

Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018

Lars Unstad, Camilla Stabel Jørgensen og Henning Fjørtoft



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018

Lars Unstad, Camilla Stabel Jørgensen og Henning Fjørtoft

Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Abstract: Since the introduction of the curriculum Kunnskapsløftet (The Knowledge Promotion Reform), integrating literacy has been a commitment for all subjects in Norway. This review examines research on the basic skills of reading and writing in primary and lower secondary school's religious education in the period 2005-2018. The study identifies three main fields of research: reading, writing, and the relationships between reading and writing skills. Furthermore, the study identifies five conceptual pairs influencing reading and writing in the subject: Knowledge vs. Personal development, Christianity/religion and life views vs. Philosophy/ethics, Textbook knowledge vs. Students' experience-based knowledge, Everyday language vs. Subject-specific genres, and Teachers' role vs. Students' role. Finally, we discuss the significance of the findings for academic reading and writing in school, and suggest directions for future research on literacy in religious education.

KEYWORDS: RELIGIOUS EDUCATION, READING, WRITING, BASIC SKILLS, REVIEW

KEYWORDS (NO): RELIGIONS- OG LIVSSYNSFAGET, LESING, SKRIVING, GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER, OVERSIKTSFORSKNING

About the authors: Lars Unstad er stipendiat i literacy ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskningsfelt er lesing og i avhandlingen skriver han om fagspesifikk lesing i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, E-post: lars.unstad@ntnu.no

Camilla Stabel Jørgensen er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Hennes forskningsfelt omhandler elevers og lærerstudenters skriving, ekskursjonsdidaktikk og religiøs kunst. Hun har publisert flere artikler og bokkapitler om skriving og vurdering. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, E-post: camilla.jorgensen@ntnu.no

Henning Fjørtoft er professor i norsk fagdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskningsinteresser omfatter norskdidaktikk, vurdering, literacy og skoleutvikling. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, E-post: henning.fjortoft@ntnu.no

Innledning

Religions- og livssynsfaget innebærer at lærere og elever må ta stilling til en stor mengde tekster. I lærebøker og gjennom undervisningen møter elevene fortellinger, informasjon og visuelle uttrykk med ulik status: hellige og profane, overtalende og orienterende, personlige og universelle. Å tolke og anvende disse tekstene i en faglig læringsammenheng, enten de er moralske, mystiske eller matematiske, representerer en betydelig utfordring både for elever og lærere. Fagets formål i skolen avgjør dessuten hvilken status disse tekstene skal ha i undervisningen.

Internasjonalt anvendes begrepet *religious literacy* om å kunne lese, forstå og tolke religion og religiøse fenomen i bred forstand (Brömssen, 2013). Bruken av begrepet er imidlertid blitt kritisert for å objektivere religioner ved å fremstille dem som ensartede tradisjoner slik at den eksistensielle dimensjonen ved levd religion nedtones (Biesta *et al.*, 2019). Dette kan favorisere en pedagogikk som vektlegger overføring av kunnskap, og som usynliggjør mangfoldet i religion og religionsutøvelse. Videre er begrepet i liten grad knyttet spesifikt til læring med og gjennom tekster.

I internasjonal lese- og skriveforskning tar en i bruk begrepet *disciplinary literacy* når det er snakk om å tilegne seg et fags tekstkulturer og litterære praksiser (Hynd-Shanahan, 2013). I norsk skole har læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06) forpliktet lærere i alle fag til å vektlegge opplæring i «grunnleggende ferdigheter» siden 2006. Med grunnleggende ferdigheter menes lesing, skrivning, muntlighet, regning og digital kompetanse i undervisnings- og læringsammenheng. Dette skulle skje på fagenes egne premisser, og har blitt omtalt som en literacyreform (Berge, 2007; Skovholt, 2014). Denne reformen representerer et forsøk på å bevisstgjøre lærere på sammenhengen mellom faglig læring og fagenes tekstkulturer.

Det er imidlertid uklart hvordan denne forpliktelsen ivaretas innenfor rammene av dagens religions- og livssynsfag, som skal hjelpe elevene med å orientere seg i et tros- og livssynsmessig mangfold. Innen det religionsdidaktiske området har forskningen blitt omfattende, men vi kjenner ikke til noen systematisk oversikt over hvordan religions- og livssynsfaget praktiseres i skolen i norsk sammenheng. Behovet for systematiske oversikter på feltet er økende (Skeie, 2017a). Målet med denne studien er å undersøke forskningen på lesing og skrivning i det norske religions- og livssynsfaget.

Bakgrunn for studien

Utvikling av lese- og skriveferdigheter har vært blant skolens fremste oppgaver fra allmueskolen ble innført i Norge i 1739 (Skjelbred, 2010; Aamotsbakken, 2018). Skolens vekt på lesing, og etter hvert skrivning, var direkte knyttet til kirkens rolle i trosopplæringen.

Dagens norske religions- og livssynsfag har imidlertid gjennomgått flere endringer siden det ble innført som Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL-97) i 1997. Den første kom i 2002, da det etter en omfattende evaluering ble utarbeidet en ny læreplan, KRL-02. Faget fikk navnet Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, men den nye planen fikk svært kort levetid. Etter en uttalelse fra FNs

menneskerettskomité høsten 2004 om fritaksretten i det norske religions- og livssynsfaget ble den nye læreplanen for faget, KRL-05, hasteinnført ett år før de andre læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06). En dom i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg i 2007 som omhandlet faget og den delvise fritaksretten (Lied, 2009), medførte at formålsparagrafen ble endret og det ble utarbeidet en ny læreplan i faget som trådte i kraft fra skoleåret 2008/2009. Faget endret også navn til Religion, livssyn og etikk (RLE). Med regjeringsskiftet høsten 2013 kom nok en navneendring. Den nye fagplanen, Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), ble innført fra og med skoleåret 2015/2016. Endringen medførte ingen revideringer i fagplanen annet enn en formulering om at om lag halvparten av undervisningstiden skal handle om kristendomskunnskap.

I dag har elevene krav på en objektiv, kritisk og pluralistisk opplæring i et ikke-konfesjonelt, mangfoldig kunnskapsfag som skal fremme dannelse, dialog og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2015). Etableringen av et ikke-konfesjonelt, kritisk og pluralistisk orientert religions- og livssynsfag i Norge kan forstås som en tydelig dreining fra trosopplæring til kunnskapsutvikling.

Faglig lesing og skriving

Selv om faget nå har et helt annet mandat, er det ikke gitt at dette medfører endringer i hvordan man arbeider med tekster. Snarere åpner dette for helt nye spørsmål om hva faglig lesing og skriving i faget er eller bør være. For å drøfte dette, bygger vi i det følgende på forskning på *disciplinary literacy*.

Faglig lesing og skriving skiller seg fra mer allmenne lese- og skrivestrategier. Mens en novise kan anvende generelle strategier som å identifisere nøkkelord eller skrive sammendrag av en tekst, vil en ekspert innenfor feltet ofte bruke tilnærminger som er utviklet innenfor faget ut fra dets spesialiserte språkbruk og sjangre, representasjons- og kommunikasjonsformer, eller kriterier for tekstkvalitet (Shanahan og Shanahan, 2012).

Faglig læring innebærer ikke bare å utvikle kunnskap innenfor et felt, men også å bygge forståelse for hvordan kunnskap produseres i dette feltet (Moje, 2008). Ifølge Moje er målet med en slik tilnærming til faglig lesing og skriving tredelt. Det handler for det første om å sette elever i stand til å forstå hvordan faglige diskurser blir til som et resultat av menneskelig interaksjon og hvilke normer for produksjon og kommunikasjon av kunnskap som verdsettes innen ulike diskurser. Dernest betyr det at faglig læring handler om å kunne identifisere seg med faglige diskurser. Til sist peker Moje på at evnen til å identifisere seg med en faglig diskurs krever avansert kunnskap om dens faglige domene. Når faglig læring skjer på denne måten, vil eleven på sikt kunne bruke kunnskapen om den faglige diskursen til å posisjonere seg i møte med den faglige kunnskapen som formidles.

Konseptuelle rammeverk for fagspesifikk lesing og skriving er utviklet i flere fag (Goldman *et al.*, 2016), men ikke for fag tilsvarende det norske religions- og livssynsfaget. Siden grunnskolefaget KRL/RLE/KRLE bygger på flere ulike

akademiske fagtradisjoner, kan vi imidlertid anta at høy kompetanse i lesing og skriving i religions- og livssynsfaget har fellestrekk med lesing og skriving i fagområder som teologi, filosofi, religionsvitenskap, historie og litteraturvitenskap: Elever og lærere må forholde seg kritisk til religiøse myter, sanger og bilder, historiske fremstillinger, arkeologiske beskrivelser, etiske dilemma, dogmer, statistikk, motstridende kilder og mye annet. Dette innebærer at de må utvikle kildebevissthet, evne til kontekstualisering, bruk av domenekunnskap i lesing av tekster, nærlesingsferdigheter og kritisk bevissthet om egen lesing, for å nevne mulige aspekter. Slike trekk ved lesing fremheves som viktige for å utvikle fagspesifikke lese- og skriveferdigheter (Shanahan, Shanahan og Misischia, 2011).

Med Geisler (1994) kan vi oppsummere at faglig lesing og skriving er nært knyttet til fagets egen tekstkultur og til utviklingen av ekspertise innenfor et fagfelt; et fags innhold må forstås i sammenheng med dets spesifikke retoriske konvensjoner og diskursive repertoar. Gitt at det norske religions- og livssynsfaget er et ikke-konfesjonelt og pluralistisk orientert kunnskapsfag er det grunn til å undersøke hvordan faglig lesing og skriving arter seg. Denne oversiktsartikkelen søker derfor å besvare følgende forskningsspørsmål: *Hvilken forskningsbasert kunnskap har vi om lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i grunnskolen i perioden 2005-2018?*

Fremgangsmåte for utvelgelse av studier

Fokuset på lesing og skriving gjør at Kunnskapsløftet og innføringen av de grunnleggende ferdighetene representerer et naturlig startsted for en forskningsoversikt. På grunn av hasteinnføringen av KRL-05 velger vi å undersøke perioden 2005-2018. For enkelthets skyld bruker vi betegnelsen religions- og livssynsfaget når vi omtaler faget i generelle termer.

Hovedkriterium for inkludering i søket var at det var studier innen religions- og livssynsfaget i grunnskolen som tok for seg lesing eller skriving i faget. Studier fra faget Religion og etikk i videregående skole er derfor ikke tatt med. Søkeordene vi har brukt for å kartlegge aktuell litteratur, tar utgangspunkt i fagets mange navneendringer med tilhørende forkortelser. Ettersom lesing og skriving etter LK06 er knyttet til grunnleggende ferdigheter og literacy, er dette også aktuelle søkeord. Søketermer ut fra første inkluderingskriterium ble derfor (*KRL ELLER RLE ELLER KRLE*) i kombinasjon med søketermene (*lese ELLER leser ELLER lesing*), (*skriv**), (*grunnleggende ferdighet**) og (*literac**).

En kartlegging med disse søkeordene og søkestrengene avdekker nødvendigvis også hva som finnes av grå litteratur (upubliserte doktorgradsavhandlinger, masteroppgaver, rapporter, og bøker som ikke er fagfellevurderte). Selv om denne type litteratur kan gi oversikt over fagfeltets problemområder, velger vi her kun å inkludere fagfellevurderte publikasjoner. De engelskspråklige databasene ERIC og SCOPUS ga få relevante treff på våre søkeord når vi tilpasset til søk på engelsk. Vi valgte derfor å søke i Oria og NORART. Google Scholar ble dessuten anvendt i kontrolløk, men avdekket ingen nye

aktuelle funn. Vi mener dermed at de databasene vi har valgt, har gitt oss tilfredsstillende oversikt over forskningslitteraturen.

Først gjennomgikk vi titlene i trefflisten for å se om publikasjonene omhandlet religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. Deretter gjennomgikk vi de aktuelle titlene for å luke ut dubletter. I de 60 treffene som ble inkludert etter de to første søkene i Oria og NORART, leste vi gjennom sammendrag hvor dette forelå. Dersom sammendrag ikke var tilgjengelig undersøkte vi innholdet for å avgjøre om publikasjonen kunne inkluderes. Etter utelukkelse av studier som ikke oppfylte inkluderingskriteriene, satt vi igjen med 22 studier fordelt på 13 bokkapitler og ni artikler etter første søk.

Vi antok at forfatterne av de inkluderte studiene var sentrale innenfor feltet, og vi gjorde derfor søk på forfatternavn i de samme to databasene, Oria og NORART. Dette ga 23 nye treff som var aktuelle for nærmere undersøkelse, noe som resulterte i 10 nye inkluderte publikasjoner, alle bokkapitler. Deretter gjennomgikk vi litteraturlister i de inkluderte studiene for å avdekke publikasjoner som ikke var blitt fanget opp av søk. I tillegg søkte vi også i innholdsfortegnelsene i antologiene som var representert, noe som ga to nye treff som ble inkludert i studien. Videre konsulterte vi eksperter på fagområdet, noe som resulterte i to studier som ikke var fremkommet tidligere. Totalt resulterte dette i 36 studier: 9 tidsskriftsartikler og 27 bokkapitler. Søkene ble gjort i oktober 2018. Vi gjentok søk i samme databaser i januar 2019 for å avdekke eventuelle nye publikasjoner i siste del av 2018, men dette ga ingen nye treff.

Vi kategoriserte de 36 inkluderte studiene i to hovedgrupper: lesing og skriving. I tillegg er det studier som tar for seg både lesing, skriving og muntlighet i faget. Ved neste gjennomlesing kategoriserte vi mer detaljert studienes metodologi, teoretiske tilnærming, datagrunnlag, problemstilling og hovedfunn ([Vedlegg 1](#)). Basert på strategiene *Initial Coding* og *Focused Coding* (Charmaz, 2014; Saldaña, 2016) sammenlignet vi studiene for å identifisere likheter og forskjeller, samt identifisere de mest fremtredende kategoriene i materialet. Kodings- og kategoriseringsprosessen dannet grunnlaget for en tematisk analyse og syntese av materialet (Braun og Clarke, 2006; Barnett-Page og Thomas, 2009; Booth, Sutton og Papaioannou, 2016, s. 226-227). Analysen avdekket fem begrepspar som i materialet fremstår som spenningsfylte. Disse begrepsparene er kunnskap versus personlig utvikling, kristendom, religion og livssyn versus filosofi og etikk, lærebokkunnskap versus elevers erfaringsbaserte kunnskap, hverdagsspråk versus fagspesifikke sjangre og lærerrolle versus elevrolle.

I reviewmetodologien skilles det ofte mellom 1) studier som *aggregerer* kunnskap om ferdig definerte teoretiske størrelser ved å systematisere empiriske data, og 2) studier som *konfigurerer* kunnskap ved å fortolke informasjon og videreutvikle begreper, men alle reviewstudier vil ha aspekter av både aggregasjon og konfigurasjon (Gough, Oliver og Thomas, 2017, s. 63-65). Denne artikkelen har en i hovedsak aggregerende tilnærming når den i første omgang systematiserer og kategoriserer artiklene slik de fremkommer i vedlegg 1, og en mer konfigurativ tilnærming når den analyserer eksisterende forskningslitteratur for å gi ny forståelse av forskningsfeltet ved å avdekke mønstre i dets mangfold og kompleksitet (Gough, Thomas og Oliver, 2012).

Studiens begrensninger

Denne studien har tre hovedbegrensninger. For det første mangler religionsdidaktisk forskning standarder for nøkkelord. Titler på publikasjoner er ofte valgt uten tanke på systematiske søk. Det anvendes ofte treffende sitater fra forskningsmaterialet i hovedtittelen for å vekke leserens oppmerksomhet. Selv om publikasjonens undertittel identifiserer artikkelens fag og didaktiske felt, er ikke disse opplysningene alltid søkbare i databaser. Bibliotekarer vi konsulterte, opplyste dessuten at ikke alle kapitler i antologier blir lagt inn som søkbare i databasene. Valg av søkeord og -strenger påvirker derfor hvilke treff vi gjør i ulike databaser. For det andre orienterte vi oss mot norskspråklig forskning. Vi kan derfor ha oversett engelskspråklige studier fra norsk kontekst. Vi har imidlertid foretatt søk på forfatternavn fra første søk, noe som avdekket flere publikasjoner. Forfattere som ikke har blitt fanget opp av de første søkene kan likevel ha publisert relevant engelskspråklig forskningslitteratur som vi ikke har fått inkludert. For det tredje er forskning på faget Religion og etikk i videregående opplæring ikke inkludert. Vi har inkludert eksempel på lærebokforskning fra grunnskolen som også omfatter lærebøker for videregående opplæring, noe som betyr at studier med fokus på videregående opplæring som også omfatter lærebøker fra grunnskolen kan ha blitt utelatt.

Resultater

Generell oversikt over materialet

De inkluderte studiene (N=36) fordeler seg i to hovedgrupper, lesing (n=14) og skriving (n=14). I tillegg er det studier som ser på sammenhengen mellom lesing og skriving (n=5) eller som har delt fokus på enten lesing og muntlighet (n=1) eller lesing, skriving og muntlighet (n=2). I de tre studiene som har delt fokus, har vi sett på hva de sier om henholdsvis lesing og skriving, men har ikke gått inn i det de sier om muntlighet da det ligger utenfor denne oversiktens hovedfokus.

Innen leseforskningen er det studier som tar for seg lærebøker og bruken av lærebøker i klasserom, enten som ren læreplan- og lærebokanalyse eller som en kombinasjon mellom lærebokanalyse, observasjoner og intervju. Vi finner studier som setter fokus på læreres praksis som tilretteleggere for lesing og som fortolkere av tekst, studier som undersøker elevers lesing i klasserommet og studier som fokuserer på lesing av bilder og multimodale tekster. De fleste publikasjonene bygger på empirisk materiale fra ett prosjekt (Høgskolen i Vestfold, 2006-2009).

Innen skriveforskning finner vi studier som analyserer hva læreplanene sier om skriving i faget og hvordan lærebøker og lærere fortolker og anvender planene gjennom utforming av skriveoppgaver, og studier som undersøker elevers skriving i faget. Skriveforskningen er primært knyttet til to større prosjekter (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2006-2010 og 2012-2016).

Studiene som ser på sammenhenger mellom elevers lesing og skriving, undersøker hvorvidt lesing av læreboktekster gjenspeiles i elevers skriving, mens studier hvor vi

finner delt fokus på lesing, skriving og muntlighet er knyttet til sammenhengen mellom lesing av tekster og klasseromsamtaler, samt analyser av grunnleggende ferdigheter i læreverk og læreres bruk av læremidler i undervisningen. (Se tabell 1 for oversikt over læreverk som omtales i studiene og se [vedlegg 1](#) for en oversikt over studienes fokus.)

TABELL 1

Oversikt over omtalte læreverk og hvor de omtales

Læreverk:	Lesing:	Skriving:
Fortell meg mer 2 (Alfsen, 1997)	(Askeland og Aamotsbakken, 2010a; 2010b)	
Fortell meg mer 5 (Aarflot, Aarflot og Opsal, 1997)	(Winje og Aamotsbakken, 2010a; 2010b; Winje, 2014a; 2017)	(Haakedal, 2010b)
Broene 5 (Bakken, Bakken og Haug, 1997)		(Domaas, 2009; 2012; Jørgensen og Domaas, 2010; Larsen og Domaas, 2010; Haakedal, 2010a; 2012)
Reiser i tid og tro 5 (Skeie, Gjefsen og Omland, 1997)	(Askeland og Aamotsbakken, 2010a)	(Haakedal, 2008)
Fortell meg mer 4 (Alfsen, Meyer og Opsal, 1999)		(Domaas, 2009)
Under samme himmel 9 (Wiik og Waale, 2003)		(Jørgensen, 2010a)
Under samme himmel 1 (Wiik og Waale, 2006)	(Aamotsbakken og Winje, 2010; Winje, 2014b; 2017)	(Jørgensen, 2008)
Vi i verden 2 (Børresen og Larsen, 2006)		(Skjelbred, 2008)
Vi i verden 5 (Berg, Børresen og Nustad, 2006)	(Winje og Aamotsbakken, 2010b; Winje, 2014b)	
Dialogos (Helskog, 2006)		(Jørgensen, 2008)
Horisonter 8 (Holth og Deschington, 2006)	(Aamotsbakken og Winje, 2010; Winje og Aamotsbakken, 2010a; Winje, 2014b; 2017; Hodne, 2016; Hølen og Winje, 2017)	(Jørgensen, 2008; Hodne, 2016)
Horisonter 9 (Holth, von der Lippe og Kallevik, 2007)	(Hodne, 2016)	(Hodne, 2016)
Horisonter 10 (Holth og Kallevik, 2008)	(Hodne, 2016)	(Hodne, 2016)
Inn i livet 5 (Engen <i>et al.</i> , 2009)	(Hølen og Winje, 2017)	
Inn i livet 6 (Engen <i>et al.</i> , 2010)	(Hodne, 2016)	(Hodne, 2016)
Vivo 5-7 (Bondevik, Borgersen og Schjelderup, 2010)	(Hodne, 2016)	(Hodne, 2016)
Inn i livet 7 (Engen <i>et al.</i> , 2011)	(Hodne, 2016)	(Hodne, 2016)

Studiene anvender kun kvalitative forskningsmetoder. Dette gjelder både forskning på skrijving og på lesing i faget. Det som kjennetegner skriveforskningen, er at alle bidragene benytter seg av tekstanalyse. Ni bidrag er knyttet til analyse av læreplaner og andre juridiske dokumenter, lærebøker eller læreres oppgaveformuleringer. De resterende bidragene analyserer elevtekster. Forskningsbidragene som ser på lesing, benytter seg av både observasjon og intervju for å innhente data, dersom det ikke er bidrag som fokuserer på analyse av læreplaner eller lærebøker. Forskningen tar for seg aldersgrupper fra 2. trinn til 10. trinn, men det er en liten overvekt av forskning på 5. trinn og 8. trinn både når det gjelder lesing og skrijving. Det er ingen longitudinelle studier som kan si noe om utviklingen av lesing og skrijving over tid i samme elevgruppe.

Læreplanen deler faget inn i tre hovedområder: 1) kristendom, 2) jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, livssyn og (for ungdomstrinnets del) annet religiøst mangfold, og 3) etikk og filosofi. De fleste studiene som ser på skrijving, har en generell faglig tilnærming i stedet for fokus på ett enkelt hovedområde. Den samme generelle tilnærmingen til det faglige innholdet finner vi også i studiene av lesing i faget. Selv om de fleste studiene har en generell tilnærming til skrijving og lesing i faget, trekker flere frem eksempler fra ett eller flere av fagenes hovedområder for å synliggjøre praksis i klasserom.

De tre flerfaglige forskningsprosjektene har initiert mye av forskningen. Initiativet til prosjektene har i stor grad kommet fra fagmiljøer innen norskfaget, som på mange måter ble sett på som premissleverandører når det gjelder grunnleggende ferdigheter, men et flerfaglig fokus har trukket inn blant annet forskere ansatt i religions- og livssynsfaget ved institusjonene. Det kan virke som om flerfagligheten i prosjektene har bidratt til et fokus på likheter og ulikheter ved de ulike fagenes tekstkulturer og hvordan de fremtrer i klasserommet. I tillegg til disse tre større prosjektene finner vi også enkeltstående forskere som har bidratt. Disse studiene er deler av ph.d.-avhandlinger, antologier, eller de er initiert av forskerne selv.

Fremtredende tema i materialet

I arbeidet med analyse og syntese av de inkluderte studiene fant vi fem begrepspar som i materialet fremstilles som spenningsfylte: 1) kunnskap versus personlig utvikling, 2) kristendom, religion og livssyn versus filosofi og etikk, 3) lærebokkunnskap versus elevs erfaringsbaserte kunnskap, 4) hverdagsspråk versus fagspesifikke sjangre, og 5) lærerrolle versus elevrolle. I det følgende vil vi presentere disse begrepsparene og gi eksempler fra studiene som synliggjør spenningene. Mange av studiene berører flere av disse begrepsparene, men for oversiktens skyld vil vi omtale enkeltstudier kun i forbindelse med det begrepsparet de er mest knyttet opp til.

1) Kunnskap versus personlig utvikling

Innen religions- og livssynsfaglig forskning har det vært en langvarig debatt om faget skal forstås som kunnskapsfag eller om faget også skal legge til rette for personlig

utvikling (Skeie, 2017b). Spor av denne debatten finner vi også i flere av de inkluderte studiene.

Jørgensen (2014) synliggjør hvordan dannelsesforståelsen i faget står i et spenn mellom kunnskap og identitet og peker på hvordan skriveoppgaver som inviterer til både å utforske egen identitet og å sette seg inn i andres forståelse og oppfatninger kan ivareta begge sider i dette spennet. På den måten kan skrijving fremme danning, ifølge Jørgensen. Dette spennet mellom kunnskap og den kritiske tilnærmingen til fagstoffet som knyttes til personlig utvikling, forstått som kritisk literacy, finner vi, ifølge Jørgensen og Domaas (2010), også i beskrivelsen av læreplanens kompetansemål og beskrivelsen av skrijving som grunnleggende ferdighet. Deres studie viser til at kompetansemålene ikke legger opp til utvikling av kritisk literacy på samme eksplisitte vis som beskrivelsen av skrivekompetanse i faget. De mener at arbeidet med skrijving derfor ikke bare må knyttes til kompetansemål, men har å gjøre med utvikling av en skrivekultur i elevgruppa, hvor det er essensielt at elever har en klar bevissthet om formålet med skrijvingen.

Analyser av læreplanene for faget (Jørgensen, 2010b) viser hvordan læreplanens kompetansemål domineres av kunnskapsmål som til en stor grad gjenspeiler et statisk kunnskapssyn hvor det faglige innholdet blir en «kunnskapspakke elevene skal tilegne seg» (Jørgensen, 2010b, s. 238). Samtidig viser de til klare dannelsesintensjoner i læreplanenes formålparagraf, samt i den generelle delen av læreplanen og i retningslinjer for opplæringen. Hodne påpeker det samme og oppsummerer med at elevene skal tilegne seg en kompetanse i religions- og livssynsfaget som «kommer til uttrykk hovedsakelig som kunnskap, men også i form av holdninger og danning» (Hodne, 2016, s. 187).

Beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet legger, ifølge Hodne (2016), hovedvekten på kognitive elementer og prosesser, noe som innebærer læring av fagterminologi, fagets sjangre og etter hvert kjennskap til ulike faglige perspektiv, mens evnen til å reflektere over tekster har med fagets dannelsesaspekter å gjøre. I Hodnes drøftelse av skrijving som grunnleggende ferdighet trekker han frem at skrijving som lagring og strukturering av kunnskap er tydelig i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten, mens skrijving og danning også knyttes tett sammen ved at ferdigheten dekker områder som har med identitetsdanning og selvrefleksjon, meningsdanning og overtalelse å gjøre. Jørgensen, derimot, problematiserer i sin drøfting av skrijving som grunnleggende ferdighet noe hun påpeker som utfordrende med kunnskapssynet i LK06, nemlig hvordan kunnskap blir forstått som en statisk pakke med informasjon (Jørgensen, 2010b). Hun antyder at statiske kunnskapsmål, når de skilles ut fra mer dynamiske holdnings- og ferdighetsmål bygd på en konstruktivistisk kunnskapsforståelse, vil tillegges mer vekt ved at de samsvarer bedre med læreplanens gjennomgående kunnskapssyn.

Når Hodne videre analyserer tre læreverker i lys av de grunnleggende ferdighetene, konkluderer han med at de samlet sett legger til rette for at de grunnleggende ferdighetene integreres i elevenes arbeid med religions- og livssynsfaget som kunnskapsfag. Dannelsesaspektene realiseres, ifølge Hodne, først og fremst i de holdningsskapende elementene respekt og toleranse, og dette skjer tydeligst i filosofi-

og etikkdelen i faget. Læreverkenes tilrettelegging for lesing og skrivning som grunnleggende ferdigheter gir imidlertid lite hjelp til den identitetsutviklende siden ved danning. Hvilken betydning dette kan få for hvordan religions- og livssynsfaget praktiseres i skolen, knyttes til læreres fortolkning av læreplaner og bruk av læreverk i undervisningen. En studie av ti lærere (Tallaksen og Hodne, 2014) viser at de fleste ønsker at faget skal bidra til elevers dannelse og holdningsutvikling. Forståelse, respekt og toleranse mellom elevene løftes frem som viktige mål. Likevel spiller læreverkene en stor rolle når disse lærerne skal fortolke og operasjonalisere læreplanen slik at «lærebokforfatterens fortolkning av læreplanen adopteres av lærerne» (Tallaksen og Hodne, 2014, s. 362). Studien viser at dette gjelder i større grad religions- og livssynsdelen av faget enn filosofi- og etikkdelen, noe som kan tyde på at dannelses- og holdningsarbeid i stor grad legges til denne delen av faget.

2) *Kristendom, religion og livssyn versus filosofi og etikk*

Skillet mellom kunnskap og personlig utvikling i religions- og livssynsfaget synliggjøres også i et skille mellom de to hoveddelene som omhandler kristendom, religioner og livssyn på den ene siden og hoveddelen som omhandler filosofi og etikk på den andre siden. I det følgende vil vi se nærmere på studier som drøfter dette skillet med tanke på følger for lesing og skrivning i faget.

Skriveoppgaver i faget, både slik de er formulert i læreverk (Jørgensen, 2008) og av lærere (Jørgensen, 2015), viser at det i større grad etterspørres meninger og synspunkter fra elever i oppgaver som er relatert til filosofi og etikk enn i religionsfaglige emner. Med tanke på skriveoppgavene som er blitt formulert av lærere, og som har relevans for religions- og livssynsfaget, er «overraskende mange av dem [...] knyttet til fagets hovedområde filosofi og etikk» (Jørgensen, 2015, s. 198). Det er likevel slik at hovedområdet kristendom har flest oppgaver hvor det er snakk om å trekke inn egne erfaringer eller leve seg inn i en rolle. Dette understøttes av funn fra en studie som viser at etikk og filosofidelen spør etter erfaringer og følelser, mens skrivingens formål med tanke på religioner og livssyn for en stor grad er å befeste, lagre og strukturere kunnskap, unntatt innen kristendom hvor det finnes «noen eksempler på at elever gir uttrykk for sine egne synspunkter på fagstoffet» (Domaas, 2011, s. 73).

Også leseforskningen synliggjør og problematiserer dette spennet mellom de ulike delene av faget. Under lesing av tekster om islam og etikk opplevde elever «tekstene om etikk – i motsetning til tekstene om islam – som relevante for egne liv» (Aamotsbakken og Winje, 2010, s. 69), og tilnærmingen til islam omhandler stort sett faktiske forhold, mens kapitlene om etikk i mye større grad forutsetter at elever tar stilling og engasjerer seg. Dette synliggjøres ofte ved «bruken av pronomener som ‘de’ i tekster om religioner og livssyn versus ‘vi’ og ‘du’ i tekster om etikk og antatte fellesverdier» (Winje og Aamotsbakken, 2010a, s. 135). Ved analyse av lærebøker avdekkes det at tekstene om etikk i lærebøkene henvender seg annerledes til elever enn tekstene om religioner og livssyn (Winje og Aamotsbakken, 2010b). I tillegg påpeker de, i likhet med Domaas (2011), at kristendommen behandles annerledes enn de andre religionene. Dette skjer ved at kristendommen til en viss grad alminneliggjøres, mens

andre religioner presenteres religionsspesifikt. For å sikre at likeverdige pedagogiske prinsipper legges til grunn, antyder forfatterne at det må stilles som krav at et allment perspektiv kombineres med et religionsspesifikt perspektiv i undervisningen av alle religioner.

Når skillet mellom kristendom, religion og livssyn på den ene siden og filosofi og etikk på den andre siden påpekes, kan det likevel ikke trekkes en entydig konklusjon om at holdningsarbeid og dannelse kun skjer i filosofi- og etikkdelen i faget. Domaas viser til at selv om kunnskap om religioner og livssyn knyttes lite til elevens egne tanker og meninger, skjer det heller ikke noe møte mellom elevens egne tanker og meninger og kunnskapsdelen innen filosofi og etikk i det materialet han har tilgang til. «Enkelt sagt handler tekstene om religioner og livssyn nesten bare om ‘de andre’, om religioner og livssyn de andre tror på og tilhører, mens tekstene innenfor filosofi og etikk bare handler om ‘meg’ og ‘mine’ private erfaringer og følelser» (Domaas, 2011, s. 73). Det handler derfor ikke bare om at kunnskapen om religioner og livssyn må få møte elevens tanker, erfaringer og meninger, men like mye om at elevens tanker, erfaringer og meninger må få møte kunnskap om filosofi og etikk. Imidlertid virker det for oss som om materialet samlet sett kan tyde på at den største utfordringen er knyttet til den første av disse to problemstillingene.

3) *Lærebokkunnskap versus elevers erfaringsbaserte kunnskap*

Et annet område som fremstår spenningsfylt, er hva slags kunnskap som regnes som «akseptert» kunnskap. Undersøkelser rettet mot religions- og livssynsfaget viser at læreboka er en sentral kunnskapskilde for mange lærere (Bråten, 2014). I det følgende ser vi på hva studiene sier om betydningen av den kunnskapen elevene har med seg inn i klasserommet.

Det finnes flere studier som omhandler lesing av bilder i religions- og livssynsfaget (Maagerø og Winje, 2010; Winje, 2014a). I den ene viser observasjoner av klasseromsundervisning at læreboka var den viktigste kunnskapskilden, at undervisningen stort sett var kateterstyrt og at læreren i klasesamtaler fulgte opp nesten bare innspill som korresponderte med lærebokkunnskapen og dermed støttet opp om «riktig» forståelse (Winje, 2014a). Dette samsvarer med studier som viser at elevs besvarelser i arbeidsboka i stor grad bærer preg av svarjakt fra læreboka; verken tekst eller tegninger bærer særlig preg av elevens egne oppfatninger (Haakedal, 2010a). Elevs notater refererer stort sett teksten i læreboka uten å stille spørsmål eller trekke inn egne refleksjoner omkring det som leses (Jørgensen, 2010a). Imidlertid viser andre studier hvordan en elev med et reflektert forhold til religioner synliggjør sine egne refleksjoner i møte med lærebokteksten (Haakedal, 2012; 2010b), eller at elevs erfaringer med levde religion kommer til uttrykk i multimodale tekster skapt av elever i møte med fortellinger fra religionene (Haakedal, 2008; Larsen og Domaas, 2010). Synliggjøringen i de multimodale tekstene skjer både gjennom tekst og tegninger. Det kan likevel virke som om fortellingene bør formidles til elevene i muntlig form og knyttes til åpne skriveoppgaver for at elevs erfaringsbaserte kunnskap og refleksjoner

lettere skal kunne synliggjøres som elevens egen stemme i tekstene (Domaas og Larsen, 2008).

I Winjes studie økte de involverte elevenes engasjement merkbart når de i lesingen fikk ta i bruk personlig kunnskap, mene eller synes noe og på den måten felle smaksdommer i møte med kunst og arkitektur. I den samme studien beskrives også elevintervju hvor lesing av utdrag fra lærebøker inngikk. I intervjuene beskrives og praktiseres en bildelesing der bildene stort sett utdyper teksten, men det er også eksempler der bilder leses utvidende, spesielt når fagkunnskap og personlig kunnskap kombineres. Men det er i materialet «få eksempler på at læreboka eller læreren oppfordret eller la til rette for at elevene i fullt monn skulle ta i bruk personlig kunnskap» (Winje, 2014a, s. 13). Dette gjenspeiler en studie som påpeker at elever med tilknytning til ulike religioner kunne oppleve at lærebokas kunnskap ikke samsvarte med hva de opplevde som viktig i religionen eller egen erfart religiøs praksis: De fant ikke alltid nytte i å si fra om dette, blant annet med begrunnelse om at «[d]et er det som står i boka som vi får til prøven» (Breidlid, 2014, s. 130). Lærebokens og vurderingsformenes innhold oppfattes altså av elever som viktigere kunnskap enn deres egen erfaringsbaserte forståelse eller deres evne til refleksjon.

Elever får større rom for refleksjon og argumentasjon i skrijving enn i lesing. Domaas (2009) viser til hvordan beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten skrijving i religions- og livssynsfaget i større grad enn i andre fag bærer preg av at elever skal uttrykke egne meninger, tanker og erfaringer, og mener at dette er en naturlig konsekvens av fagets formålsbeskrivelse. Han påpeker i sin studie av elevers skrijving at «skrivningen som er relatert til kunnskap stort sett skjer i tilknytning til temaområdet religion og livssyn, inkludert kristendommen, mens det som handler om refleksjon og argumentasjon for en stor grad er nyttet til temaområdet filosofi og etikk» (Domaas, 2009, s. 49). Dette antyder at det er innenfor det sistnevnte temaområdet elevers erfaringsbaserte kunnskap i hovedsak verdsettes. Men de få eksemplene på skriveoppgaver som viser spor av elevers livssynsbakgrunn, synliggjør ifølge Domaas viktigheten av at elevers erfaringer og meninger også får mulighet til å komme til syne i de andre temaområdene som en styrking av deres dannelse og dialogkompetanse. Det at elevens erfaringsbaserte kunnskap og personlige meninger trekkes inn som relevant kunnskap og legitime ytringer innen alle fagets temaområder, i tillegg til lærebøkens fremstillinger, har, ifølge Domaas (2012), også med oppøvelse av elevers kritiske literacy å gjøre. En annen studie viser viktigheten av at elever får trekke inn egne erfaringer i skrivningen av fagtekster i religions- og livssynsfaget (Jørgensen, 2011). Dette gjelder både på småtrinnet, mellomtrinnet og på ungdomstrinnet, og Jørgensen peker på at egne erfaringer er et ledd i å utvikle fagsjangere og fagspråk ved at de hjelper elever å tolke faglige begrep, ta faglige begrep i bruk i meningsfylte sammenhenger og skape engasjement i møte med fagstoff.

4) *Hverdagsspråk versus fagspesifikke sjangre*

Fagsjangere og fagspråk er viktige elementer når elever skal lære seg et fag. En faglig relevant tilnærming til tekster i religions- og livssynsfaget kan for eksempel

innebære å «synliggjøre de tenkemåter, posisjoner og tilnærminger som preger det RLE-faglige tekstuniverset» (Husebø og Rønneberg, 2014, s. 132). Slik kan elever gradvis ta i bruk faglige ord og uttrykk på en meningsfull måte. Det er derfor viktig at elevene i religions- og livssynsfaget får møte sjangre og språk som er representative for fagets skriftkultur.

To av studiene i materialet vårt ser på lese- og skrivekulturene i religions- og livssynsfaget, til dels i sammenligning med skrivekulturer i matematikk, norsk, naturfag og samfunnsfag (Askeland og Aamotsbakken, 2010c; Skjelbred, 2008). Forfatterne påpeker en manglende bevissthet om fagspråk og fagspesifikke sjangre i lærebøker i religions- og livssynsfaget. De hevder at lærebøkene ikke ivaretar fagets særpregede sjangre, men hverdagsliggjør fagspråket og fremhever skjønnlitterær skrivning, noe som kan gjøre det vanskelig for elever å artikulere faglig kunnskap gjennom skrivning. Funnene gjør at Skjelbred stiller spørsmålet: «Er det slik at skrivning oppfattes som skrivning i de tradisjonelle norskfaglige sjangrene, eller har en et bevisst forhold til fagenes diskurser, sjangrer og fremstillingsmåter?» (Skjelbred, 2008, s. 178). Det bør imidlertid nevnes at de to forskningsbidragene bygger på læreverk laget til KRL-97 og KRL-05, og at det er behov for forskning på nyere læreverk for å undersøke om de i større grad ivaretar fagets særpregede sjangere. Uansett fremstår det for oss som viktig at elever får møte flere fagspesifikke sjangre i lærebøkene, og at de trenes til å tolke, argumentere og kommunisere i møte med disse sjangrene ved å ta de i bruk når de skriver lengre tekster i faget.

Den fagspesifikke siden ved lesing i faget synliggjøres i Winjes studier om lesing av islamske ornamenter og bruk av hellige tekster i klasserommet (Winje, 2014b; 2017). Her understrekes det at møter mellom elever og primærkilder i religions- og livssynsfaget bør «foregå på en strengt faglig måte og med et særlig fokus på tekstenes opprinnelige kontekst» (Winje, 2014b, s. 92). I en undersøkelse av hvordan hellige tekster fra kristendommen og islam presenteres i to lærebøker for ungdomsskolen, viser Winje hvordan tekstene fra de to religionene behandles forskjellig med tanke på krav til faglighet i fremstillingen. Han mener at dette gjør at kristendommen til en viss grad alminneliggjøres, mens islam fremstilles som gjeldende for muslimer. Det som kan motvirke at tekstene får denne ulike betydningen, er en bevissthet omkring forskjellen mellom allmenn og religionsspesifikk bruk av hellige tekster, og ifølge Winje skal hellige tekster først og fremst fremstilles som religionsspesifikke (Winje, 2018).

Fagspesifikk skrivning i religions- og livssynsfaget tas også opp av Øgreid, som viser hvordan modelltekster kan hjelpe elever i deres faglige skrivning. Hennes undersøkelse er gjort innen etikkdelen av faget, og hun vektlegger at det ved utviklingen av fagdidaktiske verktøy må være «fagene og ikke verktøyene som legger premissene for kunnskapsutviklingen» (Øgreid, 2017, s. 222). Lærerens oppgave vil derfor, ifølge Øgreid, bestå i å vise hvordan kunnskapsutviklingen skjer i faget, bygge bro mellom fagenes spesialiserte kunnskap og elevenes hverdag, og utvikle fagdidaktiske verktøy som oppmuntrer elevene til å bruke fagspråket.

5) *Lærerrolle versus elevrolle*

Vi har tidligere vist at i læreplanens kunnskapssyn fremstår kunnskap som en statisk «kunnskapspakke» som kan formidles fra lærer til elev (Jørgensen, (2010b). Læreres oppfatning av disse tingene vil ha innvirkning på forståelsen av lærerrollen og elevrollen og spille inn på hvordan faget fremstår i klasserommet.

Studier av læreren som leser og fortolker av hellige tekster (Kjørven, 2016; 2018), synliggjør at læreres lesing og fortolkning av hellige tekster ikke nødvendigvis foregår bare på en strengt faglig måte, slik vi har sett at Winje (2014b) anbefaler. Ifølge Kjørven er det sterke tradisjoner for å usynliggjøre leseren innenfor visse fagtradisjoner, og han vektlegger det avgjørende ved «de mer eller mindre bevisste *beslutningene* som tas knyttet til tekstsentrering og leserinvolvering, og hvordan disse beslutningene gjensidig påvirker hverandre» (Kjørven, 2016, s. 16).

I tillegg til å være bevisst sine egne fortolkninger, må læreren også mediere mellom fagtekst og elev i leseprosessen (Askeland og Aamotsbakken, 2010b). «Læreren må vere merksam på kjenneteikn ved fagspråk i dei ulike tekstkulturane, på kompleksiteten i fagord, andre abstrakte ord, samspelet mellom tekst og bilete, taksonomiar, metaforar og på det som står mellom linjene i fagtekstar» (Askeland og Aamotsbakken, 2010a, s. 265). Askeland og Aamotsbakken peker på forberedende lesing, tekstsamtaler og samtale og diskusjon om begrep, både faglige og ikke-faglige, som viktige elementer i denne brobyggingen mellom teksten og eleven som leser. Samtidig trekker en annen studie frem nødvendigheten av å legge mer vekt på utforskende læring, da det pekes på at dette har relativt liten plass i religions- og livssynsfaget. I en slik utforskende tilnærming vil elevrollen være annerledes enn i en undervisning hvor det blir forventet at elevene skal svare, ikke spørre, og dette «krever en form for literacy som skolen må bidra til å utvikle» (Hølen og Winje, 2017, s. 98).

Disse to momentene – lærerens forståelse for tolkning og for mediering av tekster i faget – synliggjør nødvendigheten av at lærere er seg bevisst sammenhengen mellom fortolkning og formidling av faglig innhold i klasserommet, spesielt i lys av læreplanens formuleringer om likeverdige pedagogiske prinsipper. Samtidig kan denne bevisstheten hos læreren også åpne opp for en forståelse av at det i elevgruppen vil være ulike fortolkninger og forståelse av hellige tekster alt etter hvordan elevene posisjonerer seg i møte med tekstene.

Drøfting

Lesing og skriving spiller en sentral rolle for elevers læring i alle fag. Når innholdet i religions- og livssynsfaget endrer karakter fra trosopplæring til et ikke-konfesjonelt og pluralistisk kunnskapsfag, får dette store konsekvenser for synet på kunnskap generelt og teksters status i undervisningen spesielt. Dersom intensjonen med innføringen av grunnleggende ferdigheter i LK06 var at faglærere skulle arbeide med blant annet lesing og skriving på det enkelte fags premisser (Berge, 2007), handler literacy i fagene om å koble fagspesifikke kunnskaper med en innføring i fagenes skriftkulturelle vilkår. Det våre funn sier om læreplaners og læreverks tilrettelegging for lesing og skriving i

religions- og livssynsfaget og hvordan det praktiseres av lærere og elever, må ses i lys av denne literacyforståelsen og hva den innebærer. Funnene synliggjør at fagplanene i religions- og livssynsfaget fremstiller kunnskap som noe elevene skal tilegne seg. Dette ser ut til å virke inn på forståelsen av lesing og skriving i lærebøker og i klasseromspraksis. Læring av faglig kunnskap, et hovedmoment i begrepet *religious literacy* (Moore, 2007; Prothero, 2007; Wright, 1993; 2016), får en forrang, mens det legges mindre vekt på innføringen i fagenes tekstkultur og dens rolle i faglig læring.

I læring ligger det et dannelsesaspekt som alle fag i skolen har ansvar for, også religions- og livssynsfaget. For at kunnskap, holdninger og dannelse skal utvikles i religions- og livssynsfaget, ikke bare innen fagområdet filosofi og etikk, men også innen kristendoms-, religions- og livssynsundervisning, er saklig og analytisk lesing samt tolkende og argumenterende skriving viktig. Det viser vår gjennomgang av forskning på lesing og skriving. I forlengelsen av dette fremstår bruken av begrepet *religious literacy*, med sin hovedsakelig teoretiske og objektiverende tilnærming med vekt på overføring av kunnskap (Biesta *et al.*, 2019), som utilstrekkelig i et ikke-konfesjonelt fag i en mangfoldskontekst. En supplerende tilnærming vil, slik vi ser det, være å arbeide med fagets kompetansemål og egenartede retorikk ut fra begrepet *disciplinary literacy* som vektlegger fagets grunnleggende formål, spesialiserte sjangre, symbolske figurer og handlinger, kommunikative tradisjoner, standarder for evaluering og bruk av språk (Shanahan og Shanahan, 2012).

Skolens ulike fag er grunnleggende forskjellige, ikke bare når det gjelder faglig innhold, men også med tanke på hvordan kunnskap skapes, kommuniseres og brukes innen fagfeltet (Shanahan, 2017). Faglig lesing og skriving i religions- og livssynsfaget bør derfor bestå av mer enn kunnskapstilegnelse og lagring og strukturering av kunnskap. Elever må også få kjennskap til de faglige diskursene som gir tilgang til kunnskap i faget, både i et innenfra- og et utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019) og inviteres til å ta disse i bruk i egen læring. En slik tilnærming til undervisningen vil endre både lærer- og elevrollen. Læreren vil, i tillegg til å formidle faglig kunnskap, også fungere som en stillasbygger som viser elevene hvordan de kan bygge kunnskap i religions- og livssynsfaget, og elevene vil, i tillegg til å innhente og strukturere informasjon, også kunne gi en kritisk vurdering av informasjonen bygd på faglige standarder.

Denne oversiktsartikkelen har undersøkt hvordan kravet om faglig lesing og skriving i LK06 ivaretas innenfor rammene av religions- og livssynsfaget ved å gjennomgå forskning på lesing og skriving i grunnskolens religions- og livssynsfag i perioden 2005-2018. Forskningen peker på et spenningsforhold i faget mellom fagplandelens vektlegging av kunnskapstilegnelse og formålsdelens betoning av personlig utvikling i form av dannelse. Dette spenningsforholdet synliggjøres i klasserommet ved at undervisning som etterspør elevens egne meninger og holdninger stort sett skjer i filosofi- og etikkdelen i faget, mens delen som tar for seg kristendom, religioner og livssyn har kunnskapsformidling som hovedformål. Dermed fremstår lærebokens innhold som akseptert kunnskap om religioner og livssyn, mens elevenes meninger og erfaringer først og fremst får betydning innen filosofi og etikk. Manglende bevissthet om fagspråk og fagspesifikke sjangre i lærebøker og fagdidaktiske verktøy gjør at

elevene ikke innføres i religions- og livssynsfagets særpregede tenkemåter og faglige diskurser. Dette påvirker lærer- og elevrollen i faget ved at læreren posisjoneres som fagfortolker og fagformidler mens eleven posisjoneres som mottaker og deltaker i faget.

LK06 vektlegger at elever skal tilegne seg både faglig kunnskap og grunnleggende ferdigheter, forstått som faglig lesing og skriving. Læreplanens syn på kunnskap som tuftet på tekstkulturer samsvarer i så måte godt med forståelsen av lesing og skriving som kommer til uttrykk i forskningen på *disciplinary literacy*. Den mer ensidige vektleggingen av kunnskapsoverføring som vi finner innen *religious literacy* bør derfor suppleres med denne tilnærmingen som et ledd i å styrke elevens faglige læring og deres evne til å lese og skrive kritisk i religions- og livssynsfaget. Slik kan elevens egen religions- og livssynsmessige bakgrunn og erfaringsbaserte kunnskap også få status som kunnskap i faget og fungere utvidende og korrigerende i møte med blant annet den faglige kunnskapen som presenteres i læreverk.

Fremtidig forskning bør utforske hvordan et konseptuelt rammeverk for fagspesifikk lesing og skriving (se Goldman et al., 2016) kan se ut i et mangfoldig og ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag. Det er ønskelig med større metodologisk variasjon. Det er spesielt behov for innslag av kvantitative forskningsmetoder som kan gi en bredere beskrivelse av klasseromspraksis og for intervensjonsstudier som både utforsker og utformer praksis.

Litteratur

Aamotsbakken, B. og Winje, G. (2010) Nærhet og distanse; elevens lesing i RLE på 8. årstrinn, *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 4(1), s. 65-82.

Aamotsbakken, B. (2018) The Status of the Subject Religious Education and Its Textbooks in Norwegian Educational History, i Schütze, S. og Matthes, E. (red.) *Religion and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 55-62.

Aarflot, A.-K., Aarflot, J. O. og Opsal, J. (1997) *Fortell meg mer 5*. Oslo: Aschehough.

Alfsen, L. S. (1997) *Fortell meg mer 2*. Oslo: Aschehough.

Alfsen, L. S., Meyer, B. M. og Opsal, J. (1999) *Fortell meg mer 4*. Oslo: Aschehough.

Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (2010a) Læreren som leselærer, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), s. 256-267. Tilgjengelig fra: <http://www.idunn.no/npt/2010/03/art05>.

Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (2010b) Lesing av fagtekster i RLE og naturfag i et flerkulturelt miljø, i Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag, s. 431-491.

Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (2010c) Hva skjedde med Ikaros og det hellige? Om lese- og skrivekulturer i lærebøker i RLE-faget, i Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 243-259.

Bakken, E., Bakken, P. K. og Haug, P. A. (1997) *Broene 5*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barnett-Page, E. og Thomas, J. (2009) Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review, 9(1), s. 59, *BMC Medical Research Methodology*. doi: 10.1186/1471-2288-9-59.

Berg, M. A., Børresen, B. og Nustad, P. (2006) *Vi i verden 5*. Oslo: Cappelen Damm.

Berge, K. L. (2007) Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene, i Hølleland, H. (red.) *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as, s. 228-250.

Biesta, G. et al. (2019) *Religious literacy: A way forward for religious education?* : Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Service.
Tilgjengelig fra: <https://www.reonline.org.uk/news/religious-literacy-a-way-forward-for-religious-education/>.

Bondevik, J. H., Borgersen, A. og Schjelderup, A. (2010) *Vivo 5-7*. Oslo: Gyldendal.

Booth, A., Sutton, A. og Papaioannou, D. (2016) *Systematic approaches to a successful literature review*. 2. utg. London: SAGE.

Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.

Breidlid, H. (2014) Tekstkompetanse og metabevisthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser, i Kleive, B., Penne, S. og Skaar, H. (red.) *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus forlag, s. 106-148.

Brömssen, K. v. (2013) Religious literacy : är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning?, i Afset, B., Hatlebrekke, K. og Kleive, H. V. (red.) *Kunnskap til hva?: Om religion i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.

Bråten, O. M. H. (2014) Bruk av lærebøker i RLE, i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 173-197.

Børresen, B. og Larsen, T. (2006) *Vi i verden 2*. Oslo: Cappelen Damm.

Charmaz, K. (2014) *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publications Ltd.

Domaas, O. E. og Larsen, A. S. (2008) "Fra munn til hånd" - Om fortelling som inspirasjon for skriving i KRL på 4. trinn, i Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 239-248.

Domaas, O. E. (2009) Skriveformål og skrivekontekster i skolens religions- og livssynsfag, i Groven, B., et al. (red.) *FoU i Praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 41-50.

Domaas, O. E. (2011) Dannelse og dialog. Skriving og skriveformål i RLE, i Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. (red.) *På sporet av god skriveopplæring - Ei bok for lærere i alle fag*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 63-74.

Domaas, O. E. (2012) Critical literacy in religious education, i van der Zee, T. og Lovat, T. J. (red.) *New Perspectives on Religious and Spiritual Education*. Münster: Waxmann, s. 71-86.

Eidhamar, L. G. (2019) Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt, *Prismet*, 70(1), s. 27-46. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.6855>.

Engen, D. A. A. et al. (2009) *Inn i livet 5*. Oslo: Samlaget.

Engen, D. A. A. et al. (2010) *Inn i livet 6*. Oslo: Samlaget.

Engen, D. A. A. et al. (2011) *Inn i livet 7*. Oslo: Samlaget.

Geisler, C. (1994) *Academic Literacy and the Nature of Expertise: Reading, Writing and Knowing in Academic Philosophy*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldman, S. R. et al. (2016) Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy, *Educational Psychologist*, 51(2), s. 219-246. doi: 10.1080/00461520.2016.1168741.

Gough, D., Thomas, J. og Oliver, S. (2012) Clarifying differences between review designs and methods, *Systematic Reviews*, 1(1), s. 28. doi: 10.1186/2046-4053-1-28.

Gough, D., Oliver, S. og Thomas, J. (2017) *An Introduction to Systematic Reviews*. London: SAGE.

Haakedal, E. (2008) Lived religion in Norwegian pupils' religious education workbooks, i Streib, H., Dinter, A. og Söderblom, K. (red.) *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock*. Leiden: Brill, s. 39-51.

Haakedal, E. (2010a) Hva er en disippel? Multimodalitet i elevarbeidsbøker, i Tønnessen, E. S. (red.) *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 171-191.

Haakedal, E. (2010b) Arbeidsbøkernes teologi. Endringer i elevarbeider fra religionsundervisningen 1955-2009, i Repstad, P. (red.) *Norsk bruksteologi i endring. Tendenser gjennom 20. århundre*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 79-113.

Haakedal, E. (2012) Voices and perspectives in Norwegian pupils' work on religions and world views: a diachronic study applying sociocultural learning theory, *British Journal of Religious Education*, 34(2), s. 139-154. doi: 10.1080/01416200.2011.628190.

Helskog, G. H. (2006) *Dialogos*. Oslo: Fag og kultur.

Hodne, H. (2016) Grunnleggende ferdigheter i KRLE-læreverk, *Prismet*, 67(3), s. 185-199.

Holth, G. og Deschington, H. (2006) *Horisonter 8*. Oslo: Gyldendal.

Holth, G., von der Lippe, M. og Kallevik, K. A. (2007) *Horisonter 9*. Oslo: Gyldendal.

Holth, G. og Kallevik, K. A. (2008) *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal.

Husebø, D. og Rønneberg, V. (2014) Lesing i RLE, i Skaftun, A., Solheim, O. J. og Uppstad, P. H. (red.) *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm, s. 131-143.

Hynd-Shanahan, C. (2013) What Does It Take?, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), s. 93-98. doi: 10.1002/JAAL.226.

Hølen, V. og Winje, G. (2017) "Skal vi svare eller spørre?" Elevenes møte med religion og filosofi, i Bjørshol, S. og Nolet, R. (red.) *Utforskning i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 77-100.

Jørgensen, C. S. (2008) Skrivning og engasjement. Om oppgavene i de nye lærebøkene i KRL, i Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 181-190.

Jørgensen, C. S. (2010a) Skriftlige spor etter elevers lesing i religions- og livssynsfaget - en undersøkelse av elevers KRL-notater, i Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag, s. 141-162.

Jørgensen, C. S. (2010b) Skrivning i religions- og livssynsfaget - en analyse av læreplaner for faget, i Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 229-241.

Jørgensen, C. S. og Domaas, O. E. (2010) Kritisk literacy i elevers skrivning i RLE, i Smidt, J. (red.) *Skrivning i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 89-111.

Jørgensen, C. S. (2011) Fagsjangere og fagspråk i RLE, i Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. (red.) *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 225-240.

Jørgensen, C. S. (2014) Endringer i forståelsen av dannelse i skolens religions- og livssynsfag : om noen utfordringer til faget i juridiske og pedagogiske/didaktiske tekster og hvordan skrivning kan være med på å løse, *Prismet*, (65:2), s. 65-83

Jørgensen, C. S. (2015) Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret. Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Normprosjektet, i Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 181-200.

Kjørven, O. K. (2016) RLE-lærere som bibellesere, *Prismet*, 67(1), s. 5-17.

Kjørven, O. K. (2018) The Discourse on Religious Literacy and the Implications of Empirical Research, i Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. og Lied, S. (red.) *Norwegian*

Perspectives on Education and Cultural Diversity. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 264-280.

Larsen, A. S. og Domaas, O. E. (2010) Da Anna møtte Josef. Om bruk av en bibelfortelling i en elevs skrivning, i Smidt, J. (red.) *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 299-319.

Lied, S. (2009) The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg, *British Journal of Religious Education*, 31(3), s. 263-275. doi: 10.1080/01416200903112474.

Maagerø, E. og Winje, G. (2010) Multimodalitet og læremidler, i Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag, s. 143-168.

Moje, E. B. (2008) Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), s. 96-107. doi: 10.1598/JAAL.52.2.1.

Moore, D. L. (2007) *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Prothero, S. (2007) *Religious Literacy - What Every American Needs to Know - and Doesn't*. New York: HarperColins.

Saldaña, J. (2016) *The coding manual for qualitative researchers*. 3. utg. London: SAGE publications Ltd.

Shanahan, C., Shanahan, T. og Mischia, C. (2011) Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry, *Journal of Literacy Research*, 43(4), s. 393-429. doi: 10.1177/1086296x11424071.

Shanahan, C. (2017) Comprehension in the Disciplines, i Israel, S. E. (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. 2. utg. New York: The Guilford Press, s. 479 - 499.

Shanahan, T. og Shanahan, C. (2012) What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?, *Topics in Language Disorders*, 32(1), s. 7-18.

Skeie, E., Gjefsen, B. og Omland, N. (1997) *Reiser i tid og tro 5*. Oslo: Gyldendal.

Skeie, G. (2017a) Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk., *Acta Didactica Norge*, 11(3). doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>.

Skeie, G. (2017b) Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?, i Lippe, M. v. d. og Undheim, S. (red.) *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 117-129.

Skjelbred, D. (2008) Skrivning i læremidler på småskoletrinnet, i Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 169-180.

Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook - Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skovholt, K. (2014) Grunnleggende ferdigheter, i Stray, J. H. og Wittek, L. (red.) *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 455-471.

Tallaksen, I. M. og Hodne, H. (2014) Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(05). Tilgjengelig fra:
http://www.idunn.no/ts/npt/2014/05/hvilken_betydning_har_laeremidler_i_rle-faget.

Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
(Hentet: 2017.05.09).

Wiik, P. og Waale, R. B. (2003) *Under samme himmel 9*. Oslo: Cappelen.

Wiik, P. og Waale, R. B. (2006) *Under samme himmel 1*. Oslo: Cappelen Damm.

Winje, G. og Aamotsbakken, B. (2010a) Å lese om Islam og andre emner i RLE på 5. årstrinn, i Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag, s. 123-140.

Winje, G. og Aamotsbakken, B. (2010b) Lesing av fagtekster i RLE, i Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus Forlag, s. 381-430.

Winje, G. (2014a) Elevers lesing av bilder i RLE, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 341-351. Tilgjengelig fra:
http://www.idunn.no/ts/npt/2014/05/elevs_lesing_av_bilder_i_rle.

Winje, G. (2014b) Hvordan lese islamske ornamenter i skolen?, *Prismet*, 65(2), s. 85-94.

Winje, G. (2017) Elevenes møte med hellige tekster i KRLE, i Kverndokken, K., Askeland, N. og Siljan, H. H. (red.) *Kvalitet og kreativitet i klasserommet - ulike perspektiver på undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 209-230.

Winje, G. (2018) Three Dimensions in the Depiction of Religious Expressions, i Schütze, S. og Matthes, E. (red.) *Religion and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 381-386.

Wright, A. (1993) *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. London: David Fulton Publishers.

Wright, A. (2016) *Religious education and critical realism : knowledge, reality and religious literacy* Abingdon: Routledge.

Øgreid, A. K. (2017) Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasseelevers skrivning i RLE-faget, i Garmann, N. G. og Ommundsen, Å. M. (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, s. 199-226.