guds rike med menneskenes verden – de kan sees som utvidede metaforer der hele liknelsen utgjør

en sammenlikning. ”Guds rike er å likne med ... (hele liknelsesfortellingen).” Liknelsene har fire sentrale tema:

1. De forkynner Guds rikes egenart og komme med Jesus
2. De forkynner Guds godhet og hans kjærlige handlemåte
3. De oppfordrer til en avgjørelse overfor budskapet nå, før dommen kommer
4. De tilbyr Guds ubegrunnede nåde og krever at den tilgitte sprer denne nåden videre

En enkelt liknelse kan ha elementer av flere av disse fire temaene samtidig. Det har vært en tendens i historien til å utmynte liknelsene ensidig etisk. Liknelsene er blitt gode fortellinger om allmenntetiske regler. Tema 4, den etiske utfordringen liknelsene formidler, er derfor med hensikt gitt en religiøs begrunnelse. Det er altså Gud som forplikter menneskene til etisk handling i liknelsene i Jesu forkynnelse, og det bør komme tydelig fram i bruken av og utmyntingen av liknelsesfortellingene. Listen over temaer kan videre fungere som en veileder for utvalget av liknelser i skolen, slik at alle temaer kommer med. Tema 3 dekkes vanligvis noe for forsiktig i skolesammenheng. Årsaken er nok ønske om å tekkes alle gjennom vektleggingen av en kjærlig og tilgivende Gud. Om det er mulig å forstå en tilgivende Gud uten å ha sett noe av den hellige Gud, blir et teologisk og didaktisk spørsmål. Alvoret i evangeliens tekster blir da lett underbetont. Ved å bruke liknelser i undervisningen kommer dette emnet implisitt til uttrykk uten at læreren behøver å uttale seg eksplisitt. Noen av disse tekstene bør derfor være med i utvalget av undervisningstekster.

Karakteristiske trekk ved Jesu liknelser

Jesu liknelser er oppdiktete fortellinger i Jesu munn som utnytter lovene for god fortellingskunst. De har mange felles trekk med folkeeventyrene i oppbyggingen av fortellingene. Det er ikke fordi liknelsene har levd på folkemunne i århundrer, slik eventyrene har, at liknelsene anvender etablerte fortellerlover. Det tok ikke lang tid, kun 30–45 år, fra liknelsene ble fortalt av Jesus til de ble en del av den skriftlige tradisjon i evangeliene. Vi må heller anta at det er pedagogen Jesus vi ser i aksjon

her, en pedagog som utnytter god folkelig fortellerkunst og menneskers hverdagserfaringer.

Fortellingene er knappe og karakteriseres av en stram fortellerøkonomi. Her bygger jeg i hovedsak på Rudolf Bultmanns teori (Bultmann 1931). De kan sies å følge 11 fortellingslover – se fakta-ark nr. 2 (på www.rpforum.dk). Det er enklest å gjenkjenne disse lovene i de lengste og mest utførlige liknelsene. En fortelling utgjør en enhet som er konstruert ut fra et bestemt siktepunkt. Den er detaljert der den ønsker å ha fokus og henger seg ikke opp i unødvendige detaljer. Fortellingene synes å ha et sentrum. Det er en lang debatt i likningsforskningen hvorvidt liknelsene har ett eller flere poeng. Liknelsen om den fortapte sønn er et eksempel på en todelt liknelse som kan leses med utbytte både ved å lese kun den første del av fortellingen og som får nye perspektiv om en leser første og andre del i sammenheng. Religiøst språk er metaforisk, da det vil uttrykke en virkelighet ovenpå den vi umiddelbart sanser. Hele liknelsen kan sees som en ”utvidet” metafor. I tillegg bruker liknelsene innarbeidede metaforer som konge, far, brud, brudgom, ild, tre, såkorn, jordsmonn osv som gir liknelsene betydning ut over det å være en fortelling fra tilhørernes hverdagsliv. Tilhørernes erfaringsverden sprennes videre ved at det skjer noe overraskende.

Hvis det er Jesus som pedagog vi møter i liknelsene, hvorfor er de da en utfordring i undervisningen? Og hvorfor da lage nye liknelser om foretningmenn, møbelbutikker og flyreiser? Liknelsene er konkretiseringer, men de er 2000 år gamle konkretiseringer som ikke skaper den samme intuitive forståelse i dag som den gang. De ble til i en jødisk/gresk jordbrukskultur og skal fungere i et skandinavisk industri- og kunnskapssamfunn.

Overteksting som metode

Overteksting er en pedagogisk metode som kontekstualiserer bibelteksten fra dens opphavssituasjon inn i vår tid og kultur. Allerede innenfor *Det nye testamente* kan vi se slik kontekstualisering. Johannesevangeliet er en omforming av evangeliet om Jesu frelsesverk fra en jødisk tankeverden til gresk virkelighet.

Å oversette en tekst fra ett språk til et annet innebærer en viss grad av kontekstualisering. Språket teksten skal oversettes til kan f.eks. mangle et begrep fordi fenomenet er ukjent, og må erstattes med et annet som ekvivalerer. I en isolert kultur der stoler er ukjent, blir det meningsløst å si at Gud troner. Det kan være at "Gud troner" må oversettes med "Gud ligger i den øverste hengekøya" for at utsagnet skal ha mening for brukerne av teksten.

En høytlesing av en bibeltekst er i seg selv en kulturtilpassing eller kontekstualisering i det mimikk, stemmebruk, og dialektuttrykk poengterer og klargjør teksten. Dette blir tydeligst for oss når skuespillere leser bibeltekster. Å fortelle en bibeltekst med små forklaringer ved inn i fortellingsgangen, er en ytterligere tilpasning. Barnebibler omskriver selve bibelteksten og kan gi barn en klar forståelse av Bibelen som kristendommens kilde og norm.

Overteksting er en pedagogisk metode for å klargjøre bibeltekster, ikke for å endre dem eller erstatte dem. OVERteksting er således en velvalgt og dekkende benevnelse for metoden. En kontekstualisert tekst legges ovenpå den bibelske for å forklare den og fjernes når den har gitt en viss innsikt i bibelteksten. Tilbake står selve bibelteksten og det videre arbeid i undervisningen skjer på basis av den. Den tilpassede tekst fungerer altså som en hjelpetekst, som en parallell-fortelling.

Overtekstingens hensikt er å minske avstanden historisk, geografisk og kulturelt mellom eleven i det tredje årtusen og bibeltekstenes opprinnelige adressater. Som pedagog er det nødvendig å være ganske bevisst på det sprang en foretar i tid, rom og tankesystem når en beveger seg fra våre elevers kontekst til den bibelske eller omvendt. Ernst Baasland gir i tabellform en god oversikt over forskjellene mellom moderne vestlig og hellenistisk-jødisk kultur (Baasland 1991).

Mange vil her innvende at dette spranget ikke er så langt, for menneskets spørsmål har til alle tider dypest sett vært de samme. Noe sant er det i dette. Den menneskelige grunnerfaring synes å være temmelig kulturuavhengig. Men kløften er der fordi disse erfaringene er formulert i et annet språk og en annen kontekst enn vår. Den vanlige måten å bøte på dette på i undervisningen er å forflytte eleven tilbake i tid gjennom å gi dem tilstrekkelig bakgrunnskunnskap til å forstå

bibeltekstene. Eller en viser konstans mellom den gang da og i dag ved hjelp av aktualiserende innledningsfortellinger.

Overteksting som metode oppstod knyttet til Jesu liknelser, men har seinere fått en videre anvendelse (jf. Leganger-Krogstad 1991). Liknelsene inviterer til overteksting av flere årsaker:

- Liknelsene er fortellinger i Jesu munn som oppleves som relativt selvstendige i forhold til deres opphavssituasjon.
- Liknelsene er uttrykk for Jesu pedagogikk. De er eksempler på god fortellingskunst og treffende konkretiseringer. Nettopp derfor er liknelsene særegent tids- og stedsbundne.
- Liknelsene ga intuitiv forståelse. De har ikke samme effekt når de fortelles i dag.

Vanlige pedagogiske metoder fungerer ikke godt:

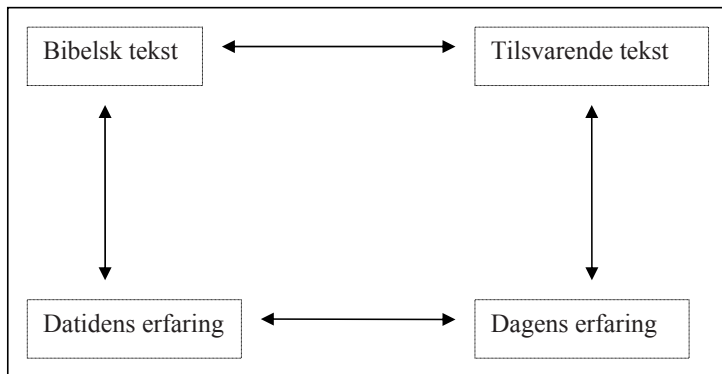
Bakgrunnskunnskap først: Det har vist seg vanskelig å gi tilstrekkelig bakgrunnskunnskap før liknelsen fortelles. Det kan arte seg slik: ”I dag skal jeg fortelle dere en av Jesu liknelser men før jeg forteller den må jeg forklare hva yngste sønn er i forhold til en eldste sønn i en familie.... , og å be om arven mens faren fortsatt var i live betyr å, dessuten å reise utenlands var regnet for å, og griser var for jøder urene dyr, det betyr at ... , ”komme til seg selv” er et billeduttrykk som og arbeidskarene var som ansatte” Resultatet er at elevene har tapt interessen før læreren overhode er i gang.

Bakgrunnskunnskap underveis: Det har vist seg vanskelig også å legge forklaringene inn i selve liknelsesfortellingen, fordi det forstyrrer fortellerøkonomien og elevene fortaper seg i en uvesentlig detalj på underveis: ”Du lærer, fikk han veldig vondt i magen da han spiste den maten som bare griser kan spise?” Helheten forrykkes lett når forklaringene legges inn i selve beretningen. Først når liknelsens betydning er forstått, er tiden inne for å jobbe videre med detaljene i beretningen for å bedre innlevelsen og øke forståelsen.

Religionspedagogen Georg Baudler har utformet en modell som sier hvordan overteksten og bibelteksten skal relatere seg til hverandre. De to tekstene skal relatere seg på samme vis til erfaringen som de bibelske tekstene gjorde i den hensikt at det skal skapes likeartet forståelse.

Overteksting av liknelser, dvs diktning av parallell-liknelser, har vist seg å være en metode som kan bringe liknelsesbildet over kulturkløften

samtidig som det gir forståelse av liknelserformen. Når jeg i det videre arbeid her konsentrerer meg om overtekstingsteorien anvendt på liknelser, er det fordi det er der jeg ser den klareste nytte av den.

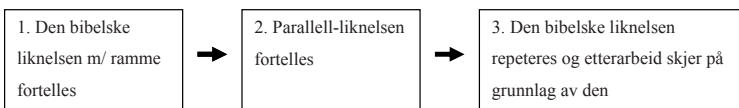


Baudlers bibeldidaktiske firkant (Baudler 1978)

Overteksting av liknelser – bruken av parallell-liknelser

Poenget med å lage parallell-liknelser er at de skal gi samme intuitive forståelse som Jesu liknelse ga. I de fleste tilfellene er det tilstrekkelig å overtekste selve liknelsebildet, men særlig når det gjelder eksempelfortellingene (det er en liknelse som setter fram et etisk eksempel til etterfølgelse eller til skrekk og advarsel, slik som *Den barmhjertige samaritan*, *Den rike bonden* og *Tårnbyggeren og krigsføreren*), der opphavssituasjonen er vesentlig for forståelsen av liknelsebildet, kan denne bygges inn i overtekstingen.

Når parallell-liknelsen skal anvendes overfor elever som ikke kjenner liknelsen foreslår jeg følgende arbeidsgang:



Ved å ramme inn parallell-liknelsen med Jesu egen liknelse, unngår vi flere ting: Den ”nye” liknelsen stjeler ikke all oppmerksomheten, den erstatter ikke den bibelske, og budskapet i Jesu liknelse kommer tydelig

fram. Det er viktig at parallell-liknelsen ikke presenteres som et løsevev "eventyr", men settes inn i en religiøs kontekst. Videre er det den bibelske liknelsen elevene skal bli kjent med og lære. Parallell-liknelsen er kun en illustrasjon. Når poenget er forstått, er den i og for seg overflødig. Jesu liknelse er imidlertid ikke overflødig etter at elevene har sanset at den handler om Guds rike. Jesus måtte anvende sammenlikninger og metaforer når han skulle forklare Guds verden med menneskenes språk. De bibelske liknelsene er altså noe langt mer enn illustrasjoner. Metaforer er en nødvendig del av det religiøse språk. Jesus brukte ikke metaforer for å gjøre budskapet vanskeligere tilgjengelig, men for å forenkle.

Overfor elever som har hørt liknelsesfortellingen før kan en gjerne starte undervisningen med å fortelle parallell-liknelsen, da forstår de at den er satt inn i religiøs ramme og vet forhåpentligvis at Jesus var fortellingens opphavsmann. En må altså ta elevenes flerreligiøse erfaringsbakgrunn i betraktning og gi dem en viss grad av kontekst å sette fortellingen innenfor for å unngå at det blir kun en litterær fortelling eller en kontekstløs religiøs fortelling.

Hensikten med parallell-liknelsen er å gjenskape i moderne tid noe av den samme forbauselse, overraskelse og irritasjon som Jesu liknelser skapte i hans samtid.

Utforming av parallell-liknelser

Liknelsene anvender samme fortellelover som eventyrene, dvs. med stor grad av fortellerøkonomi. Fortellingen styrer tilhørernes oppmerksomhet dit den vil. I utviklingen av transformerte tekster er det vesentlig å være relativt trofast mot tekstens form. I dette tilfelle bør altså liknelsesformen beholdes. Det er vesentlig at den "nye" teksten er henholdsvis detaljert eller knapp der liknelsen selv er det. Fortellingene er bygd opp med fortløpende scener, kun det nødvendige antall personer, som i form av kontrastfigurer. Den muntlige form bevares ved hyppig bruk av direkte tale og dialog. Hva slags personer vi har med å gjøre, får vi oftest vite indirekte gjennom det de sier og gjør. Dersom personer beskrives ved hjelp av adjektiver som klok, uklok eller rik og fattig er disse alltid

viktige i handlingen. Fortellingene anvender videre hyppige gjentakelser og tretallslov, jf. fortellerlovene.

Et nærstudium av den teksten/liknelsen en vil lage en overteksting til er helt nødvendig. Det gis ofte retning for forståelsen av liknelsen i den ramme, det vil si den situasjon liknelsen fortelles inn i evangeliet. Rammen inneholder ofte en oppfordring til domsavsigelse, eller den har et formanende tillegg som gir hjelp til å forstå sikte med liknelsen.

Forarbeid til laging av parallell-liknelser:

1. Les liknelsen i NT og prøv å skille selve fortellingen fra ramme og forklarende tillegg.
2. Les selve liknelsfortellingen og inndel den i scener.
3. Undersøk de historiske/kulturelle/religiøse forhold i Jesu samtid som liknelsbildet forutsetter kjent.
4. Les liknelsen i lys av Jesu øvrige gjerning.
5. Finn liknelsens hovedsikte/tyngdepunkt ved å undersøke følgende:
 - a. Hovedpersoner/grupper – evt. kontrastfigurer
 - b. Personenes intensjoner
 - c. Handlingsforløpet: Hva gjør/sier/tenker personene – evt. adjektiv/adverb – evt. gjentakelser?
 - d. Hvor er fortellingen detaljert/fortellingstempo – evt. G-sitater/metaforer?
 - e. Slutten: brå/uventet/domsavsigelse
 - f. Hvor er fortellingen uventet/overraskende?
6. Formuler liknelsens hovedsikte, tyngdepunkt i hele fortellingen, og formuler deretter de øvrige budskapsmomentene.
7. Les ramme og den større kontekst og formuler evt. nye budskapsmomenter.

Når en på denne måten er kommet på innsiden av Jesu liknelse, må en lete etter situasjoner/forhold i elevenes virkelighet som kan ekvivalere med Jesu eksemplifisering. Her finnes det ingen oppskrift og ei heller noen fasit. Men arbeidet består i å tenke fram og tilbake innenfor Baudlers bibeldidaktiske firkant. Den gode overteksting er den som klargjør liknelsens hovedsikte. De øvrige budskapsmomentene får vi

først tak i når vi arbeider videre med detaljene og metaforene i Jesu liknelse.

Eksemplet med forretningsmannen er et eksempel som holder seg svært nær til bibelteksten, til og med slik at utsagnene er nesten identiske. Det er strengt tatt ikke nødvendig, men har en effekt av gjenkjennelse for elever som kjenner liknelsen. De kan virke unaturlig for de elevene som hører fortellingene fortalt for første gang. Elevene kan selv inviteres til å lage noen friere overtekstinger. Ved å gjøre det får de selv arbeide videre med metaforspråket og vil forstå at det er sammenlikninger som har videre mening enn selve ordene. Erfaringen er at de intuitivt finner ekvivalenter som taler inn i ungdomskulturen og at de finner dette arbeidet interessant og spennende. De må reflektere kristendomsfaglig for å få det til og vil ofte komme med interessante bakgrunnsspørsmål og refleksjoner. Parallell-liknelser til Den barmhjertige samaritan, er relativt enkelt å begynne med.

Ekstra spennende for de noe eldre elevene er det å få oppgaven med å lage digitale presentasjoner. Da kan eksempelvis den bibelske liknelsen illustreres ved hjelp av kunstbilder til liknelsen og den moderne versjonen gjennom nåtidsfotografier. Powerpoint programmet kan anvendes til dette. Elevene kan til og med lage lydfiler av de ulike delene av fortellingen og plassere en lydfil på hvert bilde. Det finnes diverse nettbaserte kunstbilledsamlinger. De kan endog til gjøre dette som et tverrfaglig prosjekt mellom religionsfaget og engelsk. Den engelske versjonen av liknelsen leses og bearbeides først, før elevene skaper sine egne engelske parallell-liknelser.

Liknelsene er som skapt til å lage rollespill og drama av. Det skal ikke mye hjelpemidler til. Den enkleste måten er å ha en leser eller en forteller. Diskusjonen om hvordan liknelsen skal spilles er i praksis arbeid med å forstå budskapet i teksten. Diskusjonene går oftest livlig og det å ha ulike roller i dramastykket gir kroppslig læring. Det er derfor fint med rollebytter. En bør både få spille ”vinner” og ”taper” i stykket.

Lykke til med arbeidet med et takknemlig undervisningsstoff. Liknelsene er både fargerike og sentrale og innbyr til pedagogisk og kreativ utfoldelse.

Litteratur

- Baudler, G., "Mit Talenten wüchern.", i: *Katechetische Blätter*(5) 1978, 367-381.
- Bultmann, R. K., *Die Geschichte der synoptischen Tradition* (2. neubearb. Aufl.).
Göttingen 1931.
- Baasland, E., *Ordet fanger: Bibelen og vår tid*. Oslo 1991.
- Leganger-Krogstad, H., *Jesu liknelser i grunnskolens undervisning : liknelsene som kommunikasjonsmidler analysert under didaktisk synsvinkel*. Unpublished Hovedoppgave i kristendomskunnskap, Det teologiske Menighetsfakultet. Oslo 1984.
- Leganger-Krogstad, H., "Det store gjestebudet : Undervisningseksempel for 1. klasse", i: *Prismet* 36(5) 1985, 128-136.
- Leganger-Krogstad, H., Temanummer om Jesu liknelser i kristendomsundervisningen : 3 artikler. *Prismet* 37(4) 1986, 117-138.
- Leganger-Krogstad, H., "Bibelfortellinger og overteksting", i: *Prismet* 42(4) 1991, 152-159.

<http://undervisning.folkekirken.dk/billedbase/11ignelser.htm>

Den tabte opal

Om fortabelsens didaktiske potentiale

Af Thomas Illum Hansen, videncenterleder

Nationalt videncenter for læremidler, University College Lillebælt

Keld Skovmand, lektor

Læreruddannelsen i Odense, University College Lillebælt

Denne artikel har en dobbelt baggrund: Dels udspringer den af den ene forfatters arbejde med at reformulere religionsdidaktikken med inspiration fra den tyske pædagog og didaktiker, Wolfgang Klafki (Skovmand 2007), dels henter den inspiration fra kognitiv og procesorienteret litteraturpædagogik, som den anden forfatter er involveret i at udvikle (Hansen 2004 og 2008). Denne dobbelte baggrund betyder, at lignelsen om den fortabte søn i udgangspunktet læses som enhver anden litterær tekst uden anknytning til teologiske og religionspædagogiske traditioner og kirke og forkyndelse, men med respekt for den kontekst, som teksten optræder i. Det er forfatternes påstand, at denne tilgang til lignelsen tilbyder en lang række fortolkningsrum, der er fagligt og pædagogisk produktive og åbner teksten for elever med vidt forskellige forudsætninger og baggrund: I det multikulturelle klasseværelse er det fx nødvendigt at overskride de begrænsninger, som en luthersk inspireret læsning af teksten sætter. Ikke fordi der nødvendigvis er noget ”galt” med en sådan læsning – i det mindste ikke i normativ forstand. Den er blot utidssvarende i forhold til de elever, som i undervisningen skal arbejde med lignelsen på en måde, der muliggør et møde mellem deres egne erfaringer og tekstens betydningsunivers.

Den lutherske tolkningstradition i et religionspædagogisk perspektiv

En del undervisningsmaterialer og genfortællinger enten vanskeliggør eller udelukker indpasningen af teksten i en ramme, der ikke har den lutherske retfærdiggørelseslære og dens påstand om frelse uden gerninger som præmis. Det sker fx, når den ældste søn udelades i *Alle børns bibel* (Leininger 1991, 426), og når Johannes Møllehave i sin sprogligt smukke og rytmisk fængende versversion af lignelsen eliminerer fortabelsen som fortolknings- og eksistensmulighed: ”Og når de frelste bli’r onde, fordi en fortabt vender hjem, så kender Gud deres grunde. Så frelser han også dem!” (Møllehave 1996, 225). Her er der ingen tvivl om udfaldet: Den ældste søn frelses også, misundelse og vrede til trods, og modsætningen mellem frelste og fortabte ophæves – også selv om Møllehave som optakt til versversionen pointerer, at vi ikke kan vide, om den ældste søn går med ind til festen, og om han faktisk bliver frelst, men at det jo er noget, vi kan håbe (Møllehave 1996, 220). Hos Kaj Munk viser modstanden mod fortabelsesperspektivet sig også, men i en mere åben form. Som optakt til gengivelsen af faderens afsluttende tale skriver han: ”Men saa gav Faderen sig til at snakke for sin vrantne Søn, saa jeg kan ikke tro andet end, at det endte med, han blev føjelig og fulgte med ind og hilste paa sin Bror og sagde Godaften og Velkommen hjem.” Denne modifikation understreges med den slutreplik, der afslutter genfortællingen: ”Tror I ikke ogsaa, han saa gik med ind?” (Munk 1943, 28). Man finder en tilsvarende tendens i flere nyere undervisningsmaterialer – fx i Merete Engels *Tre religioner*, hvor lignelsen om verdensdommen (Matt 25,31-46) inddrages i et afsnit om næstekærlighed med en ret påfaldende udeladelse af de vers, hvori fårene (de frelste) skilles fra bukkene (de fortabte) (Engel 2007, 115f). Her er der tale om ren næstekærlighed – uden dom. At den type modifikationer af bibelske tekster og deres tematik hverken er tilfældige eller uundgåelige, er et alternativt redaktionelt greb et vidnesbyrd om: I *365 fortællinger fra Bibelen* er genfortællingen af Luk 15, 11-31 forsynet med overskriften ”De fortabte sønner”, samtidig med at den åbne slutning fastholdes (Batchelor 1991, 288f.). Dette enkle greb styrer læsningen i en noget anden retning og lader det stå åbent, om

der er tale om to forskellige former for fortabelse – og om de to sønner går fortabt på hver sin måde.

Samlet set er der altså i flere af materialerne til kristendomsundervisningen en tendens til at underbetone domsmotivet i kristendommen, vel sagtens fordi det opfattes som uluthersk og i strid med et positivt, Grundtvig-inspireret livssyn – jf. også, hvad der står at læse under opslaget ”dom” i *Gads Bibel Leksikon*:

Der er en udbredt moderne modvilje mod tanken om dom, ikke mindst inden for luthersk teologi. For det første synes straffedommen over de fortabte brutalt at modsige den universelle frelsesvilje, der ellers forbindes med Kristus (Joh 3, 16-17). Den opleves som et udslag af hævnfølelse i stedet for den tilgivende holdning, der ellers præger NT (se *Tilgivelse*). For det andet synes tanken om dom efter gerninger at stå i et modsætningsforhold til troen på, at man frelses alene ved Guds *nåde* (s.d. og *Retfærdiggørelse*). Hvis man dømmes efter sine gerninger, kan et menneske i en vis forstand selv bestemme sin frelse. Endelig kaster tanken om løn for gerninger, som er en del af domsforestillingen, et ubehageligt skær over den kristne moral. Måske gør man det rigtige, ikke fordi det er rigtigt, men for at blive belønnet herfor.

Pointen er her, at denne moderne modvilje mod domstanken overser væsentlige elementer i kristendommen af dogmatiske grunde, og at det også gør sig gældende i dansk religionspædagogisk tradition, som den viser sig i en del både ældre og nyere undervisningsmaterialer. Kan vi tale om frelse uden også at tale om fortabelse? Kristendom uden dom – er det kristendom? Og er det den kristendom, der skal formidles i skolen? Hvis man skal forholde sig pluralistisk til kristendommen – både i det hele taget og i dens luthersk-evangeliske aftapning – må svaret på disse spørgsmål være ”nej”. Man snyder helt enkelt på vægten, hvis man fremstiller nytestamentlig teologi uden at medtage domsperspektivet og uden at overveje det undertiden ganske modsætningsfulde forhold mellem tro og gerninger. Hvis man samtidig laver en simpel identifikation af nytestamentlig og luthersk kristendom, får man let en undervisning, der bliver forkyndende – måske tilmed uden at ville og vide det. Og hvis det betyder, at man ikke overvejer i det mindste muligheden af, at den

ældste søn er fortabt, har man lukket for drøftelsen af en central faglig tematik, der samtidig åbner op for en nuanceret sammenligning med andre religioner og tekster og tydeliggør religionsundervisningens dan- nelsespotentiale i et uafgjort spændingsfelt mellem modsatte holdninger og tolkninger. *Lignelsen om den fortabte søn* kan fx være en anledning til at drøfte frelse og fortabelse i relation til forskellige opfattelser af tanken om forudbestemmelse.

Lignelsens flerstemmige potentiale

Der kan altså både fagligt og pædagogisk være gode grunde til at over- skride den fortolkningsramme, som er givet med både den teologiske og den religionspædagogiske tradition herhjemme. Den fortabte søn er (i lighed med flere andre lignelser) her en gave, fordi dens flertydighed modsvarer en pluralitet i børnenes baggrund og religiøse prægning, der i stigende grad er en realitet rundt omkring på landets skoler, hvor elevernes tilknytning og tilslutning til den evangelisk-lutherske kirke og lære ikke længere er en selvfølge. Vi kan ikke forudsætte, at alle elever læser teksten ud fra et luthersk frelsesskema. I klasseværelset vil der være andre fortolkninger i spil (jf. *Elevernes møde med den fortabte søn* på www.rpforum.dk). Det betyder ikke, at lignelsen ikke kan bruges som illustration af luthersk retfærdiggørelseslære, men det kan ikke være et projekt i undervisningen, at eleverne skal overtage denne lære som sandhed – hverken om livet, kristendommen eller lignelsen. Den lutherske inspirerede tolkning er blot én blandt flere, og tekstens flertydighed bør omsættes i en flerstemmig undervisning, der åbner for, at forskellige syn og tolkninger kan komme til orde i klasserummet.

I forlængelse heraf opfatter vi ikke lignelser som tekster, der formid- ler og forkynder et bestemt religiøst indhold, og som vil præge læseren på én bestemt måde. Det er derimod disse teksters styrke, at de overrasker og sår tvivl om hævdundne og konventionelle sandheder (både i deres samtid og i nutiden), ofte uden entydige og klare konklusioner: Hvem er de første, og hvem er de sidste? Hvem er får, og hvem er buk? Hvem er frelst, og hvem går fortabt? Bibelen giver ikke svar på disse spørgsmål, men overlader det i høj grad til læseren at svare. Og det er i arbejdet med

de mulige svar på disse spørgsmål, at religionsundervisningen skal levere sit bidrag til skolens almene og pluralistiske dannelsesprojekt.

Vi giver i det følgende en kort skildring af, hvordan der har været arbejdet med lignelsen i læreruddannelsens religionsundervisning, for derefter at præsentere nogle litteraturanalytiske greb, som vi bruger på teksten.

Lignelsen i linjefagsundervisningen i læreruddannelsen

Når der skal arbejdes fagdidaktisk med *Den fortabte søn*, viser der sig hurtigt to vanskeligheder af meget forskellig art: Dels er der hos en stor del af de studerende en ret udtalt modstand mod at behandle og opfatte lignelsen som andet og mere end en tilgivelsesfortælling, der uden videre kan anvendes som understøtning af Luthers retfærdiggørelseslære, dvs. den opfattelse, at mennesket frelses uden fortjeneste i form af gerninger. Dels bliver det ret kort inde i analysen – og i praktikken – klart for de studerende, at teksten reflekterer et religionsdidaktisk grundlagsproblem: Hvordan håndterer vi forholdet mellem det faglige og det almene? Det er tæt på at være et dogme i de seneste faghæfter for faget (Undervisningsministeriet 1995, 10; Undervisningsministeriet 2004, 10; 38; 60), at der uden problemer kan skabes sammenhæng mellem børnenes almene erfaringer og det faglige stof, men der siges meget lidt om, hvordan sammenhængen tilvejebringes, og hvad der sker i mødet mellem eleverne og faget. Lignelsen om *Den fortabte søn* eksemplificerer dette problem, fordi den let knækker over i to usammenhængende læsninger: En religiøs, der reproducerer et luthersk tilgivelsesbudskab ("Gud er kærlighed"), og en almen, der helt overser, at fortællingen har et religiøst budskab, fordi den gøres til en tekst om forholdet mellem fædre og sønner. At faderen er Gud, kommer let til at fremstå som et tomt postulat, og der synes ikke at være en gennemskuelig overgang fra den almene læsning til den religiøse. Sidstnævnte vil typisk være lærerens, førstnævnte undertiden elevernes, fordi de læser historien bogstaveligt (og horisontalt) som en familiær konflikt og ikke en (vertikal) konflikt mellem Gud og mennesket (se praksiseksemplerne i *Elevernes møde med den fortabte søn* på www.rpforum.dk). Samlet stiller det linjefagsunderviseren

over for en udfordring, der handler om at bryde de studerendes (typisk lutherske) forforståelse af teksten med henblik på, at de ikke formidler den ureflekteret videre til de elever, de skal undervise.

Udgangspunktet for denne analyse er firkantet formuleret, at teksten tilbyder tre identifikationsmuligheder og temaer, der hver knytter sig til de tre hovedpersoner. Faderen repræsenterer den ubetingede og spontane kærlighed, tilgivelse og nåde (men også dom!), den ældste søn vrede, selv- og gerningsretfærdighed og misundelse (men også fortabelse!), mens den yngste søn repræsenterer anger, ydmygelse, synd og omvendelse (men også frelse!). Det er altså ikke kun tre personers relationer til hinanden, der er i spil, men tre forskellige temaer, der teologisk set reflekterer retfærdighedsbegrebet: Hvad kendetegner Guds retfærdighed? Hvad er forholdet mellem Guds retfærdighed og menneskets? Hvordan bliver – eller gøres – mennesket retfærdigt over for Gud? Retfærdighedsbegrebet kan anskues ud fra de tre synsvinkler, som lignelsen tilbyder, og som de tre hovedpersoner er bærere af. Læser man teksten religiøst ud fra en præmis om, at faderen slet og ret er Gud, kan det forekomme som ikke så lidt af en formastelighed (hvis ikke ligefrem *hybris*) at identificere sig med faderen, men læser man den slet og ret som litteratur, støder man ikke imod den barriere. Spontan kærlighed er trods alt også en menneskelig erfaring.

Fordelen ved at gennemføre en sådan pluralisering af tekstens temaer er, at det hermed bliver tydeligt, at det lutherske frelsesskema kun repræsenterer én mulighed blandt tre. Hovedtemaet er måske fortabelse i stedet for frelse – eller snarere forholdet mellem fortabelse og frelse. I det lutherske frelsesskema er fortabelsen en fase i den yngste søns udvikling, der tilbagelægges endegyldigt med faderens festmodtagelse. At være med til festen er at blive frelst. Fastholder man derimod fortabelsens mulighed, knytter den sig i stedet til den ældste søn som en vedvarende realitet. At være uden for festrummet er lig med fortabelse. Pointen er ikke, at man skal prioritere det ene perspektiv frem for det andet, men derimod at man skal fastholde den uafslættede spænding mellem de modsatrettede perspektiver, som fortællingen formulerer. Fordi man dermed er mest loyal over for teksten, og fordi det giver de mest åbne og interessante fortolkningsrum. Et af disse vedrører relationen mellem de to brødre: Laver man en simpel kommunikationsanalyse, viser det sig, at den yngste

søn knap nok får lejlighed til at sige noget efter sin hjemkomst, og at vi intet hører om, hvordan han reagerer på faderens suveræne dispositioner i kølvandet på hjemkomsten. Den ældste søn udtrykker sin forargelse over for faderen, men læseren får ingen informationer om, hvordan han vælger at forholde sig til faderens afsluttende invitation til at deltage i festen. Faderen taler til, ikke med sine sønner. Sønnerne taler til gengæld hverken med eller til hinanden, og dette kommunikationsfravær kan ses som afgørende for tekstens tematik, som det, der understreger og -støtter én af dens mulige pointer: *Fortabelse er tabet af kommunikationsfællesskab mellem mennesker*. Faderen stiller sig her på en måde mellem sine sønner som den, der taler og (måske!) lytter til dem, men som samtidig umuliggør deres indbyrdes kommunikation: Hvorfor tager faderen ikke den yngste broder med ud fra festen, sådan at brødrene kan genforenes? Har faderen allerede sat et skel imellem dem, som ikke kan (og måske heller ikke skal) overskrides? Og er der en sammenhæng mellem den yngste søns frelse og den ældste søns mulige fortabelse?

Denne pluralisering af temaer kan muligvis vække anstød, fordi der med koblingen af angermotivet til den yngste søn gives plads til en pietistisk (indre-missionsk) inspireret læsning af lignelsen, som vil falde nogle for brystet, fordi det anfægter grundpræmissen i det lutherske frelsesskema og modsiger den glade grundtvigianisme. Hertil kan man sige to ting: For det første, at lignelsen faktisk er blevet brugt og læst også i og af Indre Mission, og at der fagligt set ikke er nogen grund til at foretrække Grundtvig frem for Indre Mission. Og for det andet, at ordet ”anger” ikke nødvendigvis har en religiøs betydning, men jo også – slet og ret – betyder fortrydelse. Det er derfor norske mini-bank-automater undervejs i en hæveprocedure spørger, om man ønsker at angre.

Ud over de angivne faglige motiver til at fastholde fortabelsesmotivet, er der også gode pædagogiske grunde til at gøre det. Fastholder man opfattelsen af faderen som den kærlige og tilgivende person, bliver det vanskeligt at forstå Gud som en særlig slags fader. Hvis faderen kun er god og kærlig, fremstår han jo som en forholdsvis almindelig fader, og den kærlighed, han udøser, forekommer let naturlig og menneskelig, snarere end guddommelig. Forstår man derimod faderens afsluttende ord som et oplæg til fortabelse, og anskuer man den ældste søn som udelukket fra festfællesskabet (hvad han jo i udgangspunktet er), forholder det sig

anderledes: Den attitude passer dårligt til en naturligt kærlighedsfuld fader. Hvis man skal overskride den almene forståelse af faderfiguren (og dermed af teksten) og nærme sig en religiøs (jf. overvejelserne ovenfor), repræsenterer en læsning, der fastholder fortabelsen som en mulighed, en ressource, fordi den gør det klart, at Gud kan være andet og mere end en kærlig fader. Der ligger her et element af brobygning mellem fag og elev, fordi både sammenhængen med og forskellen fra det velkendte tydeliggøres. Det umiddelbare anknytningspunkt kan være den kærlige og tilgivende (ideal)fader, men et nærmere arbejde med teksten, der sætter fokus på fortabelse, giver kontrast og anledning til at overveje, hvad forholdet er mellem en almindelig, velkendt fader og Gud som den instans, der også sætter ret definitive skel mellem mennesker. Er Gud som den fader, jeg gerne vil have, hvis jeg sætter mig i den yngste søns sted, eller er Gud som den fader, jeg oplever som uretfærdig, hvis jeg sætter mig i den ældste søns sted? Kan Gud være tilgivende og uelskværdig på samme tid?

Skemaer og tomme pladser

I forbindelse med brobygning er det relevant at inddrage nyere kognitive teorier om erfaringsskemaers betydning for den måde, mennesket forstår sig selv og sin omverden på (Hansen 2006). Med det kognitive begreb om skemaer er det nemlig muligt at præcisere forholdet mellem elev, tekst og fag.

Immanuel Kant introducerede skemabegrebet i forlængelse af en klassisk græsk tradition for at forstå et skema som en form eller figur, der udgør en organisk helhed. Et skema skal altså ikke forstås som en statisk struktur, fx et skoleskema, men som et dynamisk mønster i erfaringen, der skaber en organisk sammenhæng mellem sanseindtryk og begrebslige forståelser. Kant forstod netop skemaer som dynamiske mønstre i bevidstheden, der forbinder tænkningens former og sansningens indtryk. Et skema kan beskrives som en regel for, hvordan man konstruerer genstande i overensstemmelse med et begreb. Et hundeskema er fx det, der gør, at vi kan forbinde abstraktionen ”hund” med en række

af de forskellige firbenede dyr, vi ser – og skelne dem fra katte, som vi har et andet skema for.

Det er denne opfattelse, der i vid udstrækning er blevet bekræftet og udbygget af den kognitive forskning i menneskets hukommelse og sprogbrug i det 20. århundrede. En afgørende forskel i forhold til Kant består dog i, at man er blevet opmærksom på, at de fleste skemaer er historiske og varierer med de sociokulturelle forhold. Desuden er man begyndt at skelne mellem forskellige typer af skemaer i relation til forskellige typer af ord. Navneordet "restaurant" aktiverer fx en bestemt type af skemaer, der er blevet kaldt for *scripts*, fordi vi har en rimelig fast forestilling om, hvilke typer af personer og handlinger der knytter sig til en velkendt begivenhed som et restaurantbesøg. Restaurant-scriptet er en form for manuskript, der leder os igennem et restaurantbesøg, og som også styrer vores forståelse af "restaurant", når vi støder på ordet i en litterær tekst. Det er derfor ikke nødvendigt at gøre rede for scriptets indhold, hver gang man bruger ordet "restaurant". Forholdsordet "på" aktiverer derimod en anden type af skemaer, der er blevet kaldt for topologiske, fordi de strukturerer et indhold på en bestemt måde, der ofte har en geometrisk karakter, men som er mere eller mindre uafhængig af indholdets form og størrelse. Således aktiverer "på" et flade-skema, uafhængigt af om det bliver brugt om en stjerne på himlen eller et fnug på bordet, dvs. at det skematiserer en genstand som en figur, der understøttes af eller fremtræder på en flad baggrund. Der findes mange afvigende måder, hvorpå man kan bruge præpositionen "på", men de er på en eller anden måde relateret til den typiske måde.

Skemaer er afgørende for brobygningen mellem elev, tekst og fag, fordi elevernes skemaer ligger til grund for deres møde med et fag og dets tekster, og afgør, om der kommer indlevende forståelse eller fremmedgørende distance ud af mødet. Således er det styrende for forståelsen af en faglig tekst, i hvilket omfang eleven deler de skemaer, der organiserer henholdsvis tekster og fag. Det er særligt tydeligt i forbindelse med ældre tekster. De fleste elever kender et restaurant-skema og vil være i stand til at slutte sig til indforståede forhold i en tekst, der handler om et restaurantbesøg. Derfor er det ikke nødvendigt at skrive, at skemaet indbefatter roller, regler og rekvisitter som fx tjener, gæst, menukort og det forhold, at man betaler for maden. Til gengæld er det ikke sikkert,

at eleverne kender et ældre skema for gæstebud. En sådan skematisk distance udgør ofte et didaktisk problem, fordi elevernes skemaer styrer deres tolkninger og deres evne til at afkode de indforståede forhold i tekstens skema. Hvis man fx aktiverer et restaurantskema i relation til et gæstebudsskema, går man fejl af betydningen, og brobygningen handler et langt stykke om at tydeliggøre forholdet mellem de skemaer, som børnene kommer med, og tekstens skemaer, således at elevernes skemaer ikke bliver enerådende. Endnu mere komplekst bliver det, når man bliver sig bevidst, at bestemte fagforståelser er båret af skemaer, der ikke nødvendigvis harmonerer med de skemaer, der er indeholdt i en tekst. Fx når man lægger et luthersk frelsesskema ned over *Lignelsen om den fortabte søn* uden at skele til, at teksten også opererer med andre skemaer. Forudsætningen for at forstå en tekst er, at man aktiverer skemaer i teksten. Og problemer med at forstå en tekst kan både relateres til elevens/læserens horisont og baggrundsviden og til læreren og den faglige kontekst.

De indforståede forhold i en tekst, der er indeholdt i et skema, kaldes også tomme pladser. Begrebet tomme pladser er velegnet til at beskrive læserens og dermed elevens forhold til en bestemt tekst. En tom plads er en plads i et skema, der ikke er direkte beskrevet, men som er indirekte impliceret, idet skemaet er aktiveret. Mange tomme pladser udfyldes spontant, hvis læseren er fortrolig med et skema. Fx ved læseren, at en stol har en bestemt form og farve, selv om ingen af disse dele er eksplicit beskrevet. Tilsvarende vil en del læsere af *Den fortabte søn* uden videre antage, at den ældste søn går med ind til festen, selv om der intet står om det. Tekstens sidste tomme plads udfyldes i de tilfælde spontant af læseren ud fra et luthersk frelsesskema. Den traditionsbårne spontanitet medfører, at man nemt kommer til at overse de tomme pladser, fordi man udfylder dem på en måde, der forekommer naturlig. Derfor kan en modlæsning, der fremhæver tekstens flertydighed, opfattes som en ”afnaturalisering”, dvs. en afmontering af traditionens naturlighed, der kan være med til at gøre læseren bevidst om sin egen fortolkning som et historisk produkt.

Flertydighed i tekster kan forklares ud fra skemabegrebet. Hvis skemaer sammensættes på en måde, der udfordrer læserens fortrolighedshorisont, skaber det brud og fortolkningsgab. Dels kan der være tale

om tomme pladser i skemaer, dels mellem skemaer, fx den franske digter Paul Éluards poetiske påstand om, at “Jorden er blå som en appelsin” (fra *L'Amour de Poesie* fra 1929). Cirkelskemaet gør det her muligt at forstå sammenhængen mellem jord og appelsin som en formlighed (de er begge runde), samtidig med at den erfaringsstridende beskrivelse af appelsinens farve skaber modstand. Der er en formlighed, ikke en farvelighed mellem jord og appelsin. I *Das Literarische Kunstwerk* fra 1931 beskriver Roman Ingarden (§ 22) konsekvenserne af en flertydig skemabrug. Ifølge ham bliver det fremstillede “opaliserende”, dvs. som en skinnende opal (halvgennemsigtig smykkesten med et særligt farvespil), der ikke kan gøres entydig og gennemsigtig, fordi tomme pladser ikke kan udfyldes på én bestemt måde (Ingardens betegnelse for tomme pladser er ubestemthedssteder). En af de særlige kvaliteter ved lignelserne er lige præcis den opaliserende kvalitet, der har været med til at gøre dem langtidsholdbare og fortolkningsåbne.

På baggrund af den skitserede problematik er det oplagt at arbejde med forskellige typer skemaer i undervisningen – både de topologiske skemaer og de mere historisk og kulturelt bestemte skemaer. Topologiske skemaer er ofte mindre variable og derfor mere transhistoriske end *scripts* og andre historisk bundne skemaer. Derfor kan der være gode grunde til at arbejde med rum og topologi i forbindelse med tekstlæsning. Forståelsen af fx fortabelsestemaet varierer kulturelt og historisk, men topologisk set handler fortabelse gennemgående om at være uden for en bestemt grænse og ude af stand til at komme indenfor igen – med mindre man bliver frelst af en, der har magt til at overvinde eller ophæve grænsen mellem ude og inde. To andre skemaer, der er centrale for lignelsen om den fortabte søn, er gaveskemaet og udvekslingsskemaet. Spørgsmålet er, hvilket skema der ligger til grund for deres handlinger. Både gave-skemaet og udvekslingsskemaet har en topologisk kerne, der kan bruges til at markere forskellen på de to skemaer. Gave-skemaet er bygget op om en bevægelse (fra et sted til et andet) og to aktører, der har forskellige roller (som giver og modtager). Udvekslingsskemaet rummer derimod flere bevægelser (en interaktion mellem steder) og to ens aktører (to, der udveksler). Topologien har betydning for forståelsen af roller og aktører. Ordet ”gave” aktiverer både forestillingen om en giver og en modtager, selv om man blot får at vide, at der blev givet en gave. Får

man siden hen at vide, at giveren forventer en modydelse, lægger man udvekslingskemaet til grund for sin forståelse.

Inddragelsen af skemaer og tomme pladser i den didaktiske bearbejdning af lignelsesstoffet udvider mulighedsfeltet. Dels er lignelserne pga. deres meget komprimerede form fulde af tomme pladser: Der er en hel masse ting, som vi ikke får at vide, og som vi som læsere bliver nødt til at komme med selv. Dels er skemabegrebet med til at tydeliggøre, hvad lignelsen er som genre til forskel fra andre genrer, nemlig en genre, hvor der skabes usikkerhed om forholdet mellem forskellige grundlæggende skemaer, typisk udvekslings- og gaveskemaet. Hertil kommer, at arbejdet med tekstens tomme pladser og dens og læsningens skemaer medvirker til at afmontere (eller relativere) det lutherske skema, som af religiøse og kulturelle grunde typisk er blevet lagt ned over den.

Tekstens tomme pladser

Arbejdet med de tomme pladser i teksten kan tage afsæt i en række spørgsmål, som eleverne bør inddrages i at besvare. Spørgsmålene følger lignelsens opbygning:

- Hvorfor forlader den yngste søn hjemmet?
- Hvor lang tid har den yngste søn været væk?
- Hvorfor føler faderen medynk?
- Hvorfor giver de sig til at feste uden den ældste broder?
- Hvorfor skal han selv opsøge festen og informeres om den af én af faderens karle?
- Hvorfor tager faderen ikke den yngste broder med ud fra festen, da han skal tale med storebroderen?
- Hvorfor reagerer den ældste søn, som han gør?
- Hvorfor siger faderen, at de nu "burde" feste – og ikke "bør"?
- Går den ældste søn med ind til festen?
- Vil de gennemføre festen uden den ældste broder?

Pointen er, at disse spørgsmål markerer tomme pladser i teksten, dvs. betydninger i den, som ikke er fastlagt på forhånd, men som hhv. konteksten (den litterære, den historiske eller den pædagogiske) og læseren styrer. Teksten besvarer ikke spørgsmålene, men rejser dem implicit.

Forskellige fortolkningstraditioner og pædagogiske praksisser vælger typisk enten at lade dem være ubesvarede eller besvare dem på én bestemt måde. I religionsundervisningen er det vigtigt at gå bagom de givne svar, åbne teksten på ny og samtidig spørge til rimeligheden af det, der foregår, fordi det er her, det holdningsdannende potentiale ligger. De fleste af spørgsmålene kan således efterfølges af et ”er det rimeligt?” Er det rimeligt, at faderen modtager den yngste søn, som han gør? Er det rimeligt, at den ældste søn lades alene ude på marken, mens de andre fester? Er det rimeligt, at faderen bebrejder ham hans forurettethed?

I forhold til fortabelsestematikken er det selvfølgelig helt afgørende at vurdere, om den ældste broder forbliver udenfor, hvad det betyder, og hvad baggrunden for det er: Er det forståeligt og rimeligt, at han bliver vred og derfor holder sig udenfor? Er det en situation, der er skabt af faderen? Og hvis man drejer perspektivet lidt: Bør den yngste søn deltage i festen, hvis storebroderen ikke går med ind, eller bør han stille sig solidarisk med ham? Det, der er til diskussion her, er, hvem der bærer ansvaret for det forhold, at den ældste broder i udgangspunktet befinder sig udenfor og potentielt set går fortabt.

Det grundlæggende skema: udveksling eller gave?

Vi skrev ovenfor, at lignelser ikke forkynder ét bestemt religiøst budskab. Denne påstand – og denne tvivl – kan kvalificeres ved hjælp af skemabegrebet i relation til *Den fortabte søn*. Spørgsmålet er nemlig, hvilket skema der er det grundlæggende: udvekslingens eller gavens? Det synes klart, at den ældste søn opererer inden for udvekslingens skema, og at det er det skema, der i teksten sættes under pres af et andet skema, nemlig gavens. Faderens gave bryder med begge sønners forventning, som baserer sig på udvekslingsskemaet: Den yngste søn får ikke mulighed for at gøre noget for faderen, og det, den ældste søn har gjort, tillægges ikke værdi. Forholdet mellem gavens og udvekslingens skema tydeliggøres af, at den yngste søn knap nok får lejlighed til at udtale sig (han er tilgivet allerede inden syndsbekendelsen i v. 21), mens den ældste søn har det længste indlæg i den mest omfattende ordveksling i den meget fremstillingsstramme tekst (v. 29-31). Det er desuden påfaldende, at der

ikke er nogen kommunikation mellem sønnerne, og at de ikke opnår visuel kontakt til hinanden. Denne manglende dialog og kontakt kan – som tidligere nævnt – opfattes som et udtryk for fortabelse. Fortabelsen ændrer undervejs position og karakter, idet den skifter fra at være en realitet knyttet til den yngste søn (som faderen ophæver), til at være en realitet, potentielt udløst af faderens handling og knyttet til den ældste søn (som faderen inviterer til at ophæve).

Den ældste søn tænker i udvekslingskategorier: Han giver noget for at få noget og overraskes over det faktiske forhold mellem ydelse og nydelse. Den yngste søn orienterer sig i andre udvekslingskategorier: Han ønsker at få lidt efter at have brugt alt sit. Faderen derimod tænker og handler i gavekategorier: Han deler det, han har, med sin yngste søn i to omgange, og erklærer et ejendomsfællesskab med den ældste (”alt mit er dit”). Pointen er, at faderen suverænt overtrumfer de to sønners udvekslingsskema med et gaveskema: Han regner ikke det, de gør over for ham, for noget – han giver, uden at de skal yde. Ovenfor beskrev vi fortabelsesskemaet som et topologisk skema, der ”handler om at være uden for en bestemt grænse og ude af stand til at komme indenfor igen – med mindre man bliver frelst af en, der har magt til at overvinde eller ophæve grænsen mellem ude og inde”. Det skal vi se lidt nærmere på i det følgende.

Inde og ude – fortabelsens skema og topologi

Den fortabte søn har en grundstruktur, der modsvarer dannelsesromanens hjem-ud-hjem og eventyrets og overgangsritens udskillelse-isolation-genoptagelse. Den yngste søn gennemgår en dannelsesproces i det fremmede, som gør det muligt for ham at vende tilbage i en forandret form. ”Angeren” (fortrydelsen) står her centralt som forudsætningen for om-vendelsen, som både er konkret (han vender om og hjem fra det fremmede) og mental (han bliver ydmyg(et) i det fremmede): Det er, da det går ham ilde, at han fortryder og vender om. Men det måske mest opsigtsvækkende ved historien er, at det ikke er den yngste søn, der gennemgår den mest gennemgribende forandringsproces. Det er derimod det hjem, han vender tilbage til, som ved hans hjemkomst

forandres fundamentalt, fordi der indstiftes nye relationer mellem faderen og hans sønner – på nye kriterier. Begge sønners forventninger til faderen gøres til skamme: Den yngste søn bliver ikke daglejer, men festgæst, og den ældste oplever, at hans indsats ikke anerkendes og belønnes. Hjem-rummet bliver på en måde først til et fest-rum i kraft af fortabelsen – fest-rummet er et nyt inde, der fordrer et nyt ude som et alternativ til det ude, som faderen ophæver definitivt ved den yngste søns hjemkomst. Denne tolkning antyder, at ophøjelsen af den yngste søn og indstiftelsen af det nye glædesfællesskab har udstødelsen af den angiveligt trofaste og hårdtarbejdende søn som forudsætning. Frelsen fordrer sin modsætning – og trofasthed fører til fortabelse! En grænse bliver synlig og markeres via eksklusion:

Men faderen sagde til sine tjenere: Skynd jer at komme med den fineste festdragt og giv ham den på, sæt en ring på hans hånd og giv ham sko på fødderne, og kom med fedekalven, slagter den, og lad os spise og feste. For min søn her var død, men er blevet levende igen, han var fortabt, men er blevet fundet. Så gav de sig til at feste (v. 22-24).

Det er hårde ord. I fortsættelsen hedder det: ”Men den ældste søn var ude på marken.” Det ”men” er også et ”mens”: De fester, mens han er ude på marken. I det moment synes den ældste søn nærmest at blive berøvet det liv, som den yngste får givet, fordi der ikke er nogen, der tænker på ham. Man skal her betænke, at festens tid også er fortabelsens tid, og at den tid er definitiv, fordi den sætter et uophæveligt skel mellem frelste og fortabte. Det forekommer her nærliggende at skele til, hvordan festskemaet i øvrigt anvendes i Ny Testamente. *Lignelsen om det store festmåltid* (Luk 14,15-24) og *Lignelsen om kongesønnens bryllup* (Matt 22,1-14) er her centrale. Begge tekster har et udstødemotiv og sætter et klart skel mellem frelste og fortabte, mellem dem, der kommer med til festen, og dem, der er eller ender udenfor: ”Thi mange er kaldet, men få er udvalgt”, som det karakteristisk hedder (Matt 22,14). At gå fortabt svarer til ikke at komme med til festen. Den ældste søn er i udgangspunktet ikke engang indbudt. Han er ladet alene ude på marken, som repræsenterer det nye ude, der melder sig i teksten, lige så snart det nye inde (festen) er defineret. Faderens vilje til at overskride grænsen mellem inde og ude over for den yngste søn, som markeres ved, at han

løber ham i møde, viser sig ikke over for storebroderen, som faderen ikke tager initiativ til at kontakte, da de giver sig til at fejre lillebroderens hjemkomst. Den ældste søn befinder sig derfor i udgangspunktet uden for den nye grænse, som festfællesskabet sætter. Faderen handler over for den yngste søn, men nøjes med at tale til den ældste.

Inde og ude modsvarer frelse og fortabelse. Men hvad er her kriteriet for at gå fortabt? Og hvis er ansvaret? Der er i udgangspunktet vel to mulige svar: På den ene side markerer faderens manglende initiativ over for den ældste søn i forbindelse med festarrangementet en udelukkelse, som kan fortolkes i forudbestemmelses- og fortabelseskategorier: Den ældste søn går fortabt, fordi Gud har villet det. På den anden side problematiseres den ældste søns attitude, fordi han ikke kan tage del i faderens og broderens festglæde, men i stedet fokuserer på sit eget og sin egen forsmåethed. Vreden, selvretfærdigheden og misundelsen diskvalificerer ham og vanskeliggør forsoningen, og skønt reaktionen og holdningen har en ydre anledning, fritager det ikke den ældste søn for ansvar: Han kan blot komme til rette med sig selv og gå ind til festen. Den ældste søn fremstår selvisk, og selviskheden reflekterer en misforståelse af, hvad der konstituerer forholdet mellem sønner og fædre, mennesket og Gud: Det er nemlig ikke gerninger, men gaver. Faderen ophæver uden videre (spontant!) den grænse, som den yngste søn indledningsvis formulerer ved at gøre sin arveret gældende, hvilket er et udtryk for ubetinget frelsesvilje. I forhold til den ældste søn er han til gengæld påfaldende passiv: Han gør intet for at overskride eller begrænse afstanden mellem sønnen ude på marken og det spontane (tankeløse?) festfællesskab derhjemme. Det forekommer prekärt teologisk: Hvorfor denne forskel? Hvorfor får Guds frelsesvilje blot et retorisk udtryk over for den ældste søn og ikke et fysisk (løb og omfavelse) og et materielt (fest og fedekalv)? Og hvorfor laver han det retoriske skift fra ”kom med fedekalven, slagt den, og lad os spise og feste” (henvendt til tjenerne) til ”nu burde vi feste” (henvendt til den ældste søn)? Opgiver faderen her sit ævred, og er pointen, at selv en fader (og en gud) undertiden må give fortabt?

På www.rpforum.dk finder man en artikel, ”Elevernes møde med lignelsen om den fortabte søn”, som er skrevet af Keld Skovmand til dels i forlængelse af denne artikel. Artiklen gengiver praksissituationer fra skolens undervisning, hvor man

bl.a. kan se tekstens tomme pladser udfyldt ud fra et muslimsk frelsesskema af en elev i 2. klasse. Også Marie K. Monrads metode med den varme stol anvendes (jf. s. 86 ff.). Herudover analyseres en række elevbesvarelser i relation til et prøveoplæg om den fortabte søn. Opgaverne er besvaret af elever fra to 8. klasser med forskellig kulturel og religiøs baggrund.

Litteratur

- Batchelor, Mary, *365 fortællinger fra Bibelen*. Lademann 1991.
- Engel, Merete, *Tre religioner 2 – Tro og traditioner. Ligheder og forskelle i kristendom, jødedom og islam*. Haase & Søns Forlag 2007.
- Hallbäck, Geert og Hans Jørgen Lundager Jensen (red.), *Gads Bibel Leksikon*. Gads Forlag 2003.
- Hansen, Thomas Illum, *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansk lærerforeningens Forlag 2004.
- Hansen, Thomas Illum, *Poetik og lingvistik*. Upubliceret ph.d.-afhandling, SDU 2006.
- Hansen, Thomas Illum, ”Modet tabes hurtigt her til lands – Henrik Pontopidan i folkeskolen”, i: Hans Henrik Møller og Mette Siersted (red.), *Læringsarenaer: Litteraturhistorie*. Alinea 2008.
- Ingarden, Roman, *Das Literarische Kunstwerk* (1931). Max Niemeyer Verlag 1972.
- Leininger, James R., *Alle børns bibel – det største for de mindste. Genfortalt af Johannes Møllehave*. Sesam 1991.
- Munk, Kaj, *Jesus’ Historier genfortalt for de smaa*. Nyt Nordisk Forlag 1943.
- Møllehave, Johannes, *Børnebibelen. Genfortalt af Johannes Møllehave*. Bibelselskabet 1996.
- Schweitzer, Friedrich, ”Kan man tilgive Gud? Om de billeder børn og unge gør sig af Gud og af tilgivelsen”. Udkommer i *Religionspædagogisk Forum* 2/2008.
- Skovmand, Keld, ”Kristendomskundskab/religion. Faglighed under omstilling: skitse til en almen religionsdidaktik”, i Jens Christian Jacobsen & Bo Steffensen (red.), *Lærerruddannelsens didaktik*, 185-210. Klim 2007.
- Undervisningsministeriet, *Kristendomskundskab. Faghæfte 14*. Undervisningsministeriet 1995.
- Undervisningsministeriet, *Fælles Mål. Faghæfte 3. Kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet 2004.

Den fortabte søn i undervisningen

– materialeanalyser og perspektiver

Af Kirsten M. Andersen, lektor

Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA University College

Lignelsen *Den fortabte søn* indgår hyppigt i undervisningsmaterialer til faget. Den er med i flere undervisningsforslag på www.emu.dk, og en overfladisk undersøgelse med de elektroniske google-briller viser, at lignelsen indgår i undervisningsforløb på alle klassetrin lige fra de første år i folkeskolen til gymnasiets religionsfag. Det er med andre ord en af kristendomsundervisningens foretrukne fortællinger. Den hører til kernestoffet, som eleverne typisk vil blive præsenteret for og komme til at arbejde med flere gange i løbet af skoleårene. Jeg har udvalgt tre nyere undervisningsmaterialer og forløb lavet til folkeskolens forskellige klassetrin. Med udgangspunkt i de enkelte materialer skal undervisningens mål og indhold analyseres og vurderes. Når der undervises i *Den fortabte søn*, hvad undervises der så i? Er det undervisningens mål at give kundskaber i kristendom, livsfilosofi, kulturel virkningshistorie, etik eller andet? Hvad forventes eleverne at anvende: fantasi, viden, erfaring, indsigt?

Materialerne, der skal analyseres, er:

- Et forløb til 1.-2. klasse: *Glæde*, som findes på Undervisningsministeriets hjemmeside www.laer-it.dk.
- Et materiale til 3.-4. klasse: *Med næse for lignelser. H.C. Andersens eventyr og Jesu lignelser*. Materialet udgøres af en DVD med oplæsninger ved Caspar Koch, i billedglimt dramatiseret af skuespillere med Den Gamle By i Århus som kulisse.
- To materialer til 6.-9. klasse: Et fra den årlige kirke- og kulturuge (KK44) i Silkeborg i 2006, og et materiale, der blev til i tilknyt-

ning til BaggårdTeatrets forestilling *Den fortabte søn*, 1999. I forbindelse med Kirke- og kulturugen i 2006 opførtes en musical af Jakob Sheppard Hermann: *Den forgabte søn*. Den tekstsamling, som blev udarbejdet hertil, har BaggårdTeatrets materiale fra 1999 som sit forlæg, idet der både er hentet tekster og forslag til arbejdsspørgsmål mv. Men materialerne er ikke ens, og derfor er begge medtaget. (Dette materiale er blevet analyseret og vurderet i samarbejde med et linjehold i Kristendomskundskab/religion på Silkeborg Seminarium. Holdets overvejelser og konklusioner indgår i denne artikel.)

Undervisningsmaterialerne og skitsernes indhold og mål rummer nogle præmisser for, hvad der er meningen med forløbene, og hvad det er, eleverne skal lære af lignelsen og om lignelsen. De mål og det undervisningsindhold, der kan udledes af de udvalgte materialer, skal i det følgende vurderes i forhold til *Fælles Mål* for folkeskolefaget kristendomskundskab (trin- og slutmål).

Progressionsforestillingen og dermed forestillingen om, hvordan viden og færdigheder tilegnes, øges, forbedres og forfines, er en antagelse, som indgår i formuleringen af trin- og slutmål. Direkte eller mere indirekte sigtes der ofte til ideen om progression i skolens undervisning, ikke bare som noget ønskværdigt, men også som noget, der kan opnås ved udpegningen af fælles kundskaber og færdigheder. Progression indbefatter en forventning til læreren om at udøve sin pædagogiske indsigt på en sådan måde, at tilrettelæggelsen af undervisningen gør eleverne i stand til at anvende kundskaber og færdigheder, de allerede har, samtidig med at de bliver tilstrækkeligt udfordret til at lære nyt. Derfor kan progression ikke anskues alene ud fra overvejelser knyttet til materialevalg, men må også inddrage viden om børnenes udviklingsbetingede forudsætninger, kendskab til den enkelte klasse mv. I forhold til religionsundervisningen angiver *Fælles Mål* en vis retning, hvad angår ideen om faglig progression. Men beskrivelser af børns kognitive evner, sproglige formåen, opfattelse af tid og andre komplekse sider af evnen til at erkende og forstå, undersøgt og anskuet i en religionspædagogisk sammenhæng, findes der, mig bekendt, ikke mange af.

Den tyske religionspædagog Friedrich Schweitzer har bragt dette dobbelte perspektiv på spørgsmålet om progression frem til overvejelse

ved at sætte den pædagogiske diskussion om elementarisering ind i et religionspædagogisk perspektiv (Schweitzer 2006, 12). Desuden ved, under overskriften *Barnets ret til religion*, at beskrive målet med undervisningen i religion og formulere krav til den, så den bidrager til barnets identitetsdannelse. Schweitzers tilgang er hermeneutisk, men ellers gribes ofte tilbage til Piagets udviklingspsykologi (1929), når børns udvikling skal beskrives. I en dansk kontekst er det mest omfattende værk om børn og religiøse forestillinger Villiam Grønøbæks *Barnets religiøse verden*, fra 1962. K. E. Bugge har oversat Gordon W. Allport, amerikansk religionspsykolog med interesse for børns udvikling, samt oversat og introduceret Ronald Goldmans religionspædagogik i 60'erne og 70'erne. Men de er ikke rigtig brugbare længere. Beskrivelserne af børns forhold til forældre (som antages at være meget hjemme), forholdet mellem religiøse institutioner og samfundets øvrige institutioner, en større grad af individualisering og hele spørgsmålet om det multireligiøse samfund indebærer, at perspektivet virker forældet.

Den følgende undersøgelse af undervisningsmateriale og oplæg til undervisningsforløb finder sted med en blind vinkel, for så vidt der ikke indgår noget materiale, der kunne vise elevarbejder i form af overvejelser, spørgsmål og forestillinger. Der er ikke megen systematiseret viden om de mange forskellige måder, hvorpå børn på forskellige klassetrin forstår fortællinger i relation til forståelsen af religion. Hvad spørger børnene om? Hvilke typer af associationer kommer i spil? Hvilke associationer eller kulturelt bagtæppe møder eleverne disse fortællinger med?

Det kunne også have været interessant at inddrage specifikke begrundelser fra lærere. Lærere kan hævdes indirekte at være repræsenteret i form af lærervejledninger og det faktum, at det er læreren, der er ansvarlig for valg af emne og materialevalg. I den sammenhæng kunne det være oplysende at have indsamlet og systematiseret materiale, der supplerede med viden om, hvordan de valgte undervisningsmaterialer er blevet anvendt. Men denne undersøgelse er altså efterladt i et felt, hvor de udvalgte undervisningsmaterialer må holdes op mod anbefalinger fra ministerielle målformuleringer og anbefalinger samt teoretisk stof af religionspædagogisk, religionsfilosofisk eller anden art.

Så vidt forbeholdene!

Den fortabte søn i undervisningen på de yngste klassetrin

Forløbet Glæde i forhold til Faghæftet for kristendomskundskab

Den fortabte søn nævnes eksplicit i læseplanen for 1.-3. klassetrin. Vedrørende undervisningen om Det Nye Testamente nævnes ”lignelser, fx *Den barmhjertige samaritaner* og *Den fortabte søn*.” Det valgte undervisningsoplæg til de yngste klassetrin hedder *Glæde*. Lignelsen, der hører under kundskabs- og færdighedsområdet Bibelske fortællinger, er her integreret i kundskabs- og færdighedsområdet Livsfilosofi og etik: Glæde er et af de emner for klassetrinnet, der peges på, sammen med ”godt og ondt, glæde og sorg, tilgivelse og hævn, fællesskab og ensomhed, tryghed, at være bange, at være anderledes”. I øvrigt er det muligt at integrere alle de anførte emner i relation til lignelsen. I *Fælles Mål* foreslås det, at der hentes eksempler fra dagligdag, medier og kunst. Og det er netop, hvad undervisningsoplægget rummer.

Analyse af undervisningsoplægget Glæde

Først indledes med en samtale om, hvad der gør børnene glade fra den verden, der er deres. Læreren opfordres til at lede samtalen ind på venner, sport, familie mm. Eleverne opfordres til at undersøge nærmere, hvad der gør andre glade, dels ved spørge hjemme og dels ved at finde eksempler i aviser og blade. Herefter fortæller læreren lignelsen – ikke oplæsning. Ud fra oplæggets faglige kommentarer understreges det, at læreren lægger en vinkel, der fremhæver faderens glæde ved sønnens hjemkomst. Det skal være et billede på Guds kærlighed. Der fremhæves en tydelig morale: ”Guds kærlighed kommer til udtryk i glæden over at genfinde mennesker, som er udelukket fra fællesskab med andre.” I tråd hermed fremhæves det, at appellen til sidst i lignelsen om at gå med ind til festen omfatter både den ældste bror og den, der hører fortællingen. Overførslen af appellen fra broderen til tilhørerne kommer af, at lignelsen ikke oplyser om, hvad broderen gør. Herefter skal børnene i en eller anden form efterbehandle fortællingen ved at genskabe og viderebearbejde den gennem drama, billeder eller andet. Der opfordres til, at læreren i dette arbejde hjælper børnene med at skelne mellem det episke og det etiske og så den religiøse dimension – det billede af Gud, som lignelsen giver.

I oplægget indgår et maleri af Wilhelm Marstrand. Det er i sit udtryk fremmed/gammelt, og oplægget rummer ikke kommentarer til billedet. Jeg kunne forestille mig, at Marstrands billede kunne være med til at understrege, at lignelsens udsagn gælder til alle tider både for børn og voksne. Ud fra børnenes perspektiv vil billedet muligvis kunne være med til at forbinde erfaringen af forholdet mellem faderen og hans sønner til det almene og dermed også til lignelsen som et religiøst udsagn. Styrken ved dette undervisningsoplæg er, at kendskabet til lignelsen og inddragelsen af elevernes erfaring lærer børnene et centralt indhold om kristendommen. Det sker i særlig grad, fordi undervisningsperspektivet på lignelsen, det at faderen udviser betingelsesløs glæde ved gensynet af sønnen, svarer til fænomenet glæde. Denne forbindelse i undervisningsforløbet lærer børnene noget helt centralt om lignelsen som genre. Her er det jo netop typisk, i betydningen genrebestemt, at den menneskelige relation, i dette tilfælde forholdet mellem brødrene, vurderes ud fra Gud som skaberen og menneskets vilkår i den foreliggende verden. Det er lignelsens præmis, at ethvert menneske har adkomst til den gudskabte verden. Lignelsen kaster et syn på det almene, som kan efterprøves ifølge kriteriet om Guds betingelsesløse kærlighed, som lignelsen i kraft af sin fortælling stadfæster.

Som form har lignelsen den klare fordel, at den medbringer alle sine egne forudsætninger. Det kræver ikke megen forforståelse at træde ind i lignelsens univers og dermed heller ikke at engagere sig i arbejdet med lignelsen. Alle børn har kendskab til familiens relationer. I det hele taget er det bemærkelsesværdigt, hvor meget fortællinger, der har familien som ramme, fylder i læseplanens forslag til stof- og emneudvælgelse. Læseplanens temaer kan siges at falde i to grupper på tværs af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder. Den ene gruppe handler om alt det familierelaterede, den anden om tilværelsens ontologiske grundvilkår. Sidstnævnte er der mulighed for at arbejde med enten ud fra en livsfilosofisk tilgang eller gennem en tematisering af et verdensbillede/en kosmologi. I dette tilfælde den forestilling om verden, som er forudsat i Det Ny Testamente.

I den første gruppe, som denne lignelse indgår i, findes også fortællingerne om Jesu umiddelbare familiemæssige relationer (fødsel, barndom, dåb). Fra GT anbefaler læseplanen fortællingerne om patri-

arkerne frem til Moses. Alle disse er rige på familiedrama og tilmed fulde af paralleller til lignelsen, både hvad angår forholdet mellem fader og sønner (Abraham/Isak; Isak/Esau, Jakob; Jakob og hans tolv sønner) og forholdet indbyrdes mellem sønner. Der er mange fortællinger om, hvorledes sønnernes strid og misundelse fører til brud og genforening (Jakob/Esau; Josef/brødrene). Der er rig mulighed for at udfolde lignelsen ind i et bibelsk fortælleunivers og således åbne for en rigdom af nuancer i forhold til lignelsen. Inddragelse af den bibelske intertekstualitet er ikke en del af undervisningsoplægget, men det kunne nemt indarbejdes. Endda med den fordel, at den morale, som så tydeligt er materialets sigte, kunne løftes op og dermed give lidt mere ”stof/tanke” til den udsættelse af spændingen/intrigen/det åbne spørgsmål, der er lignelsens udgang: Går du med ind til festen? Svaret på det spørgsmål har børnene givetvis et bud på. Disse holdninger kunne udfordres fra nye vinkler ved at blive relateret til lignende situationer gennem figurerne Isak, Esau og Josef.

Uanset at undervisningsoplægget understreger, at det bør være faderen i lignelsen, der skal fremhæves, viser det sig sidst i undervisningsoplægget, hvor meget forholdet mellem brødrene fylder. En sang er medtaget. Den gendigter lignelsen på melodien *En lille nisse rejste*. Den er meget jævn og lige ud af landevejen. Men lignelsens slutning: ”Vi burde glæde og fryde os...”, der viser, at faderens glæde er lige så afhængig af den ældste som den yngste søn, er i sangen erstattet af en konstaterende strofe: ”Men faren siger: ’Vi fester / fordi din bror kom hjem igen. / Jeg holder af jer begge, / det kan du tro min ven.’” Tilmed gør sangen det, som mange genfortællinger af lignelsen gør: Den lader den ældste brors anklage være sandheden om den yngste brors liv, idet den i 2. vers fortæller om den yngste: ”Og i den store verden / han morer sig og går på svir. / Og bruger sine penge / på øl og flotte pi’r.” Det er ord til andet den ældste brors opfattelse af det, som han ikke kan vide, men som han forestiller sig. I den danske oversættelse står, at den yngste søn i det fremmede bortødslede sin formue i et udsvævende liv. Det græske ord betyder et ’uhelligt’ eller ’sjusket’ liv. Men det kan selvfølgelig ikke være en afgørende pointe i undervisningen i de små klasser. Pointen er, at sangen digter på den moralistiske vinkel, og dermed cementerer sangen en bestemt opfattelse af, hvad der i det religiøse univers opfattes som

sjusket. Lignelsen rummer spændingen mellem domme, der kommer af den menneskelige sans for relativ retfærdighed, som regulerer forhold og fællesskab, og så det betingelsesløse inklusive fællesskab, som faderen inviterer til. I forhold til forløbet og det fokus, der lægges på faderens evne til at skabe glæde, ville det være bedre at lade børnene digte selv. Netop således skabes der en mulighed for, at der bliver plads til børnenes egen sans for relativ retfærdighed, og den vil handle om noget andet end de voksne sønners kamp om faderens arv og den voksnes sårede eller fordømmende forargelse, knyttet til løse seksuelle forhold.

Den fortabte søn i undervisningen på mellemtrinnet

Lignelsen i forhold til Faghæftet for kristendomskundskab

Lignelser er fortsat et emne i læseplanen for mellemtrinnet. De er sat i sammenhæng med Jesu virksomhed, forkyndelse af Guds rige, undere mm. I forbindelse med det valgte materiale *Med næse for lignelser* er det oplagt at pege på trinmålet, at eleverne skal kunne ”genkende bibelske fortællinger, som de kommer til udtryk i kunst og kultur.” Der skal arbejdes med *Bibelen* som historisk kilde, helligskrift og udtryk for eksistentielle erfaringer. I arbejdet med lignelser er det mest nærliggende at knytte til ved de to sidste.

Undervisning efter DVD'en Med næse for lignelser: Klodshans og Den fortabte søn

Oplægget er en DVD, der viser skuespilleren Caspar Koch sammen med fire børn. Han oplæser visse af H.C. Andersens eventyr, og i tilknytning til hvert af de udvalgte eventyr oplæses en af Jesu lignelser, der rummer en tematisk pendant. Oplæsningen brydes af billedsekvenser, hvor skuespillere opfører hhv. eventyr og lignelse. Materialet omfatter endvidere en lille bog, der kort angiver indholdet på DVD'en, men som ikke er en egentlig vejledning. Ideen i oplægget er, at både Jesus og H. C. Andersen havde sans for fortælling og fantasi. Materialet opfordrer lærer og elever til ligeledes at bruge fantasien. Uden at det angives nærmere, konstateres det i indledningen: ”Der er mange anvendelsesmuligheder med filmene. [...] I spændingen mellem de fire eventyr og de tre lignelser

springer gnisterne.” Det forudsættes med andre ord, at interteksten vil åbne et rum for en ikke nærmere defineret interesse, idet den vil medvirke til at levere associationer og åbne fortællingerne på ny.

I tilfældet *Den fortabte søn* læses lignelsen op og opføres umiddelbart efter en tilsvarende oplæsning og understøttende dramatisering af eventyret *Klodshans*. Rammen er, som nævnt, Caspar Koch med de fire børn. Forskellen mellem de to fortælleforløb finder man i scenografi og kostumer. Dramatiseringen af eventyret benytter sig af ’holbergagtige’ kostumer, kulissen er Den Gamle By i Århus. Dvs. et førmoderne univers med herremænd og undersåtter. Lignelsen er anderledes sat i scene med kostumer i stil med et billede af maleren Carl Bloch, altså 1800-tals forestillinger om klædedragter og interiører på Jesu tid. Det er i sig selv interessant, hvilke mentale forestillinger i form af billedgjorte verdner, der følger af de forskellige fortællinger: En rigtig prinsesse er iført krinoline, i en lignelse må man nødvendigvis gå i kjortel. Overgangen mellem de to fortællinger er en enkelt sætning: ”Det var en historie om tre brødre, nu kommer så en historie om to brødre.” I den lille bog, som følger med inde i kassetten, antydes imidlertid en anden tilgang til at forbinde de to, eventyr og lignelse. Her fremhæves, at personerne i begge fortællinger handler overraskende og uberegneligt. Det overraskende og uberegnelige bliver således fremhævet som det, der ville kunne lukke lignelsen op på en ny måde. Læreren får ikke megen hjælp. Forudsætningen for at benytte dette materiale er, at læreren må overveje, på hvilken måde oplæsningerne skal bringes i spil, for at børnene lærer noget fagligt centralt gennem oplevelsen af fortællingerne. Man må tilsvarende overveje, hvad der er vundet ved at benytte DVD'en til forskel fra, at læreren selv laver et ’fortællerum’ eller lader børnene fortælle frit, læse op, dramatisere, lave billeder eller andet.

Sammenstillingen af de to fortællinger vil uden tvivl åbne for flere tværgående overvejelser, også selv om det umiddelbart kan være svært for lærere og børn at se pointerne. Hvad er forholdet mellem en mand, der drager hjemmefra med hele sin arv, og en mand, der drager ud for at fri til prinsessen? Den ene kom hjem igen for at søge tilflugt fra en hård verden. Den anden lykkedes med sit forehavende. Lykkes det kun for Klodshans, for den, der gør det overraskende? Er faderen i lignelsen sidestykket til Klodshans? Er det de to, der bringer glæde og fest?

Hvordan er det med de store brødre i de to fortællinger? Hvad med en sammenligning af de to fædre? Jeg er meget i tvivl, om sammenstillingen af disse to tekster tydeliggør noget, som kunne gøre eleverne i stand til at få bedre forståelse for lignelsens univers. Der er selvfølgelig det oplagte i titlen: *Den fortabte søn* og *Klodshans* er parallelle. Begge er de arvinger til riget. Den ene til det med prinsessen. Den anden til det gudsrige, som er lignelsens indhold. Morale/budskab: Den ubetingede kærlighed gør alle til kongebørn. Jeg er i tvivl om, hvorvidt de pointer jeg kan fremanalysere, er mere tænkte end didaktisk konstruktive. Det er et materiale, hvor fantasien skal udfordres. I de tilfælde, hvor det sker, vil det givetvis være ramme for indholdsrig og engagerende undervisning.

Der er god grund til at fremhæve og nærmere beskrive fantasiens betydning for elevernes dannelse i relation til religionsundervisningen. I fantasien har børnene mulighed for at forbinde erfaring, viden og følelse. Fantasien kan være vejen til indlevelse, forståelse og udvikling af kritisk sans. Det er der en lang tradition for i religionspædagogikken. Den fandtes allerede hos Kristen Kold, når han hævdede, at fortællingen er en form, der uden sidestykke passer til barnet. I sit mål for undervisningen var han ikke i tvivl: Fortælling, som qua sin form er ramme for handlinger, giver handlekompetence. Også Kaj Mogensen anbefaler at sammenstille eventyr og evangelium i undervisningen. Herved kan læreren sammen med eleverne erfare, hvorledes begge genrer formidler grunderfaringer, hævder han:

I den erfaringsnære kristendomsundervisning kan eventyret og evangeliefortællingen mødes om de samme erfaringer. Eventyret er ikke evangelium, og evangeliet er ikke eventyr, men begge dele forholder sig til den menneskelige tilværelse, der er bestemt af, at livet bliver til, at liv går til grunde, og at nyt liv kan opstå. [...] Der er genremæssige ligheder mellem evangeliefortællingen og eventyret, og der er betydelige forskelle. Ved at sammenligne med eventyret kan man i høj grad blive klogere på evangeliet. Når det ligner eventyret, udtrykker det almene grunderfaringer, når det adskiller sig fra eventyret, kommer dets særlige erfaringsoverskridende karakter frem (Mogensen 1988, 74).

Mogensen har i øvrigt mange betragtninger, som passende kunne være vejledende for brugen af materialet. Også flere psykologer fremhæver eventyrs betydning som en måde for børn at beskæftige sig med og forholde sig til mening på. Bruno Bettelheim forklarer, hvorledes eventyret i form af symboler giver børn impulser til at omgås grundlæggende menneskelige bekymringer. Til gengæld advarer han mod religion i den sammenhæng: ”Religion giver bare barnet en ’belæring om hvordan det skal forholde sig rigtigt’ – mens eventyret lader barnet komme frem til egne løsninger” (Schweitzer 2006, 28). Betragtningen er mest interessant, fordi den afslører, hvorledes synet på religion hos visse psykologer er behæftet med fordomme. Og disse er da også vigtige at kende for læreren i arbejdet med de bibelske fortællinger.

Fantasi er afgørende for religionsundervisningen, når evangeliefortællingerne, i dette tilfælde lignelsen, i form af symbol bliver til håbsfortællinger, der kan åbne elevens erfaringer med verden for nye muligheder: Give impulser til det, som kan blive og som endnu ikke er. Det vil måske netop være i et arbejde med håb og frimodighed ud over al forstand, at *Klodshans* og *Den fortabte søn* kan mødes. Behovet for at arbejde med børnenes egne fortællinger, videredigtning og selvopfundne historier, har allerede været fremhævet. Pædagogen Reinhard Fatke kalder det barnets ’rekonosceringstur ind i muligheden’ (Schweitzer 2006, 28; 50f.). Det vil således i høj grad være arbejdsformen i tilknytning til dette materiale, der skal formidle viden, indsigt og erfaring med, hvad der er centralt i kristendommen.

Den fortabte søn i undervisningen på de ældste klassetrin

Lignelsen i forhold til Faghæftet for kristendomskundskab

Til de ældste klassetrin fremhæver *Falles Mål* ingen bestemte tekstvalg fra *Bibelen*. Elevernes evne til at kunne integrere de bibelske fortællinger med de øvrige kundskabsområder i faget betones som baggrund for at kunne ”give udtryk for holdninger og værdier” og som en evne til at kunne afkode fortællingernes virkningshistorie i kunst og kultur.

Undervisning efter kirke-skole-oplægget *Den fortabte søn* samt skuespillet *Den forgabte søn*

Undervisningsmaterialet er udarbejdet til de ældste klasser som led i et skole-kirke samarbejde, der finder sted i uge 44 hvert år i Silkeborg,. Materialet lægger sig tæt op ad intentionerne i *Felles Mål*: Der er opgaveark til understøttelse af elevernes arbejde med lignelsen i den bibelske kontekst, der er eksegetiske og religionshistoriske forklaringer, forklaring af temaer i teksten (fortabelse, tilgivelse, anger etc.), ligesom der er aktuelle teologiske fortolkninger af lignelsen. Lignelsen indgår desuden i en tekstmosaik af skønlitteratur. I denne tekstmosaik findes også en buddhistisk lignelse. Således er der mulighed for at perspektivere lignelsen på en måde, så dens personer, faderen og de to sønner, og faderens appel til sidst endevendes og anskues ud fra en række temaer, der vedrører forholdet mellem børn og forældre: vrede, ære, skam, skyld og tilgivelse. Der indgår malerier af Wilhelm Marstrand og Niels Larsen Stevns, en rocktekst af John Mellencamp og musicaltekster fra *Den forgabte søn*. Jeg vil ikke komme meget ind på musicalen, skønt den er interessant fra et religionspædagogisk perspektiv, fordi den ud over at etablere sit eget univers formår at genfortælle lignelsen, så den sættes ind i en ramme, der berører tilværelsens ontologi, dens værensorden. I samme retning peger en salme, *Nåden er din dagligdag* af Johannes Møllehave, der også indgår i materialet. Den religiøse side af lignelsen, forkyndelsen af gudsriget, er en side, der nemt forsvinder i spørgsmål om moral og etiske dilemmaer. I musicalen *Den forgabte søn* er de to brødre modstillet som hhv. lysets og mørkets søn. Flere skoleelever fra byen deltog som dansere og musikere, og musicalen blev opført offentligt en enkelt aften samt i skoletiden. Musicalen er en forskudt fortælling i forhold til lignelsen og kommer med sit helt eget univers og sin egen lignelse om mennesket og verden.

Men i denne sammenhæng vil jeg koncentrere mig om materialet rettet mod undervisningen i skolefaget kristendomskundskab i de ældste klasser. Materialet er så bredt, at der kan arbejdes i grupper, projektorienteret, og det lægger op til mange forskellige fremlæggelses- og evalueringsformer. Materialet gør det muligt at se på lignelsen i en religionsfaglig kontekst, idet det er muligt at forstå den som udtryk for centraler side af det kristne evangelium: guds billedet, frelsen, forholdet

mellem gud og mennesker, meningen med livet etc. Det er ligeledes muligt at arbejde med lignelsens tema i en almen ramme af menneskelige dilemmaer. Denne dobbelte mulighed af lære (forkyndelse af gudsriget) og almen livsforståelse (udfordring af den menneskelige sans for den relative retfærdighed) giver mulighed for både at forstå lignelsens horisont og nogle grundlæggende almene temaer, der forbinder sig med selve trosdogmet om Gud som menneske: det himmelske i det jordiske, det ophøjede i det mindste etc. Man vil være nået vidt, hvis eleverne i de store klassetrin formår at forbinde de to sider af lignelsens univers, men der vil være rigeligt at arbejde med, selv hvor de forbliver adskilt. Der er mulighed for at tale om menneskesyn og værdier, som er grundlæggende for synet på frihed, ansvar – og meget mere.

De litterære eksempler i materialet byder på muligheder for et engageret tekstarbejde, der vil udfordre eleverne til at skifte position og synsvinkel op til flere gange. De forskellige tekster skal ikke alle gennemgås her. Der er udfordringer både for lærere og elever og stor mulighed for undervisningsdifferentiering. Nogle af tekstuddragene er svære. I Selma Lagerlöfs *Kejseren af Portugalien*, hvor Klara Gulla vender hjem til moderens dødsleje, kunne jeg forestille mig, at det vil være vanskeligt at formidle et mindre uddrag af denne meget bevægende fortælling. På den anden side: Hvis det kunne lade sig gøre, ville det være et fint eksempel på, at spørgsmålet om skyld og befrielse er forbundet med menneskelivet, og at talen om at leve det rene og rigtige liv bliver gjort til skamme. Det er en fortælling, hvor selv den betingelsesløse kærlighed kan blive en belastning. Det er en af den slags fortællinger, der bliver ved med at vokse med en og vende noget nyt ud, hver gang man vender tilbage til den. Denne tekst er den sværeste, men den er eksemplarisk for tilgangen også i de øvrige, der også rummer perspektiver, der inddrager skyld, fortabelse og tilgivelse i andre kulturelle og religiøse kontekster. Den buddhistiske lignelse fungerer som en slags modfortælling, en beretning om arveret og faderkærlighed på betingelser.

Konkluderende: Materialet er egnet til at opnå viden om og erfaring med, at etik og moralske dilemmaer, menneskelig hjertesorg, sjælekval og glæde og befrielse ikke er et spørgsmål om at følge regler, samtidig med at den etiske fordring gælder lige vel. I det omfang eleverne ville være i stand til at arbejde med materialet, ville det give dem erfaringer af

at tage ansvar for egne meninger og syn på livet, og de ville i relation til denne lignelse, gennem lånte erfaringer fra de perspektiverende litterære tekster, få opøvet det at skulle anerkende, at en etisk handling kan have flere begrundelser. Blandt de studerende på linjeholdet, der analyserede dette materiale, var det imidlertid en udbredt vurdering, at der var lagt for megen tolkning ind over undervisningsmaterialet, og at det rummede for mange svære tekster, der ville komme til at stå i vejen for elevernes eget arbejde med lignelsen. En anden anke var, at materialet ikke var udstyret med nogen lærervejledning i, hvordan man kunne bruge de forskellige tekster. På linie med materialet til mellemtrinnet, *Med næse for lignelser*, virker det til at være forudsat, at det intertekstuelle rum opstår af sig selv. På den anden side viste holdets arbejde med de enkelte dele af oplægget, at der ville kunne laves mange forskellige former for undervisning.

Opsamling og en slags konklusion

Disse undervisningsoplæg viser en tendens til, at lignelsen udfoldes i undervisningsforløb sammen med alt andet end andre bibelske fortællinger eller motiver. Det kan være, det er tilfældigt. Det kan være, at de forløb, der ser på lignelsen i sammenhæng med andre bibelske fortællinger og andre bibelske genrer, ikke finder vej til offentliggørelse. Måske er det for oplagt. Men hvis der af disse materialer kan udledes den tendens, at man i undervisningen hellere relaterer bibelteksterne til noget uden for det bibelske univers end inden for det, så bliver det vanskeligt for eleverne at danne sig et billede af, på hvilken måde lignelsen siger noget centralt om kristendommen. Inddragelsen af andre bibeltekster ville kunne hjælpe med at sætte lignelsen i relation til fx gudsbilledet.

Tendensen til at se på lignelsen i relation til kunst gør sig også gældende i et forløb til almen studieforberedelse i gymnasiet. I et tværfagligt forløb, i forbindelse med et arbejde med Holbergs komedie *Erasmus Montanus*, byder religionslæreren ind med at læse lignelsen om *Den fortabte søn*. I sammenhængen foreslår religionslæreren: ”Jeg vil lægge vægt på forskellen mellem parabler (som Jesus fortalte) og

allegorier (som missionærerne holdt af) og vil på den baggrund betone, at lignelsen 'i Jesu mund' burde hedde lignelsen om Den barmhjertige fader, nemlig Gud, og at den slutter med v. 24 (hvor pointerne er).” – Hermed er vi på et langt mere avanceret plan vendt tilbage til temaet for undervisningen i de små klasser. Og relationen til kunstneriske paralleller lukker ikke for centrale kristendomsfaglige pointer.

Litteratur

- BaggårdTeatret (v/ Ida Auken Nielsen og Aslak Gottlieb), *Den Fortabte Søn – undervisningsmateriale*. (kan lokaliseres på <http://www.baggardteatret.dk/files/UndervisningsmaterialeDenfortabteSon.pdf>). 2004.
- Falkesgaard, Jørgen m.fl., »At få røven på komedie. Rundt om Erasmus Montanus. Et AT-forløb med følgende fag som deltagere: dansk, fysik, religion, engelsk, oldtidskundskab«. (Kan lokaliseres på: <http://www.emu.dk/gym/fag/kl/didaktik/old/komedie.doc>). U. år.
- Grønabæk, Villiam, *Barnets religiøse verden: en psykologisk fremstilling*. Nyt Nordisk Forlag 1962.
- KK44, *Den fortabte søn* (red. Annette Østergaard). Ikke udgivet materiale. (Kan skaffes ved henvendelse til KSK, Kirke – Skole – Kultur, Silkeborg, via www.kk44.dk). 2006.
- Kold, Kristen, ”Om børneskolen” (1850), i: Svend Emborg, *Kolds Skoletanker – med en Afhandling om Børneskolen*. Aschehoug 1927.
- Larsen, Simon Kangas, m.fl. (red.), *Med næse for lignelser. H.C. Andersens eventyr og Jesu lignelser*, DVD (film). Danmarks Kirkelige Mediecenter 2004.
- Mogensen, Kaj, ”Eventyr og evangelium”, i: S. Johannessen og T. Krogh: *Livsophlysning* (Festskrift til K. E. Bugge). Dafolo 1988.
- Schweitzer, Friedrich, *Barnets ret til religion*. Aros 2006.
- Undervisningsministeriet, *Fælles Mål. Faghæfte 3. Kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet 2004.
- Undervisningsministeriet, *Glæde. Et undervisningseksempel til 1.-2. klasse*. (Kan lokaliseres på <http://www.laer-it.dk/fag/kri/eks/glaede/glaede.htm>). 1995-1999.

At udforske sproget og finde en fortabt

*Af Marie K. Monrad, personale- og organisationsudviklingskonsulent
Tønder Kommune; fhv. lektor på Teologisk Pædagogisk Center*

Bibelske genfortællinger af lignelsen om den fortabte søn kan man finde i enhver børnebibel. Spørgsmålet er, om man ved en komparativ læsning af de forskellige udgaver når frem til det samme budskab med lignelsen? Vejene, ad hvilke børnebibelforfatterne når frem til budskabet, kan ligeledes vise sig meget forskellige, når man behandler deres tekster ud fra en litterær vinkel. Dette har været omdrejningspunktet for en session om ”Bibelske fortællinger” på en række kurser for religionslærere om de centrale kundskabs- og færdighedsområder i kristendomskundskab.

Gennem to lege, som kan overføres direkte til undervisningen på skolens mellemste trin og frem, varmede deltagerne op til et gruppearbejde, hvor udvalgte børnebiblens genfortælling af lignelsen blev udsat for en eksegetisk gennemgang. I den efterfølgende samtale stod det klart, at børnebibelforfatterne har haft vidt forskellige intentioner med at genfortælle for børn, og at dette sås afspejlet i deres sprog, fortællekomposition og tematik. Lignelsen om den fortabte søn rummer mere end den enkle etiske formaning om, at vi skal tilgive hinanden. Det gælder, uanset om målgruppen er børn eller voksne. Denne sidste eksegetiske øvelse vil kunne overføres til undervisningen på skolens ældste klassetrin og i voksenundervisning.

I det følgende gives en kort beskrivelse af kursussessionen og samtidig knyttes nogle kommentarer til de indsigter, som hver af øvelserne førte til.

Forløbet blev opbygget som en tre-trinsrakiet, der blev fulgt op af oplæg om børnebibelens historie, formålet med at skrive børnebibler og

kundskabsområdet ”Bibelske fortællinger” set i et narrativt perspektiv. Opfølgningen ligger dog uden for denne artikels anliggende.

Tre-trinsraketten er som følger:

1. *Den varme stol*, en dramapædagogisk opvarmningsleg. Det sociale formål er at få deltagerne rystet sammen og skabe en tillidsfuld stemning, som giver plads for at reflektere og dele erfaringer under den følgende øvelse. Øvelsens faglige mål er, med udgangspunkt i ”at stemme med kroppen”, at spore deltagerne ind på temaet.

2. *Hjørneleg*, en sproglig-filosofisk øvelse, som ligeledes inkluderer kroppen. Det faglige mål er at skabe opmærksomhed omkring forskellige ord og begrebs betydning ved at inddrage deltageres egne erfaringer med ordene. Det er målet, at øvelsen naturligt vil føre til en skærpet opmærksomhed omkring forfatternes ordvalg, stilistiske og kompositoriske virkemidler og dermed deres intention i den efterfølgende eksegetiske gennemgang af teksterne. Øvelsen er et praktisk eksempel på ”at danse med sproget og lade sproget tage føringen”, som tidl. lektor ved Blaagaard Seminarium Søren Højmark kalder dét at filosofere sammen.

3. *Eksegetisk gennemgang af udvalgte genfortællinger af Den fortabte søn*. Gennemgangen består i et gruppearbejde, hvor hver gruppe får tildelt en genfortælling af lignelsen taget fra forskellige børnebibler. Gruppen skal nu analysere genfortællingen med opmærksomheden rettet mod bestemte fokuspunkter, bl.a. didaktiske og kompositoriske virkemidler, ordvalg og intention. I en efterfølgende samtale redegør grupperne for fundene, og der foretages en komparativ analyse af forskelle og ligheder mellem teksterne.

Forløbet

Den varme stol

Stole placeres tæt i en rundkreds, og hver deltager bliver bedt om at sætte sig. Underviseren sætter sig ligeledes i rundkredsen og instruerer deltagerne i legens regler: En række udsagn bliver om lidt læst op efter tur. Hvis man er enig i udsagnet, skal man rejse sig og bytte plads med en af de deltagere, som også har rejst sig. Hvis man er uenig i udsagnet, eller har brug for mere tid til at tænke sig om, bliver man siddende. Skulle

det ske, at man er den eneste, som rejser sig, snurrer man en runde om sig selv og sætter sig ned igen.

Underviseren læser nu nedenstående udsagn op i et jævnt tempo med plads til at skifte sæde, hvis man er enig:

*Man skal give til dem, som ikke har
Man skal altid tilgive
Man skal yde for at nyde
Søskende er kun til besvær
Den yngste i en børneflokk bliver altid mest forkælet
Hvis man ikke er med i gavekassen, skal man heller ikke have nogen gaver
Hvis man er doven, skal man straffes
Det er bedre at give gaver end at få dem
Det er svært at sige undskyld
Mine venner skal helst ligne mig
Har man indrømmet sin skyld og er blevet straffet, skal man have en ny chance
Uretfærdighed er det værste, jeg ved
Jeg kan ikke lide at rejse på ferie
Jeg gemmer altid det bedste til sidst*

Øvelsen giver som regel anledning til en fornøjelig stemning, og det er derfor vigtigt, at underviseren bevarer sansen for flow, hvis læringssporet skal bevares. Udsagnene er hentet fra deltageres livs- og erfaringsverden og konstrueret, så de kredser om den for deltagerne endnu ukendte teksts tematikker (her tilgivelse, retfærdighed, anger, straf, omvendelse). De afkræver desuden deltagerne en aktiv stillingtagen med en eskalering i graden af selvstændighed (fra "Man"- til "Jeg"-udsagn). Det er vigtigt at undgå dobbeltnegationer i sætningskonstruktionerne, da de kan være svære for deltagerne at forholde sig til (eneste undtagelse i ovenstående er "hvis man ikke er med i gavekassen, skal man heller ikke have nogen gaver", hvor betydningen ville blive en anden, hvis udsagnet blev omformuleret). Det kan omvendt være en hjælp at indlægge provokerende udsagn som "Dødsstraf er i orden" til at få folk op af stolene, hvis sløvheden mod forventning skulle brede sig.

For flere idéer til udsagn og hjælp til at implementere tematikkerne tilgivelse, skyld og straf i børn, unge og voksnes livs- og erfaringsverden kan man læse Paul Leer-Salvesens *Tilgivelse* (2004). Bogen kan desuden give inspiration til en efterfølgende samtale om lignelsens tematikker på de mellemste klassetrin.

Hjørneleg

Efter tematikken er præsenteret, og deltagerne med kroppen har ”stemt” sig ind på deres holdning til forskellige livsnære udsagn, er det tid til en fordybelse og refleksion over ord og begreber, som har tilknytning hertil. Hertil er hjørnelegen velegnet.

Stolene fjernes, og deltagerne bliver bedt om at stille sig i en rundkreds midt i lokalet, mens de instrueres i den næste øvelse. Underviseren fortæller, at der om lidt vil blive lagt ord ud i tre/fire hjørner af lokalet. De valgte ord er:

barn – ung – voksen – gammel
tabt – mistet – forsvundet – fortabt
afhængig – anderledes – uafhængig – selvstændig
retfærdig – naiv – godtroende – ødsel

Derefter bliver deltagerne bedt om i stilhed at gå rundt til hjørnerne, kigge på ordene og herefter hver især vælge et af dem, som de stiller sig ved. Først når dette er sket, følger næste instruktion. Opgaven går nu ud på sammen med de deltagere, som stiller sig ved samme ord, at undersøge denotation og konnotationer ved det valgte ord, altså den konkrete betydning og de medbetydninger, der også knytter sig til ordet. Kort sagt skal deltagerne med udgangspunkt i en kort redegørelse for, hvorfor de har valgt at stille sig ved ordet og hvilke (positive, negative, evt. religiøse osv.) associationer det giver, forsøge at indkredse ordets betydning. Dette vil naturligt give anledning til, at gruppen deler erfaringer med ordet og også kommer ind på, hvori det adskiller sig fra de øvrige muligheder. Har man fx valgt at stå ved ordet ”tabt”, kan det give anledning til en overvejelse over, om ordet lægger op til en tingsliggørelse, eller om mennesker også kan være/gå tabt. Hvad er fx forskellen mellem at være mistet, tabt, fortabt og forsvundet? Hvordan

står det i forbindelse med det at finde noget eller nogen igen? Hvilke erfaringer knytter der sig til at være barn? Hvornår er man ung – og er det en attraktiv alder (hvis der overhovedet kan tales om en alder)? Osv.

Deltagerne får god tid til at udforske ordene og deres betydning sammen i den lille gruppe (som evt. kan deles, hvis mange deltagere står ved samme ord), inden de igen samles på midten for at gå videre til en ny række ord. Der opfordres til, at alle kommer til orde, da erfaringer og indsigter ikke deles i plenum, men forbliver inden for gruppen.

Undervejs i øvelsen kan det blive nødvendigt at tysse på deltagere, som begynder samtalen, inden alle har valgt ord, eller som læser ordene højt for hinanden i stedet for at bevæge sig rundt. Det er vigtigt for flowet, at rammen overholdes, så alle får glæde af de små merbetydninger, som undervejs vil opstå, når der efterhånden kan bygges videre på erfaringer og historier. Sandsynligvis vil nogle deltagere krydse hinanden flere gange. Står en deltager alene, går underviseren hen og samtaler med vedkommende.

Formålet er som tidligere nævnt en sproglig-filosofisk udforskning af ordene. Ordparrene er udvalgt af underviseren, så de understøtter tematikken, men samtidig står i et indbyrdes spændingsforhold eller understreger nuancer og merbetydninger.

Typisk vil samtalen løbe friere, efterhånden som deltagerne gennem øvelsen bliver mere og mere optaget af at dele erfaringer med hinanden. Erfaringerne fra lærerkurserne (ligesom ved brug i skolens ældste klasser) viser desuden, at der i den efterfølgende eksegetiske gennemgang af udvalgte genfortællinger ofte blev henvist til indsigter gjort gennem hjørnelegen. Brugt med elever på mellemtrinnet vil øvelsen blot fungere som en sproglig fikseret introduktion til arbejdet med lignelsen. På samme måde vil der kunne findes tilsvarende relevante ord til andre lignelser.

Eksegetisk tekstgennemgang af genfortællinger af Den fortabte søn

Alle børnebibler er omskrivninger af den oprindelige tekst, som den står i *Bibelen*s kanon. I *Bibelen* kender vi kun teksten fra Lukas, derfor er det forholdsvist nemt at foretage en sammenligning. I Lukas' udgave er det Jesus, som fortæller om den fortabte søn til farisæerne og de skriftkloge som svar på deres vrede over måltidsfællesskabet med toldere og syndere. Teksten står skrevet hos Lukas kapitel 15 umiddelbart efter de to andre

tabt-fundet lignelser: *Det mistede får* og *Den tabte drakme* og umiddelbart før kapitel 16's begyndelse med lignelsen *Den uærlige godsforvalter*.

Deltagerne går tilbage til deres borde (gerne 4-6 ved hvert bord), hvor de får uddelt et kompendium med kopier af den kongeligt autoriserede udgave af *Den fortabte søn* samt forskellige genfortællinger af samme. De valgte genfortællinger i denne sammenhæng har været: *Morten Pontoppidans*, *Anne de Vries'*, *Ebbe Kløvedal Reichs*, *Johannes Møllehaves* og *Ingrid Schrøder-Hansens* (se litteraturlisten), men et andet udvalg kan selvfølgelig benyttes. Det væsentlige er, at der i udvalget er tydelige forskelle i hensigt og fortælleteknik.

Hvert bord/gruppe bedes læse den autoriserede udgave og får desuden særligt ansvar for en af genfortællingerne, som de skal læse, analysere og senere præsentere for de øvrige grupper. Der gives god tid, dvs. 30-45 minutter, til gruppearbejdet.

Analysearbejdet kan bestå i, at man beder gruppen lave en typisk tekstanalyse/sproglig analyse, dvs. svare på hv-spørgsmål til teksten, konteksten og titlen (hvem, hvad, hvordan og hvorfor). I voksenundervisningen kan man i tillæg hertil bede gruppen koncentrere sin besvarelse omkring fokusområder som tekstens didaktiske virkemidler, ordvalg, formålet og budskabet, herunder også fx synet på barnet. Dette kan give interessante resultater i en sammenligning med den autoriserede udgave. Som en hjælp til at undersøge tekstens opbygning kan forskellen mellem *den faktiske læser* (barnet/skoleeleven, som hører/læser historien), *den intenderede læser* (den ideallæser, som forfatteren har skrevet til) og *den værk-internt formulerede tilhører* (altså den modtager, som fortælleren if. genfortællingen henvender sig til) introduceres. I nogle af genfortællingerne skal det nemlig vise sig, at et sandt kinesisk æske-system er sat op for at skabe identifikation mellem den faktiske læser og den værk-internt formulerede tilhører til Jesu fortælling om den fortabte søn.

Hjælpespørgsmål til fokusområderne kan være:

1. I hvilken kontekst indgår lignelsen – hvilken fortælling kommer umiddelbart før/efter? Hvem er fortælleren, og hvem er tilhørerne inden for tekstens egen ramme? Fx kan det være tilfældet i genfortællingen, at Jesus fortæller til en forsamling af folk, hvor en enkelt af dem bliver vores (dvs. ideallæserens – den læser, som forfatteren henvender sig til) identifikationsmodel.

2. Hvordan opbygges identifikation mellem den intenderede læser og den værk-internalt formulerede tilhører/læser? Altså: Hvad er forfatterens formål med at indskrive netop denne specielle gruppe/hovedperson som tilhørere (farisæerne, disciplene, synderinden, Peter)? Hvordan er identifikationsmulighederne mellem den faktiske læser (barnet, som får læst op af børnebibelen), den intenderede læser (det barn, som forfatteren forsøger at skrive til) og den værk-internalt formulerede tilhører/læser (den/de hovedpersoner fra teksten, som barnet gerne skulle kunne identificere sig med)? I gruppens besvarelse indgår ofte overvejelser over forholdet mellem at være barn, ung og voksen sammen med en diskussion af, om det i dag er udtryk for noget positivt eller negativt at være uafhængig af forældrene, fx ved at rejse hjemmefra. Deltagerne formulerer ofte, at gruppens overvejelser er præget af de indsigter, man hver især har gjort sig gennem hjørnelegen.

3. Hvad er budskabet i genfortællingen af denne lignelse? Hvordan kommer dette frem, dvs. ordvalg, eksplicite og implicite moraler? I beskrivelsen af hovedpersonernes handlinger vil hjørnelegens undersøgelse af forskellen mellem at være fortabt, tabt, mistet og forsvundet igen ofte være til gavn. Det samme gælder forholdet mellem faderens reaktion som retfærdig, naiv, ødsel eller godtroende.

4. Sluttelig sammenlignes genfortællingens fokuspunkter med den autoriserede udgave: Hvori adskiller genfortællingen sig fra den autoriserede tekst mht. opbygning, ordvalg og intension? Det vil her fx vise sig, om genfortællingen er præget af en bestemt morale, eller om den forekommer "åben" for tolkning og samtale.

Oplæg ved grupperne – om bibelgenfortællingerne

Gruppearbejdet munder ud i en fælles samtale i plenum om forskelle og ligheder teksterne imellem og i forhold til den autoriserede udgave. Nedenfor anføres de mest væsentlige karakteristika ved fem udvalgte genfortællinger af lignelsen.

I *Morten Pontoppidans bibelgenfortælling* har "Lignelsen om den tabte søn" fået sit eget selvstændige afsnit. Konteksten er tro mod den autoriserede udgave, idet lignelsen fortælles ind i opgøret med farisæerne

omkring måltidsfællesskabet som den tredje af tabt-fundet-lignelserne. Budskabet er moraliserende og leveres gennem indsættelse af en hovedperson, en synderinde, der tilfældigt hører Jesu fortælling og derved fatter mod også for sit eget liv: Således bliver der glæde hos Guds engle over een synder, som omvender sig. Identifikationen går dermed fra sønnen, som omvender sig og får faderens tilgivelse, til synderinden. Om den også går fra synderinden til barnet, skal vi i den forbindelse lade være usagt, men der er ingen tvivl om, at det har været forfatterens håb. Det ses gennem brugen af indre synsvinkel hos synderinden, der fx *"vidste at Gud og hans hellige engle ikke kunne kendes ved hende ... og var bedrovet derover"*. Teksten taler til børnenes empatiske evner.

Hollænderen *Anne de Vries* leverer sit budskab gennem en kompositorisk opsætning af lignelsen som et eventyr. Teksten er fuld af pietistiske moraliseringer allerede fra begyndelsen: *"Drengen der gik tabt"* er titlen, og i manchetten præsenteres de to sønner som ham, der passer sit arbejde (og som vi derefter ikke hører mere om!), og den anden, som hele tiden volder sin far sorg. Dette mønster fortsætter teksten igennem, hvor der konstant spilles på de følelsesmæssige tangenter: Faderen, der prøver at få sønnen til at blive hjemme, og sønnen, der uden tanke på faderens følelser drager glad af sted. Tilsvarende stærk bliver derfor også pointen: Sønnen må gå i hundene (i dette tilfælde svinene), før han opdager faderens godhed, omvender sig og kan drage hjem for at modtage tilgivelsen. Teksten slutter med endnu engang at slå moralen fast: *"Hvis vi fortryder det dumme, vi har gjort, kan vi altid komme tilbage til ham"*. Ingen tvivl om, at denne sætning er møntet på det barn, som forfatteren har skrevet genfortællingen til!

I *Ebbe Kløvedal Reichs* gendigtning indgår lignelsen i en større kontekst og har derfor ikke sit eget selvstændige afsnit. De værk-interne tilhørere er farisæerne og Kajfas' folk, som udtrykker bekymring ikke blot for Jesu omgang med synderne, men også for følgen deraf: At hele samfundsordenen står i fare, hvis det gammeltestamentlige retfærdighedsprincip gradbøjes. Forskellen mellem den nye og gamle pagt bliver derved eksplicit formuleret. Retfærdighedsprincippet står i det hele taget stærkt i genfortællingen i kraft af den ældste søns vrede over faderens glæde. Det udtrykkes bl.a. ved hans bebrejdelse mod faderen, som slutter med ordene: *"Det er ikke retfærdigt!"* Selvom faderen svarer med at

formane ham til også at glæde sig, forekommer teksten alligevel åben for dilemmaet: At tilgivelsen kan foregå på bekostning af den menneskelige retfærdighed. Dermed får teksten en teologisk dimension, som åbner for videre samtale, end en moralisering ville have gjort. Spørgsmålet er, om læseren/tilhøreren/barnet er kompetent nok til fange det!

Som sådan forekommer genfortællingen uhyre tro mod den autoriserede bibeludgaves forkyndelse: Forholdet mellem den gamle pagts billede af en nidkær Gudfader, som man ikke ustraffet gør oprør imod eller rejser fra, og det nytestamentlige billede af den kærlige Gudfader, som sætter sønnen/mennesket fri til at rejse/vende sig bort, føler medynk og igen kommer ham i møde, før han selv har bedt om tilgivelse. Budskabet til såvel farisæerne som til den ældste søn – og os læsere – er, at kærligheden ikke består i at fastholde retfærdighedsprincippet, men i at komme det medmenneske i møde, som har tilgivelse behov.

Johannes Møllehave har udgivet en række bibelfortællinger for børn. Den her valgte udgave består af afsnit, som afsluttes med et opsummerende digt. Deltagerne har fået udleveret begge dele. Den fortabte søn indgår i et afsnit omkring tematikken Tabt og fundet. Fortællingerne er ledsaget af forklaringer og humoristiske sproglige finurligheder, som skal dæmme op for det historiske spring mellem Jesu fortælling og barnet, som der nu fortælles for. I genfortællingen får den ældste bror en central placering, ja faktisk får læseren/barnet rig lejlighed til at identificere sig med ham, hans følelse af indignation og insisteren på retfærdighed. Fortællingen slutter ligesom hos Reich åbent: "Om den ældste søn gik med til festen, ved vi ikke. Historien slutter her. Men vi kan jo håbe det!" Med den sidste sætning slås den forkyndende pointe fast med syvtommersøm, om end den først formuleres eksplicit i det efterfølgende digt: "Og når de frelste bli'r onde, fordi en fortabt vender hjem, så kender Gud deres grunde. Så frelser han også dem!"

Ingrid Schrøder-Hansens udgave er den sidste, som skal nævnes her. I hendes genfortælling af Det Nye Testamente er Peter hovedpersonen, hvorigennem læseren/barnet får mulighed for at identificere sig. Konteksten for lignelsen er her ændret i forhold til den autoriserede udgave: Henrettelsen af Johannes Døberen har rystet Israel, og farisæerne er derfor blevet mildere stemt over for Jesu lære, som de måske har afvist for hurtigt. Som den rettroende jøde Peter er, håber han, at det kan

komme til en forsoning mellem de to parter. Derfor er han også sikker på, at Jesu adresserer lignelsen til farisæerne som et svar på deres bebrejdelse over ikke at være rettroende og holde sig fra synderne. Han gør som farisæerne: Identificerer sig med den ældste søn og lader sig provokere af lignelsens budskab om tilgivelse for synderne. Stor er derfor hans overraskelse, da Andreas påpeger, at også en anden tolkning er mulig: At identifikationen ikke skal ligge hos den ældste bror, men hos den bror, som kom hjem og modtog tilgivelsen: ”Mig?’, råbte Peter vantro. Jesus hævede øjenbrynene. Men da rejste farisæerne sig og gik uden flere spørgsmål.” Ingrid Schröder-Hansen får dermed frækt placeret sit anliggende: At stille læseren/barnet det samme spørgsmål som til Peter: Kan du identificere dig med den yngste søn, og hvad ville du håbe på, hvis du var i hans sted?

Afsluttende udblik til den videre samtale

En samtale med voksne deltagere omkring teksterne fører typisk vidt omkring. Lad mig derfor blot afslutningsvis antyde nogle af de muligheder, som ligger i at ”konvertere” undervisningen til fx skolens ældste elever i et eventuelt samarbejde med danskfaget. Selvfølgelig vil tekst- og analysearbejdet være mere krævende for eleverne, men samtidig vil de to opvarmningslege forhåbentlig have tilført en sproglig-filosofisk indsigt, som kan gøre eksegesen mere levende og livsnær. En fortsættelse af tekstarbejdet kunne ligge i en samtale omkring de forskellige genfortællingers gudsbilleder: Forholdet mellem den Gud, som kræver lydighed og forlanger omvendelse og bod for at kunne tilgive, modsat den Gud, som stiller mennesket frit til at vende sig bort, men altid håber på, at det vender tilbage til den kærlige og tilgivende far. Har man tidligere talt om gudsbilleder i andre religioner (fx islam), vil en sammenligning mellem jødedommens, kristendommens og islams gudsbillede tillige kunne inddrages.

Et andet oplagt samtaleemne er imidlertid forholdet mellem tilgivelse, skyld og straf. Lignelsen er traditionelt blevet opfattet som en af kernefortællingerne om de etiske værdier og principper, som ligger til grund for samfundsopbygningen i den kristne kulturkreds. Derfor

kan samtalen om, hvor vi finder dens afsmittende virkning i et moderne dansk samfund føre til interessante diskussioner. Det gælder fx i forholdet mellem *næstekærlighedsbegrebet* og *retfærdighedsprincippet*. Lignelsen om *Den barmhjertige samaritaner* bruges ofte som billede på næstekærlighedsbegrebet, men i lignelsen om *Den fortabte søn* kommer kollisionen med retfærdighedsprincippet måske endnu tydeligere til udtryk: Den etiske anmodning om at tage sig af de svage i samfundet i modsætning til det retfærdige princip om, at man først må yde for at kunne nyde. Den ældste søn kan jo med rette hævde, at det er den yngstes egen skyld, at han nu står uden penge! Stillet på spidsen kan også vi med farisæerne hævde, at man ikke kan bygge samfund på næstekærlighedsbuddet alene. Derfor har man i samfundet indført et retssystem, som på vegne af ofret kan pålægge den skyldige sanktioner i form af bod og straf. Det interessante er, hvad der sker, når den skyldige har sonet sin straf. Hvad gør vi fx i forhold til resocialisering af fanger?

Begrebet tilgivelse er centralt. Afhængigt af, hvor man lægger vægten i lignelsen, gives der faktisk mindst to forskellige bud på, hvad tilgivelse er. Dels er der det, man kunne kalde den rene, ubetingede tilgivelse ("*nådegiven*", som Paul Leer-Salvesen kalder det). Den ligger i, at faderen løber sønnen i møde og falder ham om halsen, allerede inden sønnen har nået at fremsætte sin undskyldning. Dels er der den form, som vi måske bedre kender, nemlig *den betingede form*, hvor der har fundet noget andet sted først: anger, bod eller sorg. Det er dér, hvor vægten lægges på sønnens erklæring af sin skyld til faderen – hans omvendelsestale. Alligevel er der ikke mange af genfortællingerne, som lægger vægten her. Det skyldes nok, at faderen ikke svarer på sønnens bøn om tilgivelse, men i stedet indkalder til fest. Skal den betingede form råde, må tilgivelsen i så fald være betinget af, at faderen har sørget så længe over sønnens fravær, at han ved sønnens hjemkomst allerede er nået det punkt, hvor han uden ord nu kan tilgive sønnen. Dette sted er den ældste søn tydeligvis ikke, og hans vrede kan skyldes, at han heller ikke hører broderens anger.

Måske vil lignelsen påpege, at en flydende grænse mellem de to former kan være nødvendig. Tilgivelsen ligger da hverken i at se bort fra eller glemme det hændte (dens ubetingede form) eller at lægge vægten på sønnens omvendelse. Den tredje mulige form for tilgivelse ligger i at

huske det skete og samtidig/på trods heraf lade et nyt forhold til sønnen være gældende. Faderen husker, hvad sønnen har gjort, men vælger at lade festen markere en ny begyndelse mellem de to. Et moderne udtryk for denne form for tilgivelse kan findes hos den tidligere biskop, Desmond Tuto, som har beskrevet forholdene i Sydafrika efter apartheid. Han beskriver tilgivelsen som forskellen mellem amnesi (hukommelsestab, det at glemme) og amnesti (at huske skylden og på trods af den lukke voldsmanden tilbage i fællesskabet) og siger bl.a.:

... glemsel er vejen til helvede. Der er ikke nogen fremtid uden tilgivelse, og for overhovedet at tilgive må du vide, hvad der er sket. Hvis vi skal undgå at gentage det, der er sket, mod andre, må vi have en hukommelse. Hukommelsen er af den allerstørste betydning. Vi må gøre alt, hvad vi kan, for at hjælpe folk til at huske. De må huske prisen for den frihed, de har nu, således at de aldrig vil devaluere den. De må huske de rædsler, de gik igennem, således at de aldrig udsætter andre for det samme. Vi må huske for at kunne være menneskelige (fra Leer-Salvesen 2004, 202-203).

God fornøjelse!

Litteratur

Leer-Salvesen, Paul, *Tilgivelse*. Hans Reitzels Forlag 2004.

Monrad, Marie K., "Det går over forstanden. Dramapædagogik som metode", i:

Marie K. Monrad & Bent Arendt, *Kristendom med voksne. Voksne og kirke i lære hos hinanden*. Aros Forlag 2007.

Monrad, Marie K., "To enker frem for en mand – eller en mørk nat på Titanic",

i: Henning Thomsen (red.): *Det gyldne kornmagasin*, Årsskrift for Pastoralseminariet i Århus. Aros Forlag 2006.

Møllehave, Johannes, *Børnebibelen*. Bibelselskabet 1996.

Pontoppidan, Morten, *Bibelske historier fortalt for børn* (1909-11). Gyldendal 1996.

Reich, Ebbe Kløvedal, *Billeder og fortællinger fra Bibelen*. Hernov 1986.

Schrøder-Hansen, Ingrid, *Bibelens historier Det Nye Testamente*. Gyldendal 1999.

Vries, Anne de, *Børnenes bibelbog* (1960), 3. udg. Lohses forlag 1996.

Religionspædagogisk Forum
2008/1

Udgives af RPF-Religionspædagogisk Forlag
– med støtte af Undervisningsministeriets tips- og lottomidler

Redaktion:
Keld Skovmand (ansv.)
Søren Holst
Michael Riis
John Rydahl

© copyright: Bidragyderne og forlaget

ISSN: 1902-8903

Bestilling af tidsskriftet:
Religionspædagogisk Forlag
Frederiksberg Alle 10
1820 Frederiksberg C
tlf 33 24 92 50
www.rpforum.dk

Årsabonnement: kr. 225,- (3 numre)
Studieabonnement: kr. 185,- (3 numre)
Enkeltnumre: kr. 95,- pr. stk.
Alle priser er inkl. moms og abonnementspris er inkl. levering i Danmark

Tidsskriftets hjemmeside:
www.rpforum.dk

Sats og layout:
Religionspædagogisk Center

Tryk:
Bogtrykkergården, Struer

RPF
Religionspædagogisk Forlag