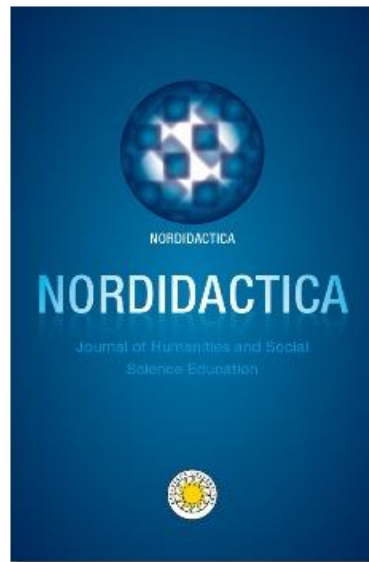


Fagspesifikk literacy og posisjonering i grunnskolens religions- og livssynsfag – Et bidrag til en kritisk fagspesifikk literacy

Lars Unstad



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:4

ISSN 2000-9879

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

Fagspesifikk literacy og posisjonering i grunnskolen religions- og livssynsfag – Et bidrag til en kritisk fagspesifikk literacy

Lars Unstad

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

Abstract: This article addresses aspects of critical literacy in religious education (RE) in Norway. Based on the development of RE in recent decades, the scientific disciplines that form the basis for RE are called attention to. The importance of knowledge about the academic discourses that constitute the disciplinary basis for the school subject is discussed in light of disciplinary literacy understood as critical literacy and in light of positioning theory. An analysis of two literacy events taken from classroom observations show how discourses that belong to students' everyday life might also provide important perspectives on academic learning. This article argues for diversity of perspectives as a basis for critical disciplinary literacy in RE. Furthermore, it argues that awareness of positioning towards this diversity of perspectives can give students insight into how different discourses have their own unique ways of constructing knowledge about religions and worldviews. Insight into the knowledge construction and the rhetorical tools used in professional and personal discourses can contribute to the practice of students' critical disciplinary literacy.

KEYWORDS: FAGSPESIFIKK LITERACY, KRITISK LITERACY, RELIGIOUS LITERACY, POSISJONERING, PERSPEKTIVMANGFOLD, RELIGIONSDIDAKTIKK

About the author: Lars Unstad er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskningsinteresser er lesing og literacy i religions- og livssynsfaget, samt religions- og livssynsmangfold. E-post: lars.unstad@ntnu.no

Innledning

Literacy er et begrep som er i drift (Ongstad, 2014). Det har beveget seg fra betydningen å være utdannet eller lærd til det å kunne lese og skrive, og videre til også det å være kompetent og kunnskapsrik innen bestemte områder som for eksempel historisk literacy eller religious literacy. Det er i hovedsak to innganger til å forstå literacy, en kognitiv og en sosiokulturell (Blikstad-Balas, 2016). I denne artikkelen legges vekten på den sosiokulturelle inngangen, hvor literacy forstås som en bred kommunikativ kompetanse som innebærer både skriftlig og muntlig kommunikasjon i ulike sosiale sammenhenger, og som setter individet i stand til å «kunne ta del i en rekke forskjellige språklige kontekster (Blikstad-Balas, 2016 s. 18).

I skolesammenheng blir elevene introdusert for akademisk lesing og literacy innen ulike fagområder (Langer, 2011). Vi kan derfor snakke om en fagenes literacy der skolen gir tilgang til språklige praksiser og tenkemåter i de ulike fagene (Skaftun, 2015). Literacy er dermed et spørsmål om tilgang på forskjellige nivåer: det handler om å komme inn i den skrevne koden, inn i den tekstlige betydningen og inn i en tekstkultur (Gee, 2015). Men literacy i skolen handler ikke bare om å innføres i ulike faglige tekstkulturer. Det handler også om å lære elevene å skape distanse til og stille seg utenfor teksten, slik at de kan bli i stand til å se hvilke tekstlige grep som er brukt, hvilke faglige diskurser som er gjeldende og hvilke ideologiske perspektiver teksten er skrevet ut fra (Luke, 2014). Literacy i ulike fagområder har dermed en kritisk, vurderende side, og ifølge den australske literacyforskeren Bill Green må arbeid med literacy bidra til å utvikle både en funksjonell, en kulturell og en kritisk dimensjon (Green, 1998).

Knyttet til begrepet religious literacy finner vi forsøk på å begrunne at skolen bør ha et ansvar for at det undervises om ulike religioner (Marcus & Ralph, 2021; Moore, 2007, 2014; Prothero, 2007). Begrepet brukes også i diskusjoner om hvilke følger overgangen fra konfesjonell til ikke-konfesjonell, flerreligiøs religions- og livssynsundervisning har for faget (Shaw, 2019). Dersom vi legger Greens tre dimensjoner til grunn, kan vi si at religious literacy slik det anvendes i disse sammenhengene i hovedsak omhandler funksjonell og kulturell literacy. De gir viktige bidrag til de didaktiske spørsmålene hva og hvorfor i religionsdidaktisk tenkning ved at de er opptatt av innholdet i religionsundervisningen. Samtidig vil hva som er viktig for elevene å lære i ulike land ha sammenheng med ulike kulturelle og religiøse sammensetninger i de forskjellige landene (Chan, Mistry, Reid, Zaver & Jafralie, 2019). Bruken av begrepet religious literacy har derfor blitt kritisert for at det har en ensidig vektlegging på kunnskapsoverføring (Unstad, Jørgensen og Fjørtoft, 2020) og at det ikke legger nok vekt på den kritiske siden ved literacy (Hannam, Biesta, Whittle & Aldridge, 2020). Det er behov for at religious literacy utdypes med perspektiver som styrker den kritiske dimensjonen ved literacy, perspektiver som berører det didaktiske spørsmålet hvordan kunnskap om religioner og livssyn skapes.

Jeg vil i denne artikkelen ta utgangspunkt i faghistorien til religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen og vise hvordan kjennskap til perspektivmangfold i et flerreligiøst, ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag kan bidra til å utvikle en kritisk fagspesifikk literacy som kan styrke det kritiske aspektet ved religious literacy. I

begrepet kritisk fagspesifikk literacy bygger jeg på Moje som sier at fagspesifikk literacy og læring er en form for kritisk literacy fordi det bygger en forståelse for hvordan kunnskap produseres i fagene, i stedet for bare å bygge kunnskap i fagene (Moje, 2010, s. 97). Videre vil jeg illustrere det med en analyse av to eksempler på teksthendelser hentet fra observasjoner av KRLE-undervisning i en klasse på ungdomstrinnet. Dette er teksthendelser som skilte seg ut i rekken av teksthendelser som kan sies å utgjøre de «overordnede, generelle mønstre» (Blikstad-Balas, 2016 s. 46) som preget tekstpraksisen i klassens religions- og livssynstimer. Til slutt vil jeg drøfte aspekter ved en kritisk fagspesifikk literacy av betydning for grunnskolens religions- og livssynsfag.

Faghistorien og utvikling av fagdisipliner i grunnskolens religions- og livssynsfag

Kjennskap til vitenskapelige fagdisipliner som utgjør bakgrunnen for et skolefag er sentralt for utviklingen av en kritisk fagspesifikk literacy (Moje, 2008, 2010, 2015), og i Norge har den faglige utviklingen i de siste femti årene hatt innvirkning på hvilke fagdisipliner som kan regnes som aktuelle vitenskapelige basisfag i grunnskolens religions- og livssynsfag. Faget var i utgangspunktet statskirkens dåpsopplæring, og innholdet ble styrt av kirken, men i 1969 ble det et ordinært skolefag, organisert som et konfesjonelt kristent kulturfag. Fra 1974 ble det innført en tofagsmodell med mulighet til å velge et alternativt, sekulært livssynsfag, og i 1997 ble et obligatorisk flerreligiøst, kunnskapsorientert religions- og livssynsfag innført. Denne utviklingen har hatt innvirkning på hvordan literacy i faget, forstått som kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016), blir oppfattet.

Analyse av elevers arbeidsbøker har vist hvordan bibelhistorie, salmer og trosopplæring fremsto som hovedtema i faget frem til midt på 1970-tallet, mens fokuset deretter forskyves mot innholdet i kristendommens tre trosartikler (Haakedal, 2010). Det alternative livssynsfaget fremhevet kunnskap om etikk og ulike religioner og livssyn (Andreassen, 2016 s.67). Etter overgangen til et obligatorisk flerreligiøst religions- og livssynsfag vektlegges en mer informativ og oppsummerende undervisning sett fra et utenfraperspektiv (Haakedal, 2012). Undervisningen i faget har altså gått fra å ha en forkynnende eller trosopplærende funksjon, via en kulturorientert innføring i den evangelisk-lutherske tro, til å vektlegge en kunnskapsorientert innføring i religioner og livssyn, filosofi og etikk.

Overgangen fra tofagsmodellen med adskilte kristendoms- og livssynsfag til det obligatoriske Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL-97) ble omstridt. Dette hadde sammenheng med både manglende fritaksrett og et faglig innhold hvor kristendommen var satt i en særstilling (Lied, 2009), noe som resulterte i hyppige endringer i læreplanene for religions- og livssynsfaget. Disse endringene var initiert av både fagevalueringer (KRL-02), menneskerettslige avgjørelser (KRL-05 og RLE-08) og politiske forhandlinger (KRLE-15). Faget fikk også en egen paragraf i opplæringsloven (§2-4) som legger premisser for undervisningen i faget. Her kommer

det blant annet frem at faget er et ordinært skolefag, at det ikke skal forekomme forkynnelse i faget, at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk og felles pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for undervisningen i alle fagets emner, samtidig som faget skal ivareta personlige aspekter ved at undervisningen skal bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål (Opplæringslova, 1998). Endringene i læreplanen og presiseringene i opplæringsloven ble gjort for å imøtekomme kritikken som var blitt reist mot det obligatoriske, flerreligiøse religions- og livssynsfaget. Da det i 2020 ble innført ny læreplan (LK20) for alle fag i grunn- og videregående skole, planer som legger vekt på dybdeløring, tverrfaglighet og utforskende læring (Utdanningsdirektoratet, 2020), ble premissene for undervisningen i religions- og livssynsfaget som vi finner nedfelt i opplæringsloven beholdt.

Den faglige utviklingen medførte ikke bare endringer i faglig innhold, men også i hva som må regnes som det fagdisiplinære grunnlaget for skolefaget. Innføringen av et flerreligiøst religions- og livssynsfag i grunnskolen åpnet døren til andre faglige disipliner enn teologi, og der hvor kristen teologi hadde vært den eneste fagdisiplinen med en posisjon som ga rettigheter og plikter inn mot skolefaget, begynte nye faglige stemmer å gjøre seg gjeldende. I første omgang var det religionspedagoger som posisjonerte seg, og mange av disse hadde sin religionspedagogiske bakgrunn fra kristendomskunnskap (Lied, 2006). Etter hvert som faget utviklet seg, kom også forskere med faglig bakgrunn innen religionsvitenskap på banen og hevdet sine legitime faglige posisjoner (Skeie, 2017). Utviklingen innebar også en debatt omkring begrepene religionspedagogikk og religionsdidaktikk. Det foretrukne begrepet fra religionsvitenskapens side var religionsdidaktikk, med tanke på at religionspedagogikk i sterkere grad ble knyttet til trosoppløring (Andreassen, 2016 s. 30-31).

Det ble argumentert fra religionsvitenskapelig hold at en kritisk, analytisk og tverrkulturell distanse med et deskriptivt betraktningsspunkt utenfra bør prege undervisningen i faget, et perspektiv religionsvitenskapen ivaretar, og som innebærer at denne fagdisiplinen bør ha den posisjonen som gir rettigheter og plikter i møte med skolefaget (Alberts, 2017; Andreassen, 2016; Jensen, 2019). Imidlertid har en slik tydelig posisjonering fra et religionsvitenskapelig utenfraperspektiv i forhold til skolefaget resultert i en ny gjennomtenkning og posisjonering av vitenskapelige tradisjoner knyttet til innenfraperspektivet som aktuelle faglige perspektiv (Brekke, 2018; Eidhamar, 2019; Johnsen, 2017). I gjennomtenkningen argumenteres det ikke nødvendigvis for en reposisjonering av et kristent teologisk perspektiv, men en vektlegging og synliggjøring av et mangfoldig religiøst og livssynsmessig innenfraperspektiv som sammen med ulike utenfraperspektiv kan bidra til et større faglig perspektivmangfold.

Den fagdidaktiske debatten innen religions- og livssynsfaget om hva som skal utgjøre det fagdisiplinære grunnlaget tas opp av Knut Aukland i artikkelen *Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion* (Aukland, 2021). Her drøfter han fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget og viser hvordan det fagspesifikke ikke nødvendigvis vil kunne knyttes til en bestemt fagtradisjon, forstått som religionsvitenskap, men vil måtte forholde seg til et mangfold av ulike

fagtradisjoner som med ulike tilnærminger befatter seg med å utforske og bringe til veie kunnskap om religioner og livssyn. Auklands forslag om å lære hvordan knyttes til både en religionsfaglig del hvor elevene «lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion» og en allmenn del hvor elevene «utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion» (Aukland, 2021 s. 105). Dette korresponderer med et religionshermeneutisk perspektiv (Brekke, 2019) som bygger på et perspektivmangfold som omfatter ulike fagtradisjoner fra både innenfra- og utenfraperspektiv, og som også åpner for elementer av allmenn kunnskapsproduksjon.

Aukland (2021), Brekke (2018, 2019) og Eidhamar (2019) antar en teoretisk inngang til den fagdidaktiske debatten når de argumenterer for et perspektivmangfold. Som en utvidelse av deres teoretiske tilnærming er formålet med denne studien i møte med et empirisk materiale å drøfte hvordan kunnskap om faglig perspektivmangfold i grunnskolen religions- og livssynsfag kan brukes som redskap for utvikling av en kritisk fagspesifikk literacy. Problemstillingen min er: *Hvordan kan kunnskap om perspektivmangfold bestående av ulike vitenskapsfaglige og personlige posisjoner i religions- og livssynsfaget brukes til utvikling av en kritisk fagspesifikk literacy på ungdomstrinnet?* For å belyse dette spørsmålet, trekker jeg inn teori fra fagspesifikk literacy og posisjoneringsteori i analysen av empirisk materiale fra observasjoner i klasserom og drøfter det opp mot perspektivmangfoldet i faget.

Fagspesifikk literacy som kritisk literacy

Fagspesifikk literacy tar utgangspunkt i at kunnskap produseres, kommuniseres, evalueres og brukes ulikt innen forskjellige fag, og dette er uløselig knyttet til læring i faget (Hynd-Shanahan, 2013; Shanahan, 2017). De enkelte fagene består av unike tekstkulturer som skiller seg fra hverandre når det gjelder fagets grunnleggende formål, spesialiserte språkbruk og sjangre, representasjons- og kommunikasjonsformer og kriterier for tekstkvalitet (Shanahan & Shanahan, 2012). Læring i fag handler om å komme inn i disse tekstkulturene og få innsikt i deres ulike måter å arbeide med tekster (Skaftun, Aasen & Wagner, 2015). Den amerikanske literacyforskeren Elizabeth Birr Moje poengterer at når fagspesifikk literacy på denne måten legger vekt på å skape forståelse for hvordan kunnskap bygges i fagene, kan den regnes som en form for kritisk literacy (Moje, 2008, 2010). Formålet er at elever i tillegg til å lære faglig innhold også skal få innsikt i hva som er akseptert kunnskap i et fag og hvordan denne kunnskapen skapes. Dermed lærer de både faglig kunnskap, og de utrustes til å kunne utfordre og kritisere kunnskapen på et faglig relevant grunnlag.

Tilgang til et fags tekstkultur skjer ikke bare gjennom læring, men gjennom tilegnelse (Moje, 2008, 2015). Verbal instruksjon vil dermed ikke være tilstrekkelig til å lære å mestre et fags tekstkultur, for det er ikke bare snakk om å lære fagkunnskap, men også at en til en viss grad kultiveres inn i fagets sosiale praksiser av noen som allerede mestrer dem (Gee, 2015). Sosialiseringen inn i fagets tekstkultur utfolder seg derfor gradvis gjennom hele skoleløpet med en økende grad av spesialisering, noe som forutsetter at lærerne har god kjennskap til ikke bare fagstoffet, men også fagets

tekstkultur (Moje, 2010). Det handler om «å lære hvordan» (Aukland, 2021), og god undervisning vil derfor innebære både formidling av faglig kunnskap og formidling av hvordan elevene selv kan tilegne seg kunnskap i faget på en faglig relevant måte.

Fagspesifikk literacy handler ikke bare om forståelse av hvordan kunnskap bygges innenfor ulike fag gjennom ulike tekstkulturer. Elevene trenger også å tilegne seg metakunnskap om faglige diskurser slik at de kan lære seg å ta et steg ut av den kunnskapen de er kultivert inn i og betrakte den med et kritisk blikk (Freebody & Luke, 1990; Gee, 2015). Moje argumenterer for at et skolefag er som et rom der kunnskap ikke bare blir oppbevart, men også blir konstruert, og denne kunnskapskonstruksjonen er resultat av menneskelig interaksjon (Moje, 2008). Noe av læringen i et fag handler om å forstå at normene for kunnskapsproduksjon i det faget kan skille seg fra normene for hvordan kunnskap produseres i andre fag eller i hverdagslivet. Samtidig kan også normene for kunnskapsproduksjon i fag være sammenfallende med hvordan kunnskap produseres i hverdagslivet. Da kan kunnskap fra de hverdagslige diskursene både bidra til den faglige diskursen, men også sette kunnskapen i et kritisk lys. For eksempel kan elever fra katolsk bakgrunn bidra med kunnskap fra sine hverdagslige diskurser slik at undervisningen i kristendom kan bli mer nyansert (Vestøl, 2020), spesielt i et fag hvor Den norske kirke har en privilegert stilling (Unstad, 2014).

Ved at kunnskapsproduksjon knyttet til KRLE-faget foregår både i faglige og i mer allmenne diskurser (Aukland, 2021), ofte knyttet til hjem og fritid, må elevene lære seg å navigere mellom hjemlige diskurser, skolens faglige diskurser og ulike diskurser de er del av på fritiden. Å lære seg å navigere på den måten er en del av kritisk literacy ved at elevene lærer seg å forstå hvilke praksiser som er privilegerte i de ulike diskursene, hvorfor akkurat de er privilegerte og i hvilke sammenhenger praksisene er nyttige (Moje, 2008, 2015). Innen skolens faglige diskurser handler fagspesifikk literacy om å utruste elevene til å se hvordan kunnskap produseres i et fag og hvem som produserer og representerer kunnskapen. Slik kan de bli i stand til å stille spørsmål ved - og muligens utfordre - kunnskapen ved hjelp av kunnskap fra diskurser knyttet til hjem og fritid som kan være privilegerte i møte med den faglige diskursen. Men de vil også kunne oppleve at den faglige diskursen de møter i skolen utfordrer de allmenne diskursene fra hjem og fritid. I en slik navigeringsprosess kan fagspesifikk literacy bidra til å forme kritiske tenkere som vil være i stand til å anvende relevant kunnskap fra ulike diskurser i møte med faget som en del av en demokratiseringsprosess og som utdanning til medborgerskap (Moje, 2007, 2015; Wineburg & Reisman, 2015).

En kritisk fagspesifikk literacy har som mål å utruste elever til å stille spørsmål ved og vurdere kunnskap på en måte som er faglig relevant, i tillegg til at de skal være i stand til å sette kunnskapen inn i en større sammenheng. I lys av den fagdidaktiske debatten i religions- og livssynsfaget vil ulike faglige innenfra- og utenfraperspektiv være viktige fagspesifikke tilnærminger (Aukland, 2021; Brekke, 2018; Eidhamar, 2019), men også elevenes utforskende tilnærming og personlige posisjonering i møte med religioner og livssyn, etikk og filosofi vil ha betydning i den faglige læringen (Unstad og Fjørtoft, 2021a; Hølen & Winje, 2017; Vestøl, 2016a, 2016b, 2020). Kunnskap om de ulike posisjonene, både de faglige og de personlige, og deres ulike bidrag til kunnskap i religions- og livssynsfaget vil kunne ha betydning for utviklingen

av en kritisk fagspesifikk literacy. Et innblikk i posisjoneringsteori vil kunne synliggjøre denne betydningen.

Posisjonering som redskap for kritisk fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget

Posisjoneringsteori har røtter i diskursanalyse og sosialkonstruksjonisme, og er utviklet med tanke på å analysere hvordan hverdagslige samtaler har en konstruerende funksjon på den sosiale virkeligheten (Harré & Van Langenhove, 1999). Målet ved bruk av posisjoneringsteori er å forstå hvordan posisjoner og handlinger er med på å forme sosiale strukturer gjennom samspill mennesker imellom (Davies & Harré, 1990), og den setter spesielt søkelyset på praksiser som virker oppmuntrende eller hemmende for enkeltindivider eller grupper med tanke på å si eller gjøre bestemte ting i sosiale sammenhenger (Harré, 2012; Kayi-Aydar & Miller, 2018). Dette har sammenheng med at ikke alle som er involvert i sosiale handlinger har den samme tilgangen til rettigheter og plikter i møte med bestemte mennesker og i utføringen av bestemte handlinger (Harré, 2012), og dette virker inn på hva man tror man har lov til å gjøre i ulike situasjoner og hva man gjør i lys av den troen (Harré & Slocum, 2003). I klasseromsituasjoner kan elever og lærere bruke språk og handlinger til å posisjonere seg selv og andre, for eksempel som innenfor eller utenfor bestemte grupper eller diskurser, og en vil ved hjelp av posisjoneringsteori kunne se hvordan dette har innvirkning på elevers identitetsopplevelse og deres tilgang til rettigheter og plikter (Kayi-Aydar & Miller, 2018). Eksempelvis kan en se at det innenfor både det svenske faget Religionskunnskap og det norske religions- og livssynsfaget eksisterer en sterk sekulær holdning som ser ut til å bringe til taushet religiøse stemmer (Flensner, 2018; Husebø, Skeie, Allaico & Bjørnevik, 2019)

Posisjoneringsteori knyttes til tre grunnleggende funksjoner som vi finner fremstilt i «the position/act-action/storyline triad» (Van Langenhove & Harré, 1999). *Position* handler om deltakernes moralske posisjoner og de rettigheter og plikter de har til å si bestemte ting. *Act-action* dreier seg om det som blir kommunisert i et møte mellom mennesker og den makten det har til å forme bestemte sider ved den sosiale verden. *Storyline* refererer til den større rammen for en samtale (Harré & Van Langenhove, 1999) og er kontekstene *positions* og *acts* befinner seg i. Disse kontekstene eksisterer før enkeltsamtaler og binder fortid sammen med både nåtid og fremtid (Harré & Slocum, 2003). Samtaler har et bestemt hendelsesforløp, og posisjoner som personer inntar eller tildeles i en samtale knyttes til hendelsesforløpet. Underveis i samtalen kan posisjoner endre seg som respons på ulike utsagn. Det betyr at vi kan velge hva vi vil si i samtalesituasjoner, men vi er ikke helt frie til å alltid velge det vi ønsker. Hva vi velger å si eller gjøre har sammenheng med hvem vi er, og hvem vi samhandler med. Samtaledeltakernes bakgrunnshistorie er bestemmende for hvilke rettigheter og plikter de har i denne samhandlingen. Innen posisjoneringsteori forklares dette gjennom uttrykket posisjonering.

I skolesammenheng er det ikke bare ved muntlige samtaler posisjonering foregår. Både muntlige og skriftlige diskursive praksiser er bestemmende for hvordan elever tar opp i seg, motsetter seg eller mislykkes i læringen av fagstoff (Gee & Green, 1998; McVee, 2011). For eksempel vil elever i møte med tekster eksponeres for retoriske virkemidler som de må forholde seg til, enten ved at de aksepterer eller motsetter seg de virkemidlene teksten bruker, eller ved at de posisjonerer seg i møte med de budskap teksten formidler (Fairclough, 2009; Martin, 1995). I religions- og livssynsfaget vil elevene, i tillegg til den deskriptive tilnærmingen lærebøker ofte har, møte tekster, kunst, artefakter og nyhetsoppslag knyttet til ulike religioner og livssyn, tidvis kritiske, tidvis deskriptive og tidvis hentet fra en forkynnende sammenheng, tekster som posisjonerer leseren på ulikt vis og i ulik grad. Forskjellige fagdisiplinære tradisjoner som teologi, filosofi, religionshistorie og religionsvitenskap har hver sine tilnærminger til forskjellige tekster ut fra sine faglige tradisjoner og benytter seg derfor av ulike retoriske virkemidler for å fremheve sine spesifikke perspektiver. En viktig side ved det kritiske aspektet når det gjelder faglig literacy er å avdekke, identifisere og utfordre de retoriske virkemidlene i tekstene som anvendes i undervisningen (Veum & Skovholt, 2020). Kunnskap om posisjonering og perspektiver kan derfor være en hjelp for elever i KRLE til å møte de retoriske virkemidlene fra de forskjellige fagtradisjonene med et kritisk blikk, samtidig som det kan gjøre elevene oppmerksomme på egen posisjon og dens betydning for læring i faget.

Empirisk materiale og metode

Med utgangspunkt i en religionsdidaktisk modell han utviklet tilbake i 2001, diskuterer Levi Geir Eidhamar i artikkelen *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt* det han kaller en «perspektivmangfoldsmodell» ut fra en skjelning mellom faglige og personlige innenfra- og utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019, s. 32). Basert på Eidhamars fire perspektiver gjennomførte jeg en designbasert studie hvor jeg videreutviklet perspektivene til et didaktisk redskap for lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. Eidhamar har i sin fremstilling fokus på læreren som underviser i religions- og livssynsfaget og definerer distinksjonen mellom det faglige og det personlige perspektivet «ad hoc ved å benytte stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium» (Eidhamar, 2019 s.28). Mitt utgangspunkt er elevens møte med tekster i faget, og jeg har behov for et perspektiv som visualiserer at det også i et innenfraperspektiv finnes faglige disipliner som ivaretar tradisjoner som belyser og begrunner ulik lesing, forståelse og anvendelse av tekster (Freathy & Davies, 2019). Jeg anvender derfor begrepsparene personlig innenfra og personlig utenfra, profesjonell innenfra og profesjonell utenfra, hvor det sistnevnte begrepsparet forstås slik at profesjonell utenfra anvendes om alle faglige perspektiver som beskriver religioner og livssyn fra et utenfraperspektiv, mens profesjonell innenfra anvendes om ulike teologiske og andre faglige fremstillinger og fortolkninger som uttrykkes på vegne av grupper eller tradisjoner (Jfr. Interpretive approach, Jackson, 2016) fra et

innenfraperspektiv. Studien er godkjent av NSD og inneholdt klasseromsobservasjoner, lærerintervju og gruppeintervju med elever i fire ungdomsskoleklasser. Observasjoner og intervju ble gjennomført i flere kortere perioder og strakte seg over en tidsperiode på et og et halvt år, fra januar 2017 til juni 2018. Deler av denne studien er publisert tidligere (Unstad & Fjørtoft, 2021a; 2021b).

De to teksthendelsene jeg analyserer og drøfter i denne artikkelen er hentet fra siste runde med observasjoner som gikk over en periode på to måneder vårhalvåret 2018, og hvor lærer anvendte det lesedidaktiske redskapet i undervisningen i religions- og livssynsfaget i klassen. Begge observasjonene er gjort i samme klasse i det som da var 9. trinn, og tema for undervisningsperioden jeg var inne og observerte i denne gangen var kristendom. Læreren hadde ikke noen formell utdanning rettet mot religions- og livssynsfaget. Teksthendelsene er valgt ut med tanke på at de fremsto som uvanlige i en klasse hvor en elev i et intervju som svar på spørsmålet om hva de gjorde i religions- og livssynsundervisningen nokså kontant svarte: «Det er stort sett det samme. PowerPoint, les, skriv!». Gjennom denne beskrivelsen setter eleven ord på den tekstpraksisen jeg observerte i klassen, tekstpraksis forstått som det overordnede, generelle mønsteret i måten teksthendelsene i religions- og livssynsfaget i klassen vanligvis foregikk (Blikstad Balas, 2016 s. 46).

Den første teksthendelsen fremstår som uvanlig ved at en av elevene posisjonerer seg og medelever som er konfirmanter i Den norske kirke i et innenfraperspektiv med tanke på kristendom. Dette er eneste gang i observasjonsperioden i denne klassen det forekommer en form for posisjonering i møte med religioner og livssyn. Dette sto i kontrast til at elevene i denne klassen i elevintervjuene ofte posisjonerte seg ved å snakke om at de ønsket å lære om «de andre» (Unstad & Fjørtoft, 2021a). Det som gjør den andre teksthendelsen spesiell er at en elev ved å anvende kunnskap om ulike faglige perspektiver synliggjør en mulig kritisk lesing av lærebokteksten som ellers i timene anvendes forholdsvis normativt med tanke på kunnskapsformidling. Teksthendelsene analyseres her med utgangspunkt i posisjoneringsteori for å drøfte hvordan kunnskap om ulike vitenskapsfaglige og personlige posisjoner kan bidra til faglig læring og kritisk fagspesifikk literacy.

Teksthendelse 1. «Vi er nå kristne vi også, da»

Den første teksthendelsen er hentet fra en undervisningstime hvor klassen skulle begynne med kristendommen som tema over noen uker. Dette var første observasjon i den siste observasjonsperioden, og elevene skulle i denne perioden anvende det didaktiske opplegget som bygde på Eidhamars fire perspektiv som utgangspunkt for læring i religions- og livssynsfaget. Lærer hadde ved starten av timen tegnet et kors på tavla, og elevene skulle synliggjøre det de kunne om kristendommen fra tidligere gjennom å lage tankekart, først for seg selv, så ved sammenligning med medelev, og deretter satte lærer opp et felles tankekart på tavla basert på innspill elevene kom med. Når tankekartet på tavla var ferdig utfylt spurte lærer om hvorfor de fikk et mer utfyllende tankekart om kristendom enn det de tidligere hadde fått i forbindelse med lignende arbeid med hinduisme og buddhisme. Dette satte i gang en lærerstyrt

klassemøte med refleksjoner over det å være kristen, kristne tradisjoner og konfirmasjonstiden som elevene nå var inne i. De fleste elevene i klassen var som niendeklassinger knyttet opp til konfirmantundervisning innen Den norske kirke. I starten av timen hadde mye småprat vært knyttet til en konfirmantsamling de fleste av elevene nylig hadde vært på, og den hadde tydeligvis skapt et engasjement hos dem. Litt ut i klassemøtet kom følgende utsagn fra en elev i klassen, «Vi er nå kristne vi også, da», hvorpå lærer svarte, «Det er nå en sannhet med modifikasjoner». Det kunne se ut som om eleven hadde tenkt å svare, men valgte å ikke gjøre det, og med den korte meningsutvekslingen endte klassemøtet. Lærer delte deretter ut et ark med oppgaver om kristendommen som elevene skulle arbeide med resten av timen.

I lys av posisjoneringsteori fremstår denne teksthendelsen som en situasjon hvor en elev, som en del av den større rammen om kristendom som klassemøtet ledet inn mot, valgte å posisjonere seg og medelever i det Eidhamar omtaler som et personlig innenfraperspektiv i forhold til kristendommen. Om denne posisjoneringen hadde sammenheng med noe som hadde skjedd i forbindelse med den nevnte konfirmasjonssamlingen elevene hadde deltatt på, vet vi ikke. Ut fra det fokuset konfirmantsamlingen hadde hatt i uformelle samtaler elever mellom i starten av timen, må likevel denne konfirmasjonssamlingen også regnes inn som en del av den større rammen for elevens forståelse av kristendom, og dermed som en del av samtaleens storyline sett fra elevens synspunkt. Elevens forsøk på posisjonering i møte med det faglige innholdet ble i dette tilfellet møtt av en reposisjonering av elevgruppen fra lærerens side. Lærerens respons til elevens posisjonering av klassen som innenfra i møte med kristendom må forstås i sammenheng med lærerens syn på hva kristendom innebærer, men også ut fra lærerens kjennskap til elevgruppens bakgrunn. Dette utgjør lærerens storyline, og den leder læreren til å stille spørsmål ved sannheten i elevens utsagn og foreta en reposisjonering av elevgruppen slik læreren kjenner den, og som vi ut fra Eidhamars ulike perspektiver må forstå som at læreren posisjonere elevene i et personlig utenfraperspektiv i møte med kristendommen. Ved at eleven velger å ikke respondere på lærerens reposisjonering ut fra utsagn, får vi ikke vite noe mer om elevens begrunnelse for sitt forsøk på posisjonering av elevgruppen, og læreren får dermed ikke mulighet til å revurdere sin posisjonering av dem.

Vi skal her ikke fokusere på om det var snakk om en god eller dårlig håndtering av situasjonen fra lærerens side, men heller se på hvordan en forståelse av posisjonering og dens betydning for privilegerte praksiser i møte med faglige diskurser kan anvendes som didaktisk ressurs for å fremme en fagspesifikk og kritisk literacy i religions- og livssynsfaget. I det nevnte eksempelet ser vi hvordan ulike storylines har betydning for posisjoneringen av elevene. Både elevens og lærerens storyline er knyttet til deres personlige oppfatninger og erfaringer av hva som definerer en person eller en gruppe som innenfor eller utenfor med tanke på kristendom. I dette tilfellet ville faglige innenfra- eller utenfraperspektiv kunne ha bidratt til deres storyline for å klargjøre og underbygge deres ulike utsagn. Forskjellige kristne kirker har ulik vektlegging av hva som skal til for å regnes som «innenfor» eller «utenfor». I noen vektlegges dåpen som inngangsporten til det kristne livet og kirketilhørigheten, mens andre legger større vekt på personlig omvendelse og tro. Også innad i de forskjellige kirkene kan det være en

ulik vektning av hva som er viktigst for å kunne regnes som «innenfor». Den norske kirke som evangelisk luthersk kirke vektlegger dåpen som inngangsport med tanke på kirketilhørighet, mens enkelte lavkirkelige organisasjoner innen Den norske kirke legger større vekt på personlig tro og omvendelse (Aagedal, Haakedal & Kinserdal, 2014). En faglig forståelse av hva slags kirke og kirkelig tradisjon eleven definerte seg selv og medelever som innenfor i møte med, ville kunne ha styrket elevens utsagn fra en faglig diskurs som blir regnet som privilegert. Dermed kunne den faglige diskursen ha vært med på å underbygge og gi privilegier til den personlige diskursen eleven fremmet basert på erfaringer fra hjem og fritid, og samtidig bidratt til en kritisk refleksjon over lærerens utsagn.

Teksthendelse 2. «En kristen vil kanskje ikke være enig i det»

Den andre teksthendelsen er hentet fra en undervisningstime noen uker senere, mot slutten av den perioden klassen prøvde ut det didaktiske opplegget som bygde på Eidhamars perspektiver. Tema var fremdeles kristendom, og elevene skulle i denne timen lese en tekst fra læreboka om ulike evangelier som ikke var blitt kanoniserte av kirken, og dermed ikke inngikk som en del av Bibelen, som for eksempel Tomasevangeliet. Etter at teksten var blitt lest høyt i klassen, spurte læreren hvordan denne teksten ville bli forstått dersom den ble lest av noen fra et faglig utenfraperspektiv. Det ble stille i klassen, og elevene så ut som om de ikke helt forsto spørsmålet. Lærer hadde flere ganger tidligere valgt å bruke meg, som arbeider som forsker og underviser i religions- og livssynsfaget ved lærerutdanningen, som faglig ressursperson når jeg var til stede i undervisningen og observerte, og jeg spurte derfor om jeg kunne få si noe. Jeg forklarte at læreboka i utgangspunktet var skrevet fra et faglig utenfraperspektiv, og at det derfor kanskje opplevdes som vanskelig å prøve å lese teksten fra det samme perspektivet. Videre spurte jeg om noen av elevene kunne se noen utfordringer ved teksten dersom de prøvde å lese den fra et innenfraperspektiv. Umiddelbart svarte en av elevene at det kunne være vanskelig for en kristen å si seg enig i teksten, ettersom de kristne kirker blant ulike skrifter som omtales som evangelier bare aksepterer de fire evangeliene som har fått plass i Bibelen som hellige tekster. Ut fra dette svaret kunne så lærer lede klassesamtalen videre.

I denne undervisningssituasjonen har elevene over noen uker arbeidet med visualiseringen av Eidhamars fire perspektiver i ulike undervisningsopplegg utarbeidet av læreren. De er dermed kjent med begrepene innenfra – utenfra og personlig – profesjonell og har prøvd de ut i forskjellige sammenhenger for å prøve å se hvordan de ulike posisjonene kan kaste ulikt lys over læringsstoffet. Posisjoneringsteori kan her være med og avdekke for elevene hvordan de retoriske virkemidlene som anvendes av profesjonelle utenfraperspektiv kan utdypes med innblikk fra profesjonelle innenfraperspektiv, slik at forståelsen av et tema, i dette tilfelle hellige tekster, kan utvides og settes i sammenheng med de virkelighetsbilder perspektivene representerer og som de dermed prøver å formidle til eleven på ulikt vis.

I profesjonelle utenfraperspektiv vil tekster innen samme sjanger, som for eksempel evangelietekster i kristen sammenheng, vurderes ut fra slike ting som sin historisitet og

sitt innhold, og deres bidrag som kunnskapskilder til tidlig kristen tro vektet ut fra autentisitet og troverdighet som kilder. Eller de vil kunne bli betraktet som spesielt viktige eller interessante dersom de gir ny eller divergerende innsikt i forhold til annet, lignende kildemateriale. Profesjonelle innenfraperspektiv vil legge vekt på de samme tingene, men vil i tillegg vektlegge den historiske kirkens vurdering av ulike skrifter i kanoniseringsprosessens første hundreår som avgjorde hvilke evangelier som skulle regnes som kanoniske i betydningen hellige skrifter. Disse har på en særegen måte blitt gitt autoritet innen kirken med tanke på å fastslå hva som skal være kirkens lære, og et profesjonelt innenfraperspektiv vil fremheve at det skiller dem grunnleggende fra andre, lignende skrifter. Elevene trenger derfor å få innsikt i hvordan ulike faglige perspektiv produserer og anvender faglig kunnskap ut fra ulike virkelighetsbilder for å kunne vurdere hva som kan regnes som god og relevant kunnskap fra ulike faglige diskurser. En slik tilnærming vil være av betydning for blant annet elever som ser seg selv i et personlig innenfraperspektiv i møte med det faglige stoffet når de møter et profesjonelt utenfraperspektiv som kan virke utfordrende for deres personlige diskurs. Perspektivmangfold og elevenes evne til å være metadiskursive vil derfor ha betydning for oppøvelse av faglig forståelse og kritisk literacy i dette tilfellet.

Disse to teksthendelsene viser på ulikt vis hvordan forståelse av posisjonering knyttet til ulike diskurser av betydning for læring i faget kan bidra til fagspesifikk literacy og dermed en kritisk tilnærming til kunnskapsproduksjon i faget. Å lære elevene å skape distanse til en tekst ved å se den fra ulike perspektiver kan være en hjelp til å oppøve kritisk literacy ved at eleven kan se hvilke tekstlige grep som er brukt, hvilke faglige diskurser som er gjeldende og hvilke ideologiske perspektiver teksten er skrevet ut fra. Innenfor religions- og livssynsfaget vil både religionsfaglige og allmenne diskurser være aktuelle bidragsytere til kunnskapsfeltet, både i et innenfra- og i et utenfraperspektiv. En synliggjøring av dette perspektivmangfoldet vil derfor fremstå som viktig dersom en ønsker å fremme en fagspesifikk tilnærming til undervisning i faget.

Drøfting av implikasjoner og utfordringer

Denne fremstillingen har så langt vist at en kritisk fagspesifikk literacy for religions- og livssynsfaget sin del kan knyttes til fagets historiske utvikling, fra kirkens trosopplæring til et ikke-konfesjonelt kunnskapsfag, og hvordan dette har medført endring av hvilke vitenskapelige fagdisipliner som kan regnes som fagets vitenskapelige basisfag. I tillegg er det som et resultat av uroen rundt innføringen av et felles, obligatorisk religions- og livssynsfag blitt nedfelt premisser for faget i opplæringsloven som sier at undervisningen i faget skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Faget åpner for et perspektivmangfold (Aukland, 2021; Brekke, 2018; Eidhamar, 2019). Ved hjelp av teori om fagspesifikk lesing (C. Shanahan, 2017; T. Shanahan & Shanahan, 2012) og posisjoneringsteori (Davies & Harré, 1990; Van Langenhove & Harré, 1999) kan perspektivmangfoldet kaste lys over de ulike premissene i opplæringsloven og bidra til tenking om kritisk fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget.

Med tanke på premissene som er nedfelt i §2-4 i opplæringsloven om at faget skal være «objektivt, kritisk og pluralistisk» (Opplæringslova, 1998), kan arbeid med perspektivmangfold som innfallsvinkel mot læring i religions- og livssynsfaget hjelpe elevene å innta det faglige metaperspektivet Moje anser som viktig for kritisk fagspesifikk literacy (Moje, 2008). Elevene vil da lære seg å forholde seg til flere ulike ståsteder som er relevante for å skape kunnskap i faget slik at de kan danne seg et sammensatt bilde av det som betraktes. Ved å «avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14) kan elevene lære å foreta en fagspesifikk bedømmelse av hva som kan vurderes som akseptabel kunnskap om religioner og livssyn i faget. En slik kritisk fagspesifikk tilnærming til undervisningen i de ulike emnene i faget vil også være et bidrag til å oppfylle kravet om at «dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga» slik opplæringsloven fastslår i §2-4 (Opplæringslova, 1998).

Ved sitt skille mellom faglig og personlig ivaretar Eidhamars fire perspektiver (Eidhamar, 2019) både den religionsfaglige og den allmenne delen Aukland skisserer og drøfter i sin artikkel (Aukland, 2021). Både Eidhamar og Aukland er mest opptatt av å drøfte den faglige delen. Religionsfaglig sett argumenterer Aukland for en utvidelse av aktuelle fagtradisjoner som kan betraktes som vitenskapelige basisfag. Han poengterer at det ikke handler om å inkludere så mange forskjellige vitenskapsfag som mulig, men at valg av hvilke fagtradisjoner en ønsker å introdusere metodisk må begrunnes ut fra hvilke formål en ønsker å oppnå med undervisningen. I denne artikkelen har jeg argumentert for at også fagtradisjoner tradisjonelt knyttet til innenfraperspektiver, slik som for eksempel teologi, er aktuelle faglige perspektiver elever må bli gjort oppmerksomme på og få forståelse for med tanke på lesing av tekster i faget.

Aukland går ikke videre i en utdypning av den allmenne delen, annet enn at den dreier seg om ”folks kunnskaper om og holdninger til religion og religioner” (Aukland, 2021, s. 118). Han går ikke videre i en utdypet drøfting av denne delen, men peker på at det er nødvendig at det også blir arbeidet videre med hva den allmenne delen av å lære hvordan vil innebære. De to teksthendelsene jeg har analysert ut fra posisjoneringsteori viser hvordan også den allmenne, mer personlige delen av religions- og livssynsfaglig kunnskap kan fremstå som en viktig side ved kritisk fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget. Slik jeg ser det, kan den allmenne delen blant annet knyttes til at elever deltar i religions- og livssynsrelaterte literacy-praksiser også utenfor skolesammenheng. Disse praksisene må også regnes som faglig relevante diskurser av betydning for læring i faget, og en kritisk fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget vil kunne dra nytte av å trekke de inn i en metadiskursiv tilnærming til læring (Moje, 2008). Når elever forstår at det finnes forskjellige normer for kunnskapsproduksjon innen ulike diskurser, enten de er knyttet til skole, hjem eller fritid, vil de kunne lære når og fra hvilke sammenhenger de kan hente inn kunnskap som regnes som privilegert kunnskap i religions- og livssynsfaglig sammenheng. Denne kunnskapen kan forstås både som utfyllende og korrigerende i forhold til faglig kunnskap slik den presenteres i læreverker (Vestøl, 2016b), men kan også være en type

kunnskap som kan være vanskelig å formidle (Vestøl, 2016a), og som derfor må settes inn i en «faglig sammenheng gjennom et analytisk-komparativt arbeid» (Vestøl, 2020, s. 372).

En fagspesifikk tilnærming til læring i religions- og livssynsfaget som bygger på et perspektivmangfold har også utfordringer, og jeg vil synliggjøre et par av disse. Den første jeg vil trekke frem handler om hvordan det undervises i faget. En kritisk fagspesifikk literacy bygger på utforskende læringsformer (Moje, 2015). Utforskende didaktikk har hatt en forholdsvis liten plass i religions- og livssynsfaget frem til nå, noe som kommer frem ved studier av både læreplaner, lærebøker og fagdidaktiske bøker brukt i lærerutdanningen (Hølen & Winje, 2017). Den studien vi gjorde i fire ungdomsskoleklasser viser imidlertid at elever i ungdomsskolen ønsker en mer elevaktiv, undersøkende didaktikk, både i og utenfor klasserommet, når de lærer om religioner og livssyn (Unstad & Fjørtoft, 2021a). I læreplanen LK20 som nylig ble innført i norsk skole er en faglig utforskende tilnærming gjennomgående og blir synliggjort gjennom ulike kjerneelementer i alle fag. Kjerneelementene skal gi uttrykk for det viktigste elevene skal lære i fagene. De knyttes til et samspill mellom vitenskapsfag og skolefag, og arbeid med kjerneelementene og kompetansemålene som de uttrykkes gjennom må skje i en didaktisert form tilpasset skolen og de ulike alderstrinn (Skeie, 2022). En kritisk fagspesifikk literacy vil ved hjelp av de ulike perspektivene – faglige og personlige – kunne bidra til utvikling av mangfoldskompetanse, slik kjerneelementet *Kunne ta andres perspektiv* fremhever som sentralt i faget. Videre vil en kritisk fagspesifikk literacy som bygger på et perspektivmangfold kunne anvendes til «analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt», samtidig som det også avdekker ulike syn på religioner og livssyn, noe som er «vesentlig for å forstå og håndtere mangfold», slik det uttrykkes i kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vektleggingen i LK20 av at elevene skal lære seg å lære ved hjelp av utforskende arbeidsmåter vil bety at det må legges til rette for en utforskende didaktikk i skolen, noe som kan medføre utfordringer både med tanke på tilrettelegging, rom og ressurser. Samtidig vil det også stille krav til at lærerne har den nødvendige faglige bakgrunnskunnskapen til å kunne tilrettelegge for og gjennomføre en slik utforskende undervisning, noe som peker frem mot den andre utfordringen.

I et fag hvor det stilles små krav til faglig fordypning for å undervise vil læreres utdanning og fagspesifikke kunnskap ofte være avgjørende for hvordan undervisningen legges opp og for hvor avhengige de vil være av en lærebok i faget for å tilrettelegge undervisningen (Bråten, 2014). Med tanke på at kjerneelementene i de ulike fagene er tenkt å utgjøre et utgangspunkt for å bygge en fagspesifikk forståelse (Engelsen, 2017), noe som også gjelder i religions- og livssynsfaget, vil lærerutdanningen måtte ta inn over seg behovet for ikke bare å bygge kunnskap om religioner og livssyn, men også visualisere hvordan kunnskap bygges i faget. Dette krever innsikt i hvilke faglige diskurser som bidrar til kunnskapsdannelse, hva slags kunnskap de bidrar med, og hvordan kunnskapen produseres. Likeså kan det være en utfordring for lærere uten faglig fordypning å legge opp til en undervisning som tar sikte på å utvikle en kritisk fagspesifikk literacy. Både for lærerstudenter og lærere vil ulike didaktiseringer (Skeie,

2022) av fagspesifikke fremstillinger, slik som *RE-spectare*, som er utviklet med tanke på en kritisk fagspesifikk lesing i religions- og livssynsfaget (Unstad & Fjørtoft, 2021b) eller *RE-searchers* (Freathy, Freathy, Doney, Walshe & Teece, 2015) som Aukland drøfter i sin artikkel, kunne vise seg å være viktige hjelpemidler for å utvikle kritisk fagspesifikk literacy. Forskning på bruk og utvikling av disse og lignende faglige og didaktiske redskaper vil ha betydning for hvordan undervisning og læring i faget kan bidra til kritisk literacy.

Til tross for utfordringer, er mulighetene slik jeg ser det gode for at innføringen av LK20 kan være et viktig bidrag til arbeid med kritisk fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget. Med utgangspunkt i perspektivmangfold kan en i skolen arbeide med fagspesifikk literacy på en slik måte at den også fungerer som kritisk literacy som gir «innsikt i korleis språk og tekstar konstruerer ulike virkelegheitsbilde» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). En objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning sikter mot å utdanne selvstendige og uavhengige individer. Målet er kompetente og kritiske elever som tilegner seg kunnskap, som evner å gjenkjenne og anvende kunnskap fra faglig relevante diskurser, som evner å ta andres perspektiv, og som kan posisjonere seg på en selvstendig og begrunnet måte i møte med et mangfoldig og sammensatt tros- og livssynsmessig fagstoff og hverdagsliv. Bevisst arbeid med en kritisk fagspesifikk literacy bygd på perspektivmangfold kan hjelpe elevene på vei mot et slikt mål.

Litteratur

Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 180-192). Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica*, 11(1), 103-121.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22032>

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69(2/3), 107-131. <https://doi.org/10.5617/pri.6260>

Brekke, Ø. (2019). Om eit kulturalanalytisk RLE-fag. *Religion og livssyn*, (1), 10-24.

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

Chan, W. Y. Alice, Mistry, Hireen, Reid, Erin, Zaver, Arzina & Jafralie, Sabrina. (2019). Recognition of context and experience: a civic-based Canadian conception of religious literacy. *Journal of Beliefs & Values*, 1-17. doi:
<https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1587902>

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
<https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

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

Engelsen Britt, U. Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentret læreplantenkning? *NPT*, 103(1), 53-64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>

Fairclough, N. (2009). *Discourse and Social Change (Reprinted)*. Cambridge: Polity press.

Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116.
<https://www.mdpi.com/2227-7102/8/3/116>

Freathy, R., & Davis, A. (2019). Theology in multi-faith Religious Education: a taboo to be broken? *Research Papers in Education*, 34(6), 749-768.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1550802>

Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in primary schools*. Exeter: University of Exeter.

Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' Programs: Debates and Demands. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.

Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). London: Routledge.

Gee, J. P. & Green, J. L. (1998). Chapter 4: Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23(1), 119-169.
<https://doi.org/10.3102/0091732x023001119>

Green, Bill. (1988). Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.

Hannam, Patricia, Biesta, Gert, Whittle, Sean & Aldridge, David. (2020). Religious literacy: a way forward for religious education? *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 214-226. doi: <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>

Harré, R. (2012). Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. I J. Valsiner (Red.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (s. 191-206). New York: Oxford University Press.

Harré, R. & Slocum, N. (2003). Disputes as Complex Social Events: On the Uses of Positioning Theory. *Common Knowledge*, 9(1), 100-118.
<https://doi.org/10.1215/0961754x-9-1-100>

Harré, R. & Van Langenhove, L. (1999). The Dynamics of Social Episodes. I R. Harré & L. Van Langenhove (Red.), *Positioning Theory* (s. 1-13). Oxford: Blackwell Publishers.

Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T.H. (2019) Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway, *Religion & Education*, 46:1, 101-114, DOI: <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>

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

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

Haakedal, E. (2010). Norwegian Religious Education Workbooks after World War II: Exploring Teachers' Workbook Constructions by Interpreting Traces of Textbooks and National Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 61-81. <https://doi.org/10.1080/00313830903488478>

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), 139-154. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628190>

Jackson, Robert. (2016) A retrospective introduction to Religious Education : an interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7 (1). pp. 149-160. Doi: <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>

Jensen, T. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 31-51. <https://doi.org/10.26529/cepsj.707>

Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk Tidsskrift*, 6(4), 322-337. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-04-04>

Kayi-Aydar, H. & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79-94. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>

Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.

Lied, S. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, (Årg. 107, h. 3), [163]-195.

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

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

- Marcus, B. P., & Ralph, A. K. (2021). Origins and Developments of Religious Literacy Education. *Religion & Education*, 48(1), 17-36. doi: <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1876498>
- Martin, J. R. (1995). Reading positions/positioning readers: Judgement in English. *Prospect* 10(2), 27-37.
- McVee, M. B. (2011). Positioning Theory and Sociocultural Perspectives. Affordances for Educational Researchers. I M. B. McVee, C. H. Brock & J. A. Glazier (Red.), *Sociocultural Positioning in Literacy* (s. 1-21). Creskill: Hampton Press.
- Moje, E. B. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Moje, E. B. (2010). Response: Heller's "In Praise of Amateurism: A Friendly Critique of Moje's 'Call for Change' in Secondary Literacy". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 275-278. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.5>
- Moje, E. B. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Moore, Diane L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, Diane L. (2014). Overcoming Religious Illiteracy: Expanding the Boundaries of Religious Education. *Religious Education*, 109(4), 379-389. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2014.924765>
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 197-224). Oslo: Novus forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prothero, Stephen. (2007). *Religious Literacy - What Every American Needs to Know - and Doesn't*. New York: HarperOne
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the Disciplines. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. utg., s. 479 - 499). New York: The Guilford Press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders.*, 32(1), 7-18.

Shaw, Martha. (2019). Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1664876>

Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1-15. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, (2), 50-61.

Skeie, G. (2017). Where is Norwegian religious education research heading? A discussion based on two dissertations. *Nordidactica*, (1), 27-48. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1079172&dswid=3179>

Skeie, G. (2022). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag. Hvilke utfordringer står religionsdidaktikken overfor? *Prismet*, 73(1-2), 5-21. doi: <https://doi.org/10.5617/pri.9695>

Unstad, L. (2014). I skyggen av storesøster? Om kirkelig mangfold i RLE-undervisningen. I RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget (pp. 225-248). Fagbokforlaget.

Unstad, L., Stabel Jørgensen, C., & Fjørtoft, H. (2020). Lesing og skrivning i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018 [article]. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2020:1), 154-174. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-76754>

Unstad, L., & Fjørtoft, H. (2021a). Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 434-442. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>

Unstad, L., & Fjørtoft, H. (2021b). Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education. *Learning and Instruction*, 73, 101431. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. I R. Harré & L. Van Langenhove (Red.), *Positioning Theory* (s. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers.

Vestøl, J. M. (2016a). On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2016:2), 1-21. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-47723>

Vestøl, J. M. (2016b). Textbook Religion and Lived Religion: A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. *Religious Education*, 111(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>

Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361-375. doi:<https://doi.org/10.5617/pri.8365>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>

Aagedal, O., Haakedal, E. & Kinserdal, F. 2014. ”Profesjonalisering og Frivillighet”. KIFO Rapport 2014:1. Oslo: KIFO Stifelsen Kirkeforskning.