

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2021:188

Lars Unstad

Forstår du det du leser?

En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Lars Unstad

Forstår du det du leser?

En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Lars Unstad

ISBN 978-82-326-5178-8 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-6690-4 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2021:188

Trykket av NTNU Grafisk senter

We do not see the world as it is;
we see the world as we are.

Erwin McManus *The Way of the Warrior*

Forord

Ved avslutningen av en lang, lærerik, interessant og morsom prosess er tiden inne for å takke.

Takk til mine to dyktige veiledere, hovedveileder Henning Fjørtoft og biveileder Camilla Stabel Jørgensen. Hjelpe, trøste og bære - det har dere gjort hele vegen. Med bakgrunn fra to ulike fagfelt har dere utfyllt hverandre på en meget god måte i veiledningen, og balansen mellom støtte og utfordring har drevet prosjektet frem gjennom hele prosessen. Jeg setter også stor pris på den tilliten dere har vist meg ved å bidra som medforfattere på artiklene.

Takk til forskningsprosjektet *Fagleg literacy i skule og lærarutdanning* ved styringsgruppa for at dere i sin tid hadde tro på - og mot til - å ansette meg som stipendiat med utgangspunkt i en nokså haltende prosjektbeskrivelse.

Takk til skoleledere, lærere og elever som åpnet skoler og klasserom og lot meg slippe til med observasjoner og intervju. Uten dere ville dette prosjektet ikke vært mulig.

Takk til kolleger ved samfunnsfagsseksjonen ved ILU, med leder Gunnar Grut i spissen, for godt lunsj- og kontorfellesskap. Og en spesiell takk til nåværende og tidligere kolleger i KRLE-delen av samfunnsfagsseksjonen, Øyvind Soltun Andreassen, Jean Bergane, Oddrun Marie Hovde Bråten, Ola Erik Domaas, Renate Waltraud Banschbach Eggen, Eli-Anne Vongraven Eriksen, Camilla Stabel Jørgensen, Nils Hallvard Korsvoll og Jesper Aagaard Petersen for godt kollegialt fellesskap og mange morsomme stunder sammen. Dere har åpnet nye perspektiver for meg.

Takk til Dag Husebø og Fredrik Mørk Røkenes som var midtveisleser og sluttleser i prosjektet. Deres grundige lesing og konstruktive tilbakemeldinger løftet prosjektet videre fremover.

Takk til Sissel Waatland og Terje Bakken, henholdsvis rektor og inspektør ved Kvislabakken skole i de årene jeg arbeidet der. Deres oppmuntringer i den første tiden jeg søkte meg inn mot jobb innen lærerutdanningen var med på å åpne veien til der jeg er i dag.

Takk til familie og gode venner som har holdt ut med mine utlegninger om prosjektet hver gang dere har spurt hvordan det går. Takk for at dere også har dratt tankene mine inn mot andre ting.

Sist, men ikke minst, en stor takk til kvinnene i mitt liv, Vibeke, Katharina og Karoline. Dere gjør livet verdt å leve!

Stjørdal, januar 2021. Lars Unstad

Sammendrag

Avhandlingen plasserer seg innenfor literacy- og leseforskning samt religionsdidaktikk, og dreier seg om fagspesifikk lesing i religions- og livssynsfaget (KRLE) med fokus på grunnskolens ungdomstrinn. Formålet er å utvikle ny empirisk kunnskap om hvordan faglig lesing i religions- og livssynsfaget blir forstått og praktisert, og å bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. De overordnede forskningsspørsmålene for avhandlingen er:

- 1) *Hvordan praktiseres lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?*
- 2) *Hvordan erfares lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?*
- 3) *Hva skjer når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser?*

Disse forskningsspørsmålene utforskes gjennom tre ulike delstudier som er presentert i form av tre artikler. De to første delstudiene knyttes til begge de to første forskningsspørsmålene, mens tredje delstudie knyttes til det siste forskningsspørsmålet.

Første delstudie er en oversiktsartikkel som sammenfatter forskning på lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i grunnskolen etter at grunnleggende ferdigheter ble innført med læreplanen Kunnskapsløftet (LK06). Andre delstudie er en utforskende studie som undersøker hvordan lærere og elever i fire ungdomsskoleklasser praktiserer og erfarer lesing i faget med tanke på meningsskaping. Tredje delstudie beskriver et designbasert forskningsprosjekt bestående av utviklingen og utprøvingen av et lesedidaktisk redskap, *RE-spectare*, som tar utgangspunkt i bevissthet om posisjonering som grunnlag for fagspesifikk lesing og faglig læring i religions- og livssynsfaget.

Funnene viser at religions- og livssynsfaget står i et spenn mellom vektleggingen av kunnskapstilegnelse i læreplanens kompetansemål og betoningen av dannelse i læreplanens formålsdel. Lesing som kunnskapstilegnelse knyttes hovedsakelig til fagområdene kristendom, religion og livssyn, mens lesing i fagområdene etikk og filosofi er rettet mot dannelse. Dette innvirker på elevenes opplevelse av fagets meningsskapende sider. Lesing om religioner og livssyn oppfattes som om det handler om «de andre», mens etikk og filosofi handler om «oss». Ved å ta utgangspunkt i forskjellige personlige og faglige ståsteder, både i innenfra- og utenfraperspektiv, visualiserer det lesedidaktiske redskapet *RE-spectare* ulike perspektiv av

betydning for fagspesifikk lesing og den betydningen posisjonering har for forståelse av faglig innhold. Ved å ta i bruk dette redskapet gis elevene mulighet til å utforske faget gjennom et perspektivmangfold, og slik fremstår *RE-spectare* som en ressurs for meningskaping og kunnskapstilegnelse i faget.

Abstract

This thesis explores research on reading and literacy in religious education (RE). The emphasis is on disciplinary reading in RE in Norwegian lower secondary schools. The purpose is to develop new empirical knowledge about academic reading in RE - how it is being comprehended and practised - and contribute to practice development in reading instruction in RE in lower secondary schools. The overall research questions for the thesis are:

- 1) *How is reading being practised in RE in lower secondary schools?*
- 2) *How is reading being experienced in RE in lower secondary schools?*
- 3) *What happens when a disciplinary approach to reading in RE is introduced to, and tested by, teachers and students in two lower secondary school classes?*

These research questions are explored through three different sub-studies that are presented in the form of three articles. The first two sub-studies are linked to the first two research questions, while the third sub-study is linked to the last research question.

The first sub-study is a review article that summarises research on reading and writing in Norwegian RE in primary and lower secondary schools following the introduction of *basic skills* through the Knowledge Promotion (Kunnskapsløftet - LK06) curriculum. The second sub-study is an exploratory study that examines how teachers and students in four lower secondary classes practise and experience reading in RE with regard to meaning-making. The third sub-study describes a design-based research project consisting of the development and testing of a didactic tool meant for reading, *RE-spectare*, that is based on an awareness of positioning as a basis for disciplinary reading and academic learning in RE.

The findings show that Norwegian RE stands in tension between the emphasis on knowledge acquisition, as expressed in the curriculum's competence goals, and the emphasis on *bildung*, as expressed in the curriculum's aims and purposes. We mainly find reading as knowledge acquisition in the subject areas of Christianity, religion, and philosophy of life, while *bildung* is the aim when students read ethics and philosophy. This affects how students experience meaning-making in RE. Reading about religions and worldviews is perceived to be about 'the others', while ethics and philosophy are about 'us'. By involving different personal and professional points of view, both from an insider and an outsider perspective, *RE-spectare* visualises different perspectives of importance for disciplinary reading, as well as the importance

of positioning in comprehending academic content. By using this tool, students are given the opportunity to explore RE through diverse perspectives, and thus *RE-spectare* can be a resource for meaning-making and knowledge acquisition in the subject.

Del I: Kappe

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1.	Historisk overblikk.....	2
1.2.	Personlig posisjonering og filosofiske synspunkt.....	4
1.3.	Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål.....	6
1.4.	Begrepsavklaring og sammenfatning av avhandlingen.....	7
1.5.	Avhandlingens struktur.....	11
2.	Oversikt over relevante studier og debatter.....	13
2.1.	Religious literacy som funksjonell, kulturell eller kritisk literacy.....	13
2.2.	Fra kristendoms kunnskap til religions- og livssynsfag, fra teologi til religionsvitenskap.....	19
2.3.	Oppsummering og relevans for avhandlingen.....	22
3.	Teoretiske perspektiver.....	25
3.1.	Fagovergrepene lesing versus fagspesifikk lesing.....	25
3.2.	Fagspesifikk lesing.....	26
3.3.	En fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE.....	30
3.4.	Posisjoneringsteori.....	31
4.	Metodologiske, metodiske og etiske beskrivelser og avveielser.....	35
4.1.	Litteraturreview som metodologi.....	36
4.2.	Designbasert forskning (DBR) som metodologi.....	37
4.2.1.	Dataproduksjon.....	38
4.2.1.1.	Ut i felten.....	39
4.2.1.2.	Forskningsdata i DBR-prosjektet.....	42
4.2.2.	Situering som forsker.....	46
4.2.2.1.	Selvbiografisk situering.....	47
4.2.2.2.	Feltsituering.....	48
4.2.2.3.	Tekstsituering.....	50
4.2.3.	Fasene i DBR-prosjektet.....	51
4.2.3.1.	Forberedende fase.....	51
4.2.3.2.	Intermedio - Innledende analyser presenteres for lærerne og elevene.....	54
4.2.3.3.	Designutprøvningsfase.....	57
4.2.3.4.	Tilbakeskuende analysefase.....	59

4.3.	Analysearbeid.....	60
4.3.1.	Tematisk analyse.....	60
4.3.2.	Teoridrevet analyse.....	65
4.4.	Funnenes troverdighet, gyldighet, relevans og overførbarhet.....	67
4.4.1.	Troverdighet.....	67
4.4.2.	Gyldighet.....	68
4.4.3.	Relevans og overførbarhet.....	70
4.4.4.	Etiske overveielser.....	72
5.	Oppsummering og drøfting.....	77
5.1.	Oppsummering av delstudiene.....	77
5.1.1.	Artikkel 1: Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018.....	78
5.1.2.	Artikkel 2: Disciplinary literacy in religious education. The role and relevance of reading.....	79
5.1.3.	Artikkel 3: Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education.....	80
5.2.	Drøfting.....	82
5.2.1.	Fagspesifikk lesing som bidrag til funksjonell, kulturell og kritisk literacy i KRLE-faget.....	83
5.2.2.	Posisjonering som utgangspunkt for objektiv, kritisk og pluralistisk lesing i KRLE-faget.....	87
5.3.	Implikasjoner og avsluttende bemerkninger.....	91
	Litteraturliste.....	95

Oversikt over tabeller

Tabell 1. Oversikt over avhandlingen og forskningsartiklene.....10
Tabell 2. Tidslinje for DBR-studiens forberedelsesfase.....41
Tabell 2. Tidslinje for DBR-studiens designutprøvningsfase.....41

Oversikt over figurer

Figur 153
Figur 255
Figur 355
Figur 455
Figur 556
Figur 658
Figur 759
Figur 866

Del II: Artikler og vedlegg

Oversikt over publikasjoner:

Avhandlingen består av følgende artikler :

Artikkel 1:

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

Artikkel 2:

Unstad, L., & Fjørtoft, H. (2020). Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 1-9. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>

Artikkel 3:

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

Oversikt over vedlegg:

1. Godkjenning NSD
2. Informasjonsskriv informert samtykke lærere
3. Informasjonsskriv informert samtykke elever og foreldre/foresatte
4. Intervjuguide 1 lærer
5. Intervjuguide 2 lærer
6. Intervjuguide 1 elev
7. Intervjuguide 2 elev
8. Forlenget godkjenning NSD
9. Medforfattererklæring

DEL I: KAPPA

1. Innledning

«Forstår du det du leser?» Dette var ifølge Apostlenes gjerninger spørsmålet Filip stilte til den etiopiske hoffmannen som satt og leste i bokrullen med profeten Jesajas tekster (Apg 8,30). Hoffmannen var på vei hjem etter å ha vært i Jerusalem for å tilbe Gud. «Hvordan skal jeg kunne forstå,» sa han, «når ingen forklarer det for meg?» (v.31). Så ba han Filip komme opp i vognen, og ut fra det skriftstedet hoffmannen hadde lest, forkynte Filip «evangeliet om Jesus for ham» (v.35).

«Forstår du det du leser?» Det kunne vært et aktuelt spørsmål for meg å stille eleven i 8. klasse da jeg som nyutdannet lærer underviste i det nye KRL-faget som ble innført i skolen høsten 1997. Samme dag kunne jeg også valgt å spørre tiendeklassingen ved skolen det samme spørsmålet, men da som kristendoms lærer mens jeg underviste i kristendoms kunnskap etter mønsterplanen fra 1987. Elevenes ønsker om forklaring kunne ha blitt møtt på ulike måter ut fra forskjellige formål i de to fagplanene. I kristendomstimen måtte forklaringen ha tatt hensyn til at «[d]et elevene lærer i faget, skal være med på å gi grunnlag for deres tro og være til veiledning for deres liv» (M87, 1987, s. 103), mens i KRL-timen ville det vært viktig å ta hensyn til at «[f]aget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro» (L97, 1996, s. 89).

Spørsmålet om de forstår det de leser er fremdeles relevant å stille til elever i religions- og livssynsfaget¹ i grunnskolen. Men den måten Filip fulgte opp spørsmålet og hoffmannens ønske om forklaring, ved at han «forkynte evangeliet om Jesus for ham», hører ikke lenger hjemme som forklaring i et obligatorisk, ikke-konfesjonelt, objektivt, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag. I et slikt fag skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse, og likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn, slik at alle religioner og livssyn blir behandlet på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2015).

¹ På grunn av de mange endringene av navn på faget med medfølgende forkortelser etter innføringen av Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering i 1997, benyttes religions- og livssynsfaget som historisk fellesbenevnelse for faget i skolen. Men ettersom faget hadde navnet Kristendom, religion, livssyn og etikk, med forkortelsen KRLE, mens forskningsprosjektet foregikk, brukes forkortelsen KRLE om faget når det omtales i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet. Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02) var gjeldende læreplan mens forskningsprosjektet ble gjennomført ute i skolene.

Mine svar til tiendeklassingens spørsmål om forklaring ville kanskje heller ikke vært den beste forklaringen i dag, ettersom jeg som kristendoms lærer hadde en annen posisjon enn da jeg som KRL-lærer underviste åttendeklasse timen før. Også i dagens religions- og livssynsfag har elever spørsmål i møte med tekster i faget. Hvordan vi i dag kan hjelpe elever å forstå det de leser i religions- og livssynsfaget, er valgt som tema for denne avhandlingen.

1.1. Historisk overblikk

Religions- og livssynsfaget i grunnskolen kan føre sine røtter tilbake til oppstarten av allmueskolen i Norge da kirkens behov for trosopplæring nødvendiggjorde opplæring i lesing. Utvikling av leseferdigheter har vært blant skolens fremste oppgaver fra allmueskolen ble innført i 1739. Frem til 1889 var lesing et eget fag i skolen, men med tiden ble leseopplæringen gradvis overført til norskfaget, og dermed norsklærerens ansvar (Skjelbred, 2010; Aamotsbakken, 2018). Religions- og livssynsfaget i dag har imidlertid en helt annen funksjon enn den trosopplæringen som var utgangspunktet for skolens oppstart i Norge. Lesing er fremdeles sentralt i faget, men foregår på helt andre premisser.

I tråd med endringer i samfunnet, har faget de siste 50 årene gjennomgått en utvikling fra å være statskirkens trosopplæring til å bli et ikke-konfesjonelt, kritisk og pluralistisk orientert religions- og livssynsfag. Denne utviklingen har også innvirkning på forståelsen av hva lesing i faget er (Skjelbred, 2010). Kirkens rolle som ansvarlig for faget ble borte med opplæringsloven av 1969. Skolens kristendomsfag var fra da av ikke lenger dåpsopplæring i kirkelig forstand, og faget var å regne som ordinært skolefag og ikke kirkens fag. Undervisningen i faget skulle fremdeles være i tråd med den evangelisk-lutherske lære, og opplæring om andre religioner og livssyn ble lagt til samfunnsfag.

Med mønsterplanen i 1974 fikk vi to parallelle fag; et konfesjonelt kristendomsfag og et sekulært livssynsfag. Ved innføringen av Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL-97) som obligatorisk fag i 1997, var det slutt på tofagsmodellen, og alle elever skulle fra nå undervises i et felles religions- og livssynsfag. Det nye faget ble omstridt, både når det gjaglig innhold og muligheten til fritaksrett, og faget gjennomgikk de følgende årene endringer med bakgrunn i både evalueringer (KRL-02), menneskerettslige avgjørelser (KRL-05 og RLE-08) og politiske avgjørelser (KRLE-15). Denne utviklingen førte ikke bare til endringer i læreplanenes fokus og innhold, men også til endringer i hvordan leseundervisningen forventes å foregå i faget.

Frem til midt på 1970-tallet var bibelhistorie, salmer og trosopplæring hovedtema i undervisningen (Haakedal, 2010b). Deretter forskyves fokus over mot innholdet i de tre trosartiklene i kristendommen og faget får et mer beskrivende enn trosopplærende preg, før overgangen til et flerreligiøst religions- og livssynsfag i 1997 vektlegger mer informativ og oppsummerende tilnærming fra et utenfraperspektiv (Haakedal, 2010b, 2012). Haakedal viser til spor i elevers arbeidsbøker som indikerer at denne utviklingen i faget har hatt innvirkning på hvordan lesingen i faget har foregått. Det var først da læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) kom i 2006 og lesing ble løst fra bindingen til norskfaget, at leseopplæringen ble gjort til en forpliktelse for alle fag, nå under betegnelsen grunnleggende ferdigheter (Berge, 2005). Denne forpliktelsen gjaldt også religions- og livssynsfaget, hvor det handler om å gi elevene en objektiv, kritisk og pluralistisk opplæring i et mangfoldig kunnskapsfag som skal fremme dannelse, dialog og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Dette skiftet, fra det som i utgangspunktet var opplæring i lesekyndighet som skulle dekke kirkens behov for trosopplæring, via innføring i en ensrettet kristen kultur, til en forventet mestring av fagets literacy som skal hjelpe elevene å orientere seg i og forholde seg til dagens tros- og livssynsmessige mangfold, gjør at leseopplæringen i faget må tilpasses den nye virkeligheten. I denne avhandlingen fokuserer jeg på hvordan lesing blir forstått og praktisert i religions- og livssynsfaget, hovedsakelig i ungdomsskolen. I samarbeid med lærere, og med basis i forskning på fagspesifikk lesing og posisjonering, utformes og utprøves et lesedidaktisk redskap med den hensikt å styrke elevenes fagspesifikke lesing og deres faglige forståelse.

Den samfunnsmessige utviklingen som har medført forandringer i det norske religions- og livssynsfaget er ikke særegent for norske forhold. Også internasjonalt blir det påpekt hvordan endringer i samfunnet påvirker rollen til religions- og livssynsfaget. Flere har tatt til orde for at konfesjonell religionsundervisning bør erstattes av et flerreligiøst, ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag for å møte de utfordringene endringene i samfunnet medfører (Bakker & ter Avest, 2014; Bråten, 2014c; Jackson, 2014a, 2014b). Ifølge Franken (2017) har ulike land valgt forskjellige løsninger i møte med utfordringene. I Spania kan for eksempel studenter velge bort romersk-katolsk kristendomsundervisning og velge et ikke-konfesjonelt, alternativt emne. Østerrike og Belgia tilbyr parallell, konfesjonell religions- og livssynsundervisning, og Finland parallell, ikke-konfesjonell religions- og livssynsundervisning etter elevenes religiøse og livssynsmessige tilhørighet, mens Frankrike integrerer utdanning om religioner i andre fag

(Franken, 2017). Disse forskjellige løsningene gjør at lesing i religions- og livssynsundervisningen i de ulike landene har ulike formål, og derfor vil leseundervisningen også måtte tilpasses faget i hvert enkelt land. En studie av faglig lesing i et flerreligiøst, ikke-konfesjonelt fag som det norske KRLE-faget er slik sett relevant i internasjonal sammenheng, ved at den belyser temaet fagspesifikk lesing, og den betydningen en fagspesifikk tilnærming har for leseopplæringen i religions- og livssynsundervisningen i de enkelte landene.

1.2. Personlig posisjonering og filosofiske synspunkter

Denne ph.d.-avhandlingen er en kvalitativ studie. Den mer eller mindre subjektive og personlige orienteringen innen kvalitative studier gjør at forskerens rolle i studien er viktig (Merriam, 2009; Savin-Baden & Major, 2013). Personlig bakgrunn, verdier, erfaringer og preferanser har innvirkning på de valg som gjøres i studien (Anfara & Mertz, 2006). Likeså vil ontologiske og epistemologiske synspunkter innvirke på valg av metodologi og metoder i studien (Creswell, 2013; Crotty, 2015). Derfor vil det å forstå og håndtere mulige skjevheter i forskningen forårsaket av forskerens personlige bakgrunn og faglige ståsted, filosofiske og erfaringsmessige forutsetninger, være viktig. En synliggjøring av disse tingene, og drøfting av deres betydning for studien, er viktige refleksive kvaliteter hos forskeren (Alvesson & Sköldberg, 2017). I det følgende vil jeg si litt mer om min bakgrunn og drøfte dens innvirkning på studien.

Min faglige bakgrunn er fra teologi og studier i kristendomskunnskap, og i hovedoppgaven arbeidet jeg med utgangspunkt i religions sosiologisk teori og metode. Min yrkesmessige bakgrunn er i hovedsak pastor i Misjonskirken Norge og grunnskolelærer på mellomtrinnet, i tillegg til undervisning i religions- og livssynfaglige emner på høyskole- og universitetsnivå. Dette gjør at jeg på den ene siden står i den faglige tradisjonen som var premisseleverandør for det gamle kristendomsfaget i skolen, og som pastor har jeg hatt en del ansvar for forkynnelse og det som kan betegnes som trosopplæring i menigheten. På den annen side er jeg også skolert i religions sosiologi, en av de mange metodene innen religionsstudier (Riesebrodt & Konieczny, 2010), og har den tiden jeg har arbeidet i skolen undervist i et religions- og livssynsfag som er ikke-konfesjonelt og flerreligiøst, og hvor undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Innen den delen av religions- og livssynsfaget som omhandler kristendommen betyr det at jeg for en stor del har gått fagstoffet i møte med et innenfraperspektiv, mens i møte med andre deler av faget har jeg hatt et utenfraperspektiv (Knott, 2010). I et fag hvor kristendomsdelen har vært dominert av Den norske kirke helt opp til

våre dager (Unstad, 2014), har min frikirkelige bakgrunn gjort at innenfraperspektivet også har vært et delvis utenfraperspektiv i møte med mye av det kristendomsfaglige stoffet.

Kombinasjonen av teologi, frikirkelig engasjement og undervisning i religions- og livssynsfaget i skolen har historisk blitt møtt med skepsis (Breistein, 2003), og det har også vært min personlige yrkesmessige erfaring ved flere anledninger. For eksempel dro jeg som nyutdannet lærer uten fast jobb på rundtur til skoler for å levere CV og be om å bli satt opp på vikarliste. En rektor som så at jeg hadde jobbet som pastor spurte da om jeg var klar over at det ikke er lov å forkyne i skolen. Erfaringer som dette har nok gjort at jeg som lærer har vært ekstra oppmerksom på elever som religiøst og livssynsmessig sett, men også på andre måter, kommer fra bakgrunner som er annerledes enn den gjengse kultur. Også i undervisning på høyskole- og universitetsnivå, hvor jeg i hovedsak har undervist om kristendommen, har jeg lagt vekt på å vise mangfoldet som finnes i kristen sammenheng. Behovet for å anerkjenne mangfold er også tydelig i tidligere publikasjoner (Unstad, 2011, 2012, 2014). Denne ph.d.-studien bærer preg av bakgrunnen min ved at jeg har valgt å gjøre bruk av kvalitative metoder som observasjoner og intervju for å få frem nyanser som jeg mener ikke nødvendigvis ville blitt synlige gjennom bruk av kvantitative metoder. Spesielt har jeg vært interessert i å høre elevenes stemmer med tanke på lesing i religions- og livssynsfaget.

I tillegg til synliggjøring av det personlige og faglige ståstedet, oppfordres kvalitative forskere til å sette ord på sitt filosofiske ståsted (Creswell, 2013; Savin-Baden & Major, 2013). Det filosofiske ståstedet handler om syn på virkeligheten (ontologi), syn på kunnskap og hvordan kunnskap begrunnes (epistemologi) og til dels hvilke verdier som legges til grunn (aksiologi). En forskers ontologiske og epistemologiske ståsted antyder et syn på virkelighet og kunnskap som i sin tur innvirker på forskerens perspektiver, tilnærminger og metoder (Savin-Baden & Major, 2013, s. 54). Fortolkende rammeverk (Creswell, 2013) eller filosofiske paradigmer (Savin-Baden & Major, 2013) adopteres ofte av forskere som en hjelp til å plassere seg selv ontologisk og epistemologisk samt til å innta bestemte forskningsperspektiv.

I denne avhandlingen har jeg som kvalitativ forsker valgt å plassere meg i et konstruksjonistisk rammeverk. Konstruksjonisme er det synet at *“all knowledge, and therefore all meaningful reality as such, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context”* (Crotty, 2015, s. 42, kursivering original). Ut fra et konstruksjonistisk syn kan vi

derfor si at mening settes sammen eller konstrueres i samhandling med andre. Det forutsetter at vi allerede har noe å konstruere ut fra, og det vi har å arbeide med er verden og objekter i verden. På den måten holdes objektivitet og subjektivitet sammen, og bevissthet er alltid bevissthet om *noe* (Crotty, 2015, s. 44). Samtidig er det viktig å innse at verden er noe vi mennesker deler, og at den defineres «interpersonally and intersubjectively by people interacting in a network of relationships» (Patton, 2015, s. 121). Virkeligheten er ikke bare en ytre virkelighet, uavhengig av individuelle forestillinger om verden. Det er en delt virkelighet, og derfor spiller en felles forståelse av tegn og systemer en viktig rolle i en gjensidig meningsskapende sosial konstruksjon av virkeligheten. Ifølge Savin-Baden og Major er målet for en forsker i et konstruksjonistisk rammeverk å forstå virkeligheter som er skapt i fellesskap og som vi deler med hverandre (Savin-Baden & Major, 2013, s. 62).

Det at meningsfull virkelighet er sosialt konstruert betyr ikke at den ikke er virkelig. Ifølge Crotty er sosialkonstruksjonisme samtidig realistisk og relativistisk (Crotty, 2015, s. 63). Konstruksjonisme er derfor fullt forenlig med ontologisk realisme, samtidig som den er relativistisk ved at vi erkjenner at «'the way things are' is really just 'the sense we make of them'» (Crotty, 2015, s. 64). For en kvalitativ forsker vil et konstruksjonistisk rammeverk bety at fokus er på fortolkning av og forhandling om betydningene av den sosiale verden (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 61). Denne avhandlingen kan derfor betegnes som en konstruksjonistisk, kvalitativ studie som benytter seg av oversiktsforskning, observasjoner, intervju og samtaler for å innhente data for analyse. Gjennom dette kan den fortolke og få frem kunnskap om og praksisutvikling innen lesing i faget KRLE, spesielt i den sosiale verden som utgjøres av KRLE-timer i fire klasser ved tre ulike ungdomsskoler.

1.3. Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål

Avhandlingen har til hensikt å frembringe empirisk kunnskap om hvordan lesing forstås og praktiseres av lærere og elever i KRLE-undervisningen, hvordan elever i ungdomsskolen opplever og beskriver lesing i faget og hvordan en fagspesifikk tilnærming til lesing kan utvikles og praktiseres innen religions- og livssynsfaget i ungdomsskolen. Som bakgrunn for dette ligger en erkjennelse av at faglig læring ikke bare handler om den innholdsmessige kunnskapen, men også om innsikt i de faglige diskurser som ligger til grunn for de enkelte fagområdene (C. Shanahan, 2017; T. Shanahan & Shanahan, 2012). Formålet med avhandlingen er todelt: 1) å

utvikle ny empirisk kunnskap om hvordan faglig lesing i KRLE blir forstått og praktisert, og 2) å bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i KRLE-faget på ungdomstrinnet.

De overordnede forskningsspørsmålene for avhandlingen er:

1) *Hvordan praktiseres lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?*

2) *Hvordan erfares lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?*

3) *Hva skjer når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser?*

Til disse forskningsspørsmålene er det nødvendig med utdypning av noen av begrepene som brukes. I det følgende vil jeg utdype hva jeg legger i de to begrepene *lesing* og *fagspesifikk tilnærming*, før jeg knytter dette opp mot hvordan den grunnleggende ferdigheten lesing blir beskrevet i KRLE-faget i LK06.

1.4. Begrepsavklaring og sammenfatning av avhandlingen

Lesing er et kognitivt og sosialt fenomen. Det er et middel for å komme inn i den skrevne koden og derved å komme inn i tekstenes meningsverden (Langer, 2011b). Lesing handler imidlertid også om å komme ut av teksten for å innta en selvstendig og kritisk holdning til den (Freebody & Luke, 1990). Innen leseforskning er de to begrepene lesing og literacy nært knyttet til hverandre (Skaftun, 2009, 2015). Derfor handler skolen ikke bare om den kognitive siden ved det å lære å lese. Skole som diskurs handler om å bygge literacy i de akademiske fagområdene (Langer, 2011a). Dermed blir elever i skolen introdusert for akademisk lesing og literacy, og de blir introdusert for lesing og literacy i de forskjellige fagområdene. Slik kan vi snakke om en fagenes literacy (Skaftun, 2015) der skolen gir tilgang til språklige praksiser og tenkemåter i de ulike fagene, og hvor lesing er ett av redskapene som gir elevene denne tilgangen.

Alle skolefag vil omforme universitetenes disiplin fag i møte med fagets og skolens formål. De vil dog ikke løsrive seg helt fra dem. Derfor vil det alltid være en sammenheng mellom skolefag og universitetsfag. En *fagspesifikk tilnærming* vil da innebære at en arbeider med å avdekke hva ved universitetsfagene og deres spesifikke arbeidsmåter som er relevant å trekke inn i det faglige arbeidet i skolen. Det handler altså ikke om å gjøre skolefagene til universitetsfag, men å utvikle en tankegang om at elever i skolen ikke betraktes som «amatører» innen et fag eller et faglig

område, men at de betraktes som «nybegynnere» som skal lære seg et faglig håndverk (Moje, 2010). En fagspesifikk tilnærming vil da ikke bare sette søkelys på hva slags kunnskap som er viktig, men hvordan denne kunnskapen blir til og hvordan eksperter innen fagområdet bruker og kommuniserer kunnskapen. Den fagspesifikke tilnærmingen sees i sammenheng med begrepet fagspesifikk literacy (T. Shanahan & Shanahan, 2012) og forstås dermed som noe mer enn kunnskapsoverføring av faglig innhold. Det handler også om innsikt i og forståelse for hvordan kunnskap skapes, kommuniseres og brukes innen fagfeltet (C. Shanahan, 2017). Fagspesifikk literacy er dermed en form for kritisk literacy som har som mål å utvikle kritiske lesere og tenkere som kan forholde seg til og utfordre de faglige diskursene (Moje, 2008, 2010). Dette er et viktig ledd i elevens opplæring til medborgerskap og viktig for samfunnets demokratiseringsprosess (Wineburg & Reisman, 2015).

I læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) er de fem grunnleggende ferdighetene et forsøk på å uttrykke hva literacy i fagene innebærer (Berge, 2005). Når jeg bruker begrepet *lesing i KRLE* knyttes det derfor til det som står om den grunnleggende ferdigheten i læreplanen for KRLE-faget. «Å kunne lese i KRLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tråd med kunnskapsmålene i faget forstår jeg begrepet «tekster» i en utvidet betydning som også innebærer det å kunne «lese» kunst og estetikk, arkitektur og symbolikk, ritualer og praksis.

Med spørsmålstillingen *hva skjer*, ønsker jeg å rette et nokså åpent blikk på prosessen og beskrive hva som skjer både faglig, didaktisk og praktisk samt ta det med inn i analyse og drøfting.

Prosjektet har blitt godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 1). Jeg har kontaktet ungdomsskoler gjennom skolenes administrasjon og ledelse og har via dem fått tilgang til et antall lærere og klasser hvor lærerne underviste i KRLE. Dette har gitt meg mulighet til både å observere KRLE-undervisning og til å intervju lærere og elever. Det materialet jeg har fått tilgang til gjennom observasjoner og intervju har blitt analysert og bearbeidet. I tillegg til det empiriske materialet fra de respektive klasserommene, har også arbeid med oversikt over tidligere forskning gitt innsikt i andre forskeres arbeid med literacy i religions- og livssynsfaget og de konklusjoner de har trukket. Samlet har dette resultert i tre delstudier utformet som tre artikler.

En skjematisk fremstilling av avhandlingens formål, overordnede forskningsspørsmål og artiklenes metodologi og hovedfunn ser slik ut (Tabell 1):

Tabell 1. Oversikt over avhandlingen og forskningsartiklene

Studiens formål	1) å utvikle ny empirisk kunnskap om hvordan faglig lesing i KRLE blir forstått og praktisert, og 2) å bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i KRLE-faget på ungdomstrinnet.		
Overordnede forsknings-spørsmål	<p>1) <i>Hvordan praktiseres lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?</i> (Knyttes til artikkel 1 og 2)</p> <p>2) <i>Hvordan erfares lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen?</i> (Knyttes til artikkel 1 og 2)</p> <p>3) <i>Hva skjer når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser?</i> (Knyttes til artikkel 3)</p>		
	Artikkel 1. Review	Artikkel 2. Kartleggingen	Artikkel 3. Intervensjonen
Tittel	Lesing og skrijving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018	Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading	Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education
Forsknings-spørsmål	Hvilken forskningsbasert kunnskap har vi om lesing og skrijving i religions- og livssynsfaget i grunnskolen i perioden 2005-2018?	What meaning-making aspects are important for teachers and students connected to reading in religious education?	How does a conceptual tool focusing on positioning texts and their readers affect reading instruction in non-confessional religious education?
Materiale	36 studier av lesing og skrijving i religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole	Klasseromsobservasjoner og intervju med 6 lærere og 8 elevgrupper med til sammen 22 elever	Klasseromsobservasjoner, møter med lærere, intervju med 2 lærere og 4 elevgrupper med til sammen 10 elever
Hensikt	Sammenfatte innsikt forskning kan gi om hvordan lesing og skrijving praktiseres i religions- og livssynsfaget etter innføringen av LK06	Utforske ungdomsskoleelevers opplevelse av lesing i religions- og livssynsfaget og diskutere dette i lys av teori om fagspesifikk lesing	Utvikle læreres og elevers forståelse for posisjonering i religions- og livssynsfaget i lys av posisjoneringsteori og prøve ut et lesedidaktisk redskap som kan styrke fagspesifikk lesing og bevisstgjøre elever på betydningen ulike posisjoner har for faglig forståelse
Teoretisk ramme	Fagspesifikk literacy sett i lys av overgangen fra konfesjonell til flerreligiøs religions- og livssynsundervisning	Fagspesifikk lesing/fagspesifikk literacy sett i lys av overgangen fra konfesjonell til flerreligiøs religions- og livssynsundervisning	Posisjoneringsteori, Teori om fagspesifikk lesing/fagspesifikk literacy sett i lys av overgangen fra konfesjonell til flerreligiøs religions- og livssynsundervisning
Analytisk inngang	Tekstanalyse. Utgangspunkt i tematisk analyse og syntese av forskningslitteratur med tanke på skrijving av review	Tematisk analyse av observasjoner og intervju ved bruk av helhetlig koding og in vivo koding	Tematisk og teoridrevet analyse av observasjoner og intervju ved bruk av helhetlig koding og in vivo koding
Funn	Oversiktsstudien avdekket fem områder hvor faget fremstår som spenningsfylt: kunnskap versus personlig utvikling, kristendom, religion og livssyn versus filosofi og etikk, lærebokkunnskap versus elevers erfaringsbaserte kunnskap, hverdagspråk versus fagspesifikke sjangre og lærerrolle versus elevrolle	Elever vektlegger utvikling av respekt og toleranse og etterspør levd religion og elevaktiv utforskning av faglig innhold som viktig for at faget skal gi mening, mens lærernes fokus er på begrepslæring	En bevissthet om posisjonering i religions- og livssynsfaget endrer måten lærerne bruker tekster i klasserommet, gir faget økt relevans, øker den fagspesifikke kunnskapen og skaper større bevissthet om respekt og toleranse hos elevene

Hovedargumentet som poengteres gjennom avhandlingen er at lesing må foregå på fagenes premisser slik at lesingen blir fagspesifikk (Skaftun, 2015; Skaftun, Aasen & Wagner, 2015). Det handler om å gi elevene tilgang til fagenes literacy. For KRLE-faget sin del handler det om å avdekke hvilke faglige diskurser som ligger til grunn for faget. Det handler likeledes om hvordan en kan legge til rette for at elevene kan gis en innføring i de ulike, faglige diskursene. Elevene kan da benytte den kunnskapen dette gir om lesing i faget til å bli kompetente lesere som kan posisjonere seg på en selvstendig og begrunnet måte i møte med fagets tekster, men også i møte med et sammensatt tros- og livssynsmessig mangfold i klasserommet og samfunnet ellers.

1.5. Avhandlingens struktur

Etter dette innledende kapittelet fortsetter avhandlingen med **kapittel 2**, som gir en oversikt over relevante studier og debatter. Først presenteres noe av den internasjonale forskningen og aktuelle debatter knyttet til *religious literacy*, før leseren får innsyn i noe av den norske fagdidaktiske debatten som omhandler hvilke fagdisipliner religions- og livssynsfaget bør ha sitt utspring i. Avslutningsvis peker jeg på hvordan de to debattene har relevans for avhandlingen.

Kapittel 3 gjør rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for avhandlingen. Teori om fagspesifikk lesing handler om at ulike skolefag har bakgrunn i ulike vitenskapelige tenkemåter og praksiser. Leseopplæring i fag må derfor legge vekt på det som er særegent for de forskjellige fagkulturene som ligger til grunn for skolefaget. Det andre teoretiske perspektivet, posisjoneringsteori, kan kaste lys over hvordan elever og lærere bevisst eller ubevisst posisjonerer seg og blir posisjonert i møte med faglig innhold. De to teoretiske perspektivene har blitt brukt både som teoretiske linser i analysearbeidet og som utgangspunkt for utforming av metodologisk redskap i avhandlingen.

I **kapittel 4** blir forskningsdesign og metodologi presentert. Her blir det redegjort for litteraturreview og designbasert forskning som metoder, før det blir gitt en innføring i hvordan data ble produsert og min situering som forsker utdypes. Deretter beskrives de ulike fasene i det designbaserte forskningsprosjektet og utviklingen av det lesedidaktiske redskapet *RE-spectare*. Analysearbeidet i prosjektet blir gjort rede for, før kapittelet avsluttes med en overveielse av funnenes troverdighet og drøfting av etiske implikasjoner.

Kapittel 5 oppsummerer de tre delstudiene, før en mer overordnet drøfting av funnene klargjør avhandlingens bidrag til religionsdidaktikken. Til slutt i kapittelet drøftes noen implikasjoner for praksis, forskning og policy.

2. Oversikt over relevante studier og debatter

Denne avhandlingen er et bidrag til forskning på elevers lesing i religions- og livssynsfaget, og den plasserer seg innenfor det fagdidaktiske feltet religionsdidaktikk.² Med sitt søkelys på lesing plasserer den seg også innenfor fagfeltet literacy. Formålet med dette kapittelet er å sette denne studien inn i en større faglig forskningssammenheng, og det er da to områder jeg ser som spesielt relevante. I norsk sammenheng har overgangen fra et konfesjonelt kristendomsfag til et flerreligiøst religions- og livssynsfag ført til en debatt innen religionsdidaktikken om skolefagets faglige forankring. Internasjonalt, og da mer spesifikt den vestlige verden, har et skiftende religiøst landskap ført til en debatt om *religious literacy*. I det følgende vil jeg først ta for meg noen perspektiver knyttet til begrepet *religious literacy*, før jeg går nærmere inn i den norske debatten om skolefagets faglige forankring.

2.1. *Religious literacy* som funksjonell, kulturell eller kritisk literacy

Literacy er et nyere begrep innen utdanningsforskning, og det er et begrep i drift (Ongstad, 2014). Det har gått fra betydningen av å være utdannet eller lærd til det å kunne lese og skrive, og derfra til også det å være kompetent og kunnskapsrik innen spesialiserte områder som for eksempel computer literacy, økonomisk literacy og historisk literacy (Barton, 2007, s. 19). Literacy er 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 (Skافتun, 2015). I dag snakkes det ikke bare om literacy i entall, men om literacies i flertall (Barton, 2007, s. 37-40), og ett av disse spesialiserte områdene handler om det som omtales som *religious literacy*.

De første sporene av begrepet *religious literacy* finnes i to artikler fra første halvdel av 1950-tallet som omhandler studenters evne til å gjengi det som regnes som essensiell kunnskap om religiøs tro (Ward, 1953) og det å orientere seg sosiologisk i et religiøst landskap (de Lissovoy, 1954). Disse utgivelsene legger et grunnlag for en bruk av *religious literacy* hvor det handler om

² Begrepsbruken innen pedagogisk forskning har sine utfordringer, så også innen det religionsdidaktiske feltet (Jackson, 2014b, s. 27). I denne avhandlingen velger jeg å bruke begrepet religionsdidaktikk. Begrepet religionspedagogikk har en lengre tradisjon i norsk forskning, men det innbefatter også religiøs oppdragelse (Andreassen, 2016, s. 31), og i denne avhandlingen er det didaktikk knyttet til skolefaget KRLE som er i fokus. Selv om det noe lengre religions- og livssynsdidaktikk ville ha vært mer dekkende med tanke på det faglige innholdet i skolefaget KRLE, velger jeg for enkelhets skyld den noe kortere formen religionsdidaktikk som dekkende for både religioner og ikke-religiøse livssyn. Når jeg i avhandlingen siterer eller henviser til annen forskning bruker jeg likevel det/de begrepene som brukes der uten nærmere forklaring.

menneskers evne til å orientere seg i et stadig mer mangfoldig religiøst og livssynsmessig landskap gjennom kunnskap om fundamentale «byggesteiner» i religiøse tradisjoner, noe som til en viss grad muliggjør «måling» av menneskers nivå av *religious literacy* (Prothero, 2007). I betydningen noe som kan måles, brukes begrepet som argument for økt *religious literacy* i ulike deler av samfunnet og for religionsundervisning i skolen (Moore, 2007, 2014). *Religious literacy* blir ikke bare forstått som reproduksjon av kunnskap, men også som evnen til å vurdere kunnskap og utvikle personlige meninger, både for å opprettholde, samt for å forandre kulturen (Goldburg, 2010; Wright, 1993). Bill Green (1988) benytter begrepene *funksjonell*, *kulturell* og *kritisk literacy* for å beskrive ulike dimensjoner ved literacy. *Religious literacy* oppfattet som evne til å orientere seg i og reprodusere kunnskap, knytter jeg til funksjonell og kulturell literacy, mens *religious literacy* som evne til å utvikle personlige meninger og vurdere kunnskap, forstår jeg som kritisk literacy. I det følgende vil jeg drøfte hvordan *religious literacy* er blitt brukt av ulike forskere som argumentasjon for utvikling av funksjonell, kulturell og kritisk literacy.

I boken *Religious Literacy - What Every American Needs to Know - and Doesn't* av Stephen Prothero defineres *religious literacy* som muligheten til i dagliglivet å forstå og bruke de grunnleggende byggesteinene i religiøse tradisjoner, deres nøkkelbegrep, symboler, tros lærer, praksiser, utsagn, persongalleri, metaforer og fortellinger (Prothero, 2007, s. 15). Prothero bygger her på Hirsch (1987) sine tanker om kulturell literacy hvor det handler om å gi mennesker bakgrunnskunnskap. Denne bakgrunnskunnskapen er nødvendig for å opparbeide en funksjonell literacy som muliggjør en grunnleggende kommunikasjon innen et samfunn slik at folk er i stand til å forstå hverandre. Prothero sin anvendelse av *religious literacy* består da i å bryte ned kunnskap om verdens religioner til fakta som mennesker trenger for å fullt ut kunne delta i det sosiale, økonomiske og politiske liv i en nasjon og en verden hvor religion har betydning (Prothero, 2007, s. 15). Denne faktaorienteringen gjør at *religious literacy* består i hva den enkelte bør vite, men det handler ikke nødvendigvis om hvordan det kan tolkes og forstås, og hvilken betydning det har for de troende.

En noe bredere tilnærming til *religious literacy* inntas av Diane Moore (Moore, 2007, 2014) som definerer *religious literacy* på følgende måte:

Religious literacy entails the ability to discern and analyze the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses. Specifically, a religiously literate person will possess 1) a basic understanding of the history, central texts (where applicable), beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions

as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts; and 2) the ability to discern and explore the religious dimensions of political, social and cultural expressions across time and place. (Moore, 2014, s. 379-380).

Moore bruker et kulturstudieperspektiv (*A Cultural Studies Approach*) og ser på den måten religion i en tverrvitenskapelig tilnærming hvor hun ønsker å vise samspillet mellom religion og ulike sosiale, politiske og historiske kategorier. Hun understreker at religion og dens innflytelse må forstås i kontekst og at den ikke kan sees løsrevet fra andre deler av menneskelig erfaring. Derfor er det ifølge henne viktig at undervisning om religion tas inn i skolen slik at en grunnleggende *religious literacy* blir tilgjengelig for alle (Moore, 2014). Selv om Moore bruker en bredere faglig tilnærming enn Prothero for å utvikle og forstå *religious literacy* er det også hos henne en kulturell forståelse av literacy som ligger til grunn for bruken. Både Prothero og Moores bøker kan forstås som en argumentasjon for nødvendigheten av religionsundervisning i amerikansk skole, og i denne debatten brukes behovet for *religious literacy* i betydningen kulturell literacy av flere som begrunnelse for at amerikanske elever trenger undervisning om religion for å kunne fungere i samfunnet (Bishop & Nash, 2007; Noddings, 2008; Rosenblith & Bailey, 2007). Hva slags fagstoff religionsundervisningen skal betone vil derimot variere mellom ulike land og kulturer, og derfor vil en kulturell forståelse av *religious literacy* være opptatt av innholdet i religions- og livssynsundervisningen, hva som vil være viktig for elevene å lære i de ulike landene (Chan, Mistry, Reid, Zaver & Jafralie, 2019).

Begrepet *religious literacy* knyttes internasjonalt ikke bare til diskusjonen om religion skal undervises i skolen, men også til diskusjonen om hvilke følger overgangen fra kristen, konfesjonell undervisning til flerreligiøs religions- og livssynsundervisning har for undervisningen i et allerede eksisterende fag. Likeledes er den delen av faget som omhandler ikke-religiøse livssyn på vei inn i undervisningen i flere europeiske land (Bråten & Everington, 2019). I lys av dette foreslår Martha Shaw innføring av begrepet *religion and worldview literacy*, slik at også ikke-religiøse livssyn kan inkluderes i definisjoner av begrepet (Shaw, 2019). Shaw bygger på Dinham (2016) som foreslår et rammeverk for *religious literacy* forstått som kategori (*category*), holdning (*disposition*), kunnskap (*knowledge*) og ferdigheter (*skills*). Dinham peker på at hurtige endringer i det religiøse landskapet har skapt behov for *religious literacy* på mange områder i samfunnet, men at folk ikke lenger har språk for å snakke om religion og tro (Dinham & Francis, 2016). Han argumenterer for at religions- og livssynsundervisningen i engelsk skole heller bidrar til «religious illiteracy» (Dinham, 2015, s. 19) ved at den har blitt mer fokusert på

samhold og medborgerskap enn studie av religioner og trosinnhold som skal forberede elever på møter med et religiøst mangfold gjennom livet. Dinhams rammeverk for *religious literacy* retter seg mot samfunnet og ulike politiske og yrkesmessige arenaer. For å tilpasse dette rammeverket inn mot religions- og livssynsundervisningen i skolen, bygger Shaw på intervju med skoleeiere, lærere, elever og foreldre på ungdomstrinnet og det de sier om formål for og innhold i religions- og livssynsfaget. Ved å bruke Dinhams rammeverk opp mot det som kommer frem i intervjuene har Shaw som mål å bygge en modell for *religion and worldview literacy* som tilbyr en kritisk linse som en kan se religioner og livssyn gjennom. Dette gjøres ved å fokusere på konstruksjon av kunnskap gjennom de anvendte kategoriene, og gjennom en refleksiv metodikk som bringer den som vet og det som vites inn i en hermeneutisk sirkel (Shaw, 2019, s. 158). Den kulturelle og funksjonelle tilnærmingen til både Prothero, Moore, Dinham og Shaw tilfører mange tungtveiende argumenter når det gjelder de didaktiske spørsmålene *hva* og *hvorfor* i religionsdidaktisk tenkning. Slik sett er de viktige bidrag i debatten om religions- og livssynsfaget og det som har med kulturell literacy å gjøre; *hva* fagets innhold bør være. Likevel sier den kulturelle tilnærmingen lite om *hvordan* dette kan gjøres i en klasseromskontekst.

Den kritiske siden ved læring har vært mindre fremme i forskningen omkring *religious literacy*. En av de første som tok i bruk begrepet etter Ward og de Lissovoy, Andrew Wright, ønsket å fremme det han kalte *critical religious education* og definerer *religious literacy* som evne, og mangel på evne, til å reflektere, kommunisere og handle på en informert, intelligent og følsom måte i møte med fenomenet religion (Wright, 1993, s. 47). For Wright er forståelse og bruk av språk viktig, og *religious literacy* knyttes også til de ulike lingvistiske tradisjonene som søker å gjøre rede for «the ultimate nature of reality» (Wright, 1996, s. 174). Målet for Wright er at elevene gjennom bruk av språket skal kunne opparbeide *religious literacy* ved å gi uttrykk for eget syn på «the ultimate nature of reality». Dette kan skje ved systematisk å utruste barn til å engasjere seg kritisk i møte med et bredt spekter av mulige responser til spørsmålet om «ultimate truth» (Wright, 2003, s. 287). Wright bygger sin forståelse av *religious literacy* på teologisk og filosofisk refleksjon og ved å peke på utfordringene omkring sannhetsspørsmålet i et mangfoldig religions- og livssynsfag. Selv om Wrights *critical religious education* er spesifikt rettet mot religions- og livssynsundervisning, er den lite praktisk rettet, og det går ikke klart frem hvordan den skal gjennomføres i klasserom (Brömssen, 2013).

Den kritiske siden ved *religious literacy* løftes også frem av Peta Goldberg (2010) som peker på at selv om begrepet har blitt brukt av religionslærere i Australia en tid, så har det knapt blitt gitt

oppmerksomhet til verken de kritiske eller de forvandlende elementene ved det. Hun refererer til Green (1988) og hans beskrivelse av den funksjonelle, kulturelle og kritiske dimensjonen ved literacy, og mener *religious literacy* må utvides slik at det stiller spørsmål til den sosiale forståelsen av begrepet som inkluderer alle disse dimensjonene (Goldburg, 2010, s. 351). Goldburg ønsker å utvikle *a pedagogy of critical religious literacy* som skaper forståelse for hvordan identiteter konstrueres innenfor flere, ofte motstridende, faglige posisjoner, og hvordan identiteter endres. For at dette skal skje, er det viktig å plassere kritisk *religious literacy* i en diskurs som understreker mangfold og ser på ulikheter som et springbrett til kreativ, politisk og pedagogisk forandring (Goldburg, 2010, s. 353). I møte med tekster mener Goldburg at det er viktig å hjelpe elevene til å stille spørsmål til teksten slik at de kan se at det er mange måter å lese og forstå en tekst på. På den måten kan elevene bli oppmuntret og istandsatt til å identifisere, utforske og kritisere problematiske, motsigende og mangfoldige måter å se verden på (Goldburg, 2010, s. 352). Goldburg sin tenking omkring kritisk *religious literacy* er utviklet med tanke på å brukes i klasserommet. Den fremhever en elevaktiv, utforskende, fortolkende og konstruktivistisk religions- og livssynsundervisning, men sier lite om hvordan elevene kan utvikle en faglig tilnærming til det kritiske perspektivet.

Klasserommet er også arenaen for Allison Skerretts forskning som argumenterer for at lærere i større grad bør spille på elevenes religiøse bakgrunn i møte med skolens tekster, på samme måte som de spiller på deres sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn i møte med de samme tekstene (Skerrett, 2013, 2014). Ved å anerkjenne at mange elever kommer til skolen med ulike grader av *religious literacy*, kan dette ifølge Skerrett utnyttes i elevenes møter med akademiske tekster i skolen til å utvikle kritisk literacy, moralske holdninger og ferdigheter i fordomsfri utforsking av områder som berører deres læringsfellesskap, i tillegg til utviklingen av deres refleksive kapasitet og selvbvissthet (Skerrett, 2014, s. 965). Med utgangspunkt i teori om literacy som sosial praksis (Cazden et al., 1996) definerer Skerrett *religious literacy* som «purposeful sequences of religious activities assisted by multimodal tools and that privilege theological systems of knowledge to represent reality, make and interpret meaning, and achieve a range of goals within and across religious and other social contexts» (Skerrett, 2014, s. 966). *Religious literacy* er dermed ikke noe som bare skolen skal bygge, men det er noe som skjer i samspill mellom flere arenaer i elevenes liv og som skolen er en del av. Ved å spille på at elever allerede har utviklet *religious literacy*, kan en lærer bruke denne til å skape forståelse i møte med litterære tekster i skolen og til å utvikle elevens akademiske skriving (Skerrett, 2013). Ungdom som utvikler sin

religiøse identitet i kombinasjon med andre identiteter, slik som kulturelle og språklige identiteter, kan bruke disse i samspill til å utvikle en sterk akademisk identitet (Skerrett, 2014). Ved at *religious literacy* knyttes til elevenes hverdag med ulike kontekster og språklige diskurser, synliggjøres elevenes viktige rolle når det gjelder *religious literacy* i skolen og klasserommet. Elevene blir dermed ikke bare mottakere, men kan også være bidragsytere og aktive deltakere i undervisningen. På den måten kan den funksjonelle siden ved literacy få en tydeligere plass i klasserommet.

I de senere tiårene har begrepet *literacy* også kommet inn i det norske didaktiske språket, men det er lite brukt innen religions- og livssynsfaget. Når begrepet brukes der, er det for å beskrive hvordan faget kan bidra til literacy gjennom utvikling av tekstkompetanse og metabevisthet (Breidlid, 2014) og utforskende læring (Hølen & Winje, 2017). *Religious literacy* drøftes med tanke på om det er et anvendelig begrep i religionsdidaktisk sammenheng (Brömssen, 2013), men er også blitt kritisert for å være for teoribasert, orientert mot normative mål og lite empirisk rettet (Kjørven, 2018). Forståelsen av begrepet knyttes spesifikt til begrunnelse og formål for religionsundervisning i norsk skole (Andreassen, 2016, s. 16-17), og slik sett er det i hovedsak en kulturell literacy det snakkes om når *religious literacy* omtales i norsk sammenheng.

Religious literacy kan altså knyttes til det Green (1988) benevner funksjonelle, kulturelle og kritiske sider ved literacy. I utdanningssammenheng er den kulturelle siden sterkt fremhevet av forskere som begrunnelse for religions- og livssynsfag i skolen (Dinham & Francis, 2016; Moore, 2007; Prothero, 2007). Ved å vektlegge undervisning knyttet til den kulturelle siden er tanken at det funksjonelle, forstått som elevers evne til å orientere seg i et mangfoldig religions- og livssynsmessig samfunn, vil komme nærmest automatisk med økt kunnskap. Den funksjonelle siden ved *religious literacy* fremstår derfor som et mål for undervisningen. Skerrett (2013, 2014) fremhever likevel at lærere ved å engasjere elevers funksjonelle *religious literacy* også kan bruke den som et middel i deres læring. Den kritiske siden ved *religious literacy* knyttes også opp til elevaktiv, utforskende, fortolkende og konstruktivistisk undervisning (Goldburg, 2010), men i likhet med den funksjonelle og kulturelle vektleggingen i religions- og livssynsundervisningen, er det også her i hovedsak de didaktiske spørsmålene *hva* og *hvorfor* som reises. Det blir sagt mindre om *hvordan* undervisningen bør foregå i klasserommet for at elevene skal få opplæring i både funksjonell, kulturell og kritisk literacy i religions- og livssynsfaget. Derfor er det behov for at *religious literacy* utdypes med perspektiver som betoner *hvordan* læring skjer i faget, noe denne avhandlingen tar sikte på å bidra til.

2.2. Fra kristendomskunnskap til religions- og livssynsfag, fra teologi til religionsvitenskap.

I Norge har debatten etter innføringen av et flerreligiøst religions- og livssynsfag i 1997 tatt en litt annen retning enn den internasjonale dreiningen mot *religious literacy*. De tidligere beskrevne endringene fra kirkelig katekese, via et konfesjonelt kristent kulturfag, til et flerreligiøst, kunnskapsorientert religions- og livssynsfag (se kapittel 1), gjorde at det fagdisiplinære grunnlaget ble endret. Det ble argumentert for at faget ikke lenger bør ha sin faglige base i teologi, men heller finne sitt grunnlag i pedagogikk eller bygge på religionsvitenskapelige metoder. Som eksempel på noe av denne utviklingen vil det være naturlig å se på fagets fortellingsstoff. Bibelfortellinger i kristendomsfaget hadde hatt en forkynnende eller trosopplærende funksjon forstått som innføring i evangelisk-luthersk tro. I det nye, flerreligiøse faget ble det argumentert for å jobbe med bibeltekster på en ikke-konfesjonell, pedagogisk måte gjennom «*tekstopplevelse, tekstanalyse, kulturhistorisk informasjon og formidling av hvordan en har forstått en tekst*» (Lied, 1996, s. 7, kursivering original), men fremdeles ble mye av metodikken hentet fra kristen teologi. Etter hvert kom det også bidrag fra religionsvitenskapelig hold som presenterer ulike tilnærminger til fortellingsstoff fra et større utvalg religioner. Disse viser hvordan det kan arbeides med bruk av fortellinger fra både kristendom og andre religioner i en flerkulturell kontekst gjennom blant annet å introdusere begrep som parallelle og rivaliserende fortellinger og ved å poengtere fortellingenes ulike dimensjoner (Breidlid & Nicolaisen, 2000, 2011). Slik ble ulike fagdisipliner viktige for den faglige utviklingen.

Den norske fagdidaktiske debatten har fremstått som en posisjonering mellom ulike fagdisipliner. Dette har skjedd i større grad enn for eksempel i England (Bråten, 2013, s. 56-82), selv om vi også der finner tydelige spor etter en lignende posisjoneringsprosess (Cush, 1999; R. Freathy & Davis, 2019). I religions- og livssynsfagets historiske utvikling finner vi de siste tiårene i hovedsak tre ulike fagdisipliner som har hatt innvirkning på fagets utforming. Sidsel Lied viser i en oversiktsartikkel over norsk religionspedagogisk forskning i tidsrommet 1985-2005 til hvordan det har vært en dreining fra en teologisk fundert religionspedagogikk (Asheim/Mogstad-tradisjonen) til en pedagogisk basert religionspedagogikk (Winsnes-tradisjonen), og fokuset har blitt flyttet fra kirkelige og kristendomsfaglige tema til det flerkulturelle og flerreligiøse (Lied, 2006). Elleve år senere følger Geir Skeie opp med en til dels overlappende analyse over avlagte doktorgrader i perioden 1989-2015 og deler inn i en

«seniorgenerasjon» med faglig bakgrunn i teologi og en «juniorgenerasjon» med faglig bakgrunn i religionsvitenskap (Skeie, 2017c). Skeie bruker en avhandling fra hver av de to generasjonene (Andreassen, 2008; Skeie, 1998) til å eksemplifisere hvordan fagdisipliner med ulike posisjoner utgjør forskjellige faglige rammeverk for kunnskapsutvikling i religionsdidaktisk forskning.

På grunn av at enkeltpersoner gjennom sine ph.d.-avhandlinger har synliggjort disse fagdisiplinære overgangene tydeligere enn andre har den fagdidaktiske debatten ikke bare vært disiplinorientert, men den har til en viss grad også vært personorientert. I norsk og skandinavisk sammenheng har Alberts (2008, 2010, 2017), Jensen (2008, 2019) og Andreassen (2010, 2016) inntatt ledende posisjoner i argumentasjonen for en religionsvitenskapelig tilnærming til religionsdidaktikken. I norsk skole- og lærerutdanningsammenheng er det Bengt-Ove Andreassen som har hatt størst innflytelse av disse tre gjennom utgivelsen av boken *Religionsdidaktikk – en innføring* (Andreassen, 2012, 2016), en bok som benyttes som lærebok ved flere lærerutdanningsinstitusjoner. Andreassens argumenter har derfor blitt gjort tilgjengelige for et stort antall lærerutdannere så vel som lærerstudenter. I boka argumenteres det med at religionsvitenskap som fagdisiplin gir en «kritisk, analytisk og tverrkulturell» (Andreassen, 2016, s. 48) distanse og et deskriptivt betraktningsspunkt utenfra i møte med religioner og livssyn. Ved at religionsvitenskapen tar for seg religioner og livssyn som menneskeskapte, kulturelle og sosiale fenomen, egner den seg ifølge Andreassen derfor bedre enn ulike teologiske tilnærminger i møte med et objektive, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag.

Andreassens synspunkter har imidlertid blitt møtt med kritikk fra flere hold. Kritikken retter seg mot hans bekymringer for vektleggingen av det personlige aspektet ved identitetsforming og personlig utvikling i faget (Johannessen, 2015; Leganger-Krogstad, 2012). Kritikken går også på at Andreassen heller ikke viser hvordan et analytisk utenfraperspektiv skal etableres i religions- og livssynsundervisningen. Dermed står han «i fare for å konstruere en 'God's -eye point of view'-posisjon» (Johnsen, 2017, s. 327) hvor det analytiske utenfraperspektivet fremstår som eneste gyldige betraktningsspunkt i faget, og hvor det ikke tydelig nok kommuniseres at også utenfraperspektivet alltid vil være et delvis perspektiv. Det blir også innvendt at et metodisk rammeverk som hentes fra et religionsvitenskapelig fagmiljø og som «tenderer mot å promotere det sekulære som privilegert overordna verdssyn» (Brekke, 2018, s. 120) ikke nødvendigvis egner seg som det eneste gyldige faglige perspektivet på religion og livssyn i

klasseromsammenheng ettersom det kan føre til at elever kan oppfatte «det sekulære og ikkje-religiøse perspektivet som meir normalt og nærare slik ting 'eigentleg er'» (Brekke, 2018, s. 120).

Som alternativ til den sekulære fagontologien argumenterer Brekke for en *livssynsåpen fagontologi* og *livssynsåpen klasseromsontologi* hvor klasserommet blir et rom hvor religioner og livssyn ikke bare studeres fra avstand, men hvor de også blir forstått som relevante bidragsyttere i samfunnets meningsutveksling «som ein klasse kan og bør koma 'i samtale med'» (Brekke, 2018, s. 126). Det religionsvitenskapelige, sekulære utenfraperspektivet Andreassen argumenterer for gir derfor et viktig bidrag til religions- og livssynsfaget i skolen, men fremstår ifølge Brekke ikke som tilstrekkelig perspektiv alene. I stedet vil det være nødvendig med ulike faglige perspektiv, både innenfra og utenfra, for å fange opp religioner og livssyn som diskursive størrelser i samfunnet som kan bidra til perspektivmangfold og perspektivbryting som viktig del av religions- og livssynsfaget. En slik *livssynsåpen fagdidaktikk* vil, ifølge Brekke, bedre bygge opp under målet om at skolen skal gi en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning ved at den gir en nyansert speiling av feltet, prøver ut og blir prøvd i sine beskrivelser av verden og fanger opp ulike steder å se fra.

I drøftingen av overgangen fra konfesjonell kristendomsundervisning til et flerreligiøst religions- og livssynsfag og betydningen det har for religionsdidaktikken, er det også andre som argumenterer for at faget ikke bare skal ha basis i (kristen) teologi, men at det også må omfatte religionsvitenskapelige og andre aktuelle arbeidsmåter. Da er det hovedsakelig snakk om å utvide de faglige perspektivene, ikke erstatte. Geir Skeie beskriver, som tidligere nevnt, hvordan det i den religionsdidaktiske forskningen i Norge har foregått et «generasjonsskifte» fra forskere med bakgrunn innen teologi til forskere som kommer fra en religionsvitenskapelig bakgrunn (Skeie, 2017c). Begge grupper har stor innflytelse på den religionsdidaktiske forskningen og ifølge Skeie vil det beste være om de klarer å dra nytte av hverandres faglige identitet gjennom brede forskningsnettverk. Selv tenderer han til å ville unngå at faget identifiseres med bare én faglig posisjon, men ser på det som et tverrfaglig (*interdisciplinary*) felt (Skeie, 2017c, s. 40).

I et internasjonalt perspektiv diskuterer Oddrun M. H. Bråten religionspedagogikk/religionsdidaktikk og argumenterer for at rene skiller mellom teologisk og religionsvitenskapelig tilnærming «er sjelden å finne i praksis» (Bråten, 2014b, s. 138). Hun mener at dette peker i retning av at en bred tilnærming til feltet vil være det beste, slik at utviklingen av en religionsdidaktisk fag- og forskningstradisjon kan dra nytte av ulike

vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Innen engelsk *religious education* (RE) er det for eksempel de siste årene arbeidet med spørsmål om hvordan elever kan lære i religions- og livssynsfaget, blant annet gjennom didaktiske undervisningsopplegg som *RE-searchers* (G. Freathy, Freathy, Doney, Walshe & Teece, 2015) og *Who is Jesus* (R. Freathy, Reed, Davis, John & Schmidt, 2018). Disse tar for seg ulike tilnærminger til læring i RE og trekker frem ulike religionsvitenskapelige (*RE-searchers*) og teologiske (*Who is Jesus*) arbeidsmåter i læringsarbeidet. De faglige og fagdidaktiske argumentene bak undervisningsoppleggene er gjort rede for og drøftet i ulike vitenskapelige artikler, og bygger opp under forståelsen at ulike faglige perspektiver har betydning for læring i faget (R. Freathy & Davis, 2019; R. Freathy, Doney, Freathy, Walshe & Teece, 2017; R. Freathy & John, 2019). Jeg slutter meg til de som mener at en større bredde i skolefaget tilsier at vi også bør se en større bredde i den vitenskapsfaglige bakgrunnen i fagdidaktikken.

2.3. Oppsummering og relevans for avhandlingen

Religions- og livssynsmangfold er blitt den dominerende kontekstforståelsen i skandinavisk religionsdidaktisk forskning, viser en oversiktsartikkel av Skeie (2017b). Det er også i ferd med å bli det i flere andre land (Bakker & ter Avest, 2014; Bråten & Everington, 2019; Franken, 2017). I utvalget av publikasjoner som analyseres av Skeie er det imidlertid rettet lite oppmerksomhet mot hvilke utfordringer dette mangfoldet gir som er knyttet til læring, og selv om det i den skandinaviske forskningen er mange bidrag med skolerelevans, er det grunn til å peke på «manglende forbindelseslinjer mellom religionsdidaktisk forskning og utvikling av praksis i skolen» (Skeie, 2017b, s. 14). Denne avhandlingen tar sikte på å være en slik forbindelseslinje mellom religionsdidaktisk forskning og praksisutvikling i skolen gjennom samarbeid mellom forsker og lærere og deres KRLE-klasser om utprøving og utvikling av et lesedidaktisk redskap, som har til hensikt å fremme kunnskap om og forståelse for mangfold i religions- og livssynsfaget.

Innen forskning på *religious literacy* har det også vært en økning av bidrag de senere årene. Som eksempel kan nevnes at et anerkjent tidsskrift innen forskning på religions- og livssynsundervisning, *Journal of Beliefs and Values*, kom med et temanummer om *religious literacy* våren 2020 med bidrag fra Sverige, Østerrike, Skottland, England, Canada, Spania og Australia. I lederartikkelen for temanummeret peker Stephen Parker på hvordan fremveksten av *religious literacy* gjennom de siste 20 årene viser at begrepet må anses å være en nødvendig bestanddel for vellykket medborgerskap i moderne samfunn (Parker, 2020). *Religious literacy*

utfordres likevel ved at det hviler for mye på en kulturell literacyforståelse og at den kritiske siden ved literacy også må få spille en nødvendig rolle. Det betyr at *religious literacy* også må berøre tema som myndiggjøring og frigjøring (Hannam, Biesta, Whittle & Aldridge, 2020). Et viktig spørsmål er derfor hvordan religions- og livssynsundervisningen kan bidra, både til elevenes funksjonelle og kulturelle literacy, og til oppøving av kritisk literacy. Avhandlingens bidrag er å undersøke hvordan lesing fra ulike perspektiv kan utvikle alle de tre dimensjonene ved literacy, også den kritiske, gjennom en bevisstgjøring om personlige og fagspesifikke tilnærminger til tekster i faget.

3. Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg gjøre rede for den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for de tre delstudiene avhandlingen består av. I hovedsak dreier det seg om to teoretiske perspektiv, teori om fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori. Det første perspektivet handler om at de forskjellige skolefagene har bakgrunn i ulike vitenskapelige tenkemåter og praksiser. Faglig lesing vil da ikke bare handle om fagovergripende lesing, det å videreutvikle en generell lesekompetanse, men det er også snakk om at leseopplæringen i de forskjellige fagene tar utgangspunkt i og legger vekt på fagspesifikk lesing, det som er særegent for de ulike fagkulturene. Det andre perspektivet tar utgangspunkt i at elever og lærere bevisst eller ubevisst posisjonerer seg og blir posisjonert i møte med faglig innhold. Som når lærere for eksempel inntar en mer distansert holdning til fagstoffet i undervisning om religioner enn det de gjør når de underviser om etikk, eller når lærebøker tidligere brukte ord som «vi» og «oss» i omtale om kristendom mens de i omtale av andre religioner brukte «de» og «dem».

3.1. Fagovergripende lesing versus fagspesifikk lesing

Når det er snakk om leseopplæring i ungdomskolen, er det først og fremst den videre leseopplæringen det dreier seg om (Roe, 2014). Etter at den første leseopplæringen, som blant annet dreier seg om å knekke lesekoden, er et tilbakelagt stadium, handler lesing først og fremst om leseforståelse, det vil si å lære seg å bruke og utvikle leseferdighetene i de ulike faglige sammenhengene med hver sine ulike formål og hvert sitt unike fagspråk. Lesing i ungdomsskolen skiller seg fra lesing i tidligere skoleår ved at tekstene som leses blir stadig mer kompliserte og oppdelingen i ulike fag blir tydeligere (Roe, 2014). Det akademiske språket elevene møter i skolen skiller seg fra dagligspråkets muntlige, konkrete og uformelle stil ved at det blant annet er mer presist og nyansert i ordbruken, benytter seg av faglige og ikke-faglige abstrakte ord og uttrykk, pakking av informasjon og manglende aktører i handlingene (Fang & Schleppegrell, 2010; Maagerø, 2010). For å sette elevene i stand til å møte det akademiske språket i de ulike fagene har det i den videre leseopplæringen blitt lagt stor vekt på å lære strategier som kan hjelpe den enkelte elev til å få mest mulig ut av teksten, strategier som kan brukes før, under og etter lesing av en tekst (Mortensen-Buan, 2010; Roe, 2014). Eksempler på strategier som brukes i den videre leseopplæringen er å skaffe seg oversikt over teksten, lese selektivt, skille ut viktig informasjon og oppsummere teksten.

En fagovergripende tankegang betoner at lærere i de enkelte fagene skaffer seg en oversikt over hvilke generelle lesestrategier som egner seg best med tanke på lesing i det bestemte faget og at de bruker disse bevisst i leseopplæringen. Denne fagovergripende tilnærmingen til lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag har imidlertid blitt utfordret ved at den ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til at de ulike fagene har sine egne tekstkulturer og dermed ulike måter å arbeide med tekster (Skraftun et al., 2015). I amerikansk leseforskning fremstilles denne utfordringen som et skille mellom det som kalles *content area reading* (fagovergripende lesing) og *disciplinary reading* (fagspesifikk lesing)³ (Hynd-Shanahan, 2013; T. Shanahan & Shanahan, 2008, 2012). Fagovergripende lesing bygger på at elever kan utvikle generelle lesestrategier for å tilegne seg kunnskap gjennom tekster i ulike fag. Forskjellene mellom fag blir forstått som ulikheter i det faglige innholdet, men måtene å lære det faglige innholdet vil, med små justeringer, kunne være de samme. Innen fagovergripende lesing vil for eksempel læring av nye ord i et fag kunne foregå på stort sett samme måte, enten det er snakk om naturfag, samfunnsfag eller KRLE. Fagspesifikk lesing på den annen side, legger mer vekt på at de ulike fagene hver for seg består av unike tekstkulturer, som skiller seg klart fra hverandre når det gjelder fagets grunnleggende formål, spesialiserte språkbruk og sjangre, representasjons- og kommunikasjonsformer og kriterier for tekstkvalitet (T. Shanahan & Shanahan, 2012), og at lesing i faget handler om å komme inn i denne tekstkulturen. Elever trenger opplæring i bruk av generelle lesestrategier som kan brukes på tvers av fag. Men etter hvert som de kommer lenger oppover i skoleløpet og den faglige oppdelingen blir tydeligere, trenger de også innføring i de ulike fagenes tekstkulturer slik at lesingen kan knyttes mer spesifikt til det som særpreger lesing i det enkelte faget.

3.2. Fagspesifikk lesing

Utgangspunktet for fagspesifikk lesing er at den vektlegger at kunnskap produseres, kommuniseres, evalueres og brukes ulikt innen forskjellige fag, og at dette er uløselig knyttet til lesing i faget (Hynd-Shanahan, 2013; C. Shanahan, 2017; T. Shanahan & Shanahan, 2012). Lesing i naturfag er derfor annerledes enn lesing i samfunnsfag eller KRLE fordi de ulike faglige tradisjonene har utviklet seg forskjellig. Ved å studere hvordan lesing ble gjort av eksperter

³ I litteraturen om leseforskning brukes både begrepene *content area reading* og *content area literacy*, samt *disciplinary reading* og *disciplinary literacy*. Ettersom denne avhandlingen omhandler lesing i KRLE-faget, foretrekker jeg i dette teorikapittelet å bruke *reading* fremfor *literacy*, men velger å følge den skrivemåten som brukes når jeg siterer litteratur. Det samme gjelder ved bruk av den norske oversettelsen *fagspesifikk lesing/fagspesifikk literacy* og *fagovergripende lesing/fagovergripende literacy*.

innen ulike fagfelt som matematikk, kjemi og historie, avdekket Shanahan og Shanahan at fagekspertene tilnærmet seg lesing i hvert sine fagfelt på ulike måter (C. Shanahan, Shanahan & Misischia, 2011; T. Shanahan & Shanahan, 2008). Matematikerne trakk frem det å lese om igjen og nærlesing som viktige strategier, slik at de fikk med seg detaljene i teksten, mens det for kjemikerne var viktig å overføre informasjon fra en form til en annen, for eksempel ved å studere både tekst og illustrasjoner, for å få en full forståelse av et konsept. For historikerne var det viktig å vite hvem som hadde skrevet teksten eller hva slags kilde som var benyttet, for de hadde en bevissthet om at historisk forståelse alltid innebar fortolkning av historiske hendelser og ikke en ren gjengivelse av historiske «sannheter». På den måten leste fagekspertene tekstene på forskjellige måter, i samsvar med de normer og forventninger som tilhørte det enkelte fagfeltet. Fagspesifikk lesing i skolen handler da om at elever får lære noe om kunnskapsproduksjonen i faget, hva slags informasjon som vektlegges, hvordan kunnskap kommuniseres og evalueres (C. Shanahan, 2017), og videre hvilken betydning dette har for hvordan de leser i det bestemte faget.

Fagspesifikk lesing kan regnes som en form for kritisk literacy ved at den legger vekt på å skape en forståelse for hvordan kunnskap bygges i fagene fremfor bare å bygge kunnskap i fagene (Moje, 2008, 2015). Tanken er at elever skal settes i stand til ikke bare å lære faglig innhold, men også settes inn i hva som er akseptert kunnskap i et fag og hvordan denne skapes. På den måten lærer de faglig kunnskap, men de utrustes også til å både kunne kritisere og utfordre den kunnskapen. Til grunn for dette ligger en forståelse av at de ulike fagområdene utgjør ulike faglige kulturer eller diskurser (Moje, 2008, 2015) og tilgang til en diskurs får en ikke bare ved læring, men ved tilegnelse. Det vil si at verbal instruksjon ikke er tilstrekkelig til å lære å mestre en faglig diskurs, da en faglig diskurs ikke bare består av fagkunnskap som skal læres, men også sosiale praksiser som er grunnleggende for å få del i denne fagkunnskapen. Derfor er det nødvendig til en viss grad å kultiveres inn i de ulike sosiale praksisene gjennom eksemplifisering fra noen som allerede mestrer den (Gee, 2015, s. 190-191). Denne læringen og sosialiseringen inn i et fag utvikler seg gradvis og gjentar seg gjennom hele skoleløpet med stadig økende spesialisering (Moje, 2010). For å lykkes i best mulig grad med dette, kreves det at lærerne kjenner fagstoffet godt og at de forstår den rollen språk og ulike faglige språklige praksiser har med tanke på å bygge faglig kunnskap (Moje, 2008). Da kan de både formidle kunnskap og lære elevene hvordan de selv på best mulig måte kan tilegne seg kunnskap i faget.

Fagspesifikk lesing i betydningen kritisk literacy innebærer ikke bare det å forstå hvordan kunnskap bygges i et fag, men elever trenger også å få del i «metakunnskap» om faglige diskurser slik at de blir i stand til å ta et steg ut av den kunnskapen de er kultivert inn i og betrakte den med et kritisk blikk (Gee, 2015, s. 197-198). Moje argumenterer for at vi må tenke nytt om hva et skolefag er, og se på det som et rom hvor kunnskap og informasjon ikke bare oppbevares, men også produseres og konstrueres, og at denne kunnskapsproduksjonen er et resultat av menneskelig interaksjon (Moje, 2008). Ettersom læring i et fag handler om å forstå normene for hvordan kunnskap produseres og kommuniseres i det faget, innebærer noe av den læringen at elevene innser hvordan faglig læring kan skille seg fra de normene som er rådende i hverdagslivet. Det innebærer også at faglig læring på enkelte områder kan være lik den læringen som skjer i hverdagslivet. Da kan kunnskap fra hverdagslige diskurser bidra til den faglige kunnskapen og til en viss grad sette den faglige kunnskapen i et kritisk lys.

Elever beveger seg mellom mange ulike diskurser hver dag og de må lære seg å bli «metadiskursive» (Cazden et al., 1996). Det vil si at de må lære seg å navigere mellom de ulike faglige diskursene i skolen og andre diskurser de tar del i på fritiden. Kritisk literacy består da i å forstå hvilke praksiser som er de privilegerte praksisene i de ulike diskursene, hvor og når disse er nyttige og hvorfor akkurat de har blitt verdsatt (Moje, 2008, 2015). Fagspesifikk lesing handler om å utruste elevene slik at de til en viss grad kan se hvordan kunnskap produseres i et fag og hvem som produserer og representerer denne kunnskapen, og dermed bli i stand til å stille spørsmål ved og etter hvert utfordre og kritisere kunnskapen (Moje, 2010). På den måten skaper fagspesifikk lesing kritiske tenkere og det skaper handlingsrom for leseren. I stedet for at fagtekster i skolen leses kun med mål om økt kunnskap innen et fagfelt, vil en fagspesifikk lesing også aksentuere lesingen som en form for sosialt rettfærdig undervisning, som en del av en demokratiseringsprosess og som utdanning til medborgerskap (Moje, 2007, 2015; Wineburg & Reisman, 2015), ved at den har som mål å utruste elever til å stille spørsmål ved, vurdere og evaluere kunnskap på en faglig relevant måte og sette kunnskapen inn i en større sammenheng.

Fagspesifikk lesing har ikke unngått kritikk. En av innvendingene stiller spørsmål ved om det vil være riktig å bruke tid på å lære elever i ungdomsskolen fagspesifikk lesing ettersom det ikke nødvendigvis er direkte linjer mellom vitenskapsfagene og skolefagene (Heller, 2010). Videre påpeker Heller at ikke alle lærere har den nødvendige faglige og språklige kunnskapen slik at de er i stand til å undervise elevene i fagspesifikk lesing, og at skolens oppgave først og fremst er å utdanne velinformerte borgere, ikke spesialister i fag. En annen av innvendingene har vært at

fagspesifikk lesing ikke egner seg for elever som sliter med grunnleggende elementer i lesing, slik som å gjenkjenne grunnleggende informasjon i teksten, foreta sammenligninger, forstå hovedpoenget i en artikkel eller beskrive sentrale handlinger i en fortelling (Faggella-Luby, Graner, Deshler & Drew, 2012) Elever som sliter med lesing på den måten vil ha større utbytte av opplæring i generelle lesestrategier. Disse innvendingene har noe for seg, og det er innen forskning bred enighet om at «eksplisitt strategiundervisning er bra for mange elever» (Skaftun et al., 2015, s. 52). Samtidig er det klart at også de elevene som sliter med lesing vil ha nytte av bevissthet om hvordan kunnskap utvikles i ulike fag (Kleve & Penne, 2012; Lee & Spratley, 2010).

Fagspesifikk lesing bygger på en forståelse av at literacy utvikler seg og blir mer spesialisert jo lenger opp i skoleløpet en kommer (T. Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44). Før en kan arbeide fagspesifikt med lesing må elevene ha en grunnleggende leseforståelse på plass. Fagspesifikk lesing vil derfor først og fremst måtte tenkes supplerende med mer fagovergripende strategier, men også med mer fagspesifikke strategier som egner seg godt i ett fag, men ikke nødvendigvis like godt i et annet (Gillis, 2014), og det fagspesifikke vil fremstå i økende grad jo lenger opp i skolesystemet en kommer. Det vil også være viktig, slik Moje påpeker (Moje, 2010), at en ikke tenker på elevene som «amatører» slik Heller foreslår (Heller, 2010), men i stedet ser på dem som tenkende og spørrende «nybegynnere» (Moje, 2010) som får en første innføring i faglige diskurser slik at de blir i stand til å lese, skrive og diskutere omkring hverdagslige hendelser innenfor en faglig ramme. På den måten vil fagspesifikk lesing kunne supplere den leseopplæringen elevene får gjennom mer fagovergripende lesestrategier.

Fagspesifikk lesing har sin bakgrunn i hvordan eksperter leser i ulike vitenskapsfag (C. Shanahan et al., 2011). Å gi elevene innsikt i hvordan dette foregår og hva som regnes som akseptert kunnskap og kunnskapsproduksjon i et fag har med utvikling av elevens kritiske literacy å gjøre (Moje, 2008). I tillegg til at elevene gjennom fagspesifikk lesing skal få en innføring i faglige tekster og deres meningsverden, handler lesing også om å få metakunnskap om de faglige diskursene (Gee, 2015) slik at elevene kan komme ut av tekstene og innta en selvstendig og kritisk holdning til dem (Freebody & Luke, 1990). Elevene må læres opp til å bli metadiskursive (Cazden et al., 1996). Da kan de lære seg hvilke normer som regnes som aksepterte innen de ulike diskursene når det gjelder kunnskapsproduksjon og -formidling. Målet med fagspesifikk lesing i skolen er ikke å utdanne «eksperter» i fag, men å se på elevene som «nybegynnere» som gis en innføring i faglige diskurser slik at de kan lære seg å kritisk vurdere kunnskap og på den måten utdannes til medborgerskap (Moje, 2010; Wineburg & Reisman, 2015).

3.3. En fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE

KRLE er et mangfoldig fag, og spennet i faget er stort. Det gjelder ikke bare i variasjonen av tekster som leses, men også i de faglige tolkningstradisjonene som arbeider med de ulike tekstene i både et innenfraperspektiv og et utenfraperspektiv. I tillegg til at det kan være store forskjeller mellom ulike religioner og trostradisjoner med tanke på hva som finnes av hellige tekster og artefakter og hvordan de blir brukt og forstått, er det også internt i de ulike religionene og tradisjonene forskjellige retninger som forstår, tolker og anvender tekster og artefakter ulikt. Dette nødvendiggjør en forståelse av hvem religions- og livssynsfaget lar representere en religion eller trostradisjon og den betydning dette har for hvordan elever forstår og tolker disse (Jackson, 1997, 2004, 2016). Mangfoldet er viktig og nødvendig å visualisere i religions- og livssynsfaget. Samtidig kan vi ikke forvente at lærere og elever skal ha en oversikt over og kunnskap om alle de forskjellige tolkningstradisjonene i de ulike religionene. Det er imidlertid behov for didaktiske redskaper som kan bidra til kunnskap om hvordan mangfold kan synliggjøres og forstås i religions- og livssynsfaget.

KRLE er ikke bare et mangfoldig fag når det gjelder innhold og internt mangfold, men også med tanke på hvilke fagdisipliner som bidrar med kunnskap inn mot faget. Vi har sett at overgangen fra et konfesjonelt kristendomsfag til et flerreligiøst, kunnskapsorientert religions- og livssynsfag har ført til økt faglig mangfold, men også til et spørsmål om hvilke fagdisipliner som skal bidra til kunnskap om faget (kapittel 2). Fra å være et fag forankret i teologi har den faglige forankringen flyttet seg, både mot pedagogikk, i og med overgangen fra å være kirkens fag til å bli skolens fag, og mot religionsvitenskapelige disipliner ved overgangen fra kristendomsfag til et flerreligiøst religions- og livssynsfag. Innenfor KRLE-faget kan fagspesifikk lesing komme med viktige bidrag inn mot den fagdidaktiske debatten vi har sett i norsk sammenheng ved at den avdekker de ulike fagtradisjonenes prioriteringer innen lesing og hvilke tekstkulturer de er en del av.

Spørsmålet om religioner best beskrives innenfra eller utenfra, og fordeler og ulemper med de to perspektivene, har lenge vært et tema i religionsvitenskapelig litteratur (Knott, 2010; McCutcheon, 1999). Fagspesifikk lesing vil både forholde seg til ulike faglige innenfratradisjoner i forskjellige religioner og det interne mangfoldet vi finner der. Samtidig handler fagspesifikk lesing også om å beskrive ulike faglige utenfratradisjoner og deres unike måter å tilnærme seg faglig lesing. Angående representasjon vil fagspesifikk lesing kunne bidra inn mot forståelse av lesing, ikke bare på tradisjonsnivå eller gruppenivå, men også helt ned mot individnivå (Jackson, 1997). Dette kan gjøres ved å anskueliggjøre for eksempel ulike islamske lovskolers

tolkningspraksiser, praktiseringen av daglig andakt i et kristent hjem, utøvelsen av *puja* i en hindufamilie, eller skildre den betydning et personlig ståsted kan ha for hvordan en leser om ulike religioner og livssyn.

Gitt det store mangfoldet i KRLE-faget, både når det gjelder faglig innhold og bakgrunnen for de ulike fagdisiplinene, ser jeg det ikke som denne avhandlingens oppgave å utarbeide et fullverdig konseptuelt rammeverk (Goldman et al., 2016) for fagspesifikk lesing i KRLE. Av den grunn velger jeg også å snakke om en *fagspesifikk tilnærming* til lesing i KRLE. I det legger jeg at jeg har som mål å avklare noen av de ytre rammene som kan utgjøre en fagspesifikk tilnærming og skape en forståelse av hvordan det fagspesifikke kan bidra til elevers lesing i faget. Dette blir gjort ved å anskueliggjøre noen av de ulike faglige og personlige perspektivene som kan inntas i møte med lesing i faget. Disse perspektivene forsøker jeg å ramme inn og synliggjøre ved å beskrive dem som innenfra- eller utenfraperspektiv og at lesing i disse handler om å lese fra et personlig eller et mer faglig eller profesjonelt ståsted. For å kunne si noe om hvordan de ulike perspektivene har betydning for lesing i faget, vil jeg i det følgende gi en nærmere beskrivelse av det andre teoretiske perspektivet jeg benytter meg av, posisjoneringsteori.

3.4. Posisjoneringsteori

Posisjoneringsteori har som mål å forstå hvordan posisjoner og handlinger former sosiale strukturer gjennom mellommenneskelig samspill, og ble først introdusert av Davies og Harré (Davies & Harré, 1990). I utgangspunktet er teorien utviklet med tanke på hvordan hverdagssamtaler virker konstruerende på den sosiale virkeligheten, og den har røtter i sosialkonstruksjonisme og diskursanalyse (Harré & Van Langenhove, 1999a). Teorien er basert på prinsippet at ikke alle involverte i sosiale handlinger har lik tilgang til rettigheter og plikter når det gjelder å utføre bestemte former for meningsfylte handlinger til en bestemt tid og i møte med bestemte mennesker (Harré, 2012, s. 193). Posisjoneringsteori fokuserer på forholdet mellom hva man tror man har lov å gjøre eller ikke har lov å gjøre, og hva man gjør i lys av den troen (Harré & Slocum, 2003, s. 105). Rettighetene og pliktene i de sosiale strukturene virker bestemmende for hvem som har lov til å si visse ting og gjøre visse handlinger. Et viktig mål for posisjoneringsteori vil være å sette søkelys på de praksisene som virker hemmende for bestemte grupper med tanke på å si eller gjøre bestemte ting i sosiale sammenhenger. I en klasseromssituasjon kan dette gjelde både forholdet mellom lærer og elever og forholdet elever imellom.

Posisjoneringsteori bygger på de tre grunnleggende funksjonene som vi finner fremstilt i «the position/act-action/storyline triad» (Van Langenhove & Harré, 1999). *Position* innebærer deltakernes moralske posisjoner og rettighetene og pliktene de har til å si bestemte ting. *Act-action* handler om de faktiske utsagnene og den makten de har til å forme visse aspekter ved den sosiale verden. *Storyline* beskriver ting som allerede er blitt sagt i en samtale og rekkefølgen på det som har blitt sagt (Harré & Van Langenhove, 1999a). *Storylines* er kontekstene *positions* og *acts* befinner seg i. Disse kontekstene eksisterer også før enkeltsamtaler og binder fortid sammen med både nåtid og fremtid (Slocum & Van Langenhove, 2003). En samtale har et handlingsforløp. De posisjoner som personer inntar eller tildeles i en samtale knyttes til dette handlingsforløpet. Underveis i samtalen kan ulike utsagn gjøre at posisjoner endrer seg. Med andre ord så har vi mulighet til å velge hva vi vil si i ulike samtalsituasjoner. Vi er imidlertid ikke alltid helt frie til å gjøre alle de valgene vi ønsker, fordi hva vi velger å si eller gjøre avhenger av hvem vi er og hvem vi samhandler med, og vår bakgrunns historie er med på å bestemme hvilke rettigheter og plikter vi har i denne samhandlingen. Hvordan dette foregår, forklares innen posisjoneringsteori gjennom uttrykket *posisjonering*.

Posisjonering vil si å tildele en posisjon til andre eller selv å bli tildelt en posisjon, og blir av Davies og Harré definert som «the discursive process whereby people are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines» (Davies & Harré, 1999, s. 37). Posisjonering kan være interaktiv, det vil si at en person posisjonerer en annen ved det som sies, eller den kan være refleksiv, det vil si at en posisjonerer seg selv (Kayi-Aydar, 2019, s. 11). Posisjonering er også relasjonell ved at folk så å si alltid handler, snakker eller oppfatter seg selv i relasjon til andre mennesker og den kan være enten bevisst eller ubevisst. Den første posisjoneringen i en samtale, *førsteordens* posisjonering, er oftest underforstått og ubevisst. Ofte fører den til en handling eller at noe blir oppnådd. I en *førsteordens* posisjonering kan det også oppstå en konflikt ved at den som posisjoneres kan nekte å akseptere den posisjonen en blir tildelt med de rettigheter og plikter det innebærer, velge å utfordre den tildelte posisjonen og heller prøve å reposisjonere seg. Vi får da en situasjon med *andreordens* posisjonering hvor samtalepartnere bevisst posisjonerer seg i forhold til hverandre (Van Langenhove & Harré, 1999). Bevisst posisjonering kan skje på forskjellige måter, som for eksempel gjennom beskrivende språkbruk eller ved å henvise til biografiske hendelser, og utøves strategisk med den hensikt å oppnå særskilte mål (Kayi-Aydar, 2019). Ettersom

posisjoner på denne måten er mulige å forhandle, fremstår de som mer fleksible og dynamiske enn det mer statiske konseptet *rolle*.

Ved å fokusere på det fleksible og dynamiske i sosiale samhandlinger argumenterer Harré og Van Langenhove (1999a) for at rollekonseptet ikke er i stand til å fange inn alle nyansene ved sosiale episoder da disse episodene også er en del av større biografiske hendelser og at de også kan inneholde utsagn og handlinger som har kraft i seg til å endre balansen i den sosiale samhandlingen. De hevder at enhver sosial episode har noe i seg som ikke kan forstås bare ved å referere til generelle regler eller roller, men at den krever kunnskap om fortiden og innsikt i den pågående samtalen for å bli forstått (Harré & Van Langenhove, 1999a, s. 6). Dette skillet mellom hva som kan forklares ut fra den rollen personer innehar og det som ikke kan forklares ut fra rollekonseptet, men som må knyttes til personlige biografier og hendelser, omtaler de som et skille mellom *moral positioning* (hos McVee (2011) kalt *role-based positioning*) og *personal positioning*. Situasjoner hvor personer blir posisjonert eller posisjonerer seg selv vil alltid inneholde både rollebasert posisjonering og personlig posisjonering, og i skolen vil vi blant annet kunne finne rollebaserte posisjoneringer som *lærer* og *elev*, men også situasjoner der personlig posisjonering vil være mer fremtredende enn den rollebaserte posisjoneringen.

I utdanningssammenheng vil posisjonering ikke bare foregå ved hjelp av muntlige samtaler. Gjennom både muntlige og skriftlige diskursive praksiser vil elever ta opp i seg, motsette seg eller mislykkes i forsøket på å lære fagstoff (Gee & Green, 1998; McVee, 2011). I møte med tekster vil elever for eksempel utsettes for retoriske virkemidler som har som mål å bevege dem i bestemte retninger gjennom følelsesmessig påvirkning eller overtalelse. De må derfor posisjonere seg underveis i lesingen, enten ved å akseptere eller ved å motstå eller utfordre de virkemidlene teksten bruker og de budskap teksten formidler (Martin, 1995). I KRLE-faget vil et mangfold av tekster være aktuelt å bruke, og i tillegg til læreboka, som har en fremtredende plass i KRLE-undervisningen hos mange lærere (Bråten, 2014a), vil elever ofte også måtte forholde seg til filmer, nettsider, hellige tekster, bilder, artefakter og nyhetsoppslag med mer, tekster som på ulikt vis og i ulik grad bruker retoriske virkemidler til å posisjonere leseren. En viktig side ved faglig lesing er å avdekke, identifisere og utfordre de retoriske virkemidlene (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Ved å introdusere bruk av posisjonering som en teknikk elever kan bruke ved lesing av og samtale om tekster i KRLE kan elever utrustes til å møte de retoriske virkemidlene med et kritisk blikk.

Posisjoneringsteori er velegnet i en utdanningssammenheng, ikke bare fordi det er en teori om utvikling av identitet (Davies & Harré, 1999), men også på grunn av det sterke fokuset den har på meninger og sosiale handlinger (Kayi-Aydar, 2019). Den har som mål å forklare hvordan posisjoner og de kontekstene disse posisjonene befinner seg i, begrenser eller muliggjør meninger og handlinger. Den viser videre hvordan vi tildeler rettigheter, plikter og ansvar ut fra et felles kulturelt repertoar som er med på å forme hvem vi er, og den blir brukt i økende grad som en teoretisk linse eller et metodologisk redskap i klasserombaserte studier (Kayi-Aydar & Miller, 2018, s. 4). I denne studien er posisjoneringsteori blitt brukt både som teoretisk linse og som metodologisk redskap. I analysearbeidet ble posisjoneringsteori brukt som en teoretisk linse for å analysere både observerte hendelser knyttet til lesing i klasserommet og for å analysere utsagn i forbindelse med lærer- og elevintervju. I intervensjonen ble posisjoneringsteori i tillegg brukt i utformingen av det lesedidaktiske redskapet *RE-spectare*.

De to teoretiske perspektivene jeg har beskrevet i det foregående, teori om fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori, er den abstrakte betraktningsrammen jeg kommer til realitetsfeltet med. Teoriene er brukt til å gjennomlyse realitetsfeltet og gjøre det transparent for min oppfatning som forsker (Karlsaune, 2005). I det følgende kapittelet vil gjennomføringen av litteraturreviewet og utformingen og utprøvingen av *RE-spectare* bli beskrevet. I tillegg vil de tilhørende metodologiske og etiske drøftingene og beskrivelsen av analysearbeidet bli utdypet.

4. Metodologiske, metodiske og etiske beskrivelser og avveielser

For å svare på forskningsspørsmålene, har jeg valgt to metodologiske tilnærminger; skrijving av litteraturreview og design-basert forskning (DBR). Litteraturreview ble valgt for å se de to første forskningsspørsmålene, *Hvordan praktiseres lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen* og *Hvordan erfares lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen*, i en større forskningsmessig sammenheng ved å syntetisere eksisterende forskningsdata (Booth, Sutton & Papaioannou, 2016, s. 11). DBR ble valgt, både for å svare på de to første forskningsspørsmålene i en mindre, empirisk sammenheng bestående av fire ungdomsskoleklasser, og for å svare på tredje forskningsspørsmål, *Hva skjer når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser*. Den første av tre faser i DBR-studien (Gravemeijer & Cobb, 2006), forberedelsesfasen, knyttes til svarene på de to første forskningsspørsmålene, mens de to neste fasene, designutprøving og tilbakeskuende analyse, relaterer til tredje forskningsspørsmål.

Denne avhandlingen kjennetegnes ved en abduktiv tilnærming til forskningsdata (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 14-17). Dette innebærer at jeg som forsker ikke går empirien i møte uten et teoretisk bakteppe. Dette bakteppet består, for reviewstudien sin del, av den teoretiske tilnærmingen at lesing i fag etter LK06 må forstås som fagspesifikk lesing som aksentuerer og utvikler fagenes tekstkulturer og litterære praksiser (Skiftun, 2015). For DBR-studien sin del er det teoretiske bakteppet i tillegg vevd sammen med studier av religionsdidaktisk litteratur, spesielt tidligere forskning på lesing i religions- og livssynsfaget som ble avdekket av litteraturreviewen. Underveis i DBR-studien blir også posisjoneringsteori trukket inn som tråder i det teoretiske bakteppet. Med dette bakteppet er det jeg møter empirien. Først for å undersøke hva forskning sier om faglig lesing og skrijving i religions- og livssynsfaget og utforske hvilke utfordringer elever og lærere møter ved lesing i faget. Deretter for å utprøve tilnærminger til lesing som kan møte utfordringene.

Dermed er avhandlingen også et empirisk forskningsprosjekt. Hovedmengden av data tilføres prosjektet ved hjelp av litteraturreview, observasjoner av klasseromsundervisning og intervju med lærere og elever. Denne empirien blir analysert i lys av tidligere nevnte teori og religionsdidaktiske forskning, og bidrar med det til å kaste nytt lys over disse ved at den til dels bekrefter og til dels utfordrer dem. Forskningsprosjektet er i tillegg en utforskende studie hvor forskeren, i samarbeid med lærere og elever, utformer og prøver ut et lesedidaktisk redskap

som har til hensikt å avhjelpe noen av de utfordringene som har blitt avdekket i den innledende fasen av studien. I det følgende vil jeg gi en nærmere beskrivelse av de to valgte metodologiske tilnærmingene, litteraturreview og DBR, og hvordan de har blitt brukt i arbeidet med avhandlingen.

4.1. Litteraturreview som metodologi

Litteraturreview er viktig for å etablere forskningskontekst i kvalitative studier (Savin-Baden & Major, 2013, s. 112). Det religionsdidaktiske forskningsfeltet har blitt omfattende, og det er et økende behov for systematiske oversikter innen feltet (Skeie, 2017b). Mitt bidrag ble å skrive en reviewartikkel over forskning på lesing og skriving i religions- og livssynsfaget, *artikkel 1* i avhandlingen.

Det å skrive en reviewartikkel er et systematisk arbeid som må følge bestemte steg (Savin-Baden & Major, 2013, s. 116). Ulike typer review betoner de forskjellige stegene i prosessen på ulike måter (Grant & Booth, 2009). Arbeidet med review vil likevel fremstå i to hovedfaser (Krumsvik & Røkenes, 2016). Den første hovedfasen handler om tekniske søkeferdigheter, mens den andre hovedfasen trekker frem betydningen av analytiske ferdigheter. Disse to fasene fremsto ikke som så distinkte i arbeidet med reviewartikkelen, noe jeg vil utdype i det følgende.

Det er ulike meninger om når i et forskningsprosjekt litteraturreviewen bør gjøres, men de fleste mener den bør skje før gjennomføringen av en empirisk eller utviklende studie (Savin-Baden & Major, 2013, s. 115). I tråd med dette ble den første fasen i litteraturreviewen gjennomført delvis i forkant av og delvis parallelt med første runde med observasjoner i klasserom og intervju med elever og lærere i DBR-prosjektet våren og høsten 2017. I denne fasen av reviewarbeidet ble fastsettelse av kriterier for inkludering i søket, utvikling av søketermer, gjennomføring av søk, utvelgelse av aktuell litteratur og en første gjennomlesing av inkluderte studier gjennomført. Litteraturreviewen i denne innledende fasen av avhandlingen hadde til hensikt å bidra med ideer som kunne være med og utforme dataproduksjonen, og samtidig identifisere elementer til rammeverk som kunne brukes inn mot dataanalyse (McKenney & Reeves, 2012, s. 93).

Den begynnende oversikten som reviewarbeidet ga, viste at lesing i religions- og livssynsfaget vektla generell lesekompetanse fremfor lesekompetanse som særpreget faget. Lærere brukte i hovedsak læreboka når de underviste om religioner og livssyn, og lesing ble anvendt til kunnskapsoverføring fra læreboka. Kontekstuell undervisning som tar utgangspunkt i skolens og

elevenes nærmiljø var lite brukt, bortsett fra når filosofi og etikk sto på planen. Da ble det i større grad tatt utgangspunkt i elevenes hverdag og livsvirkelighet, og læreboka ble i mindre grad brukt som kilde til kunnskap. Denne innsikten om forskjell på tilnærminger til fagstoff ble brukt både i utformingen av intervjuguider og som begynnende elementer til et analytisk rammeverk hvor nærhet og distanse til fagstoff fremsto som viktige bestanddeler.

Selv om gjennomføringen av denne fasen ga en viss oversikt over aktuell litteratur, var det måter jeg gjennomførte søk og utvelgelse på som jeg vurderte til ikke å være i samsvar med krav til systematisk arbeid i forbindelse med skriving av reviewartikkel. Jeg valgte derfor å gjennomføre søk og utvelgelse på nytt høsten 2018, etter at arbeidet med intervensjonen i DBR-prosjektet var ferdig. Etter nye søk gikk den andre fasen av reviewarbeidet, analyse og organisering av materialet og skriving av artikkelen, mer i tråd med slik det fremstilles i litteraturen om skriving av review.

Valget om å gjennomføre det systematiske arbeidet knyttet til reviewartikkelen på nytt, etter at innsamlingen av forskningsmateriale til DBR-studien var gjennomført, betyr derimot ikke at den første søkeprosessen var forgjeves. De nye søkene viste at hovedtyngden av litteratur som ble inkludert i artikkelen var blitt avdekket gjennom de tidligere, mindre systematiske søkene. De første søkene med påfølgende analyse ga derfor, slik jeg vurderer det i ettertid, en god nok oversikt over kunnskapsstatusen i fagfeltet til å utgjøre et godt utgangspunkt for DBR-studien.

4.2. Designbasert forskning (DBR) som metodologi

DBR er en gren innen utdanningsforskning som ifølge Akker, Gravemeijer, McKenney og Nieveen (2006, s. 5) har flere kjennetegn. Den er intervenserende og har som mål å designe intervensjoner i klasseromsammenheng. Den er gjentakende ved at den har en syklisk tilnærming som består av design, evaluering og revisjon. Den er prosessorientert hvor målet er å forstå og forbedre intervensjonene. Den er nytteorientert ved at egnetheten ved et design måles ut fra hvor anvendelig det er ved praktisk bruk. Og den er teoriorientert ved at design baseres på teoretiske forslag og utprøving av disse i felten bidrar til teoribygging. DBR føres ofte tilbake til Ann Brown (1992), og er en forholdsvis ny metodologisk tilnærming innen utdanningsforskning. Den er utviklet med tanke på at utdanningsforskning skal føre til forbedret praksis, i tillegg til at den poengterer behovet for teoribygging og utviklingen av designprinsipper som kan styrke både forskning og praksis (Anderson & Shattuck, 2012).

DBR gjennomføres i flere faser. Reeves (2006) beskriver fire faser: Analyse av praktiske problemer, utvikling av løsningsforslag, gjentatte sykluser av testing og forbedring og, til slutt, refleksjon for å komme frem til designprinsipper. Gravemeijer og Cobb (2006) ser derimot de to første fasene under ett og beskriver tre faser: Forberedelse, designutprøving og tilbakeskuende analyse. I artikkel 3 har jeg valgt å holde meg til den firedelingen Reeves skisserer, men benytter meg av Gravemeijer og Cobb sine betegnelser på de ulike fasene når jeg beskriver DBR-prosjektet i kappa (kapittel 4.2.3), med et lite intermesso hvor utviklingen av løsningsforslag i møte med lærerne beskrives.

Et viktig mål i DBR er å utvikle ny kunnskap blant deltakerne (Bradley & Reinking, 2011). Kunnskapsutviklingen beskrives som en læringsøkologi som er initiert gjennom intervensjoner (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003). I det DBR-prosjektet jeg gjennomførte, beskrives kunnskapsutviklingen hovedsakelig i artikkel 3. Verdien av DBR blir ofte evaluert av dens evne til å forbedre utdanningspraksiser (The Design-Based Research Collective, 2003) og det situasjonsbestemte ved tilbakeskuende analyser (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). DBR har imidlertid blitt kritisert for manglende metodisk tydelighet og for å forsøke å evaluere design og bygge teori samtidig (Kelly, 2004; Phillips & Dolle, 2006).

Kritikken har klargjort nødvendigheten av systematisk kartlegging av antagelser underveis som kan fremme pålitelige teorier om læring (Sandoval, 2014) og behovet for teoretisk veiledede antagelser til å utvikle designprinsipper som kan fungere som et hengsel mellom vitenskapelig kunnskapsproduksjon og innovativ praksisdesign (Euler, 2017). Under gjennomføringen av DBR-prosjektet har jeg lagt vekt på at praksisdesignet underveis blir veiledet av teoretiske antagelser, slik at den vitenskapelige kunnskapsproduksjonen blir underbygget av teori. Videre i kapittelet skildres hvordan dette har blitt gjort i DBR-prosjektet gjennom redegjørelser for dataproduksjon, forskersituering og prosjektets praktiske gjennomføring, før det gis en utdypende beskrivelse av analysearbeidet i de tre delprosjektene og en drøfting av funnens troverdighet.

4.2.1. Dataproduksjon

DBR benytter seg av flere forskjellige metoder for å produsere data, særlig ved større forskningsprosjekt (Anderson & Shattuck, 2012; Bradley & Reinking, 2011). På grunn av at kontekstuelle faktorer og variasjoner er av betydning, er det viktig at det benyttes kvalitative metoder for å innhente informasjon (Bradley & Reinking, 2011, s. 313). I DBR-prosjektet jeg

gjennomførte, er det kvalitative forskningsmetoder som danner grunnlaget for produksjon av data. Observasjoner i klasserom og intervju med lærere og elever ble brukt til dataproduksjon i både den forberedende, designutprøvende og tilbakeskuende fasen. Intervensjonene i DBR-prosjektet knyttes til innføring av en fagspesifikk leseressurs og dennes utvikling over tid i klasseromssituasjonen. Involvering av lærere for å kunne gjennomføre felles analyse, planlegging, handling, observasjon og refleksjon, aktiviteter som utgjør et grunnleggende mønster i DBR, begrenset nødvendigvis utvalget informanter.

4.2.1.1. Ut i felten

For å kunne frembringe ytterligere kunnskap om hvordan lesing i faget blir forstått og praktisert i klasserommet, i tillegg til det som reviewstudien hadde avdekket, ønsket jeg å få tilgang til noen klasserom. I løpet av den forberedende fasen av studiet var jeg i kontakt med syv skoler via e-post til skolens ledelse, hvor jeg kort presenterte prosjektet og ønsket om å komme i kontakt med lærere som underviste i KRLE-faget. Etter noen avslag fikk jeg vinteren og våren 2017 innpass i tre skoler og hos fire lærere som underviste i henholdsvis en niendeklasse og tre åttendeklasser. I løpet av perioden DBR-prosjektet varte, skjedde det utskiftinger av lærere i flere av klassene, delvis på grunn av omplasseringer gjort av skoleledelsen og delvis på grunn av sykemeldinger. Endringene skjedde på tidspunkt i prosjektet der det var mulig å involvere ny lærer, men for to av klassene ble følgen av endringene at de ikke deltok i den designutprøvende fasen.

Skole 1 ligger i en mindre by og har en elevsammensetning som er monokulturell. Ved denne skolen kom jeg i januar 2017 inn i en åttendeklasse som hadde en kvinnelig lærer som underviste i KRLE. Alle elevene i klassen var av etnisk norsk opprinnelse. Jeg observerte klassen i ni skoletimer i faget i løpet av januar og februar måned, og intervjuet to elevgrupper på tre elever hver. Jeg gjennomførte også intervju med læreren. Den kvinnelige læreren ble satt til undervisning i en annen klasse etter skoleårets slutt, og etter sommerferien fikk klassen en ny kvinnelig lærer som underviste i KRLE. Jeg intervjuet den nye læreren i september 2017. Etter kort tid ble denne læreren sykmeldt, og en tredje lærer overtok ansvar for KRLE-undervisningen. Den nye læreren ble intervjuet, men fikk et par dager senere tilbud om jobb ved en annen skole. Intervjuet ble ikke transkribert, og det er ikke tatt med i materialet. Det viste seg ikke mulig å videreføre intervensjonen i denne klassen. Observasjoner og intervju med de to elevgruppene og de to første lærerne er inkludert i materialet som utgjør første fase av studien, forberedelsesfasen.

Skole 2 ligger i en større by og har en elevsammensetning som er flerkulturell. Ved denne skolen kom jeg i mars 2017 inn i en niendeklasse som hadde en mannlig lærer som underviste i KRLE. Omtrent halvparten av elevene i klassen var av etnisk norsk opprinnelse. Jeg observerte klassen i seks skoletimer i faget og intervjuet to elevgrupper på tre elever hver i perioden mars – mai 2017. Den mannlige læreren ble sykmeldt de siste ukene av skoleåret og byttet arbeidssted etter skoleårets slutt. Dette gjorde at jeg ikke fikk gjennomført intervju med ham. Etter sommerferien fikk klassen en kvinnelig lærer som underviste i KRLE, og jeg var da inne og observerte undervisning i faget i to skoletimer i september 2017 og gjennomførte et intervju med den nye læreren. Observasjoner og intervju er inkludert i materialet som utgjør forberedelsesfasen av studien. Denne klassen og den kvinnelige læreren var også med i neste fase av studien, designutprøvningsfasen, som ble gjennomført i perioden januar - mars 2018. I løpet av intervensjonen, som ble planlagt og gjennomført av lærer, observerte jeg undervisningen i ni skoletimer. Etter intervensjonen intervjuet jeg de to elevgruppene og læreren på nytt.

Skole 3 ligger i et mindre tettsted og har en elevsammensetning som er monokulturell. Ved denne skolen kom jeg våren 2017 inn i to åttendeklasser som begge hadde kvinnelige lærere som underviste i KRLE. I de to klassene var alle elevene unntatt to av etnisk norsk opprinnelse.

Klasse 1 observerte jeg i fem skoletimer i faget, to i april og mai 2017 og tre i september 2017. Jeg intervjuet lærer og to elevgrupper på tre elever hver i løpet av mai måned. Klasse 1 og den kvinnelige læreren ble med i neste fase av studien, designutprøvningsfasen, som ble gjennomført i klassen i perioden januar – mars 2018. Deler av denne perioden var læreren praksislærer for en student. Jeg informerte studenten om prosjektet, forklarte bakgrunnen for intervensjonen, og studenten samtykket til å være med på gjennomføringen. I løpet av intervensjonen var jeg inne og observerte seks ganger. Lærer var til stede alle gangene og sto for undervisningen i to skoletimer. Studenten sto for undervisningen fire ganger, og tre av disse var dobbeltime med KRLE. Totalt observerte jeg ni skoletimer med KRLE i denne klassen i løpet av intervensjonen. Etter intervensjonen intervjuet jeg de to elevgruppene og læreren på nytt.

Klasse 2 observerte jeg i to skoletimer i april og mai 2017. Lærer og to elevgrupper på tre elever hver ble intervjuet i mai 2017. I denne klassen ble det bytte av lærer etter sommerferien, og i september var jeg inne og observerte undervisning i faget i to skoletimer. Jeg fikk ikke intervjuet denne læreren, da sykemelding medførte nytt bytte av lærer i oktober. Den siste læreren ble intervjuet, men det ble ikke gjort observasjoner av undervisning i klassen med vedkommende. I

januar 2018 ble også denne læreren sykemeldt, noe som gjorde at denne klassen ikke fikk gjennomført intervensjonen. Det ble gjennomført intervju med de to elevgruppene igjen i april 2018, etter at intervensjonen var fullført i de andre to klassene, men jeg valgte å ikke ta med disse intervjuene i forskningsmaterialet. Observasjoner og intervju fra denne klassen er derfor bare med i materialet som utgjør forberedelsesfasen. Oppsummert ser gjennomføringen av forberedelsesfasen (Tabell 2) og designutprøvningsfasen (Tabell 3) i DBR-studien slik ut:

Tabell 2: *Tidslinje for DBR-studiens forberedelsesfase*

Tidslinje og antall observasjoner, intervju og møter i fase 1, januar – oktober 2017. (Bokstav i parentes angir om det var første, andre eller tredje lærer i klassen som ble intervjuet)

Måned/ Klasse	Januar	Februar	Mars	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	
Klasse 1	9	2	1(a)						1(b)		
Klasse 2			6		2				2	1(b)	1
Klasse 3				2		2	1(a)		3		1
Klasse 4				2		2	1(a)		2		1(c)
	Observasjoner	Intervju elevgrupper	Intervju lærer	Møte med lærere							

Tabell 3: *Tidslinje for DBR-studiens designutprøvningsfase*

Tidslinje og antall observasjoner, intervju og møter i fase 3, januar – juni 2018

Måned/ Klasse	Januar	Februar	Mars	April	Mai	Juni
Klasse 2	6		3		2	1
Klasse 3	4		2		2	1
	Observasjoner	Intervju elevgrupper	Intervju lærer	Møte med lærere		

4.2.1.2. Forskningsdata i DBR-prosjektet

Observasjoner og observasjonsnotater. Observasjon som metode

Forskning som utføres innenfor etablerte organisasjoner forutsetter vanligvis tillatelse fra ledelsen før den kan igangsettes (Thagaard, 2018, s. 65). Feltarbeidet ved den enkelte skole startet ved at jeg, etter å ha opprettet kontakt med lærer(e) gjennom skolens ledelse, gjorde avtale med lærer om å komme på besøk for å informere mer om prosjektet enn det som hadde vært mulig å gjøre skriftlig i informasjonen til skolens ledelse. I dette første møtet med læreren, fortalte jeg kort om meg selv, om prosjektet og hva det ville innebære å være med i prosjektet. Hele veien underveis åpnet jeg for spørsmål, og oppfordret til spørsmål mot slutten av samtalen. Målet med samtalen var å oppnå god tillit til både meg og forskningsprosjektet (Fangen, 2010, s. 58-60). Før jeg avsluttet møtet, orienterte jeg lærer om informert samtykke (Vedlegg 2) og fikk lærers signatur. Jeg overleverte deretter skriv om informert samtykke som skulle signeres av elever og foresatte i klassen (Vedlegg 3). Vi avtalte også når jeg skulle komme i klassen og orientere om forskningsprosjektet og foreta første observasjon. Etter dette første møtet med lærer, noterte jeg kort for meg selv min opplevelse av hvordan møtet hadde gått og hvordan jeg ville beskrive stemningen i møtet.

Observasjonene i klasserommet startet etter at jeg hadde hatt denne første introduksjonen av forskningsprosjektet for elevene og de hadde fått stille spørsmål. Fangen beskriver ulike former for observasjon etter hvordan forskeren deltar i felten (Fangen, 2010, s. 74-79). Den første tiden inntok jeg en forholdsvis passiv observatørrolle i klasserommet hvor jeg prøvde å komme til timen i god tid, sette meg langt bak i klasserommet og innta en tydelig observatørrolle ved at jeg åpnet i Paden og satte meg klar til å skrive. De gangene elevene reiste seg og hilste i starten av timen, gjerne hvis det var første skoletime eller første time de hadde læreren den dagen, valgte jeg også å reise meg og hilse. På den måten ønsket jeg å understreke at det var læreren som hadde styringen med det som skjedde i klasserommet, også når jeg var der. Etter hvert som elevene ble vant til meg, kunne jeg bevege meg rundt i klasserommet for lettere å se hva elevene leste til enhver tid. Da hendte det også at jeg spurte elever om jeg kunne ta bilde av det de leste for å dokumentere, eller at jeg stilte dem spørsmål om hvordan de opplevde å lese den teksten de gjorde. Men dette skjedde bare når tiden var satt av til stille lesing enkeltvis eller lesing to eller flere sammen.

I den siste delen av forskningsprosjektet, intervensjonsdelen, kunne jeg bli spurt av lærer om å innta en litt mer aktiv rolle i klasserommet. Dette kunne skje ved at lærer brukte meg som

ekspert dersom det var faglige eller didaktiske ting ved bruken av det lesedidaktiske redskapet som var uklare. Etter hvert kunne jeg også selv rekke hånden i været og mer aktivt ta ordet for å klargjøre eller kommentere arbeidet som ble gjort når det var knyttet til bruken av redskapet. På denne måten skiftet min rolle fra å være en forholdsvis passiv til å bli en mer aktiv observatør, og kombinasjonen av observasjonsprinsippet og deltakerprinsippet (Fangen, 2011) endret seg derfor underveis. Jeg var likevel hele tiden klar på at det var lærer som var ansvarlig for planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Observasjonsnotater overfører erfaringer fra felten til tekst som kan studeres, analyseres og reflekteres over (Thagaard, 2018, s. 84). Observasjonsnotatene mine fra de enkelte timene består av en kort innledning til hvordan timen starter. I venstre kolonne har jeg satt av plass for å skrive klokkeslett, og det prøvde jeg å notere hver gang det foregikk et skifte av aktivitet i timen. Deretter kommer hovedkolonnen, hvor jeg skrev min oppfatning av det jeg så foregikk i timen. Helt til høyre har jeg en kolonne hvor jeg noterte mine refleksjoner omkring noen av de tingene som jeg så skjedde. Dette kunne være spørsmål til ting som ble sagt, korte notater om hva slags stemning jeg opplevde i klasserommet eller ting som lærer eller elever sa som jeg bet meg spesielt merke i. På denne måten kunne jeg skille mellom mine beskrivelser av hva som skjedde og mine vurderinger av situasjonen (Fangen, 2010, s. 104).

Bruk av OneNote på iPad åpnet også mulighet for at jeg kunne ta bilder av smartboard, tavle, lærebøker og annet undervisningsmateriale og legge det inn i dokumentet der hvor det forekom tidsmessig i mine notater fra undervisningsøkta. På denne måten utgjør notatene en slags mellomting mellom det å notere seg bare det mest iøynefallende og det å notere så komplett som mulig, og slik prøvde jeg å markere beskrivelser fremfor tolkninger i noteringsfasen (Tjora, 2011). Som etter hvert mer deltakende observatør var en slik mellomposisjon i skrivingen den mest naturlige tilnærmingen, men den ga likevel nok av både beskrivelser og refleksjoner til det mer analyserende og tolkende arbeidet som kom senere i prosessen.

Lærerintervju. Intervju som metode

Formålet med intervju innen kvalitativ forskning er å få «fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s. 89). De første lærerintervjuene ble gjennomført på slutten av den innledende observasjonsperioden i klassene. I de tilfellene hvor

det var bytte av lærer ble intervjuene med ny lærer gjort etter at jeg hadde introdusert forskningsprosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem.

Avtale om intervju ble gjort i god tid før de skulle gjennomføres. Intervjuene foregikk på skolene hvor de respektive lærerne arbeidet, enten på klasserom, grupperom eller personalrom. Det var lærerne som bestemte hvor intervjuene skulle foregå, og de ble enten lagt til tidspunkt midt på dagen hvor læreren ikke hadde undervisning eller mot slutten av arbeidsdagen, etter at undervisningen var avsluttet. Ved å legge intervjuene til lærernes arbeidsplass, ønsket jeg at de skulle oppleve trygge, kjente rammer, og at det skulle være mulig for dem å ha tilgang til undervisningsmateriale dersom de ville visualisere noe av det vi snakket om. I tillegg regnet jeg med at det var jeg som var mest mobil med tanke på den praktiske arbeidssituasjonen.

Intervjuene var lagt opp som delvis strukturerte intervju (Thagaard, 2018). De kan ses som det Brinkmann og Kvale kaller «conceptual interviews» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 176-178) ved at jeg var ute etter å få en klargjøring av hvordan lærerne forsto og arbeidet med begrep som grunnleggende ferdigheter, lesing som grunnleggende ferdighet og deres forståelse av literacybegrepet i forbindelse med KRLE-faget (Vedlegg 4). Innledningsvis gjennomgikk jeg raskt de ulike temaene jeg ønsket å berøre, med det formålet at lærerne kunne være forberedt på den tenkte gangen i intervjuet. Dette gjorde muligens at intervjuene ble mer strukturert enn det som var tiltenkt. Det ble iallfall slik at alle intervjuene fulgte samme struktur og rekkefølge i spørsmålene. Variasjonene ligger mest i hva den enkelte læreren vektla under hvert tema og hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt ut fra hva lærerne sa. Lengden på intervjuene varierte fra 15 til 33 minutter.

De siste intervjuene med de to lærerne som deltok på intervjuingen ble foretatt helt mot slutten av skoleåret, selv om intervjuingsperioden var ferdig i mars måned. Disse intervjuene fulgte samme mal som de første intervjuene, men hadde med et tilleggstema som omhandlet utprøvingen av det lesedidaktiske redskapet (Vedlegg 5). Det var praktiske forhold omkring både min og de to deltakende lærernes arbeidsforhold som gjorde at det ble litt avstand i tid mellom gjennomføring av intervju og intervju. For å gjengi så korrekt som mulig hendelser og refleksjoner de hadde gjort seg underveis, hentet begge lærerne frem notater de hadde gjort i forbindelse med intervjuingsperioden når vi i disse intervjuene snakket om hvordan det hadde vært å arbeide med det lesedidaktiske redskapet. Jeg mener derfor at den tidsmessige

avstanden ikke har hatt så mye å si for hvordan de har gjengitt ting de mener var viktige å få frem i intervjuene.

Elevintervju. Gruppeintervju som metode.

Elevintervjuene valgte jeg å gjennomføre etter at jeg hadde vært inne i klassen og observert en stund slik at elevene var blitt vant til å ha meg der, visste hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Jeg ba lærer sette sammen to grupper av elever i klassen, en med en gutt og to jenter, og en med en jente og to gutter. Jeg ønsket å gjøre intervju med grupper av elever da jeg tenkte at dette kunne redusere noe av asymmetrien i opplevelsen av makt som ligger i en intervjusituasjon (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 37-38), i dette tilfellet mellom forsker og elev, voksen og ungdom. Jeg tenkte også at intervju i en liten gruppe kunne være en hjelp for elevene til å utforske et emne i fellesskap, slik tanken er ved intervju i fokusgrupper (Wibeck, 2011). På den måten kunne de hjelpe hverandre i utviklingen av tankerekker og resonnement, og en elev slapp å være ansvarlig alene for det som ble sagt.

Da jeg ba lærerne sette sammen grupper ga jeg dem ingen andre kriterier enn at de skulle prøve å sette sammen grupper med elever som de mente kunne kommunisere og samtale godt sammen. Utvalget i hver klasse besto av de elevene som hadde samtykket til å delta i intervju. Litt over halvparten av elevene i de fire klassene hadde gitt sitt samtykke, og på den måten er bredden av mulige intervjupersoner redusert. Dette kan ha medført en skjevhet i utvalget, men jeg har ikke snakket med lærerne om hvilken innvirkning dette kan ha hatt for sammensetning av gruppene med tanke på elevenes forutsetninger. De to elevgruppene ved skole to som ble intervjuet besto av bare etnisk norske elever, selv om omtrent halvparten av elevene i klassen ikke var etnisk norske. På grunn av sykemelding av lærer ikke lenge etter gjennomføringen av intervjuene, var det ikke mulig å be om ny sammensetning av grupper. Jeg valgte da å gå videre med de gruppene jeg hadde, også etter at ny lærer kom inn fra høsten og klassen ble med videre inn i intervjuperioden. I ettertid ser jeg at en gruppesammensetning som bedre hadde gjenspeilet klassesammensetningen muligens ville gitt andre nyanser i svar på spørsmålene som ble stilt.

Ved å ha grupper på tre elever, ser jeg at det i noen av gruppene har vært to dominante og en litt stillere elev, og at den stille eleven da var den som var alene om å være gutt eller jente i gruppa. Med en sammensetning av grupper på fire, to jenter og to gutter, kunne dette muligens ha vært unngått. Utvelgelsen av grupper på tre var også tenkt av praktiske hensyn rundt

transkribering. Ved bruk av lydopptak gikk det greit å skille mellom tre stemmer på opptaket. Bruk av video ved intervju ville ha gjort dette enda lettere slik at grupper på fire ville ha kunne fungert greit. Det at jeg hadde valgt bort videoopptak i forbindelse med observasjoner, innvirket nok også på avgjørelsen om å bare ha lydopptak på intervju, og begrenset på den måten gruppestørrelsen. Ved gjennomlytting av opptakene legger jeg imidlertid merke til at den stille eleven i noen av intervjuene likevel inntar en viktig rolle som lytter. Denne rollen gjør også at det i enkelte tilfeller er denne eleven som med sine innspill både oppsummerer resonnementer og kommer med innspill som tar samtalen i nye retninger, noe som ofte viser seg å være en styrke for intervjuet som helhet.

Intervjuenes lengde varierer fra 14 til 28 minutter, etter hvor pratsomme elevene var og hvor fullstendige svar de ga. Elevintervjuene ble gjort i grupperom i tilknytning til klasserommet hvor de andre elevene befant seg. De startet med åpne spørsmål der jeg spurte hva de synes om KRLE og om det er et viktig fag. Deretter dreide tema til hvordan de jobber med KRLE, hvordan de jobber med lesing i KRLE og hva de lærer i faget. Intervjuet ble avsluttet med et åpent spørsmål, slik at de enten kunne plukke opp temaer fra tidligere i intervjuet, eller komme med nye innspill (Vedlegg 6). I de to klassene som deltok på intervensjonen intervjuet jeg hver av gruppene på nytt et par uker etter at intervensjonen var avsluttet. Disse intervjuene hadde en varighet fra 22 til 39 minutter, og inneholdt de samme spørsmålene som første intervju, med et tilleggsspørsmål mot slutten om hvordan det hadde vært å bruke det lesedidaktiske redskapet i undervisningen (Vedlegg 7).

Observasjoner og intervju ga et rikt datamateriale med tanke på analysearbeid i DBR-prosjektet. Videre vil jeg gjøre rede for noen betraktninger omkring min rolle som forsker i møte med feltet.

4.2.2. Situering som forsker

Jeg har tidligere (kapittel 1) beskrevet det personlige ståstedet og de filosofiske synspunkter jeg har gått det overordnede forskningsprosjektet i møte med. I det følgende vil jeg si mer om hvordan min situering som forsker i møte med feltet rent praktisk kan ha innvirket på DBR-prosjektet og dets resultater. Ved at jeg har lang erfaring som lærer, men veldig liten erfaring som forsker, ser jeg en fare for at jeg går inn i forskningsprosjektet mer med lærerbriller enn med forskerbriller. Derfor vil tema som ansvarsfordeling og maktrelasjoner være ekstra viktig å klargjøre. Som en hjelp til å klargjøre dette, tar jeg utgangspunkt i Neumann og Neumann (2012) sin tredeling av begrepet situering; *feltsituering*, *selvbiografisk situering* og *tekstsituering*. Med

disse begrepene vil de bevisstgjøre forskere om at de ikke bare er feltsituerte i den konkrete situasjonen de forsker på. Forskeren bærer også med seg sin egen fortid inn i felten, selvbiografisk situering, og har forventninger om resultatet av forskningen, tekstsituering.

Disse tre sidene ved situering kan ha hatt innflytelse på både forskningsprosessen og resultatene av forskningen. I drøftingen av dette vil jeg begynne med den selvbiografiske situeringen, hva jeg som person har med meg av erfaringer som kan innvirke på forskningen. Deretter vil jeg si noe om selve feltsitueringen, hvordan jeg som forsker oppleves i møte med personer i felten, og den betydning dette kan ha for hva og hvor mye de som intervjupersoner er villig til å dele. Til slutt vil jeg si noe om skriftliggjøringen av forskningsresultatene, tekstsitueringen, om lærerne og elevene vil kjenne seg igjen i beskrivelsene og om de vil kunne være enige i de tolkningene jeg har gjort.

4.2.2.1. Selvbiografisk situering

I begynnelsen av prosjektet, mens jeg arbeidet med utformingen av forskningsdesignet i søknadsteksten, hadde jeg det klart for meg at det skulle være et empirisk forskningsprosjekt, og at jeg ønsket en kvalitativ tilnærming ved å observere og intervjuere lærere og elever. Men jeg måtte bestemme meg for hvilke klassetrinn jeg ønsket å rette forskningen inn mot. Med lang fartstid som lærer på mellomtrinnet, var det naturlig for meg å ikke velge dette som forskningsfelt. Jeg mente at jeg ville ta med meg litt for mye av meg selv som lærer inn i prosjektet, bli «hjemmeblind» (Neumann & Neumann, 2012, s. 92), og var usikker på om jeg ville klare å ha det rette forskerblikket på det som skjedde i klasserom på mellomtrinnet.

Nysgjerrighet på hva som møtte elever i religions- og livssynsfaget i ungdomsskolen og større sannsynlighet for å møte faglig orientert lesing der enn på småskoletrinnet, gjorde at valget falt på ungdomstrinnet. Ved at jeg på denne måten prøvde å være så bevisst som mulig på hva jeg som forsker brakte med meg inn i forskningsprosjektet av oppfatninger, meninger, kunnskap, erfaringer og fordommer, og at jeg ved bevisste valg prøvde å dempe eventuelle uønskede effekter ved egen bakgrunn, var målet å være mest mulig profesjonell i forskerrollen. Jeg ser likevel at bakgrunnen min har hatt innflytelse på noen av valgene jeg har tatt i prosessen. Her vil jeg spesielt trekke frem hvordan min egen erfaring fra det å arbeide som lærer kan ha hatt innvirkning på tilfang av informasjon i forskningsprosessen.

Som tidligere lærer hadde jeg med meg en erfaring av at lærerjobben ofte var hektisk og krevende, selv om jeg hadde opplevd den som meningsfylt og givende. Da det å få lærere til å si

ja til å være med på prosjektet viste seg å være en større utfordring enn jeg hadde regnet med, virket dette inn på valg jeg gjorde underveis i prosjektet. Av frykt for at lærere som hadde sagt ja skulle ønske å trekke seg på grunn av at de opplevde at det medførte større arbeidsbelastning, stilte jeg få krav til lærerne som deltok i prosjektet. Dette gjorde at jeg blant annet i starten av prosjektet ikke spurte lærerne om tilgang til undervisningsmateriale de utarbeidet til timene, og heller ikke ba om at de førte en enkel logg underveis i prosjektet. Dette var ting jeg hadde tenkt å spørre om, da jeg mente at det kunne gi meg et rikere forskningsmateriale å arbeide med, noe som kunne ha vært en styrke for prosjektet.

I forkant av gjennomføringen av intervensjonen ga jeg en litt eksklusiv liten notatbok til hver av de to lærerne og spurte om de ville bruke den til å notere spørsmål og erfaringer underveis i prosessen. Jeg påpekte at det var frivillig for dem å bruke den, men begge hadde den med og brukte notatene aktivt både i felles møter vi hadde og under de avsluttende intervjuene. I ettertid ser jeg at de observasjonene jeg gjorde og intervjuene jeg gjennomførte ga meg et rikt nok materiale. Erfaringene med notatbøkene viste meg likevel at lærere som aktivt sier ja til å bli med på forskningsprosjekt ofte er innstilt på å yte litt ekstra. En sterkere bevissthet omkring den selvbiografiske situeringen og hvordan den påvirket valg som ble tatt, kunne derfor ha bidratt til et rikere materiale til forskningsprosjektet.

4.2.2.2. Feltsituering

Feltsituering handler om de andre deltagernes opplevelse av meg som forsker og hvordan det innvirker på datainnsamlingen (Neumann & Neumann, 2012, s. 18). I første møte med lærere som var interessert i å delta i prosjektet, trakk jeg i introduksjonen av meg selv frem min bakgrunn som pastor og lærer, samt den muligheten jeg hadde fått til å drive forskning i faget gjennom ansettelse som stipendiat.

Det at jeg valgte å si noe om bakgrunnen som pastor når jeg introduserte meg, hadde å gjøre med at det var dette yrket jeg kom fra da jeg startet i stipendiatstillingen, men det sa også noe om at et naturlig faglig ståsted for meg som forsker i KRLE-faget var et innenfraperspektiv fra kristen teologi, selv om jeg også hadde arbeidet mye med en religionssosiologisk tilnærming til faget. I tillegg hadde jeg med meg de tidligere nevnte erfaringer som tilsa at pastorbegrepet med dets frikirkelige bakgrunn var ukjent for mange, noe som kunne medføre både nysgjerrighet og usikkerhet, og i enkelte tilfeller også skepsis. Ved å si noe om det i starten, ville jeg åpne for at eventuelle spørsmål omkring dette kunne reises tidlig. Ut over spontane spørsmål fra noen

av lærerne i den innledende samtalen om hva selve jobben hadde gått ut på, var det ingen tilbakemeldinger som tydet på at denne bakgrunnen spilte noen rolle i forskningsprosessen.

Lærerbakgrunnen min var jeg også bevisst på å poengtere når jeg hadde første møtet med en lærer. Hensikten med dette var både å si noe om at jeg visste hva det ville si å arbeide som lærer, men også synliggjøre at det å være forsker var en ny situasjon for meg, en situasjon hvor kjennskap til læreryrket kunne innebære både fordeler og ulemper. Jeg opplevde at det at jeg kunne identifisere meg med læreryrket var med på å skape en trygghet i møte med lærerne. Samtidig er det mitt inntrykk at de behandlet meg som forsker og lærerutdanner, og ikke som lærer. Min KRLE-faglige bakgrunn gjorde også at spesielt de lærerne som ikke hadde utdanning innen KRLE i enkelte tilfeller valgte å henvende seg til meg som fagperson i møte med faglige spørsmål som dukket opp i timene.

Når lærerne som var med i prosjektet introduserte meg for sine klasser, brukte jeg omkring ti minutter i starten av en KRLE-time i hver av klassene til å si noe om meg selv, forskningsprosjektet og hva det ville si for elevene å delta i prosjektet, spesielt hva det ville innebære å si ja til å være med på intervju. I denne presentasjonen fortalte jeg kort om min bakgrunn som lærer og pastor, men jeg poengterte at jeg arbeidet som lærerutdanner og forsker, og at det først og fremst var som forsker jeg var inne i klassene. I friminuttet før timen jeg skulle introduseres for en av klassene, sto jeg og ventet på læreren i området utenfor klasserommet. Da kommer det en jente bort til meg og spør om jeg er den forskeren som skal inn i KRLE. Jeg svarer ja, og spør så om hun synes jeg ser ut som en forsker. Hun drar litt på det og sier "Jaaa, ehh, nei, egentlig ikke".

Hva elevene forventet da de fikk høre at det skulle komme en forsker inn i klassen, vet jeg egentlig ikke. Men det som jeg opplevde som viktig, var at de ikke skulle se på meg som en ekstra lærer. Dette prøvde jeg som tidligere nevnt å gjøre ved å ta på meg en tydelig observatørrolle, spesielt i begynnelsen. Dersom jeg ønsket å dokumentere noe av det elevene arbeidet med, spurte jeg om lov, for eksempel til å ta bilde av de sidene i læreboka de leste fra eller den kopien de hadde fått utlevert. På denne måten ønsket jeg å skape en trygghet for elevene hvor de skulle oppleve at det var de som satte grensene for hvor mye de ville dele med meg. Med dette ønsket jeg også å legge til rette for at elevene skulle vite at det var de som bestemte hvor mye informasjon de ville gi til meg når vi kom til intervjusituasjonen, samtidig som jeg har den oppfatningen at jo tryggere elevene er, jo mer føler de seg fri til å dele.

Min opplevelse som intervjuer og forsker var at elevene syntes det var spennende å bli intervjuet og på den måten bidra til forskningen. Jeg sitter også med inntrykk av at de prøvde å svare så ærlig som mulig på spørsmålene, og at samtalene i de ulike elevgruppene var mellom likeverdige elever, selv om noen elever som tidligere nevnt var litt stillere. Likevel opplevde jeg i forbindelse med tre av intervjuene at elevene, etter at jeg hadde slått av lydopptakeren og holdt på å pakke sammen, tok opp spørsmål omkring faget som de dermed signaliserte ikke mente hørte med til de temaene jeg hadde spurt om. I alle tilfellene handlet det om tema de ønsket undervisning om, og som de hadde prøvd å ta opp med lærer, men som de ikke hadde fått gjennomslag for.

Også i observasjonssituasjoner opplevde jeg at det etter hvert var skapt en trygghet i møte med elevene som gjorde at noen av dem valgte å henvende seg til meg for å spørre om hjelp dersom de så at lærer var opptatt med å hjelpe andre. Ved slik direkte forespørsel valgte jeg å respondere med å gi hjelp, men gikk så tilbake til observatørrollen igjen. Alt i alt opplevde jeg feltsitueringen som en situasjon hvor både lærere og elever først og fremst så på meg som forsker, men at de også følte seg så trygge på meg at de ved anledning kunne spørre meg om å bidra med andre ting. Slik sett har jeg inntrykk av at datainnsamlingen har skjedd i en sammenheng hvor deltakerne har vært trygge på meg og gitt informasjon med det som utgangspunkt.

4.2.2.3. Tekstsituering

Tekstsituering er knyttet til skriftliggjøring av resultatene og det å «reflektere over hva som *kan* bli konsekvensene av det man publiserer» (Neumann & Neumann, 2012, s. 20). Fra første stund har tanken vært at dette skulle bli en artikkelbasert avhandling, noe som gjør at resultatene som publiseres blir tilgjengelig for flere enn det som er vanlig ved publisering av monografi. Ved at jeg har arbeidet med to ulike grupper deltakere, lærere og elever, som begge har vært til stede under observasjoner i klasserom, men som har vært atskilt under intervjuene, ser jeg særskilt to utfordringer ved publisering av resultatene i studien. Det ene går ut på om deltakerne i felten, lærerne og elevene, vil kjenne igjen beskrivelsene fra klasserommene, og om de vil være enige i de tolkningene jeg som forsker har gjort. Det andre spørsmålet er om de, eller andre, som for eksempel kolleger, vil være i stand til å kjenne igjen de ulike deltakerne i studien, enten enkeltlærere eller enkeltelever.

Angående det første spørsmålet, har jeg i beskrivelser fra hendelser i klasserom eller elevers og læreres beskrivelser av hvordan undervisningen foregår, trukket frem hendelser som kan

oppleves som representative for flere enn ett klasserom som illustrerende eksempler. Dette er ikke gjort som forsøk på å generalisere, men formålet er å prøve å visualisere det som i materialet er mønstre som ser ut til å gå igjen, fremfor å trekke frem enkelt eksempler som skiller seg ut. På den måten betones det som fremstår som felles for flere klasserom, mens enkelthendelser, som i og for seg kunne være interessant å fokusere på, blir mindre fremtredende i presentasjonen. Om det er slik at det er det som fremstår som felles som poengteres, betyr ikke dette nødvendigvis at lærerne eller elevene vil si seg enige i hvordan jeg som forsker har tolket hendelsene, men de vil forhåpentligvis kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene. Det er heller ikke et mål i seg selv at deltakerne skal tolke og forstå hendelsene på samme måte som forskeren. Selv om deres perspektiver kan representere et utgangspunkt for forskerens utvikling av forståelse for fenomenet, vil forskerens tolkning «imidlertid ofte avvike fra deltakernes forståelse fordi vi også tolker dataene fra et faglig ståsted» (Thagaard, 2018, s. 167-168).

Det andre spørsmålet har med å ivareta deltakernes anonymitet og beskytte deres integritet, og er slik sett en del av den etiske utfordringen omkring publisering av kvalitative forskningsresultater. Dette har jeg gjort nærmere rede for senere i kapp, under 4.4.4 *Etiske overveielser*. Begge de to beskrevne utfordringene har jeg prøvd å ta høyde for i publiseringen av resultatene, uten at det dermed skal ha hatt innvirkning på det analytiske arbeidet jeg som forsker har gjort underveis.

4.2.3. Fasene i DBR-prosjektet

I det følgende skildrer jeg hvordan de ulike fasene i DBR-prosjektet ble gjennomført. En mer inngående beskrivelse av analysearbeidet som ble gjort underveis i de ulike fasene blir deretter presentert i kapittel 4.3. *Analysearbeid*.

4.2.3.1. Forberedende fase

I den første fasen i prosjektet ble det tatt sikte på å avdekke og analysere de opplevde utfordringene for elevene i de fire klassene med tanke på lesing i KRLE. Videre innebar det å foreslå løsninger på disse utfordringene for de involverte lærerne. Viktige ledd i denne fasen var observasjoner i klasserom og intervju med elever og lærere.

Bakgrunnskunnskapen fra innledende litteraturreview og teori om fagspesifikk lesing lå til grunn for observasjoner i klasserom. Selv om innfallsvinkelen var en mest mulig «åpen» observasjon som først og fremst skulle beskrive hva som skjedde i klasserommet, noterte jeg også noen

ganger mine refleksjoner over hendelser i klasserommet som en begynnende tolkning av materialet (Thagaard, 2018, s. 84). Til sammen ble det gjennomført 26 observasjon av undervisningstimer i de fire klassene i denne første fasen av studien.

Teori om fagspesifikk lesing, innledende litteraturreview og funn fra observasjoner i klassene ble brukt i utformingen av intervjuguiden for både elever og lærere (Vedlegg 4 og 6). Begge intervjuguidene antok i de innledende spørsmålene en «bred inngang» til faget, før temaet lesing i faget ble introdusert. I elevintervjuene ble funn fra litteraturreview knyttet opp til spørsmålene om hva som ble lest i faget, hvordan elevene leste, og hva de gjorde med det de leste, samt spørsmål om det å lære om og det å lære av religioner og livssyn, etikk og filosofi. Det ble gjennomført åtte gruppeintervju med elever, og det var tre elever i hver gruppe. På grunn av sykdom den dagen intervju ble gjennomført, var det 22 elever som var med på intervjuene.

Med utgangspunkt i funnene i litteraturreviewen ble lesing som grunnleggende ferdighet og kjennetegn ved fagspesifikk lesing i KRLE vektlagt i intervjuguiden for lærere. Deres syn på kunnskap og kompetanser i faget knyttet opp til literacybegrepet og kjennetegn ved literacy i KRLE ble også etterspurt. Jeg gjennomførte sju intervju med lærere i denne fasen, men bare seks av dem er med i materialet, ettersom den ene læreren trakk seg fra prosjektet. Intervjuene med både elever og lærere ble avsluttet med en «bred utgang» mot faget igjen, hvor ønsket var å legge til rette for refleksjoner omkring det å arbeide med faget på mer generell basis.

Analysen av observasjoner og intervju førte frem til utviklingen av en analytisk modell (fig. 1) som viser hvor lærerne posisjonerte seg som undervisere, hvor elevene posisjonerte seg som lesere, samt hvilke perspektiver elevene etterspurte for at de skulle erfare undervisningen i KRLE som mer relevant.

Figur 1.

Faget, læreren, eleven

Perspektiv	Innenfra	Utenfra
Profesjonell	«Teologen»	«Religionsvitenskapelig» Lærer
Personlig	«Den troende»	Elev «Ikke-troende»/«Agnostiker»/ «Troende fra andre tradisjoner»

Modellen gjenspeiler faglige tradisjoner av betydning for KRLE-faget ved at den skiller mellom innenfra- og utenfraperspektiv (Knott, 2010; McCutcheon, 1999). I den norske konteksten har disse historisk sett vært representert av teologi og religionsvitenskap. Samtidig ivaretar modellen ved å skille mellom personlig og profesjonell også andre viktige faglige hensyn, slik som representasjon av religioner (Jackson, 1997, 2016) og hvordan elevenes personlige synspunkter ivaretas i faget (Moulin, 2011; Vestøl, 2016b). Denne analytiske modellen ble brukt for å presentere det innledende analysearbeidet i møte med lærere og elever.

En tid etter at dette var presentert for lærerne og elevene, ble jeg gjort oppmerksom på at Eidhamar (2001) hadde utarbeidet en omtrent identisk modell flere år tidligere. Den modellen diskuterer Eidhamar mer inngående i en artikkel i *Prismet* (Eidhamar, 2019), en artikkel jeg har hatt stor nytte av i arbeidet med utformingen av den siste artikkelen i avhandlingen. Blant annet har Eidhamars distinksjon mellom det faglige og det personlige perspektivet, definert «ad hoc ved å benytte stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium (Eidhamar, 2019, s. 28) vært klargjørende for hvordan jeg forstår min bruk av begrepet «profesjonelt innenfraperspektiv». Et profesjonelt innenfraperspektiv vil, slik jeg forstår det i lys av fagspesifikk lesing, ikke nødvendigvis innebære bruk av religionsvitenskapelige perspektiver som

gir «en beskrivelse hvor de som står innenfor kan kjenne seg igjen» (Eidhamar, 2019, s. 29), men heller gi rom for ulike teologiske fortolkninger fra et innenfraperspektiv som belyser og begrunner ulik lesing og forståelse av tekster (R. Freathy & Davis, 2019). Det betyr at Eidhamar drøfter læreres perspektiver og argumenterer for at de som formidlere bør innta et faglig perspektiv, mens mitt anliggende først og fremst er å se på elevenes perspektiv og vise hvordan kunnskap om ulike posisjoneringer, personlig og profesjonelt, innenfra og utenfra, kan bidra til deres faglige og fagspesifikke læring.

Før vi går over til å se på hvordan designutprøvningsfasen foregikk, vil jeg ta leseren med på et lite intermesso hvor jeg anskueliggjør hvordan jeg presenterte de innledende funnene for lærerne og elevene slik at vi kunne komme frem til mulige løsninger på hvordan intervensjonen skulle gjennomføres i klassene.

4.2.3.2. Intermesso - Innledende analyser presenteres for lærerne og elevene

Funn fra analyse- og utforskningsfasen ble presentert til tre av de fire deltakende lærerne i oktober 2017. I dette møtet prøvde jeg som forsker å skildre det jeg hadde sett gjennom observasjoner og hørt i intervjuene med elevene og lærerne. Jeg viste hvordan både elever og lærere stort sett posisjonerte seg i et utenfraperspektiv i møte med faget, lærerne som objektive fagpersoner som formidlet kunnskap om religioner og livssyn, og elevene med en innstilling om å lære om «de andre».

Jeg påpekte også hvordan spesielt observasjonene viste det samme skillet i faget mellom kristendom, religioner og livssyn på den ene siden og filosofi og etikk på den andre siden som litteraturreviewen hadde avdekket. Jeg refererte til observasjoner hvor lærerne i undervisning som hadde filosofi eller etikk som tema hentet fagstoff som de opplevde som dagsaktuelt og relevant for elevene inn i klasserommet og henvendte seg til elevene i undervisningen på en slik måte at de understreket at dette gjelder «oss».

Til hjelp i presentasjonen brukte jeg følgende tredelte PowerPoint-lysbilde. Her tok jeg utgangspunkt i de fire perspektivene med «navn» for å prøve å visualisere hvilke roller de forskjellige perspektivene hadde i tilknytning til KRLE-faget (fig. 2). Deretter viste jeg hvordan jeg som forsker, gjennom analyse av observasjoner og intervju, så at de posisjonerte seg i møte med faget. Dette ble gjort ved å la lærernes og elevenes plassering i skjemaet komme frem (fig. 3). Deretter ble de to pilene lagt til for å vise hvilke perspektiver elevene etterspurte for å styrke KRLE som meningsgivende, relevant fag (fig. 4).

Figur 2.

Faget – Læreren - Eleven

Perspektiv	Inside	Outside
Profesjonelt	«Teologen»	«Religionsviteren»
Personlig	«Den troende»	«Ikke-troende/agnostiker»/ «Troende fra andre tradisjoner»

9 NTNU



Figur 3.

Faget – Læreren - Eleven

Perspektiv	Inside	Outside
Profesjonelt	«Teologen»	«Religionsviteren» Lærer
Personlig	«Den troende»	«Ikke-troende/agnostiker»/ «Troende fra andre tradisjoner» Elev

9 NTNU



Figur 4.

Faget – Læreren - Eleven

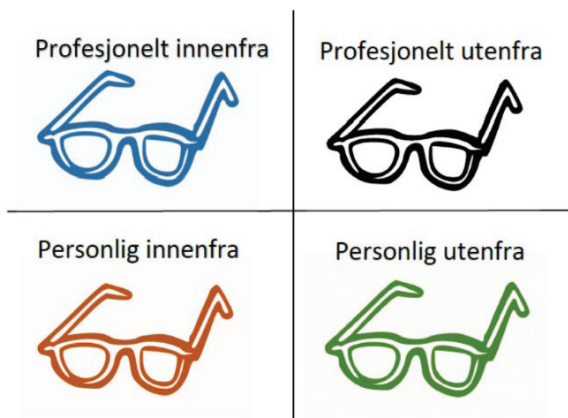
Perspektiv	Inside	Outside
Profesjonelt	«Teologen»	«Religionsviteren» Lærer
Personlig	«Den troende»	«Ikke-troende/agnostiker»/ «Troende fra andre tradisjoner» Elev

9 NTNU

Ut fra denne illustrasjonen diskuterte vi om beskrivelsen var noe lærerne kunne kjenne seg igjen i. Plasseringen av seg som lærer kjente de stort sett igjen, men opplevde også at en slik synliggjøring av plasseringen var både avslørende og bevisstgjørende. De kjente også igjen beskrivelsen av elevene, men ble overrasket over elevenes etterspørsel etter innenfraperspektiv i undervisningen.

Deretter presenterte jeg mitt forslag med fire briller som representerte de fire perspektivene og forklarte hvordan jeg så for meg bruken av disse som utgangspunkt for å prøve å vise elevene at forskjellige perspektiver kan gi ulik oppfatning av det vi leser (fig. 5).

Figur 5.



Vi ble enige om at dette kunne være en god basismodell med tanke på å møte det som fremsto som utfordringer for elevene når det gjaldt å finne relevans ved lesing i faget.

Det ble avtalt at jeg skulle komme innom klassene i løpet av desember 2017 for å presentere funnene for elevene og vise hvordan brillene kunne brukes ved lesing fra ulike perspektiv i faget. Deretter skulle lærerne ta brillene i bruk fra januar 2018 og bruke dem i undervisningen frem til påske. Min rolle som forsker skulle i hovedsak være observatør i klasserommet, samt at jeg skulle gi lærerne råd og tips ut fra det jeg observerte. De kunne også bruke meg som ressursperson i timene hvis det var behov for det, men i opplegget for undervisningen skulle lærerne følge de halvårsplanene som var lagt i faget. Målet var at det didaktiske redskapet som brillene utgjorde skulle kunne tilpasses ordinær undervisning. Vi ble enige om at vi skulle ha felles møter to ganger i løpet av intervensjonsperioden. Der skulle vi diskutere hvordan

undervisningen fungerte og vurdere de tilpasningene de gjorde for å bruke brillene inn mot ulike typer fagstoff.

Da jeg kom i klassene for å presentere funnene fra observasjoner og intervju for elevene, viste det seg at læreren i det som da var 10. klasse ved Skole 2 allerede hadde benyttet seg av brillene i undervisningen. Jeg opplevde derfor elevene i denne klassen som ekstra aktive og gjenkjennende under presentasjonen. I de andre to klassene, klasse 1 og klasse 2 ved Skole 3, begge 9. klasse, viste elevene også interesse for det jeg presenterte, men de hadde ingen referanse til hvordan det kunne være å bruke brillene som didaktisk redskap i lesing i faget.

4.2.3.3. Designutprøvningsfase

Tidlig i januar 2018 hadde jeg et møte med de tre lærerne som skulle gjennomføre intervensjonen i sin klasse. Vi snakket om de erfaringene som vi hadde gjort oss i forbindelse med presentasjonen av prosjektet for elevene. Lærer ved Skole 2 fortalte mer inngående om hvordan hun før jul hadde prøvd seg litt på å bruke brillene som lesedidaktisk redskap. Det var blitt gjort i forbindelse med at klassen hadde jobbet med tekster fra Salmenes bok i Det gamle testamente, samt sett på noen nyere salmer som blir sunget i kirker i dag. Videre i møtet diskuterte vi hvordan de fire brillene kunne brukes som lesedidaktisk redskap i praktisk undervisning i klasserommet på en slik måte at de kunne synliggjøre noen av de faglige disiplinene som er aktuelle i KRLE, i tillegg til at de kunne bevisstgjøre elevene på det personlige aspektet ved lesing i faget. Etter dette felles møtet startet lærerne med intervensjonen i sine klasser. Kort tid etter fikk jeg beskjed om sykemelding av læreren i klasse 2 ved Skole 3. Dermed ble intervensjonen gjennomført i bare to av klassene.

De to gjenværende lærerne brukte sine faglige og didaktiske kunnskaper og tilpasset bruken av de fire brillene til den semesterplanen som allerede var lagt i KRLE. De noterte seg erfaringer og tanker de gjorde seg underveis, notater som de tok med til felles møte og avsluttende intervju som støtte for samtaler. Jeg som forsker hadde ikke mulighet til å observere alle timene i intervensjonsperioden, men var til stede ni ganger ved Skole 2 og seks ganger ved Skole 3. Ved sistnevnte skole var det tre ganger dobbelttime, og på den måten fikk jeg observert like mange skoletimer i de to klassene. I de 15 observasjonene i intervensjonsperioden var brillene som didaktisk redskap visualisert slik at de aktivt ble brukt under fem av observasjonene. I flere av de andre timene ble de også nevnt av lærer som en påminnelse om mulige måter å lese tekster på.

Ettersom lærerne alle gangene hadde undervisning umiddelbart etter de timene hvor jeg observerte, benyttet vi muligheten til å kort evaluere det som hadde skjedd i timen mens de forberedte seg praktisk til neste times undervisning. På den måten fikk vi ikke tid til å gå inn i dypere analyser av hva som hadde skjedd, men de fikk muligheten til å gi en kort analyse av timen slik de hadde opplevd den, og jeg fikk gitt korte innspill omkring det jeg hadde observert og komme med forslag til ting som muligens kunne gjøres på en annen måte.

Tidlig i mars, et par uker før intervensjonsperioden ble avsluttet, hadde jeg igjen et møte med de to lærerne. I dette møtet delte de noen av de erfaringene de hadde gjort seg, utfordringer de hadde støtt på eller spørsmål de hadde om bruk av brillene. Målet med møtet var at vi sammen skulle reflektere over hvordan intervensjonen hadde fungert frem til da, og om de som lærere hadde noen tips til hverandre om hvordan de kunne legge opp undervisningen. Et viktig moment som kom frem i dette møtet var at elevene ikke visste hvilke spørsmål de skulle stille til tekstene de leste når de skulle forsøke å innta et annet perspektiv enn det de selv hadde i møte med tekster. Ettersom ingen av lærerne hadde KRLE-faglig kompetanse i utdanningen sin, opplevde de at det var vanskelig å hjelpe elevene der og da. De foreslo selv at de kanskje burde forberede spørsmål som elevene kunne jobbe med, for å hjelpe dem å innta andre perspektiv i møte med tekstene. Et eksempel på hvordan de gjorde noe med dette, er dette bildet (fig. 6) som er tatt fra undervisningen om Bahá'í.

Figur 6.

Bahai gjennom ulike briller - diskuter muntlig:

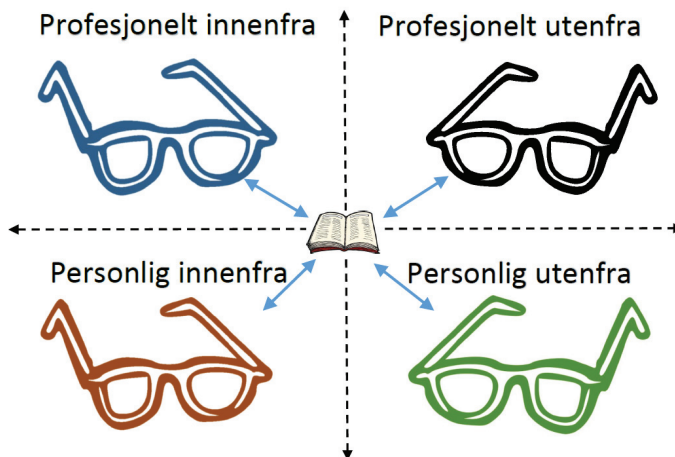
Profesjonelt innenfra: Hvem er "religiøs leder" hos bahaiene?	Profesjonelt utenfra: Hva er det mest interessante ved bahai-religionen?
Personlig innenfra: Hva er det viktigste for en troende bahai, tror dere?	Personlig utenfra: Er du enig / tror det samme som bahai i noe?

The graphic features a central image of a pair of glasses, symbolizing different perspectives. The four quadrants are color-coded: top-left is light green, top-right is light blue, bottom-left is light purple, and bottom-right is light green.

4.2.3.4. Tilbakeskuende analysefase

Etter intervensjonsperioden ble elevgruppene i de to klassene intervjuet på nytt. De samme spørsmålene som i det første intervjuet ble brukt, men i tillegg ble det stilt et spørsmål om hvordan de hadde opplevd det å arbeide med brillene i klasserommet. De to lærerne ble også intervjuet hver for seg. Også her brukte jeg de samme spørsmålene som i det første intervjuet, med et tilleggsspørsmål om deres erfaringer med å bruke brillene som et lesedidaktisk redskap. I dette siste intervjuet viste jeg dem siste bearbejdede fremstilling av brillene for å få deres meninger om denne. I den fremstillingen hadde jeg prøvd å anskueliggjøre noe av det vi hadde snakket om underveis i prosessen, blant annet hvordan vi kunne få frem at det var snakk om lesing, og at det var mulig å forflytte seg mellom de ulike perspektivene (fig. 7).

Figur 7.



Jeg prøvde å få til et siste felles møte med de to lærerne for å gjøre en felles oppsummering av prosjektet, men hektiske dager i skoleårets innspurt gjorde at det ikke var mulig å finne et tidspunkt som passet for oss alle tre. Jeg gjorde nye forsøk etter sommerferien, men lyktes ikke i å få til et felles oppsummeringsmøte.

I den tilbakeskuende analysefasen har derfor jeg som forsker arbeidet alene, uten innspill fra de medvirkende lærerne etter de avsluttende intervjuene. Resultater fra denne fasen er fremstilt i

de to siste artiklene som er med i denne avhandlingen. I det følgende vil jeg skildre hvordan jeg har arbeidet med analyse av materialet slik at jeg kom frem til de presenterte resultatene.

4.3. Analysearbeid

De tidligere nevnte fasene i designbasert forskning inneholder alle elementer av analyse. Den første fasen, forberedelse, krevde en analyse av nåværende situasjon. Dette ble gjort gjennom litteraturreview, observasjon av eksisterende praksis og intervju med lærere og elever. Min analyse av den observerte og beskrevne praksis ble diskutert med tre av de deltagende lærerne og slik gjort til en felles analyse av nåværende praksis. Det skisserte utkastet til arbeid med fagspesifikk lesing basert på teori om fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori (fig. 5) valgte lærerne derfor å ta med inn i klassene.

Analysearbeidet i den designutprøvende fasen foregikk fortløpende gjennom gjentatte mikrosykluser av design, utprøving og (re)design (Gravemeijer & Cobb, 2006). I tillegg til at analysearbeidet medvirket til å utvikle den praksis det ble forsket på, kunne også forskningen gjennom denne prosessen teste ut antatt teori og utvikle ny teori på grunnlag av syklusene som ble gjennomført (Gravemeijer & Cobb, 2006, s. 28-29). I den siste fasen ble det foretatt en tilbakeskuende analyse av hele prosessen som hadde som mål å sette den inn i en større teoretisk kontekst (Cobb & Gravemeijer, 2008, s. 83).

I den første gjennomlesingen av materialet til oversiktsartikkelen, samt i den innledende gjennomgangen av observasjoner og intervju, ble analysen hovedsakelig veiledet av det jeg intuitivt la merke til utpekte seg som interessante tema i materialet. I det videre arbeidet hvor jeg gikk dypere inn i materialet ved hjelp av koding og kategorisering, var målet å la empirien veilede analysen, både for å synliggjøre de temaene som lå i materialet, men også med tanke på i hvilken grad det jeg innledningsvis hadde merket meg viste seg å være relevant. Den siste delen av analysearbeidet som var knyttet til de siste fasene av DBR-prosjektet, og som omhandlet designutvikling, utprøving og tilbakeskuende analyse, var i hovedsak en teoretisk veiledet analyse.

4.3.1. Tematisk analyse

Tematisk analyse handler om «berättelsens innehåll, det vill säga vad som sägs eller beskrivs» (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 59). I reviewarbeidet var det forskningsartikler og kapitler i antologier som ble analysert. I innledende fase av DBR-prosjektet ønsket jeg å få tak på lærernes og elevenes beskrivelser av lesing i KRLE-faget gjennom analyse av intervju. Jeg ønsket også å

se i hvilken grad det jeg observerte i timene i faget samstemte med det som ble sagt, og jeg ønsket å se lærernes og elevenes beskrivelser og mine observasjoner i det større faglige og forskningsmessige perspektivet som litteraturreviewen ga.

Rennstam og Wästerfors (2015) beskriver en prosess med sortering, redusering og argumentering for å få frem hva som ligger i forskningsmaterialet. Metoder som koding og memoskriving ble vurdert som aktuelle for å få en oversikt over det som var blitt innsamlet gjennom intervju, observasjoner og arbeid med forskningsoversikt.

Systematisk arbeid med koding var en ny måte å tilnærme seg forskningsmaterialet for meg. Å lære seg et nytt håndverk innebar en del prøving og feiling. Saldaña (2016) anbefaler å bruke flere kodingsmetoder slik at forskjellige aspekter ved materialet kommer frem. Ulike tilnærminger ble derfor prøvd ut mer eller mindre systematisk i starten, blant annet å kode digitalt i NVivo. Variasjon i tilnærmingene innledningsvis åpnet for flere mulige veier å gå i analysen, og etter hvert landet jeg på noen former for manuell koding på papir som jeg syntes ga bedre innsikt i datamaterialet enn andre.

Koding kan fungere som et repertoar av mulige linser, filter og perspektiv for å betrakte forskningsmateriale, men i siste instans er det forskeren selv som må bruke sin kreativitet og sine analytiske evner i arbeidet med analyse av materialet (Saldaña, 2016, s. 8). I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg arbeidet med koding og analysearbeid for å få tak på «berättelsens innehåll» (Rennstam & Wästerfors, 2015) i tilknytning til de to første artiklene som utgjør denne avhandlingen. I arbeidet med forskningsoversikten var det viktig å utarbeide gode søkestrategier og utvelgelseskriterier for at funnene skulle være relevante for egen studie. Da den første hovedfasen med de mer teknisk orienterte søkeferdigheter var unnagjort, besto det videre arbeidet i hovedsak av analytisk og intellektuelt arbeid (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 63). I første omgang handlet det om å kategorisere studiene i de to hovedgruppene lesing og skriving. Innenfor disse to gruppene ble deretter studienes metodologi, teoretiske tilnærming, datagrunnlag, problemstilling og hovedfunn kategorisert.

I det videre arbeidet ble det gått mer detaljert til verks ved bruk av innledende koding (Saldaña, 2016, s. 115) og fokusert koding (Saldaña, 2016, s. 239) på de inkluderte studienes funn eller konklusjon. Slik ble de mest fremtredende kategoriene i materialet identifisert og videre systematisert gjennom en tematisk syntese av materialet. De kategoriene som omhandlet lesing dreide seg om lærebøkers tilrettelegging for lesing i faget, læreres lesing i faget, elevers lesing i

faget og lesing av bilder og multimodalitet i faget. Denne systematiseringen fungerte hovedsakelig som en aggregasjon av data, men det var også ønskelig å se om det kunne avdekkes mønstre som kunne gi ny forståelse av forskningsfeltet ved å anvende en mer konfiguratív tilnærming (Gough, Oliver & Thomas, 2017).

I neste steg i analysen ble det brukt sammenligning og kontrast som grunnleggende kritiske og analytiske komponenter (Booth et al., 2016, s. 216-217). Ved å anvende versus koding (Saldaña, 2016, s. 136) ble det avdekket fem begrepspar som fremstår som spenningsfylte og som har innvirkning på praktiseringen av faglig lesing og skriving i KRLE etter LK06. Denne analysen av tidligere forskning utgjør artikkel 1, *Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018*, hvor fagspesifikk literacy er teoretisk bakgrunn for og drivkraft i drøftingen.

Under observasjonene i klasserom i forbindelse med DBR-studien tok jeg notater i OneNote på iPad av det jeg observerte, samt at jeg allerede mens jeg observerte startet den analytiske prosessen ved å skrive ned spørsmål til eller refleksjoner over ting jeg noterte. Observasjonsnotatene ble kodet manuelt. I forbindelse med kodingsprosessen skrev jeg analytiske memo, enten mens jeg arbeidet med kodingen eller som en oppsummering for meg selv etter en tid med koding. I første omgang ble helhetlig koding (Saldaña, 2016, s. 166) brukt for å hjelpe meg å se hva i observasjonsnotatene som beskrev typiske trekk ved lesing i klassen og hva som dreide seg om andre sider ved undervisningen. Slik fikk jeg sortert og redusert materialet.

I tråd med fasene i DBR (Reeves, 2006) var det viktig å se etter hva som ble opplevd som vansker eller utfordringer når det gjaldt lesing i faget. De to tingene som sto klarest frem etter denne kodingen var lærernes vekt på begrepslæring og at lærerne hadde en tendens til å innta en distansert rolle i undervisningen, unntatt i de tilfellene det dreide seg om etikkundervisning.

Neste steg ble å gå mer detaljert til verks i kodingen med innledende koding fordi det ofte skaper et utgangspunkt som gir analytiske spor som forskeren kan følge i det videre arbeidet (Saldaña, 2016, s. 115). Bruken av innledende koding og fokusert koding (Saldaña, 2016, s. 239) hjalp meg å forankre analysearbeidet i empirien og arbeide videre med utvikling og sortering av de kodene som spesifikt dreide seg om lesing. Det som kom ut av analyseprosessen med observasjonene, som jeg tok med meg inn i det videre arbeidet, handlet om kunnskapsoverføring, begrepslæring og det at enkelte lærere inntok en distansert holdning til undervisningen i deler av faget.

Intervjuene valgte jeg å transkribere selv for å komme så tett på materialet som mulig. Selv om transkribering er en tidkrevende prosess, er det også en viktig prosess med tanke på tolking av intervjumaterialet og analyse av meningen i det som har blitt sagt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 207). Under transkriberingen valgte jeg i hovedsak en formell skreven stil hvor jeg unngikk dialekt og stort sett ikke markerte pauser, intonasjon eller uttrykk som hmm, ehh og lignende, unntatt der hvor jeg mente de hadde betydning for meningsinnholdet.

Transkriberingsprosessen og en første gjennomlesing av de transkriberte intervjuene, samtidig med at jeg lyttet til opptakene, fungerte som helhetlig koding som synliggjorde grunnleggende tema som lå i svarene på intervjuene. Denne formen for koding kan forstås som en forberedende tilnærming til data før en mer detaljert kodings- og kategoriseringsprosess som tar i bruk andre måter for å kode materialet (Saldaña, 2016, s. 166). Ved denne kodingen kom det frem at lærerne så på læring av ord og begreper i faget som den store utfordringen for elevene. I elevintervjuene var det større variasjon på hva som fremsto som utfordrende for elevene. Av ting som gikk igjen finner vi vanskelige ord og begreper, mye fagstoff å ha oversikt over, ensartet undervisning som lite motiverende, og elevene påpekte at det var lite praktisk eller elevaktiv tilnærming til faget.

Det at lærerne fremsto som forholdsvis samstemte i at begrepslæring var den store utfordringen for elevene når det gjelder lesing i faget, gjorde at jeg i det videre arbeidet valgte å se nærmere på elevintervjuene og de tingene elevene selv sa var utfordrende når de leste i KRLE. Innledende koding (Saldaña, 2016, s. 115) og in vivo koding (Saldaña, 2016, s. 105) ble brukt for å gå dypere inn i materialet og for å la elevenes stemmer komme frem. Kodene fra innledende koding ble sortert under kategoriene «Viktig fag», «Ikke så viktig fag», «Interessant fag», «Ikke så interessant fag», «Hva de gjør i faget», «Hva de liker å gjøre», «Hva de ikke liker å gjøre», «Hva de lærer», «Hvordan de leser», «Hva de savner i faget» og «Annet».

Utsagn fra de forskjellige elevintervjuene ble samlet under de forskjellige overskriftene som in vivo koding hvor jeg brukte elevenes egne ord og uttrykk som koder. På denne måten kom det tydeligere frem fra materialet hvordan elevene så på faget, hva de opplevde som viktig og hva de opplevde som utfordringer i faget. Å sette fokus på elevintervjuene og de kategoriene som kom frem gjennom dem, ble en form for kategorisk redusering gjennom «att välja det som problematiserar initial förståelse och utvecklar nya frågor» (Rennstam & Wästerfors, 2015, s.

110). Til slutt ble de ulike kodene samlet under de to hovedkategoriene «Elevenes syn på faget» og «Elevenes erfaringer med faget».

Et av de nye spørsmålene som dukket opp i forbindelse med den kategoriske reduseringen, hang sammen med elevenes udelte positive beskrivelser av erfaringer med å møte fagstoff presentert fra et innenfraperspektiv. Samtidig beskrev de det meste av undervisningen i faget som forholdsvis lite engasjerende. Dette satte jeg i sammenheng med at jeg under observasjonene hadde sett hvordan lærere hadde en tendens til å undervise om religioner som om det handlet om *dem* sett utenfra. De spørsmålene dette reiste, førte til utprøving av en annen form for helhetlig koding (Saldaña, 2016, s. 166) knyttet til elevintervjuene. Koder ble utarbeidet og sortert under de to overskriftene «Innenfraperspektiv» og «Utenfraperspektiv». Omtrent like mange koder kunne knyttes til undervisning som omhandlet et innenfraperspektiv som til undervisning som omhandlet et utenfraperspektiv, henholdsvis 69 og 67.

Disse kodene ble igjen sortert ut fra om det var en positiv, nøytral eller negativ omtale av perspektivet. Av de kodene som berørte innenfraperspektivet ble over to tredeler karakterisert som positive (48). De fleste av disse kodene var hentet fra elevers beskrivelser av hva de ønsket mer av i undervisningen, altså elevers syn på faget. For eksempel når elever etterlyser ekskursjoner, slik som i et av intervjuene i klasse 1 ved skole 3 hvor elevene ved spørsmål om hva de kunne tenkt seg å gjøre mer av svarer: «Dra for eksempel til kirken da, eller synagogen eller en moske». De få kodene (5) som ble kategorisert som negative var knyttet til elevers beskrivelse av undervisning som prioriterte kristendommen eller presenterte kristendommen som bedre eller sannere enn andre religioner. Som eksempel kan nevnes at to av gruppene ved skole 3 hadde sterke meninger om «K'en» som hadde kommet inn i navnet på faget, noe de mente ga kristendommen for mye oppmerksomhet slik at den ble oppfattet som «rett religion» sammenlignet med andre religioner. De kodene som omhandlet utenfraperspektivet fordelte seg mer jevnt mellom de tre kategoriene positiv (18), nøytral (27) og negativ (22). De fleste av disse kodene var hentet fra elevers beskrivelser av undervisningen slik de opplevde den ble gjennomført i klassen, altså elevers erfaringer med faget.

På denne måten ble det klart at elevene hadde en tendens til å se mer positivt på undervisning som omfattet innenfraperspektiv enn undervisning fra et rent utenfraperspektiv, så lenge innenfraperspektivet ikke fremmet én bestemt religion på bekostning av andre. Arbeidet med koding av observasjoner og intervju avdekket på denne måten hva som opplevdes som

utfordringer når det gjelder lesing i faget. Resultatet av analysen er presentert i artikkel 2, *Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading*, hvor det blir drøftet i lys av teori om fagspesifikk lesing.

4.3.2. Teoridrevet analyse

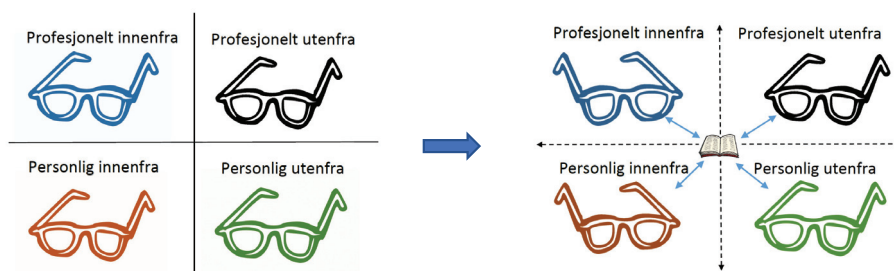
Etter den innledende fasen med analyse av praktiske utfordringer som elevene møtte når det gjelder lesing i faget, var det tid for fasene som innebar utvikling av løsningsforslag og gjentatte sykluser med testing og forbedring, før den endelige tilbakeskuende analysen (Gravemeijer & Cobb, 2006; Reeves, 2006). I arbeidet med analyse ble det i disse fasene valgt en teoretisk lesing av intervjumaterialet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 269), og teoretiske utgangspunkt ble bestemmende for designutformingen. De innledende observasjonene og intervjuene ble lest på nytt i lys av teori om fagspesifikk lesing (C. Shanahan, 2017; T. Shanahan & Shanahan, 2012) og posisjoneringsteori (Harré & Van Langenhove, 1999b; Kayi-Aydar, 2019).

En teoretisk lesing av intervjutekster kan bringe inn nye kontekster som kan synliggjøre nye aspekter ved kjente fenomen. Brinkmann og Kvale mener at det normalt er fruktbart å tenke på de teoretiske begrepene som antydninger om hvor en skal se, heller enn at de er bestemmende for hva en ser (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 273). Den teoretiske lesingen fremhevet i enda større grad den retningen som var kommet frem gjennom den innledende tematiske analysen, og den teoridrevne analysen synliggjorde aspektene innenfra - utenfra og personlig - profesjonelt som grunnleggende designprinsipper. På den måten ble designprinsippene avledet fra teoretisk veiledede antagelser i utformingen av det lesedidaktiske redskapet, noe som ifølge Euler (2017) er med på å styrke forbindelsen mellom teoriutvikling og praksisdesign.

En teoridreven analyse med utgangspunkt i de samme to teoriene ble også brukt under utprøvingen og videreutviklingen av det lesedidaktiske redskapet i intervensjonsperioden. Underveis i denne perioden ble det opprinnelige designet endret og tilpasset ulike undervisningssituasjoner av de to medvirkende lærerne og den ene lærerstudenten. Observasjonsnotater fra disse timene og analytiske memo ble lest i lys av teori om fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori med tanke på hvordan designet hadde fungert i de ulike timene, og hvilke eventuelle endringer som kunne gjøres for å bedre funksjonen til designet. Disse endringsforslagene ble diskutert med de to medvirkende lærerne i to møter, ett underveis og ett umiddelbart etter avsluttet intervensjonsperiode.

Posisjoneringsteori innvirket på utformingen av linjene som skiller de fire brillene ved at de ble utformet som stiplede linjer med piler i hver ende som skulle vise det dynamiske med posisjoner og muligheten til å forflytte seg mellom ulike posisjoner. Teori om fagspesifikk lesing innvirket på utviklingen av de doble pilene mellom hver enkelt brille og boka i midten for å vise at ulike faglige og personlige ståsted innvirker på hvordan det leses og hva slags utbytte lesingen gir. Denne utviklingen er tidligere illustrert under beskrivelsen av design- og utviklingsfasen (kapittel 4.2.3.3), men kan også illustreres ved å sette det innledende designet ved siden av det ferdige designet på denne måten (fig. 8):

Figur 8.



I den tilbakeskuende analysefasen ble det, akkurat som i de første intervjuene, brukt helhetlig koding, in vivo koding og fokusert koding (Saldaña, 2016), før en teoretisk lesing av lærer- og elevintervju. Det ble brukt samme intervjuguide som ved de første intervjuene, men med et tilleggsspørsmål om hvordan det hadde vært å arbeide med det lesedidaktiske redskapet.

I den delen av intervjuene som omhandlet de samme spørsmålene som i første intervju, ble det i første omgang sett på om det var store endringer i svarene, og i hvilken grad svarene gjenspeilte en eventuelt endret praksis. De største endringene i svarene fant jeg i de to gruppene fra skole 2 hvor det hadde vært bytte av lærer. Den første læreren hadde lagt mye mer vekt på samtale omkring og diskusjon av undervisningsmaterialet enn den læreren som overtok klassen påfølgende skoleår. Videre så jeg etter om jeg fant spor etter bruken av det lesedidaktiske redskapet i de siste intervjuene. Innsatsen i analysen ble deretter lagt til den delen av intervjuet som tok for seg hvordan det hadde vært å arbeide med det lesedidaktiske redskapet. Analysen av dette materialet er nærmere beskrevet i det som utgjør artikkel 3 *Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education*, hvor posisjoneringsteori er bakgrunn og drivkraft i analysen.

Jeg har så langt i kapittel 4 redegjort for de to metodologiske tilnærmingene som er brukt i arbeidet med avhandlingen, review og DBR. Videre har jeg beskrevet hvordan data har blitt produsert i reviewarbeidet og i DBR-prosjektet. Jeg har klargjort min situering som forsker og skildret det arbeidet som er gjort i de ulike fasene i DBR-prosjektet. Jeg har også redegjort forholdsvis detaljert for hvordan jeg har arbeidet med analyse av materialet gjennom de ulike delene av avhandlingen. Det som gjenstår nå, er å si om det er noe hold i det arbeidet jeg har beskrevet.

4.4. Funnenes troverdighet, gyldighet, relevans og overførbarhet

Dersom vi stiller spørsmålet om en kritisk vurdering av denne studien vil gi inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte, om de tolkninger jeg som forsker har kommet frem til har troverdighet, stiller vi spørsmål som omhandler studiens troverdighet, gyldighet, relevans og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). Forskningens troverdighet forutsetter at det gjøres rede for hvordan data har blitt utviklet. Gyldighet dreier seg om tolkning av resultatene. Studiens relevans bedømmes ut fra dens målgruppe og betydning for utvikling av teori og praksis, mens overførbarhet handler om relevans for andre situasjoner enn de vi finner i det bestemte prosjektet.

4.4.1. Troverdighet

Troverdighet har å gjøre med om resultatene i en studie kan vurderes som pålitelige. I den forbindelse har gjennomsiktighet i forskningsprosessen betydning. Gjennomsiktighet handler både om å beskrive forskningsstrategi og metoder for analyse av data, samt å visualisere det teoretiske ståstedet som er utgangspunkt for fortolkningene (Silverman, 2020, s. 90). For å begynne med det siste så har jeg i kapittel 1, og tidligere i dette kapittelet (4.2.2), beskrevet min situering som forsker. Der plasserer jeg meg i et konstruksjonistisk rammeverk. Det har hatt innvirkning på dataproduksjon og fortolkning av data. Ifølge et konstruksjonistisk syn vil kunnskap konstrueres i samhandling mellom mennesker i den verden de lever og utvikles og overføres i en grunnleggende sosial kontekst (Crotty, 2015, s. 42). Dataproduksjonen har derfor ikke foregått uavhengig av meg eller uten noen form for samspill med og mellom de andre deltakerne. Min opplevelse av de sosiale kontekstene dataproduksjon har foregått i har jeg gitt en beskrivelse av under de tre overskriftene *selvbiografisk situering*, *feltsituering* og *tekstsituering*. Gjennom konsultasjon av tidligere forskning på feltet og gjennomføring av observasjoner og intervju har data blitt konstruert og utviklet i samhandling med både relevant

forskning og teori, samt elever og lærere i de involverte klassene. Hvordan denne dataproduksjonen har foregått, har jeg gjort ganske utførlig rede for tidligere i kapittelet (4.2.1) hvor jeg beskriver de ulike fasene i forskningsprosjektet og hvordan de har blitt gjennomført.

Den andre siden av troverdighet omhandler forskningsstrategi og metoder for analyse av data, og den har jeg også gjort rede for tidligere i kapittel 4. Innen kvalitativ forskning gir artikkelformatet lite rom for en utfyllende beskrivelse av data og tolkninger. Kvantitative forskere har større muligheter til å fremstille data og funn i grafisk form, mens kvalitative forskere i større grad må eksemplifisere funn i studien gjennom utvalgte sitater (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 313). Dette gjelder også de tre delstudiene i denne avhandlingen hvor det er brukt forholdsvis lite plass på å utrede hvordan analysearbeidet har foregått. Denne svakheten ved artiklene har jeg prøvd å imøtekomme ved å gi en mer utfyllende beskrivelse av de metodologiske valg som ligger bak forskningsstrategiene, hvilke metoder som er brukt i analyse av data og hvordan analysearbeidet har ledet til de resultatene som er presentert i artiklene. Analysearbeidet er i hovedsak beskrevet under delkapittel 4.3 og har som hensikt å synliggjøre premisene for og gjennomføringen av de ulike analytiske prosessene i forskningsarbeidet. På den måten gjøres forskningen mer gjennomiktig med det formål at troverdigheten ved resultatene skal styrkes.

4.4.2. Gyldighet

Når vi spør etter gyldigheten ved et forskningsprosjekt spør vi om det er sammenheng mellom de forskningsspørsmålene som stilles og de empiriske data som danner grunnlag for konklusjonene. Vi spør også om gyldigheten av de tolkningene forskeren presenterer (Thagaard, 2018, s. 189). Spørsmålet om gyldighet begrenses derfor ikke til bare ett steg i forskningsprosessen, men er noe som skal gjennomtrengre alle stegene fra første tematisering av prosjektet og helt til siste punktum er satt i avhandlingen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 283). Det finnes ulike strategier en forsker kan benytte seg av i løpet av forskningsprosessen for å fremme sammenheng og gyldighet i forskningen (Savin-Baden & Major, 2013, s. 476). I dette designbaserte forskningsprosjektet hvor alle delstudiene har en indre sammenheng har jeg i hovedsak benyttet meg av strategiene *metodologisk koherens*, *deltakervalidering* og *fagfellevurdering*. I tillegg ble det lagt vekt på en klar sporbarhet i beskrivelsen av utvelgelsesprosessen i oversiktsartikkelen.

Metodologisk koherens handler om å sikre sammenheng mellom forskningsspørsmål, metoder, data og analytiske prosesser (Savin-Baden & Major, 2013, s. 477). Kvalitativ forskning følger ikke alltid en snorrett linje i forskningsforløpet, og det har heller ikke dette forskningsprosjektet gjort. Forskningsspørsmålene har endret seg og blitt spisset underveis i prosjektet etter hvert som data har blitt produsert og analysert og teori har blitt konsultert. Dette gjelder både de overordnede forskningsspørsmålene og forskningsspørsmål i delstudiene. Denne prosessen har skjedd nettopp med tanke på å sikre en sammenheng i forskningsprosjektet, og vekslingen mellom empiri og teori er et av kjennetegnene ved abduktiv tilnærming (Fejes & Thornberg, 2015, s. 27). I tillegg har de ulike fasene i DBR bidratt til at forskningsprosessen har fulgt en kurs som har bidratt til å holde på en indre sammenheng i prosjektet. Her har en systematisk kartlegging av teoretisk veiledede antakelser vært viktig for å imøtekomme noe av kritikken mot DBR (Euler, 2017; Sandoval, 2014). Noe av dette er det gjort rede for i metodekapitlene i artiklene, og en mer utførlig beskrivelse av prosessen er gitt i kapittel 4 her i kapp.

Deltakervalidering (Repstad, 2007, s. 136) handler om å konsultere deltakere i prosjektet for tilbakemeldinger og verifisering av fortolkninger (Savin-Baden & Major, 2013, s. 477). Underveis i prosjektet har de medvirkende lærerne gitt sine innspill på mine fortolkninger av intervju og observasjoner jeg har gjort i klasserommene. Når det gjelder anonymisering av de ulike deltakernes innspill har jeg presentert oppsummeringer av mine fortolkninger til de medvirkende lærerne uten å gå i detalj på hva de enkelte elevgrupper eller lærere har sagt eller gjort. Hensikten med disse oppsummeringene har vært å sjekke om lærerne kjenner seg igjen i de beskrivelsene jeg har kommet frem til, beskrivelser som har utgjort grunnlaget for utformingen av det lesedidaktiske redskapet. Responser har hele veien vært gjenkjennelse, og i noen tilfeller en litt overrasket aha-opplevelse av hvordan undervisningen i faget har blitt oppfattet. Også elevene har til en viss grad medvirket i å gi tilbakemeldinger ved at tre av klassene fikk presentert en oppsummering av mine fortolkninger i forkant av intervusjonen. Elevenes respons var også for en stor grad gjenkjennelse av det som ble presentert.

Kapittel 4.2.3.2 i kapp viser gjennom beskrivelsen av figur 2, 3 og 4 hvordan presentasjonen av mine fortolkninger ble anskueliggjort for lærere og elever. Underveis i intervusjonen hadde de deltakende lærerne viktige funksjoner med tanke på deltakervalidering ved at det var de som tilpasset og prøvde ut det lesedidaktiske redskapet i praksis. Mine tolkninger av hvordan det fungerte, og våre felles forslag til endringer i utformingen ble drøftet i de felles møtene vi hadde. I den siste delen av prosjektet, hvor jeg har arbeidet med analyse og tolking av de siste

intervjuene, har jeg ikke hatt mulighet til å benytte meg av deltakervalidering i samme grad. Jeg hadde som intensjon å få til et siste, felles møte med de to lærerne som var involvert i intervensjonen for å få deres avsluttende innspill på prosjektet, men det var ikke mulig å få til.

Deltakervalidering gir de medvirkende sine innspill til analysen, men har sine begrensninger ved at de ikke har del i de faglige og analytiske perspektiver jeg som forsker har. I dette DBR-prosjektet var likevel de medvirkende lærerne involvert for å gi sine innspill i større grad enn deltakere i mange andre forskningsprosjekt, spesielt i intervensjonen. For at de tolkningene jeg som forsker presenterte skulle kunne utfordres på faglige og analytiske perspektiv, var det nødvendig å involvere ulike forskerkolleger. Dette ble gjort på flere måter, og kan oppfattes som ulike varianter av fagfellevurdering som kommer i tillegg til den fagfellevurderingen de tre delstudiene gjennomgikk i forbindelse med publiseringsprosessen.

En variant av fagfellevurdering var den jeg fikk ved presentasjon av forskningen på ulike konferanser, både nasjonalt og internasjonalt. Nå er det begrenset hvor mye de andre konferansedeltakerne har mulighet til å sette seg inn i av detaljer i et forskningsprosjekt. Likevel opplevde jeg at muligheten til å legge frem forskningen som et prosjekt underveis ga flere tilbakemeldinger og kritiske blikk som styrket validiteten ved prosjektet. En annen variant av fagfellevurdering som jeg opplevde som nyttig underveis, var ulike ph.d.-kurs innen teori og metode hvor jeg fikk mulighet til å bruke eget materiale. Gjennom presentasjoner, drøftinger med medstudenter, oppgaveskriving og tilbakemeldinger fra kurslederne på det materialet jeg brakte inn, ble jeg utfordret på eget ståsted og mine tolkinge av materialet. Til sist vil jeg også trekke frem nytten av den vurderingen veilederne og medforfatterne har gitt meg underveis i arbeidet med avhandlingen. Alle disse har bidratt til å forme prosjektet, men det er jeg som hovedansvarlig for forskningsprosjektet som må begrunne validiteten av det analytiske arbeidet som er gjort, og dette har jeg beskrevet nærmere i underkapittel 4.3.

4.4.3. Relevans og overførbarhet

Et vedvarende spørsmål innen kvalitative studier er om funnene kan generaliseres. Generaliserbarhet i positivistisk forstand innen samfunnsforskningen handler om å utlede lover for menneskelig adferd som kan ha universell gyldighet. Fra et humanistisk perspektiv poengteres derimot at hver situasjon er unik og bare kan forstås ut fra sin egen logikk. Postmoderne tilnærminger vil imidlertid bytte ut spørsmålet etter universell gyldighet eller kravet om unikhhet med en vektlegging av det kontekstuelle, noe Brinkmann og Kvale (2015, s.

295) betegner som et skifte fra generalisering til kontekstualisering. I en konstruksjonistisk tilnærming vil generalisering derfor ikke nødvendigvis være ønskelig, ettersom kunnskap blir betraktet som sosialt og historisk konstruert, og forskerens rolle handler om å forstå de felles konstruerte virkelighetene som deles av studiens deltakere (Savin-Baden & Major, 2013, s. 62). Det vil i stedet være slik at vi står igjen med spørsmål om studiens relevans og overførbarhet til andre kontekster (Thagaard, 2018, s. 193-194), noe som blant annet forutsetter nok tid til å gjenskape studien i ulike kontekster (Gutiérrez & Penuel, 2014).

En oversiktsstudies relevans bygger på studiens mål og tilnærming, struktur og deler, samt studiens bredde, dybde og hva den utretter (Gough, Thomas & Oliver, 2012). I en oversiktsstudie er graden av systematiske tilnærminger i de ulike prosessene bestemmende for resultatene og deres troverdighet, men studiens målgruppe har betydning for hvilken relevans studien har, og vanligvis bør en oversiktsstudie vurdere å inkludere både anbefalinger for forskning og anbefalinger for praksis (Booth et al., 2016, s. 272). Oversiktsstudien om lesing og skriving i religions- og livssynsfaget er skrevet innenfor en fagdidaktisk ramme og har både forskere og praktikere som målgruppe. Den inneholder derfor anbefalinger både for forskning og praksis som anses som relevante for fagfeltet ut fra funnene som beskrives.

Innen utdanningsforskning er det argumentert for at spørsmål av betydning for utdanningsforskere bør avledes direkte fra praksis (Snow, 2016), og at relevans for praksis skal være et nøkkeltrekk for en studies grundighet (Gutiérrez & Penuel, 2014). Alternative tilnærminger, slik som DBR, har blitt utviklet spesifikt for å sette spørsmål som omhandler praksis i sentrum for forskerens oppmerksomhet (Snow, 2016, s. 67). DBR fungerer derfor som «a form of linking science» (McKenney & Reeves, 2012, s. 10) hvor både vitenskapelig forståelse og praktisk anvendelse regnes som grunnlag for en studies relevans. I delstudie to, som er en utforskende studie, og delstudie tre, som bygger på DBR, er det i hovedsak teori om fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori som utvikles videre innenfor en religions- og livssynsfaglig forståelse ved at de knyttes til klasseromspraksis og et praktisk undervisningsredskap. Anvendelsen av de to teoriene i det lesedidaktiske redskapet har dermed innvirkning på den praktiske undervisningen i klasserommene og bidrar på den måten til studienes robusthet og relevans (The Design-Based Research Collective, 2003).

De tre delstudiene har altså hver for seg relevans i de kontekstene de har blitt utført, men det er også et spørsmål om hver av dem har verdi ut over den enkelte studien. Da er vi inne på

spørsmålet om overførbarhet. Ifølge Thagaard (2018) ligger grunnlaget for overførbarhet i forskerens fortolkning av data. Er tolkningen som er utviklet innenfor rammene av de tre delprosjektene også relevant i andre sammenhenger? Avslutningsvis i hver av artiklene skisseres det hvordan forskningen kan tenkes overført enten i form av videre vitenskapelig forståelse eller i utvikling av praktisk bruk i klasserom. I artikkel 1 etterlyser vi innslag av kvantitative forskningsmetoder og intervensjonsstudier som både kan utforske og utforme praksis, og vi peker på behovet for at elevenes egne religions- og livssynsmessige bakgrunner og erfaringsbaserte kunnskap om religion og livssyn må få større status som kunnskap i faget. Artikkel 2 trekker frem videre forskning med utgangspunkt i innenfra-/utenfraperspektivet og bevissthet om hvordan vi posisjonerer oss selv og andre som mulige bidrag til forståelse av fagspesifikk lesing i religions- og livssynsfaget. Den tredje artikkelen peker på at utprøvingen av *RE-spectare* skjedde over et begrenset tidsrom og med en begrenset mengde elever og lærere, slik at det er behov for videre utprøving og utvikling av den som lesedidaktisk redskap.

De tre delstudiene står også i en større sammenheng, i og med at de utgjør tre studier som er del av en større avhandling. I den større sammenhengen som denne avhandlingen utgjør, foretar jeg i kapittel 5 i denne kappa en overordnet fortolkning av avhandlingsarbeidet som helhet. Der peker jeg blant annet på noen av de begrensningene som trekkes frem avslutningsvis i artikkel 3, og som kan knyttes til tidsrammene for gjennomføringen av DBR-studien. Jeg drøfter hvordan lengden på intervensjonsdelen av studien begrenset muligheten til å arbeide mer konkret med hvordan lesing fra ulike faglige og personlige perspektiver forstått som fagspesifikk lesing foregår. Dette innskrenket naturlig nok *RE-spectare* sitt potensiale i møte med de lærerne og elevene som var med på å utvikle det som lesedidaktisk ressurs, men når det gjelder overførbarhet og videre utprøving og utvikling, mener jeg at vi redegjør for *RE-spectare* sitt potensiale for utvikling av en fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget. Vi peker også på hvordan *RE-spectare* synliggjør mangfold og gir faglige og fagdidaktiske rammer for å lære om og forstå mangfold i religions- og livssynsfaget.

4.4.4. Ethiske overveielser

Ethiske anliggender kan potensielt oppstå gjennom alle deler av kvalitative forskningsprosjekt som dette, og de må tas hensyn til helt fra start og til siste punktum er satt i avhandlingen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 85-86). I planleggingsfasen ble prosjektet meldt inn til Personvernombudet for forskning (Norsk senter for forskningsdata, NSD) hvor det fikk godkjenning (vedlegg 1). Ettersom prosjektet ikke var ferdigstilt innen 31.07.2020, fikk det

forlenget frist for behandling av personopplysninger frem til 31.12.2020 (vedlegg 8). I en artikkelbasert avhandling er det begrenset hvor mye plass det er i artiklene til å utdype avgjørelser som har sammenheng med etiske anliggender. Samtidig er det slik at tilliten til forskningen hviler på forskerens redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2018, s. 20-21). Denne kan det bare gis tilgang til gjennom et forsøk på å skape gjennomsiktighet i forskningsprosessen ved å gjøre rede for hva som er gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort. Dette har jeg prøvd å utdype i et nokså utførlig metodekapittel ved å synliggjøre hvilke valg som har vært nødvendig å ta underveis.

I tillegg til de vanlige etiske retningslinjer som brukes ved kvalitativ metode, slik som *informert samtykke* og *konfidensialitet* (Thagaard, 2018), vil det intervenerende og det gjentakende særtrekket ved DBR stille særskilte etiske krav til forskere i møte med lærerne (Bradley & Reinking, 2011, s. 309-310). Det kan pekes på fem særtrekk ved DBR som til sammen skiller den fra andre metodiske tilnæringer. Den er teoriutviklende, intervenerende, teoriutforskende, gjentakende og pragmatisk (Cobb et al., 2003). Derfor vil det som handler om *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter* også være viktig å ta hensyn til. For å ivareta disse etiske grunnprinsippene ved DBR, hadde jeg i første omgang møte med hver av lærerne som gjennom forespørsel fra ledelsen ved skolen hadde takket ja til å delta i prosjektet. Der presenterte jeg meg selv kort før jeg introduserte prosjektet slik det var tenkt gjennomført. Deretter ga jeg læreren mulighet til å stille spørsmål til det jeg hadde sagt så langt. Etter at vi hadde avklart eventuelle spørsmål, ga jeg dem skjema om informert samtykke (vedlegg 1) og gikk gjennom dette sammen med dem. De fikk tilbud om å ta det med for å lese nøyere gjennom før de eventuelt signerte, man alle valgte å signere umiddelbart slik at jeg fikk med meg skjemaet med en gang. I de tilfellene hvor det var bytte av lærer underveis i prosjektet, ble ny lærer forespurt av ledelsen ved skolen om de ønsket å overta forrige lærers rolle i prosjektet. De fikk tilbud om samtale med meg for å få avklart mer utførlig hva det gikk ut på. Alle, med ett unntak, takket ja til både informasjonsmøte og til å signere skjema om informert samtykke. På denne måten møtte jeg det forskningsetiske prinsippet om *informert samtykke* (NESH, 2016, s. 14) blant lærerne. Underveis i prosjektet var det ingen av de lærerne som takket ja til å delta som trakk seg fra prosjektet. Årsakene til bytte av lærere lå i praktiske endringer gjort av skoleledelsen.

I dette prosjektet er det flere aktører i tillegg til forsker og lærer. Andre viktige aktører er elevene med foreldre/foresatte som også skal gi sitt samtykke til å ta del i prosjektet. I et fag som KRLE er det flere hensyn å ta når det gjelder hjem-skole-samarbeid. Det er viktig at den informasjonen

som gis til hjemmet om forskningsarbeidet er så klargjørende som mulig, for blant annet å avklare behov for melding om fritak. Informasjon til elevene ble gitt gjennom en presentasjon av prosjektet i klassene hvor jeg også informerte om hva det ville si å delta i et slikt prosjekt. Elevene fikk deretter anledning til å stille spørsmål, og etter en spørsmålsrunde ble skjema om informert samtykke utdelt (vedlegg 2). Dette skulle de ta med hjem for å få krysset av på nødvendige samtykker og få underskrift fra foreldre/foresatte. I tillegg ønsket jeg at eleven selv skulle krysse av på nødvendige samtykker og skrive under slik at samtykke kom fra både foreldre/foresatte og eleven selv, noe jeg anser som en styrking av det *informerte samtykket* for elevene sin del. Underveis i prosjektet var det ingen elever eller foreldre/foresatte som ytre ønske om å trekke seg.

I tillegg til mulighet for å krysse av for samtykke til å delta i prosjektet, var det i skjemaet mulig å uttrykke ønske om eller gi samtykke til å delta i intervju og uttrykke ønske om å ikke være til stede ved filmopptak. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å filme undervisning i klasserommet i prosjektet, men det var så mange elever i hver klasse som krysset av for at de ikke ønsket å delta ved filming at jeg, av hensyn til merarbeid for lærerne, valgte å utelate det. Klasserommene var for små til at det ville være mulig å omorganisere dem på en slik måte at de elevene som ikke ønsket å bli filmet kunne plasseres utenfor kameraets synsvinkel, og det ville da ha vært behov for tilgang til ekstra klasserom og ressurser til å følge opp elevene. Ved å gi mulighet for ønske om eller samtykke til å delta i intervju, ville jeg også åpne for at det ville være lettere for alle elever å samtykke i deltakelse av studien med tanke på at så mange som mulig kunne regnes som deltakere i observasjonene. Samtidig reduserte dette muligens tilgang til kandidater til elevintervju med medfølgende mulighet for bias som beskrevet tidligere i kapittelet (4.2.1.2).

For å ivareta prinsippet om *konfidensialitet*, har jeg i forbindelse med datainnsamling aidentifisert opplysninger om deltakerne, og i formidling av forskningsmaterialet er alle deltakere blitt anonymisert (Thagaard, 2018, s. 24). Selv om skolene og deltakerne er anonymisert i materialet på en slik måte at det skal være svært vanskelig å finne ut hvilke skoler, klasser og lærere det er snakk om, så vet jo de deltakende lærerne, og til en viss grad elevene, hvem det er snakk om. For å gi disse en størst mulig grad av beskyttelse, har jeg prøvd å ikke differensiere mellom de deltakende skolene, klassene og lærerne ved publiseringen av resultater. Selv om jeg har tatt med beskrivelser av enkelthendelser fra klasserom, er de forsøkt beskrevet slik at det kun er de som deltok i hendelsen som skal være i stand til å gjenkjenne den, mens de andre deltakerne ut fra beskrivelsene ikke skal kunne resonnerer seg frem til hvem det

kan angå. Jeg har prøvd å forholde meg likedan når jeg siterer lærere eller elever, og slik har jeg prøvd å beholde den analytiske friheten som forsker, uten at tanker omkring fremtidige publiseringer dermed «hemmer det analytiske arbeidet og stenger for kreative tolkninger» (Thagaard, 2018, s. 168).

Ettersom DBR har som mål å endre læreres undervisningspraksis, er det viktig at lærerne som forespørres om å være med i et DBR-prosjekt informeres godt innledningsvis om hva deltakelse innebærer og hvilke implikasjoner det kan få. Likeledes er det viktig at det legges til rette for at det kan bli utviklet en god, åpen og ærlig relasjon mellom lærer og forsker som er preget av gjensidig tillit. Dette stiller krav til forskerens kommunikative, sosiale og kunnskapsmessige kompetanse. Denne relasjonen er viktig i den gjentakende (selv)reflekterende spiralen som er en viktig del av gangen i DBR hvor intervensjoner skal videreutvikles og gjentas i samarbeid med praksisutøvere. I løpet av prosjektet var det derfor viktig for meg å understreke at lærerne skulle undervise etter den planen de hadde lagt for inneværende semester, uten å endre innhold eller rekkefølge annet enn normalt i forbindelse med ting som skjer i løpet av et skoleår. Dette gjaldt både i den innledende analyse- og utforskningsfasen og i intervensjonsfasen.

Formålet med det didaktiske redskapet som etter hvert ble introdusert var at det skulle kunne brukes i allerede planlagt undervisning. Jeg ga lærerne stor frihet til å velge å ikke bruke det når de mente at det ikke passet. De hadde også stor frihet i utformingen av det for å tilpasse det inn i sin undervisning, så lenge de holdt seg til grunnprinsippene med de fire ulike perspektivene. På den måten overlot jeg planlegging og gjennomføring av undervisningen til lærerne, mens analyse av hva som skjedde i klasserommet ble ivaretatt av meg som forsker. Disse ulike arenaene fikk et samspill i møtene mellom forsker og lærer. På denne måten prøvde jeg å gjøre det forutsigbart og litt opp til den enkelte lærer hvor store *konsekvenser* deltakelse i forskningsprosjektet ville få. Slik ville også konsekvensene for elevene kunne bli forutsigbare. Underveis i prosjektet oppsto det ikke noen form for konflikt eller uoverensstemmelser mellom meg som forsker og de andre deltakerne, og kommunikasjonen med både elever og lærere ble opplevd som god og åpen.

Så langt har jeg skrevet om utgangspunkt og motivasjon for å gjøre denne avhandlingen og har plassert den i en større faglig og fagdidaktisk sammenheng. Jeg har gjort rede for aktuelle teoretiske perspektiver og har i et forholdsvis omfattende metodekapittel beskrevet og drøftet

metodologiske, metodiske og etiske avveininger som er gjort underveis. Nå gjenstår en avsluttende, helhetlig oppsummering og drøfting.

5. Oppsummering og drøfting

De siste 50 årene har religions- og livssynsfaget i norsk skole gjennomgått store endringer. Faget har gått fra å være statskirkens trosopplæring, via et konfesjonelt kristendomsfag, til å bli et obligatorisk, ikke-konfesjonelt, objektivt, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag. Et fag hvor det ikke skal være forkynnelse eller religionsutøvelse, og hvor likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn slik at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse endringene har hatt store innvirkninger, ikke bare på fagets innhold og hvilke vitenskapelige fagtradisjoner som bidrar til faget, men også på hvordan faget undervises av lærere og hvordan det erfares av elever.

Internasjonalt ser vi hvordan det argumenteres for at religions- og livssynsundervisning bør være en del av offentlig utdanning (Moore, 2007; Prothero, 2007), og at endringer i samfunnet gjør at eksisterende konfesjonell religionsundervisning i skolen bør erstattes av et flerreligiøst, ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag (Bakker & ter Avest, 2014; Bråten, 2014c; Jackson, 2014a). I denne avhandlingen har jeg sett på hvilke utfordringer en slik utvikling gir med tanke på hvordan lesing i religions- og livssynsfaget forstås og praktiseres, og jeg har i samarbeid med lærere og elever utformet og prøvd ut *RE-spectare*, et lesedidaktisk redskap til bruk i faget som tar sikte på å imøtekomme noen av utfordringene.

I det følgende vil jeg først oppsummere de tre delstudiene. På bakgrunn av dette gir jeg en mer overordnet drøfting av funnene og hva de bidrar med av kunnskap om faglig lesing i religions- og livssynsfaget i skolen. Dette skjer ved at jeg i første omgang drøfter hvordan fagspesifikk lesing bidrar til utvikling av funksjonell, kulturell og kritisk literacy i KRLE-faget, før jeg deretter går nærmere inn på posisjonering som utgangspunkt for objektiv, kritisk og pluralistisk lesing i KRLE-faget. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvilke implikasjoner denne avhandlingen har for forskning, praksis og læreplanforståelse.

5.1. Oppsummering av delstudiene

Hensikten med avhandlingen er å gi kunnskap om hvordan faglig lesing praktiseres og erfares, samt bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i KRLE-faget på ungdomstrinnet. I første delstudie gis en oversikt over hvilken forskningsbasert kunnskap vi har om lesing og skriving i religions- og livssynsfaget etter at innføringen av grunnleggende ferdigheter la føringer for hvordan blant annet lese- og skriveopplæringen skulle gjennomføres i alle fag. Delstudie to

utforsker hvilke aspekter ved meningskaping som er viktige ved lesing i KRLE-faget for elever og lærere i fire ungdomsskoleklasser. Den tredje og siste delstudien drøfter hvordan lærere og elever posisjonerer seg i møte med det faglige innholdet i KRLE-faget og hvordan utarbeidelsen og utprøvingen av et lesedidaktisk redskap kan bidra til bevisstgjøring om posisjonering som en ressurs for fagspesifikk lesing og faglig forståelse.

5.1.1. Artikkel 1: Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018

Denne artikkelen er skrevet sammen med de to veilederne mine, Camilla Stabel Jørgensen og Henning Fjørtoft, og er en oversiktsstudie over forskningen på lesing og skriving i det norske religions- og livssynsfaget etter innføringen av grunnleggende ferdigheter. Den bygger på metoder fra reviewforskning, som for eksempel utvikling av søketermer, systematiske søk, klare inkluderings- og ekskluderingskriterier, koding, kategorisering og analysearbeid. Gjennom systematiske søk i databasene ORIA og Norart, fant vi frem til 36 studier fordelt på 9 tidsskriftartikler og 27 bokkapitler. 14 av studiene omhandlet lesing, 14 omhandlet skriving, fem tok for seg sammenhengen mellom lesing og skriving, to hadde delt fokus mellom lesing, skriving og muntlighet og en studie hadde søkelysene på lesing og muntlighet. Alle studiene benyttet seg av kvalitative metoder. De fleste av studiene var initiert gjennom tre flerfaglige forskningsprosjekt, to som tok for seg skriving og ett som undersøkte lesing.

I arbeidet med analyse og syntese av de inkluderte studiene avdekket 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 elevers erfaringsbaserte kunnskap, 4) hverdagsspråk versus fagspesifikke sjangre, og 5) lærerrolle versus elevrolle. Funnene viser at læreplanene i religions- og livssynsfaget fremstiller kunnskap som noe elevene skal tilegne seg. Dette ser ut til å påvirke hvordan lærebøker legger opp til lesing og skriving og hvordan lesing og skriving praktiseres i klasserom. Presentasjon av faglig kunnskap får en forrang, mens innføringen i fagets tekstkulturer og deres rolle i faglig læring får mindre betydning.

Samlet sett peker de inkluderte studiene på et spenningsforhold i faget mellom kompetansemåldelens aksentuering av kunnskapstilegnelse og formålsdelens betoning av personlig utvikling i form av dannelse. Dette spenningsfeltet synliggjøres også i klasserommet. Elevenes egne meninger etterspørres i fagets filosofi- og etikkdel, men ikke i kristendoms-

religions- og livssynsdelen. Der er kunnskapsformidling fra læreboken det sentrale. På den måten blir lærebokens innhold den aksepterte kunnskapen om religioner og livssyn, mens elevenes meninger og erfaringer først og fremst får betydning innen filosofi og etikk.

Det at lærebøker og fagdidaktiske verktøy ser ut til å ha en manglende bevissthet om fagspråk og fagspesifikke sjangre, gjør også at elevene ikke innføres i religions- og livssynsfagets særpregede tenkemåter og faglige diskurser. Dermed posisjoneres læreren som fagfortolker og fagformidler, og eleven som mottaker og deltaker i faget. Vi argumenterer for at en fagspesifikk tilnærming til faglig lesing og skriving, slik den kommer til uttrykk i forskningen på *disciplinary literacy*, bør supplere den mer ensidige vektleggingen av kunnskapsoverføring som preger *religious literacy*. Da kan læreplanens syn på kunnskap som tuftet på tekstkulturer, slik vi finner i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene, bli mer fremtredende.

5.1.2. Artikkelen 2: *Disciplinary literacy in religious education. The role and relevance of reading*

Artikkelen er skrevet sammen med hovedveileder Henning Fjørtoft, og utforsker hvordan elever og lærere i fire ungdomsskoleklasser praktiserer og erfarer lesing i KRLE-faget med tanke på meningsskaping. Vi benytter kvalitative empiriske forskningsmetoder, som klasseromsobservasjon, gruppeintervju av elever og intervju av lærere, for å få tilgang til erfaringer og refleksjoner elever og lærere har omkring lesing i KRLE-faget. Studien ble utført i perioden januar – november 2017 og observasjonene ble gjort i fire ungdomsskoleklasser ved tre ulike ungdomsskoler med sju ulike lærere involvert i undervisningen. Intervjuene omfatter 22 elever, fordelt på åtte grupper, og 6 lærere. Observasjoner og intervju ble kodet og analysert. Innledningsvis ble holistisk koding brukt, noe som førte til to funn: Læreres fokus på begrepslæring, og skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv på religion. Videre koding prioriterte å få frem elevenes stemmer, noe som resulterte i de to hovedkategoriene «elevenes syn på faget» og «elevenes erfaringer med faget».

Studien resulterte i tre hovedfunn: 1) For elevene innebar meningsskaping i forbindelse med lesing i KRLE-faget en nær tilknytning til et mål om at faget skulle utvikle respekt og toleranse. 2) Vi fant en diskrepans mellom lærernes vektlegging av begrepsforståelse basert på representasjon av religioner i lærebøker, og elevenes vektlegging av møtet med levde religion gjennom ekskursjoner og møte med representanter for religion som grunnlag for å bygge bakgrunnskunnskap. 3) Elever påpekte at en undervisning som betonte overføring av kunnskap

var lite utviklende for meningskaping i faget og etterspurte mer utforskende arbeidsmetoder i undervisningen. Samlet sett kan vi si at hovedutfordringen for elevene var et ønske om at faget skulle angå dem. Dette ser vi først og fremst når elevene snakket om at målet for faget var å skape respekt og toleranse, at innholdet i faget var mer enn begrepsforståelse og at undervisning i faget måtte inneholde mer enn kunnskapsoverføring. Elevene foretrakk en elevaktiv involvering fremfor et lærerstyrt klasserom.

Sett i lys av teori om fagspesifikk lesing, foreslår vi at et skifte av fokus fra kognitive til sosiokulturelle tilnærminger til kunnskap kan imøtekomme elevens ønske om at faget skal angå dem. Ved å introdusere fagspesifikk lesing, kan fokus skifte fra «hvor mye kunnskap» til «hva slags kunnskap» og «hvordan oppnå riktig kunnskap». Vi foreslår at en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget bør inkludere både innenfra- og utenfraperspektiver og at kontekstuelle og fortolkende tilnærminger kan bidra til å skape nærhet og engasjement.

5.1.3. Artikkel 3: Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education

Denne artikkelen er også skrevet sammen med hovedveileder Henning Fjørtoft. I artikkelen beskrives et designbasert forskningsprosjekt som viser hvordan bevissthet om posisjonering kan brukes som grunnlag for faglig læring i KRLE. Det empiriske materialet, som består av klasseromsobservasjoner, intervju med elevgrupper, intervju med lærere og drøftingsmøter med lærere, ble innsamlet i perioden januar 2017 – juni 2018. I den innledende delen, analyse av praktiske problemer, var alle de fire ungdomsskoleklassene ved de tre ungdomsskolene med. Lærerne i tre klasser ved to skoler var med videre og utviklet løsningsforslag, men bare to lærere i to klasser ved to ulike skoler var med på den endelige utprøvningsfasen. Observasjonsnotater og transkriberte intervju fra både første og andre del av studien ble kodet og kategorisert og analysert i lys av posisjoneringsteori.

Studiens første fase resulterte i tre hovedfunn: 1) Lærerne presenterte religioner og livssyn som ensartede tradisjoner, som «objekter» som læreren inntok en viss distanse til, men denne distanseringen var ikke synlig i etikkundervisning. Slik ga de et inntrykk av at religion og livssyn handler om *dem*, mens etikk handler om *oss*. 2) Tekster som omhandlet religioner og livssyn var i hovedsak informative tekster av beskrivende art, og læreboka var hovedkilden. I etikkundervisningen, derimot, var læreboka ikke i bruk. I stedet hadde lærer med aktuelle tekster inn i klasserommet, tekster som ble betraktet som relevante for elevgruppen. Igjen ga

dette et inntrykk av at religioner og livssyn er «objekter» og tekstene brukes for å gi oss informasjon om *dem*, mens etiske spørsmål er av relevans for oss. 3) Elevene snakket om å lære om «de andre» slik at de kunne utvikle respekt og toleranse, men de opplevde ikke at den undervisningen de fikk i faget angikk deres eget liv. Når elevene derimot møtte faglig innhold som erfart og forklart fra et innenfraperspektiv, enten i forbindelse med ekskursjoner til kirke, synagoge eller tempel, eller i møte med medelever i skolegården, opplevde de faget som relevant.

På bakgrunn av dette ble det utformet en skisse som presenterte fire forskjellige perspektiv en kan se tekster i faget fra, basert på konseptene innenfra/utenfra og personlig/profesjonelt. Tilsvarende begrep er tidligere blitt brukt av Eidhamar (2001) for å visualisere fire perspektiver av relevans for undervisning i religions- og livssynsfaget. Med utgangspunkt i denne modellen ble det utformet et lesedidaktisk redskap (*RE-spectare*) bestående av fire briller som ble utprøvd og videreutviklet i klassene av de to deltakende lærerne. Hovedutfordringen for lærere og elever ved bruk av *RE-spectare* var å vite hvilke spørsmål som kunne bli stilt til ulike tekster fra de ulike perspektivene.

Etter å ha prøvd ut *Re-spectare* i de to klassene uttrykte elevene at en bevisst posisjonering i møte med fagstoffet hadde gitt faget ny relevans, og undervisningen i faget var blitt «morsommere og mer kreativ». Lærerne utviklet en større bevissthet omkring bruk av tekster i klasserommet, og variasjonen av tekster som var i bruk økte litt. Ved at de måtte formulere spørsmål som skulle kunne stilles til ulike tekster fra de forskjellige perspektivene, påpekte elevene at dette innvirket på både faglig kunnskap og deres syn på respekt og toleranse i positiv retning. En av lærerne understreket også økt bevissthet omkring mangfold, mens flere elever sa at det å lese fra flere perspektiv hadde hjulpet dem å innse at de trengte kunnskap for å være i stand til å forstå hva det ville si å tilhøre en annen religion eller et annet livssyn enn deres eget. Dette gjorde at de ga uttrykk for at det ikke var lett å innta et annet perspektiv, ettersom det forutsatte kunnskap om hva det perspektivet innebar. Spesielt elever som definerte seg som å ha et innenfraperspektiv fra en bestemt religion beskrev vansker med å innta et utenfraperspektiv i møte med egen religion. Problemet besto ikke i at det var vanskelig å stille spørsmål ved deres egen religion, men utfordringen var å prøve å svare som om de ikke hadde tro. Ut over dette var det ingen elever som uttrykte at det hadde vært utfordrende for dem å bli spurt om å prøve å lese tekster fra et annet perspektiv enn det de selv hadde som utgangspunkt.

Artikkelen konkluderer med at en fagspesifikk tilnærming til lesing i faget kan hjelpe elever til å avdekke de grep som brukes for å posisjonere lesere i møte med tekster. Gjennom bruk av ulike posisjoner som indikerer både faglige og personlige tilnærminger i et innenfra- og utenfraperspektiv bevisstgjøres de i møte med slike tekstlige grep. I tillegg utfordrer det elevene til å aktivt stille spørsmål til tekster fra de ulike perspektivene, spørsmål som er grunnleggende for fagspesifikk lesing og som viser at *Re-spectare* som didaktisk redskap peker på viktige fagspesifikke områder i KRLE.

5.2. Drøfting

Forstår du det du leser? Dette spørsmålet innledet jeg denne avhandlingen med. I arbeidet med avhandlingen og de ulike delstudiene har jeg avdekket hvordan lesing i religions- og livssynsfaget praktiseres av lærere og erfares av elever. Jeg har anskueliggjort sentrale perspektiver i faget og vist hvordan elever gjennom posisjonering kan få innsyn i de ulike perspektivene og kunnskap om hva lesing fra forskjellige perspektiver kan innebære. Slik bidrar denne avhandlingen til å skape relevans for elevene i et utfordrende, men samtidig spennende og mangfoldig fag, og den gir hjelp til lærere og elever slik at de bedre kan forstå det de leser i religions- og livssynsfaget.

De overordnede problemstillingene spør hvordan lesing i KRLE-faget praktiseres og erfares i ungdomsskolen og hva som skjer når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser. Samlet sett beskriver de tre delstudiene hva slags kunnskap som formidles gjennom lesing i KRLE-faget, hva slags kunnskap elevene etterspør og de peker på faktorer ved fagspesifikk lesing som er viktige for formidling av kunnskap i faget. I det følgende vil jeg drøfte funnene i de tre delstudiene relatert til den innledende litteraturreviewen i kappa og i lys av de to teoretiske perspektivene fagspesifikk lesing og posisjonering. Først vil jeg peke på hvordan fagspesifikk lesing i KRLE kan bidra til både den funksjonelle, kulturelle og kritiske dimensjonen ved literacy slik at perspektiver fra *religious literacy* utdypes. Deretter vil jeg drøfte hvordan bruk av posisjoneringsteori sammen med teori om fagspesifikk lesing kan klargjøre den fagdidaktiske debatten, synliggjøre viktige aspekter ved fagspesifikk lesing i religions- og livssynsfaget og legge til rette for objektiv, kritisk og pluralistisk lesing i faget.

5.2.1. Fagspesifikk lesing som bidrag til funksjonell, kulturell og kritisk literacy i KRLE-faget

I de to første delstudiene har *disciplinary literacy* blitt løftet frem som et supplement til *religious literacy*, og jeg vil i denne delen drøfte hvordan fagspesifikk lesing kan bidra til elevers læring i faget og deres evne til kritisk lesing. Som påvist tidligere (kapittel 2) så har oppmerksomheten omkring *religious literacy* de siste 20 årene vist at begrepet har blitt en nødvendig bestanddel for medborgerskap i moderne samfunn (Parker, 2020). Samtidig har kritikken mot begrepet påpekt at det er sider ved forståelsen og bruken av *religious literacy* som fremhever det Green (1988) kaller den funksjonelle og kulturelle dimensjonen ved literacy, og at dette skjer på bekostning av den kritiske dimensjonen (Hannam et al., 2020).

Kritikken har sammenheng med at religion innen *religious literacy* ses på som enten fastholdelse av religiøse sannheter eller engasjement i religiøse praksiser, noe som medfører en tendens til å karakterisere religion og det å være religiøs som objekter som kan studeres (Biesta, Aldridge, Hannam & Whittle, 2019, s. 28-29). Dermed blir objektivering av religion og læring av faktakunnskap sentrale sider ved *religious literacy*, slik som hos Prothero (2007), Moore (2007) og Dinham og Francis (2016), og knyttes til den funksjonelle dimensjonen av literacy som handler om måten individer lærer og bruker språket i ulike sammenhenger for å fungere effektivt i spesifikke kontekster (Green, 1988, s. 160).

Dette synet på religion og hvordan læring om religion skjer, preger også i stor grad undervisningen i det norske KRLE-faget. Delstudie én, oversiktsartikkelen, viser at både læreplaner, lærebøker og lærere aksentuerer kunnskap og kunnskapsformidling, spesielt i fagets hoveddeler kristendom, religion og livssyn. Kunnskap innen disse områdene dreier seg stort sett om faktakunnskap som elevene skal tilegne seg, og læring av faglig kunnskap, et hovedaspekt ved *religious literacy*, får forrang. Det å gi en innføring i fagets tekstkulturer, noe som er en av hensiktene med introduksjonen av grunnleggende ferdigheter (Berge, 2005), og som poengteres innen *disciplinary literacy* (C. Shanahan, 2017), fremheves mindre. Dette bekreftes av funnene i delstudie to, hvor lærerne vektlegger overføring av kunnskap gjennom begrepslæring og begrepsforståelse knyttet til representasjon av religioner i lærebøker.

Innvendingene mot *religious literacy* peker på at sentreringen omkring faktakunnskap overser viktige spørsmål som berører representasjon av religion og den eksistensielle dimensjonen ved levd religiøst liv (Biesta et al., 2019, s. 30). Dette er utfordringer som har blitt løftet frem av flere

med tanke på religions- og livssynsfaget (Jackson, 1997, 2016; Moulin, 2011; Vestøl, 2016a, 2016b). De peker på at mangfold innen religion og religiøst liv ikke så lett lar seg fange opp der undervisningen i hovedsak dreier seg om overføring av kunnskap basert på representasjon av religion som fremstilt i lærebøker. Ved å flytte fokuset fra kognitive til for eksempel sosiokulturelle tilnærminger kan både vitenskapsfag og religions- og livssynsfaget forstås ut fra historiske, kulturelle, sosiale og materielle måter å gjøre ting på (Afdal, 2015, s. 269-270). Slik kan fag bli forstått som praksisfellesskap hvor hvert enkelt fagområde har utviklet særskilte normer og konvensjoner som former kunnskapskrav og argumentasjonsformer (Goldman et al., 2016, s. 223). Det å ta i bruk fagspesifikk lesing i undervisningen, gjør at vi kan gå fra å stille spørsmål om «hvordan mye kunnskap?» til heller å stille spørsmålene «hva slags kunnskap?» og «hvordan få tak på riktig kunnskap?», og på den måten rette spørsmålene mot det som har med mangfold i faget å gjøre.

Elevaktive undervisningsformer, som etterlyses av elevene i delstudie to, kan brukes til å sette søkelyset på tema som representasjon av religioner og den eksistensielle dimensjonen ved religioner og livssyn. Ved å gi elevene redskaper som kan hjelpe dem å utforme og svare på disse spørsmålene i en religions- og livssynsfaglig sammenheng, kan læring i faget utvikles til å bestå av mer enn overføring av faktakunnskap. Da kan det, i tillegg til å gi fagspesifikk kunnskap, også bidra til å bygge forståelse for hvordan kunnskap har blitt utviklet og hva slags kunnskap som er relevant innen ulike fag og ulike områder av vår kultur. Med det er vi over på den kulturelle dimensjonen ved literacy som handler om å sosialiseres inn i kulturen, eller subkulturen, i ulike fag og utvikle spesifikk kompetanse innen det aktuelle fagområdet (Green, 1988, s. 162). I delstudie tre ser vi hvordan elevene ved introduksjonen av et lesedidaktisk redskap som hjelper dem å se tekster i faget fra ulike faglige og personlige perspektiver, introduseres for ulike faglige kulturer og får hjelp til å bli aktive deltakere i læringsprosessen. Men vi ser også at både elever og lærere er usikre på hvilke spørsmål som stilles til tekster i faget fra de ulike perspektivene. Med tanke på den fagspesifikke siden ved lesing, er dette et område det må arbeides mer med i den videre bruken av *RE-spectare*.

Den kritiske dimensjonen har tidligere (kapittel 2.2) blitt løftet frem som et viktig aspekt ved *religious literacy* (Goldburg, 2010; Wright, 1993), men har i Wright sitt tilfelle blitt kritisert for at de pedagogiske standpunktene er overgripende og lite praksisorienterte (Brömssen, 2013, s. 127). Goldburg (2010) på sin side står nærmere klasseromspraksis i sin beskrivelse av *critical religious literacy*. Hun poengterer at elevene må innføres, ikke bare i den funksjonelle og

kulturelle dimensjonen, men også i den kritiske dimensjonen ved literacy (Goldburg, 2010, s. 351), og beskriver hvordan fortolkende og konstruksjonistiske modeller, i kombinasjon med ulike utforskende elevaktive arbeidsmåter, kan hjelpe elevene å bevege seg fra å være passiv mottager til å bli en aktiv deltaker i læringsprosessen under veiledning av læreren. Goldburg bygger på Freire (1970) og peker på hvordan en kritisk tilnærming kan hjelpe studentene til å stille spørsmål til tekster og til å innse at det er mange ulike virkeligheter og mange måter å lese tekster på (Goldburg, 2010, s. 352). Slik sett ligger de arbeidsmåtene hun beskriver tett opptil slik elevene arbeidet med *RE-spectare*, men bortsett fra å peke på lærerens rolle som tilrettelegger i læringsprosessen, blir det hos henne ikke gitt noen anvisninger til hvordan elevene kan gå frem for å utforme relevante spørsmål til tekster.

Publikasjonene i mitt prosjekt viser at en fagspesifikk tilnærming til lesing bidrar til kritisk literacy ved anskueliggjøring av hvordan kunnskap bygges i faget, slik også Moje (2008) hevder. Når elevene ikke bare lærer det faglige innholdet, men også får innblikk i de faglige diskursene som både definerer hva som er akseptert kunnskap i faget og hvordan den kunnskapen dannes, kan de utrustes til både å kritisere, bidra til og endre den kunnskapen (Moje, 2010; Skerrett, 2014). I delstudie to og tre argumenteres det for at en fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget må forholde seg til faglige tradisjoner fra både et innenfraperspektiv og et utenfraperspektiv, i tillegg til at det må tas hensyn til det personlige aspektet ved lesing i faget. På den måten kan elevene utrustes med redskaper for faglig lesing de kan gå tekster i møte med, samtidig som den enkeltes personlige standpunkt blir verdsatt og ivaretatt. Arbeidet med *RE-spectare* i delstudie tre gjorde at både lærere og elever ble bevisst den kritiske siden ved lesing av tekster gjennom visualiseringen av ulike perspektiver som utgangspunkt for lesing. I videre forsknings- og utviklingsarbeid med fagspesifikk lesing må de ulike fagtradisjonene i innenfra- og utenfraperspektivene og deres respektive arbeidsmåter ytterligere synliggjøres og bearbeides til bruk på ulike trinn i religions- og livssynsfaget slik at kritisk lesing kan fremmes.

En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget som denne avhandlingen skisserer berører dermed både den funksjonelle, kulturelle og kritiske dimensjonen ved literacy (Green, 1988). Fagspesifikk lesing løfter frem sider ved lesing som introduksjonen av grunnleggende ferdigheter i faget skulle ivareta, nemlig et fokus på fagets tekstkulturer og deres betydning for faglig læring (Berge, 2007). Dette tilhører den funksjonelle dimensjonen ved literacy og fremhever fagets egenart, hva som regnes som akseptert kunnskap. Den kulturelle dimensjonen bygger på den funksjonelle dimensjonen, men der den funksjonelle betoner

språklig læring, har den kulturelle som mål å skape forståelse for hvordan normene for kunnskap, praksis og kommunikasjon innen fagfelt blir konstruert, viktige aspekter ved fagspesifikk lesing (Moje, 2008). Fagspesifikk lesing sitt bidrag til kulturell literacy sikter derfor mot å gi en innføring i det Skeie (2017a) betegner som kunnskapsarv, det vil si de kunnskaper som forskning og erfaring har bidratt med opp gjennom generasjonene og som ikke minst vitenskapsfagene forvalter. Fagspesifikk lesing gjør dette ved å synliggjøre ikke bare kunnskapen, men også hvordan vitenskapsfagene arbeider i religions- og livssynsrelaterte emner for å konstruere kunnskap.

Den kritiske dimensjonen ved fagspesifikk lesing bygger på den sosiale konstruksjonen av kunnskap og at skolefagene sosialiserer elever inn i faglige diskurser, men forutsetter at elevene også utrustes med de midlene de trenger til å reflektere kritisk over hva som undervises og læres i klasserommet slik at de kan ta aktivt del i produksjon av kunnskap og mening og kritisk vurdere eksisterende kunnskap (Green, 1988, s. 162-163). Slik har denne studien vist at fagspesifikk lesing fremstår som et viktig og nødvendig supplement til de perspektivene *religious literacy* bringer inn mot religions- og livssynsfaget. Den har løftet frem at fagspesifikk lesing bør berøre faglige diskurser knyttet til både innenfraperspektiv og utenfraperspektiv, men også anskueliggjøre det personlige aspektet ved levd religion. Studien har imidlertid ikke vært i stand til å klargjøre på en god nok måte for lærere og elever hvilke arbeidsmåter de ulike faglige diskursene hovedsakelig gjør seg nytte av og hvordan de brukes for å konstruere kunnskap.

Denne svakheten ved studien er, slik jeg ser det, et resultat av flere faktorer. Her vil jeg spesielt trekke frem to: Den første henger sammen med den begrensningen jeg tillegger studien og som beskrives i kapittel 3.3, at jeg har som mål å synliggjøre noen av de ytre rammene som kan utgjøre en fagspesifikk tilnærming. Jeg er med min faglige bakgrunn ikke nok innforstått med hvordan det arbeides med konstruering av kunnskap innen flere av de aktuelle religionsvitenskapelige fagdisiplinene. Derfor bør videre forsknings- og utviklingsarbeid skje på tvers av aktuelle fagdisipliner og ha som mål at det kan utarbeides et fullverdig konseptuelt rammeverk (Goldman et al., 2016) for fagspesifikk lesing i ikke-konfesjonelle, flerreligiøse religions- og livssynsfag. Den andre faktoren av betydning er tidsrammene for gjennomføringen av DBR-prosjektet som ble styrt av den praktiske organiseringen av skoleåret og hvor spesielt intervensjonsdelen burde vært gjennomført over lengre tid. Da ville det blant annet vært mulig å arbeide mer med det som både lærere og elever i de siste intervjuene trakk frem som den største utfordringen med å bruke *RE-spectare*, å vite hvilke spørsmål de skulle stille til fagstoff

ut fra de ulike perspektivene. Slik sett kan det argumenteres for at *RE-spectare* visualiserer ulike faglige diskurser i religions- og livssynsfaget, men at den som lesedidaktisk redskap ikke kan stå alene. De tidligere nevnte undervisningsoppleggene *RE-searchers* og *Who is Jesus* (kapittel 2.2) fremstår som gode supplement til den påpekte svakheten ved *RE-spectare*. Der hvor *RE-spectare* redegjør for hvilke ulike faglige diskurser som er utgangspunkt for kunnskap i religions- og livssynsfaget, kan undervisningsopplegg som *RE-searchers* og *Who is Jesus* vise elevene hvordan de kan arbeide for å få tak i kunnskapen. Tilsvarende kan *RE-spectare* supplere undervisningsopplegg som *RE-searchers* og *Who is Jesus* ved å synliggjøre alternative posisjoner av betydning for lesing i faget, både faglige og personlige.

5.2.2. Posisjonering som utgangspunkt for objektiv, kritisk og pluralistisk lesing i KRLE-faget

Ved innføringen av *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL-97) i 1997 ble døren til religions- og livssynsfaget i skolen åpnet for andre fagtradisjoner enn teologi. Fra å være teologiens domene, hvor kristen teologi var det eneste som hadde en posisjon som ga rettigheter og plikter, begynte nye stemmer å gjøre seg gjeldende i faget. I første omgang var det religionspedagoger, hovedsakelig med bakgrunn i kristendomskunnskap, som posisjonerte seg (Lied, 2006), men etter hvert som faget gjennomgikk revisjoner i de følgende årene, hevdet også forskere med faglig bakgrunn i religionsvitenskap sine legitime faglige posisjoner (Skeie, 2017c). Nå argumenteres det av enkelte fra den religionsvitenskapelige posisjonen (Alberts, 2017; Andreassen, 2016; Jensen, 2019) for at det er religionsvitenskap med sin kritiske, analytiske og tverrkulturelle distanse og deskriptive betraktningsspunkt utenfra som bør inneha den posisjonen som gir rettigheter og plikter i møte med skolefaget.

Posisjoneringsteori handler om hvem som har lov til å si visse ting og utføre visse handlinger innen sosiale strukturer. Sett i lys av posisjoneringsteori fremstår den norske fagdidaktiske debatten som er skissert i kapittel 2.3, og kort referert her, som forsøk på posisjonering og reposisjonering av vitenskapelige tradisjoner i møte med skolefaget etter innføringen av et flerreligiøst, ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag i 1997. Den sterke posisjoneringen av den religionsvitenskapelige utenfraperspektivet de siste årene har ført til et behov for reposisjonering av innenfraperspektivet (Brekke, 2018; Eidhamar, 2019; Johnsen, 2017). Denne gangen ikke som enerådende perspektiv i form av kristen teologi, men som et mangfoldig religiøst og livssynsmessig innenfraperspektiv og som en del av et større faglig perspektivmangfold. I tråd med dette, og i likhet med Bråten (2014b) og Skeie (2017c),

argumenterer jeg i denne avhandlingen for at overgangen fra kristendomsfag til religions- og livssynsfag vil være best tjent med et ikke bare endret, men et utvidet fagperspektiv, og at den skisserte fagdebatten synliggjør ulike, men viktige faglige tradisjoner av relevans for skolefaget.

Ulike faglige tradisjoner innebærer nødvendigvis ulike perspektiv i møte med tekster i religions- og livssynsfaget. I delstudie to antydes posisjoneringsteori som mulig teoretisk tilnærming til lesing i faget, og i delstudie tre blir posisjoneringsteori nærmere redegjort for som teoretisk linse og grunnlag for anvendt metodologisk redskap. I forskningsmaterialet som ligger til grunn for de to artiklene, observasjoner og intervju, posisjonerer både elever og lærere seg i et utenfraperspektiv i møte med religioner og livssyn i faget, mens det i undervisning om etiske problemstillinger legges opp til en aktualisering av fagstoffet og en større nærhet og involvering av personlige meninger. Dette samsvarer med funn i delstudie én som viser at tekster om religioner og livssyn handler om «de andre», mens filosofi og etikk handler om «meg».

Vi ser altså at det i undervisningen er et perspektivmangfold, men at det følger skillelinjene i faget mellom religioner og livssyn på den ene siden og filosofi og etikk på den andre siden. Men et perspektivmangfold bør synliggjøres innenfor alle deler av undervisningen i faget. Ved å ta i bruk teori om fagspesifikk lesing i kombinasjon med posisjoneringsteori som utgangspunkt for faglig lesing i religions- og livssynsfaget, drøfter delstudie to og tre hvordan et perspektivmangfold kan anskueliggjøres for elevene og danne et grunnlag for fagspesifikk lesing. Når perspektivmangfoldet knyttes til fagspesifikk lesing, poengteres betydningen av den faglige siden ved lesing. Ulike perspektiv av betydning for lesing i faget løftes frem, både innenfra- og utenfraperspektiv, og de ulike bidragene kan betraktes som styrking av elevers lesing og kunnskapstilegnelse i faget.

Posisjoneringsteori peker på hvordan rettigheter og plikter i ulike sosiale strukturer virker bestemmende for hvem som har lov til å si visse ting og gjøre visse handlinger. Delstudie én peker på at elevenes rolle i faglig lesing hovedsakelig knyttes til læreboka (Bråten, 2014a), at elevers lesing preges av svarjakt i læreboka (Haakedal, 2010a) og at lærere har en tendens til å følge opp innspill som korresponderer med lærebokkunnskapen (Winje, 2014). Lærebokbasert kunnskap får dermed en forrang fremfor elevers erfaringsbaserte kunnskap, noe som kan gjøre at elever velger å sette den erfaringsbaserte kunnskapen til side, for det er «det som står i boka som vi får til prøven» (Breidliid, 2014, s. 130), eller det kan føre til at elever ikke kjenner seg igjen i faglige fremstillinger i læreboka (Vestøl, 2016b). Dermed bygges det opp under et

kunnskapssyn hvor kunnskap blir en statisk «kunnskapspakke» som gis fra lærer til elev (Jørgensen, 2010) der lærerne blir kunnskapsformidlere og elevene posisjoneres som mottakere.

Delstudie to bekrefter i stor grad disse funnene. Lærerne prioriterer begrepslæring knyttet til representasjon av religioner i lærebøker, mens elevene etterlyser en mer «praktisk» tilnærming til læring, hvor de kan være mer aktive i læringsprosessen og selv søke etter og utforske kunnskap som bidrar til respekt og toleranse i møte med «de andre». En elevaktiv læringsform krever at elevene gis redskaper de kan bruke til å skaffe seg kunnskap som er relevant for læring i faget. Fagspesifikk lesing og dens innføring i arbeidsmåter som brukes av ulike fagdisipliner for å produsere kunnskap om religioner og livssyn, kan gi elevene relevante redskaper for å innhente kunnskap slik at de kan bli tenkende og spørrende «noviser» (Moje, 2010) som er i stand til å lese om og diskutere religions- og livssyn, etikk og filosofi i en faglig relevant ramme. En elevaktiv undervisning vil kunne posisjonere elevene som deltagere og bidragsyttere i faglig sammenheng slik at deres involvering og meninger tillegges vekt, også i sammenheng med den delen av faget som omhandler religioner og livssyn. Slik vil det personlige aspektet ved posisjonering også bli tydelig, men det settes i relasjon til det faglige aspektet og blir utfordret av det, samtidig som det personlige får en status som gir det rettigheter til selv å utfordre og utdype faglige aspekter.

I den tredje artikkelen viser vi en fagspesifikk tilnærming til lesing i faget som ivaretar både personlige og faglige aspekter ved lesingen. En slik tilnærming kan hjelpe elevene til å utforske ulike perspektiv gjennom å innta ulike posisjoner i innenfra- og utenfraperspektiv i møte med tekster i faget. Bevisstgjøring om personlig og faglig posisjonering i møte med forskjellige deler av faget kan istandsette elever til å avdekke de grep som brukes for å posisjonere lesere i møte med tekster og utruste dem til å mestre slike tekstlige grep. Men også det å forstå fagets ulike tekstkulturer og den spesialiserte kunnskapen som ligger til grunn for faget blir viktig i arbeidet med tekster i KRLE. Dette er grunnleggende i fagspesifikk lesing og gjør det til en form for kritisk lesing (Moje, 2008) ved at det ikke bare bygger kunnskap i fag, men også bygger en forståelse av hvordan kunnskap bygges i fagene. På denne måten har arbeid med fagspesifikk lesing ikke nødvendigvis som mål å utdanne til bestemte yrker, men til medborgerskap (Wineburg & Reisman, 2015) og kan knyttes til personlig utvikling og dannelse (Skeie, 2017a).

I en drøftelse av bruken av religionskritikk som dannelse, argumenterer Andreassen (2010) for et metaperspektiv som kan hjelpe elevene å «innta og å være bevisst ulike, og konkurrerende, perspektiver» (s. 77). Metodologisk ateisme er, ifølge Andreassen, noe som kan utgjøre et slikt metaperspektiv. Andreassens forsøk på å innføre et analytisk utenfraperspektiv som metaperspektiv i religions- og livssynsfaget har, som tidligere vist, blitt imøtegått av blant annet Johnsen (2017) og Brekke (2018). Evnen til å innta forskjellige perspektiv og stille kritiske spørsmål til faglig innhold er en sentral side ved fagspesifikk lesing. Som fremstilt i delstudie tre, vil en fagspesifikk tilnærming til lesing i faget som tar i bruk posisjoneringsteori for å visualisere ulike faglige og personlige perspektiver forsøke å ta denne siden ved fagspesifikk lesing på alvor. En fagspesifikk tilnærming vil derfor også egne seg til å kaste lys over begrepene *objektiv*, *kritisk* og *pluralistisk* når det gjelder lesing i faget.

Basert på resultater fra de tre delstudiene i denne avhandlingen, vil jeg argumentere for at en i stedet for å ta utgangspunkt i ett perspektiv, kan arbeide med fagets ulike tekstkulturer gjennom fagspesifikk lesing og på den måten utforske flere ulike perspektiv som alle har relevans for faget. En slik tilnærming kan hjelpe elevene med å innta et slikt metaperspektiv som Andreassen etterlyser. Dette metaperspektivet vil imidlertid forholde seg til flere ulike ståsteder for å danne seg et bilde av det som betraktes. Slik sett vil *objektiv* ikke bli forstått bare som deskriptivt betraktet utenfra, men som betraktet fra flere mulige posisjoner, både innenfra og utenfra, personlig og faglig, for å prøve å danne et så helhetlig bilde som mulig.

Posisjoneringsteori bidrar også til å fremheve hva fagspesifikk lesing som *kritisk* lesing innebærer i religions- og livssynsfaget. Når fagspesifikk lesing blir forstått som kritisk lesing, handler det ikke om en verdidom over innholdet i ulike religioner og livssyn, men om en bedømmelse av hva som vurderes som akseptabel kunnskap om religioner og livssyn i faget. Kritisk lesing dreier seg om å «avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvssagte i ein tekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Elevene vil gjennom fagspesifikk lesing utrustes til å kunne bli kritiske tenkere som i møte med tekster har fått et handlingsrom som kan hjelpe dem å bedømme om det som blir formidlet om en religion eller et livssyn er faglig relevant kunnskap og hvor kunnskapen kommer fra. De vil også oppøves i å forstå hvordan de samme tekstene kan leses fra andre perspektiv og slik bekrefte eller utfordre den kunnskapen de blir presentert for i første omgang. De lærer å se hvilken diskurs kunnskapen har blitt produsert innenfor og avgjøre om den er produsert av en privilegert praksis innenfor den diskursen (Moje, 2015). Bruken av

posisjoneringsteori kan hjelpe elevene å orientere seg i ulike diskurser av relevans for faget og, ikke minst, hjelpe dem å se hvordan de posisjonerer seg selv og andre i forhold til ulike religioner og livssyn.

En fagspesifikk tilnærming til lesing i faget, slik *RE-spectare* legger opp til, vil også forstås som *pluralistisk* ved at det betones lesing fra ulike perspektiver. Når personlige perspektiv og ulike fagtradisjoner fra innenfra- og utenfraperspektiv på den måten synliggjøres, legges det opp til en mangfoldig lesing. Da kan en oppfylle læreplanens intensjoner om å legge «likeverdige pedagogiske prinsipper» til grunn og at «alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2015). En objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning i religions- og livssynsfaget tar sikte på å utdanne elevene til å bli autonome og uavhengige, enten dette betyr å kunne gjenkjenne, utvikle og forsvare sin egen posisjon, eller gjøre dem i stand til å forstå hvor viktig det er for en annen person å få lov til å gjøre det samme. En fagspesifikk tilnærming til lesing og kunnskap om betydningen av lesing fra ulike perspektiver kan hjelpe elevene på veien mot det målet.

5.3. Implikasjoner og avsluttende bemerkninger

Overgangen fra et konfesjonelt kristendomsfag til et ikke-konfesjonelt, flerreligiøst religions- og livssynsfag har medført store utfordringer for faget. Disse utfordringene har forårsaket hyppige læreplanendringer, noe den innledende faghistoriske oversikten i kapittel 1 viser. De tre delstudiene som er gjennomført i denne avhandlingen, viser at religions- og livssynsfaget fremdeles er utfordrende, både for lærere og elever. Samtidig gir både lærere og elever uttrykk for at det er både et spennende og viktig fag. Faget kan være krevende ved at det med få timer til rådighet hver uke skal dekke et mangefasettert kunnskapsinnhold. I tillegg møter lærere og elever andre faglige og didaktiske utfordringer. For eksempel kan det være vanskelig å vite hvordan en skal håndtere tros mangfold og kulturelle, religiøse og livssynsmessige motsetninger i og utenfor klasserommet, samtidig som en skal fremme verdiuenighet og respekt og toleranse for annerledes tenkende og troende. Dette er utfordringer som berører lærere og elever både faglig og menneskelig og som stiller store krav til undervisningen i faget. Religionsdidaktisk forskning bør derfor arbeide for å gi lærerne gode redskaper å anvende i møte med de ulike utfordringene i faget.

Denne avhandlingen har svart på de tre forskningsspørsmålene *Hvordan praktiseres lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen, Hvordan erfares lesing i KRLE-faget i ungdomsskolen og Hva skjer*

når en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE-faget introduseres for og prøves ut av lærere og elever i to ungdomsskoleklasser? Med utgangspunkt i norsk skolekontekst har avhandlingen til hensikt å frembringe empirisk kunnskap om hvordan den grunnleggende ferdigheten lesing forstås og praktiseres av lærere og elever i KRLE-undervisningen, hvordan elever i ungdomsskolen opplever og beskriver lesing i faget og hvordan en fagspesifikk tilnærming til lesing kan utvikles og praktiseres med tanke på faglig læring i ungdomsskolen. Funnene viser at lesing i faget står i et spenn mellom læreplanens kompetansemål og deres vektlegging av kunnskapstilegnelse og formålsdelens betoning av dannelse. Kunnskapstilegnelse knyttes hovedsakelig til de sider av faget som omhandler kristendom, religion og livssyn, mens dannelse forventes å foregå i etikk- og filosofidelen. Dette innvirker på elevenes opplevelse av fagets meningsskapende sider og hva som regnes som akseptert kunnskap. Bevissthet både om teksters posisjonering av leseren og betydningen av egen posisjonering i møte med faglig innhold, samt muligheten til å utforske ulike personlige og faglige perspektiver i lesingen fremstår som en ressurs for meningsskaping og kunnskapstilegnelse i faget.

Avhandlingen bidrar til forskning på lesing i faget i både norsk og internasjonal sammenheng ved å sammenfatte resultater fra norsk forskning, og ved å knytte fagspesifikk lesing og posisjoneringsteori opp mot et ikke-konfesjonelt, flerreligiøst religions- og livssynsfag. Sammenfatningen av den norske forskningen på lesing viser at det er behov for innslag av kvantitative forskningsprosjekter på klasseromspraksis og for intervensjonsstudier som både utforsker og utformer praksis. Kvantitative forskningsprosjekter kan blant annet bidra til å belyse hvordan de beskrevne spenningene i faget slår ut i en bredere sammenheng, og intervensjonsstudier kan arbeide med hvordan de påviste spenningene kan brukes til å fremme læring i faget. Avhandlingen synliggjør også ulike faglige og personlige posisjoneringer av relevans for lesing i faget både i et innenfra- og et utenfraperspektiv og viser hvordan disse kan brukes som utgangspunkt for forståelse av fagspesifikk lesing i KRLE. Ved at disse perspektivene tas i bruk og utvikles som designprinsipper, bidrar avhandlingen til teoribygging innen fagdidaktisk lesing i religions- og livssynsfaget.

Avhandlingen bidrar også inn mot praksisfeltet ved utformingen av et lesedidaktisk redskap til bruk for lærere og elever i religions- og livssynsfaget, *RE-spectare*. *RE-spectare* kan gjerne kombineres med andre redskaper, som for eksempel de tidligere nevnte *RE-searchers* og *Who is Jesus*. De to sistnevnte skisserer og gir innføring i noen av de arbeidsmåtene ulike faglige innenfra- og utenfraperspektiver benytter i utforsking av faget. *RE-spectare* på sin side viser

hvordan de forskjellige perspektivene henger sammen og knyttes til diverse faglige posisjoner som gir ulike bidrag inn mot forståelse i faget, samtidig som det fremhever det personlige aspektet og dets betydning for lesing. Ved å arbeide med forskjellige redskaper på denne måten kan elevene prøve ut varierte tilnærminger som kan gjøre dem til aktive kunnskapssøkere i religions- og livssynsfaget.

Et annet viktig felt for praksisutvikling innen utdanning er lærerutdanningen. Kommende lærere skal ikke bare formidle kunnskap, men også formidle hvordan elever kan tilegne seg kunnskap. For lærerutdanningen sin del bidrar avhandlingen til å sette søkelys på faglige diskurser som ser faget innenfra og utenfra. Den løfter frem den betydning de ulike diskursene har for lesing i faget, og viser hvordan lesing fra ulike perspektiver frembringer nyansert kunnskap. En som studerer for å bli religions- og livssynslærer trenger ikke bare kunnskap om religioner og livssyn, filosofi og etikk, men også kjennskap til hvilke faglige diskurser som bidrar til kunnskapsdannelse i faget, hvordan de bidrar med kunnskap og hva slags kunnskap de bidrar med. I dette ligger opplæring i hva som er akseptert kunnskap i faget og hvordan denne kunnskapen blir til i de ulike diskursene. Innsikt i hvordan en fagspesifikk tilnærming til lesing tar i bruk ulike faglige diskurser som bidrag til kunnskapsdannelse i faget kan bistå studenter i eget arbeid med utforskende lesing og aktiv læring, og utruste dem til å lære elever å benytte tilsvarende metoder i arbeidet med faglig læring.

Avhandlingen bidrar også inn mot forståelse av sentralt innhold i ny læreplan. Kjerneelementer er uttrykk for det viktigste faglige innholdet i de ulike fagene, og er utviklet med det formål at elevene skal kunne mestre og anvende faget. Denne avhandlingen bidrar i hovedsak til forståelsen av kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2020), ved at den synliggjør hva det å ta andres perspektiv betyr i møte med tekster i faget og drøfter hvilken betydning det kan ha for faglig lesing. Den viser også hvilke ulike perspektiv, både personlige og faglige, som er relevante å innta med tanke på lesing i religions- og livssynsfaget.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at avhandlingen viser at lesing i religions- og livssynsfaget bør tilstrebe både tilegnelse av faglig kunnskap og innsikt i hvordan denne kunnskapen dannes innen de ulike faglige diskursene. Den løfter også frem viktigheten av perspektivmangfold i møte med tekster og den betydningen personlig ståsted i forhold til religioner og livssyn kan ha for lesing i faget. *RE-spectare* som lesedidaktisk redskap kan vise seg å være et nyttig bidrag til lærere i arbeidet med å utdanne elever til kompetente og kritiske lesere som evner å tilegne seg

kunnskap, ta andres perspektiv og posisjonere seg på en selvstendig og begrunnet måte i møte med et sammensatt tros- og livssynsmessig mangfold i faget, klasserommet og ellers i samfunnet.

Litteraturliste

- Afdal, Geir. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256-272. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944095>
- Akker, Jan van den, Gravemeijer, Koeno, McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (2006). Introducing educational design research. I Jan van den Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney & Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Alberts, Wanda. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen*, 55(2-3), 300-334. doi:<https://doi.org/10.1163/156852708X283087>
- Alberts, Wanda. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>
- Alberts, Wanda. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I Marie Von der Lippe & Sissel Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 180-192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj. (2017). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Terry & Shattuck, Julie. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189x11428813>
- Andreassen, Bengt-Ove. (2008). "Et ordinært fag i særklasse" *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. (ph.d.), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2010). Religionskritikk som dannelse. I Mary Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 63-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anfara, Vincent A. & Mertz, Norma T. (red.). (2006). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bakker, Cok & ter Avest, Ina. (2014). Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools. *Religious Education*, 109(4), 407-423. doi:<https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924774>
- Barton, David. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2 utg.). Malden: Blackwell Publishing.
- Berge, Kjell Lars. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Halvard Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Biesta, Gert, Aldridge, David, Hannam, Patricia & Whittle, Sean. (2019). *Religious literacy: A way forward for religious education?* Hentet fra <https://www.reonline.org.uk/news/religious-literacy-a-way-forward-for-religious-education/>
- Bishop, Penny A. & Nash, Robert J. (2007). Teaching for Religious Literacy in Public Middle Schools. *Middle School Journal*, 38(5), 20-31.

- Booth, Andrew, Sutton, Anthea & Papaioannou, Diana. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2 utg.). London: SAGE.
- Bradley, Barbara A. & Reinking, David. (2011). Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments. *Early Child Development and Care*, 181(3), 305-319. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430903357894>
- Breidlid, Halldis. (2014). Tekstkompetanse og metabevisthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I Bodil Kleive, Sylvi Penne & Håvard Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 106-148). Oslo: Novus forlag.
- Breidlid, Halldis & Nicolaisen, Tove. (2000). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, Halldis & Nicolaisen, Tove. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Breistein, Ingunn Folkestad. (2003). *"Har staten bedre borgere?" Dissenternes kamp for religiøs frihet 1891-1969*. Oslo: Vigmostad & Bjørke.
- Brekke, Øystein. (2018). Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69(2/3), 107-131. doi:<https://doi.org/10.5617/pri.6260>
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Brown, Ann L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brömssen, Kerstin von. (2013). Religious literacy: är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning? I Bente Afset, Kristin Hatlebrekke & Hildegunn Valen Kleive (red.), *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (Vol. Nr 20). Trondheim: Akademika forlag.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde. (2014a). Bruk av lærebøker i RLE. I Kåre Fuglseth (red.), *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173-197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde. (2014b). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten *Prismet* (Årg. 65, nr. 3), 123-144.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde. (2014c). New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education. I Martin Rothgangel, Robert Jackson & Martin Jäggle (red.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe* (s. 287-313). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde & Everington, Judith. (2019). Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural Education*, 30(3), 289-305. doi:<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539307>
- Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairclough, Norman, Gee, Jim, Kalantzis, Mary, Kress, Gunther, . . . Nakata, Martin. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60.
- Chan, W. Y. Alice, Mistry, Hiren, 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>
- Cobb, Paul, Confrey, Jere, diSessa, Andrea, Lehrer, Richard & Schauble, Leona. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189x032001009>

- Cobb, Paul & Gravemeijer, Koeno. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Processes. I Anthony E. Kelly, Richard A. Lesh & John Y. Baek (red.), *Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching* (s. 68-95). New York and London: Routledge.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Designs: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Crotty, Michael. (2015). *The foundations of social research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cush, Denise. (1999). The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and the Clerical Uncle? *British Journal of Religious Education*, 21(3), 137-146. doi:<https://doi.org/10.1080/0141620990210305>
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. doi:<https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom. (1999). Positioning and Personhood. I Rom Harré & Luk Van Langenhove (red.), *Positioning Theory* (s. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers.
- de Lissovoy, Vladimir. (1954). A Sociological Approach to Religious Literacy. *The Journal of Educational Sociology*, 27(9), 419-424. doi:<https://doi.org/10.2307/2264041>
- Dinham, Adam. (2015). Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism *Issues in Religion and Education* (s. 17-33). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Dinham, Adam. (2016). Religious literacy: what is the future for religion and belief? Hentet fra The University of Sheffield nettsted: <https://www.sheffield.ac.uk/news/nr/comment-religious-literacy-what-is-the-future-for-religion-and-belief-1.570731>
- Dinham, Adam & Francis, Matthew (red.). (2016). *Religious literacy in policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Eidhamar, Levi Geir. (2001). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Helje Kringlebotn Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 127-147). Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, Levi Geir. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27-46. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/pri.6855>
- Euler, Dieter. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>
- Faggella-Luby, Michael N, Graner, Patricia Sampson, Deshler, Donald D & Drew, Sally Valentino. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 69-84.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597. doi:<https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>
- Fangen, Katrine. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, Katrine. (2011). Deltagende observasjon. I Katrine Fangen & Ann-Mari Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2 utg.). Stockholm: Liber AB.

- Franken, Leni. (2017). Coping with diversity in Religious Education: an overview. *Journal of Beliefs & Values*, 38(1), 105-120. doi:<https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1270504>
- Freathy, Giles, Freathy, Rob, Doney, Jonathan, Walshe, Karen & Teece, Geoff. (2015). *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in primary schools*. Exeter: University of Exeter.
- Freathy, Rob & Davis, Anna. (2019). Theology in multi-faith Religious Education: a taboo to be broken? *Research Papers in Education*, 34(6), 749-768. doi:<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1550802>
- Freathy, Rob, Doney, Jonathan, Freathy, Giles, Walshe, Karen & Teece, Geoff. (2017). Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers: The case of Religious Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 425-443. doi:<https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freathy, Rob & John, Helen C. (2019). Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27-40. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- Freathy, Rob, Reed, Esther D., Davis, Anna, John, Helen C. & Schmidt, Anneke. (2018). *Who is Jesus? Supplementary materials for Religious Education in the upper secondary school*. Exeter: University of Exeter.
- Freebody, Peter & Luke, Allan. (1990). 'Literacies' Programs: Debates and Demands. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Gee, James Paul. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). London: Routledge.
- Gee, James Paul & Green, Judith L. (1998). Chapter 4: Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23(1), 119-169. doi:<https://doi.org/10.3102/0091732x023001119>
- Gillis, Victoria. (2014). Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(8), 614-623. doi:<https://doi.org/10.1002/jaal.301>
- Goldburg, Peta. (2010). Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning. I Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka & Liam Gearon (red.), *International Handbook of Inter-religious Education* (s. 341-359). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Goldman, Susan R., Britt, M. Anne, Brown, Willard, Cribb, Gayle, George, MariAnne, Greenleaf, Cynthia, . . . Project, Readi. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Gough, David, Oliver, Sandy & Thomas, James. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. London: SAGE.
- Gough, David, Thomas, James & Oliver, Sandy. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 28. doi:<https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Grant, Maria J. & Booth, Andrew. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gravemeijer, Koeno & Cobb, Paul. (2006). Design research from a learning design perspective. I Jan van den Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney & Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research* (s. 17-51). London: Routledge.
- Green, Bill. (1988). Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.

- Gutiérrez, Kris D. & Penuel, William R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189x13520289>
- 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, Rom. (2012). Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. I Jaan Valsiner (red.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (s. 191-206). New York: Oxford University Press.
- Harré, Rom & Slocum, Nikki. (2003). Disputes as Complex Social Events: On the Uses of Positioning Theory. *Common Knowledge*, 9(1), 100-118. doi:<https://doi.org/10.1215/0961754x-9-1-100>
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luk. (1999a). The Dynamics of Social Episodes. I Rom Harré & Luk Van Langenhove (red.), *Positioning Theory* (s. 1-13). Oxford: Blackwell Publishers.
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (red.). (1999b). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Heller, Rafael. (2010). In Praise of Amateurism: A Friendly Critique of Moje's "Call for Change" in Secondary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 267-273. doi:<https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.4>
- Hirsch, Eric Donald. (1987). *Cultural Literacy - What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hynd-Shanahan, Cynthia. (2013). What Does It Take? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93-98. doi:<https://doi.org/10.1002/JAAL.226>
- Hølen, Vigdis & Winje, Geir. (2017). "Skal vi svare eller spørre?" Elevenes møte med religion og filosofi. I Stig Bjørshol & Ronald Nolet (red.), *Utforskning i alle fag* (s. 77-100). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haakedal, Elisabet. (2010a). Hva er en disippel? Multimodalitet i elevarbeidsbøker. I Elise Seip Tønnessen (red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 171-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakedal, Elisabet. (2010b). 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. doi:<https://doi.org/10.1080/00313830903488478>
- Haakedal, Elisabet. (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. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628190>
- Jackson, Robert. (1997). *Religious education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge.
- Jackson, Robert. (2014a). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 133-143. doi:<https://doi.org/10.1080/13617672.2014.953295>
- Jackson, Robert. (2014b). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Jackson, Robert. (2016). A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149-160. doi:<http://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>
- Jensen, Tim. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2), 123-150. doi:<https://doi.org/10.1163/156852708X283023>
- Jensen, Tim. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 31-51. doi:<https://doi.org/10.26529/cepsj.707>
- Johannessen, Øystein Lund. (2015). Negotiating and reshaping Christian values and professional identities through action research: experiential learning and professional development among Christian religious education teachers. *Educational Action Research*, 23(3), 331-349. doi:<https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1009141>
- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6(4), 322-337. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-04-04>
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2010). Skrivning i religions- og livssynsfaget - en analyse av læreplaner for faget. I Jon Smidt, Ingvild Folkvord & Arne Johannes Aasen (red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 229-241). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Karlsaune, Gustav Erik Gullikstad. (2005). Empirisk forskerarbeid i religionssosiologi. I Gustav Erik Gullikstad Karlsaune (red.), *I møte med religion i dag... Religionssosiologiske essay* (s. 67-73). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kayi-Aydar, Hayriye. (2019). *Positioning Theory in Applied Linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kayi-Aydar, Hayriye & Miller, Elizabeth R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79-94.
- Kjørven, Ole Kolbjørn. (2018). The Discourse on Religious Literacy and the Implications of Empirical Research. I Thor Ola Engen, Lars Anders Kulbrandstad & Sidsel Lied (red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 264-280). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kleve, Bodil & Penne, Sylvi. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta Didactica Norge*, 6(1). doi:<https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Knott, Kim. (2010). Insider/outsider perspectives. I John Hinnells (red.), *The Routledge Companion to The Study of Religion* (s. 259-273). London: Routledge.
- Krumsvik, Rune Johan & Røkenes, Fredrik Mørk. (2016). Litteraturreview i ph.d-avhandlingen. I Rune Johan Krumsvik (red.), *En doktorgradsutdanning i endring* (s. 51-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Langer, Judith A. (2011a). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (2011b). *Envisioning Literature. Literature Understanding and Literature Instruction* (2 utg.). New York: Teachers College Press.
- Lee, Carol D. & Spratley, Anika. (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. Hentet fra New York: <https://www.carnegie.org/publications/reading-in-the-disciplines-the-challenges-of-adolescent-literacy/>
- Leganger-Krogstad, Heid. (2012). *The Religious Dimension of Intercultural Education: Contributions to a Contextual Understanding* (Vol. 14). Hamburg: Lit Verlag.

- Lied, Sidsel. (1996). *Jeg fant, jeg fant ... en bibeltekst!* Oslo: IKO-forlaget.
- Lied, Sidsel. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk teologisk tidsskrift* (Årg. 107, h. 3), 163-195.
- M87. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehough.
- Martin, J.R. (1995). Reading positions/positioning readers: Judgement in English. *Prospect* 10(2), 27-37.
- McCutcheon, Russell T. (red.). (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader*. London: Cassell.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- McVee, Mary B. (2011). Positioning Theory and Sociocultural Perspectives. Affordances for Educational Researchers. I Mary B. McVee, Cynthia H. Brock & Jocelyn A. Glazier (red.), *Sociocultural Positioning in Literacy* (s. 1-21). Creskill: Hampton Press.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moje, Elizabeth Birr. (2007). Chapter 1 Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44. doi:<https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>
- Moje, Elizabeth Birr. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. doi:<https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Moje, Elizabeth Birr. (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. doi:<https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.5>
- Moje, Elizabeth Birr. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278. doi:<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>
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe. (2010). Viderekommen leseopplæring. I Dagrun Skjælbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 125-140). Oslo: Novus forlag.
- Moulin, Dan. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313-326. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>
- Maagerø, Eva. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I Dagrun Skjælbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Oslo: Novus Forlag.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Neumann, Cecilie B. & Neumann, Iver B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Noddings, Nel. (2008). The New Outspoken Atheism and Education. *Harvard Educational Review*, 78(2), 369-390. doi:<https://doi.org/10.17763/haer.78.2.1777607445011272>

- Ongstad, Sigmund. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I Bodil Kleve, Sylvi Penne & Håvard Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 197-224). Oslo: Novus forlag.
- Parker, Stephen. (2020). Religious literacy: spaces of teaching and learning about religion and belief. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 129-131.
doi:<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1750243>
- Patton, Michael Quinn. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4 utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Prothero, Stephen. (2007). *Religious Literacy - What Every American Needs to Know - and Doesn't*. New York: HarperColins.
- Reeves, Thomas C. (2006). Design research from a technology perspective. I Jan van den Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney & Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research* (s. 52-66). London: Routledge.
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David. (2015). *Från stoff till studie*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riesebrodt, Martin & Konieczny, Mary Ellen. (2010). Sociology of religion. I John Hinnells (red.), *The Routledge Companion to The Study of Religion* (2 utg.). London: Routledge.
- Roe, Astrid (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblith, Suzanne & Bailey, Bea. (2007). Comprehensive Religious Studies in Public Education: Educating for a Religiously Literate Society. *Educational Studies*, 42(2), 93-111. doi:<https://doi.org/10.1080/00131940701513151>
- Saldaña, Johnny. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). London: SAGE publications Ltd.
- Sandoval, William. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36.
doi:<https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Savin-Baden, Maggi & Major, Claire Howell. (2013). *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Shanahan, Cynthia. (2017). Comprehension in the Disciplines. I Susan E. Israel (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2 utg., s. 479 - 499). New York: The Guilford Press.
- Shanahan, Cynthia, Shanahan, Timothy & Misischia, Cynthia. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393-429. doi:<https://doi.org/10.1177/1086296x11424071>
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59, 279.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (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>
- Silverman, David. (2020). *Interpreting Qualitative Data* (6 utg.). London: Sage.
- Skiftun, Atle. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skiftun, Atle. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1-15. doi:<http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

- Skaftun, Atle, Aasen, Arne Johannes & Wagner, Åse Kari. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*(2), 50-61.
- Skeie, Geir. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. (ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skeie, Geir. (2017a). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I Marie von der Lippe & Sissel Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 117-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, Geir. (2017b). 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, Geir. (2017c). Where is Norwegian religious education research heading? A discussion based on two dissertations. *Nordidactica* (1), 27-48.
- Skerrett, Allison. (2013). Religious Literacies in a Secular Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 233-250. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.65>
- Skerrett, Allison. (2014). "Closer to God": Following Religion Across the Lifeworlds of an Urban Youth. *Urban Education*, 51(8), 964-990.
doi:<https://doi.org/10.1177/0042085914549365>
- Skjelbred, Dagrun. (2010). *Fra Fadervår til Facebook - Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slocum, Nikki & Van Langenhove, Luk. (2003). Integration Speak: Introducing Positioning Theory in Regional Integration Studies *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. (s. 219-234). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Snow, Catherine E. (2016). The Role of Relevance in Education Research, as Viewed by Former Presidents. *Educational Researcher*, 45(2), 64-68.
doi:<https://doi.org/10.3102/0013189x16638325>
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Tjora, Aksel. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de forræderiske feltnotatene. I Katrine Fangen & Ann-Mari Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 144-167). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unstad, Lars. (2011). Alle vet at Mariam bruker hijab, men hvem skal fortelle lærerstudentene hvorfor Mariam bruker hijab? *Utdanning nr. 15*, 40-41
- Unstad, Lars. (2012). Trenger vi private grunnskoler bygd på livssyn? *Prismet*, 63(1), 59-68.
- Unstad, Lars. (2014). I skyggen av storesøster? Om kirkelig mangfold i RLE-undervisningen *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 225-248): Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Oslo Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-03)*. Oslo Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.
- Van Langenhove, Luk & Harré, Rom. (1999). Introducing Positioning Theory. I Rom Harré & Luk Van Langenhove (red.), *Positioning Theory* (s. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers.
- Vestøl, Jon Magne. (2016a). On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Nordidactica* (2016:2), 1-21.

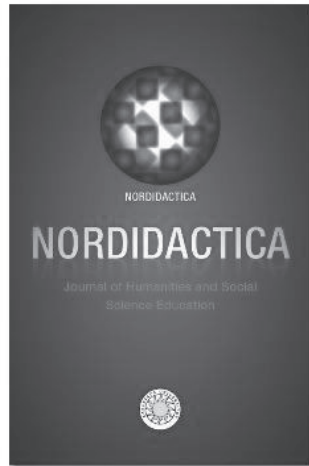
- Vestøl, Jon Magne. (2016b). Textbook Religion and Lived Religion: A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. *Religious Education*, 111(1), 95-110. doi:<https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>
- Veum, Aslaug & Skovholt, Karianne. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ward, Leo R. (1953). THE RIGHT TO RELIGIOUS LITERACY. *Religious Education*, 48(6), 380-383. doi:<https://doi.org/10.1080/0034408530480603>
- Wibeck, Victoria. (2011). Med fokus på interaksjon - Om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I Katrine Fangen & Ann-Mari Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-36). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wineburg, Sam & Reisman, Abby. (2015). Disciplinary Literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639. doi:<https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Winje, Geir. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 341-351.
- Wright, Andrew. (1993). *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. London: David Fulton Publishers.
- Wright, Andrew. (1996). Language and Experience in the Hermeneutics of Religious Understanding. *British Journal of Religious Education*, 18(3), 166-180. doi:<https://doi.org/10.1080/0141620960180305>
- Wright, Andrew. (2003). The Contours of Critical Religious Education: Knowledge, Wisdom, Truth. *British Journal of Religious Education*, 25(4), 279-291. doi:<https://doi.org/10.1080/0141620030250403>
- Aamotsbakken, Bente. (2018). The Status of the Subject Religious Education and Its Textbooks in Norwegian Educational History. I Sylvia Schütze & Eva Matthes (red.), *Religion and Educational Media* (s. 55-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

DEL II: ARTIKLER OG VEDLEGG

ARTIKKEL 1

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 læringssammenheng, 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 levde 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, skriving, muntlighet, regning og digital kompetanse i undervisnings- og læringssammenheng. 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 skriving 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 skriving, 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 fagfelleverderte). Selv om denne type litteratur kan gi oversikt over fagfeltets problemområder, velger vi her kun å inkludere fagfelleverderte 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 elevs erfaringsbaserte kunnskap, hverdagspråk 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 skrivning (n=14). I tillegg er det studier som ser på sammenhengen mellom lesing og skrivning (n=5) eller som har delt fokus på enten lesing og muntlighet (n=1) eller lesing, skrivning og muntlighet (n=2). I de tre studiene som har delt fokus, har vi sett på hva de sier om henholdsvis lesing og skrivning, 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 skrivning i faget og hvordan lærebøker og lærere fortolker og anvender planene gjennom utforming av skriveoppgaver, og studier som undersøker elevers skrivning 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 skrivning, undersøker hvorvidt lesing av læreboktekster gjenspeiles i elevers skrivning, 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 læreverker og læreres bruk av læremidler i undervisningen. (Se tabell 1 for oversikt over læreverker som omtales i studiene og se [vedlegg 1](#) for en oversikt over studienes fokus.)

TABELL 1

Oversikt over omtalte læreverker og hvor de omtales

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

Studiene anvender kun kvalitative forskningsmetoder. Dette gjelder både forskning på skriving 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 skriving. Det er ingen longitudinelle studier som kan si noe om utviklingen av lesing og skriving 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 skriving, 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 skriving 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) hverdagspråk 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 skrivning fremme dannelse, 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 skrivning 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 skrivning 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 skrivningen.

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 formålsparagraf, 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 dannelse» (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 skrivning som grunnleggende ferdighet trekker han frem at skrivning som lagring og strukturering av kunnskap er tydelig i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten, mens skrivning og dannelse 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 skrivning 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 skriving 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 skriving 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 «øvraskende 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 pronomen 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 elevenes tanker, erfaringer og meninger, men like mye om at elevenes 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 klassesamtaler 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 elevers besvarelser i arbeidsboka i stor grad bærer preg av svarjakt fra læreboka; verken tekst eller tegninger bærer særlig preg av elevenes egne oppfatninger (Haakedal, 2010a). Elevers 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 elevers 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 elevers 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 skriving enn i lesing. Domaas (2009) viser til hvordan beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten skriving 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 skriving 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 skrivingen 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 tilnæringer 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 skriving, noe som kan gjøre det vanskelig for elever å artikulere faglig kunnskap gjennom skriving. Funnene gjør at Skjelbred stiller spørsmålet: «Er det slik at skriving oppfattes som skriving 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 sjangre. 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 skriving i religions- og livssynsfaget tas også opp av Øgreid, som viser hvordan modelltekster kan hjelpe elever i deres faglige skriving. 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.

Drofting

Lesing og skrivning 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 skrivning 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 skrivning 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 dannelselse 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 objektiviserende 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 dannelselse. 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 læreverker.

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: Aschehoug.

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

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

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 metabevisssthet 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 skrivning 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) Dannelselse og dialog. Skrivning 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-læreverv, *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: HarperCollins.

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

Shanahan, C., Shanahan, T. og Misischia, 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 skriving 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.

Vedlegg 1. Oversikt over inkluderte studier

Forfatter (Ar) Tittel	Formål	Metode	Teoretisk tilnærming	Datagrunnlag	Problemstilling og hovedfunn
<p>* = inkludert etter søk på forfatternavn i Oria og NORART framkommet etter første søk ** = inkludert etter gjennomlesing av innholdsfortegnelse og litteraturlister i tidligere inkluderte søk *** = inkludert på grunnlag av ekspertkunnskap</p>					
<h3>Leseforskning</h3>					
<h4>Studier som tar for seg tilrettelegging for lesing i lærebøker og bruk av lærebøker</h4>					
Winje (2017) <i>Elevenes møte med hellige tekster i KRLE</i>	Drøfte ulike tilnærminger til Hellige tekster i KRLE.	Lærebokanalyse	Fortellings ulike dimensjoner (Breidlid og Nicolaisen, 2011) og eksplorativ lærebokanalyse (Check og Schutt, 2012)	Observasjoner av undervisning på 5. trinn, analyse av tre avhandlinger og analyse av hvordan religiøse tekster presenteres i to lærebøker på 8. trinn.	Hvordan arbeide med hellige tekster i KRLE på en måte som er både faglig og respektfull, og som engasjerer uten å involvere? Det er noen krav eller prinsipper som må gjelde for alle religioner i KRLE, og det er noen tilnæringsmåter til hellige tekster som må synliggjøres i klasserommet: historisk perspektiv/forskningsperspektiv, aktuelt, faglig innenfraperspektiv, aktuelt, taglig utenfraperspektiv og personlig perspektiv.
Winje og Aamotsbakken (2010a) <i>Lesing av fagtekster i RLE</i>	Undersøke hvordan lesing som grunnleggende ferdighet praktiseres i RLE-faget.	Analyserer læreverk teoretisk og i praktisk bruk ved hjelp av lærebokanalyse, observasjoner og intervju.	Lærebokanalyse (Werlich, 1975, 1976).	Tre lærebøker, 20 observasjoner og 50 elevintervju på 5. og 8. trinn med fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i RLE.	Hvordan er lesing som grunnleggende ferdighet i praksis i RLE-faget? RLE er et fag der leseferdigheter kan oppføres. Minoritetsspråklige elever kan møte lærestoff om sin egen kulturelle bakgrunn mer enn i andre fag. Forfatterne etterlyser en større synliggjøring av religiøse miljøer i en norsk kontekst og synliggjøring av mangfold. Lærebøkene er avhengig av lærers tilrettelegging.
<h4>Studier som setter fokus på læreres praksis som leselærere</h4>					
Askeland og Aamotsbakken (2010b) <i>Lesing av fagtekster i RLE og naturfag i et flerkulturelt miljø</i>	Undersøke arbeid med lesing blant minoritetsspråklige elever.	Analyse av klasseromsobservasjon, lærerintervju, elevintervju og intervju av møtte.	Casestudieteori (Flyvbjerg, 1993).	Observasjon av to fag (RLE og naturfag) på to trinn (2. og 5.). Gikk i dybden på enkelthendelser med lærere og elever.	Hva er potensiale og utfordringer for arbeid med lesing i RLE blant minoritetsspråklige elever spesielt og alle elever generelt? Læreren må være oppmerksom på kjennetegn ved fagspråk i de ulike tekstkulturene, på kompleksiteten i fagord, andre abstrakte ord, samspillet mellom tekst og bilde, taksonomier, metatører og på det som står mellom linjene i fagtekster. Forberedelse til lesing, tekstsamtaler og diskusjoner av begrep er viktige aktiviteter. Høytløsing er en god måte å sjekke ord- og begrepsforståelse på. Læreren må se på seg selv som en som medierer mellom elevene og fagteksten.
Askeland og Aamotsbakken (2010c) <i>Læreren som leselærer</i>	Undersøke hvordan lærere legger til rette for god lesing på andre og femte klassetrinn i	Analyse av klasseromsobservasjoner og intervju.	Teori om tekstkulturer (Snow, 1959/1993) og teori om særtrekk ved fagspråk (Maagerø, 2007).	Forskningsprosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene (2006-2009).	Korleis arbeider lærarar med lesing av fagtekstar i skulen? Og kva er det i fagtekstar i skulen som vert opplevd som vanskeleg av både minoritetsspråklege og majoritetsspråklege elevar? Læreren må være oppmerksom på kjennetegn ved fagspråk i de ulike tekstkulturene, på kompleksiteten i fagord, andre abstrakte ord, samspillet mellom tekst og bilde, taksonomi, metatører og på det som står mellom linjene i fagtekster.

	fagene RLE og naturfag.	Sette lesing og literacyforståelse i RLE i sammenheng med tekstvalg, kontekstforståelse og bevissthet om leserposisjoner.	Literacy, Fagspesifikk literacy (Langer, 2011).	Tenkemåter, posisjoner og tilnæringer som preger det RLE-faglige tekstuniverset.	Elevene kan oppleve ikke-faglige abstrakte ord som vanskelige i RLE-faget, så vel som faglige nominaliseringer og metaforer.
Husebø og Rønneberg (2014) <i>Lesing i RLE</i>	Løfte fram, og analysere, noen særtrekk ved lesing i RLE.				<i>Hva vil det si å kunne lese i RLE?</i> Literacy i RLE innebærer å knytte bånd mellom praksis i skolefaget RLE og de vitenskapelige tenkemåter og tradisjoner som inngår i faget. Slike bånd kan synliggjøres i faget, blant annet gjennom tekstvalg, kontekstforståelse og bevissthet om leserposisjoner.
Kjørven (2016) <i>RLE-lærere som bibel/lesere</i>	Avdekke kompleksiteten i meningskapende prosesser og fra det grunnlaget drøfte implikasjoner for religiøse fortellinger i skole og lærerutdanning.	Analyse av refleksjonstekster og intervju.	Leser-responsteori, transaksjonsteori (Rosenblatt, 1994, 1998), med innslag av Fish (fortolkningsautoritet 1980) og Iser (tekstens respons-inviterende strukturer 1974, 1978).	Ni kvalifiserte RLE-lærere, individuelle refleksjonstekster ut fra spørsmålet: Hvordan tolker du <i>Den bortkomne sønn</i> , og individuelle semistrukturerte intervju som tok utgangspunkt i den enkeltes refleksjonstekst.	Fire ulike lesertyper: Den immanente leser, den etiske leser, den kristne leser og den dialogiske leser. Følgende tre punkter oppsummerer hovedtrekkene ved de fire lesertypene: Tekstsentrering, leservolvering og tekst-leser-samspill. Oppøving av kritisk refleksjon og tilegnelse av kunnskap om hvordan mening dannes, tjener formålene med utdanning for demokrati.
Kjørven (2018) <i>The Discourse on Religious Literacy and the Implications of Empirical Research</i>	Undersøke hva empirisk forskning kan bidra med for å gi en bedre forståelse av hva religious literacy er og hva det innebærer i en religions- og livssynsfaglig kontekst.	Analyse av teoretiske og normative tilnæringer til begrepet <i>religious literacy</i> .	Literacypraksiser og literacyhendelser (Barton, 1994, Heath, 1981) Leser-responsteori, transaksjonsteori (Rosenblatt, 1994) med innslag av Fish (1980) om fortolkningsautoritet og Iser (1974, 1978) om tekstens respons-inviterende strukturer.	Tre teoretiske/normative konseptualiseringer av religious literacy (Moore 2006, Prothero 2007 og Wright 2000) sees i lys av funn fra en empirisk studie av RLE-læreres literacy i møte med en bibelsk tekst.	<i>What could be the implications of empirical research on the current theory- and normative discourse on religious literacy?</i> Religious literacy-praksiser kan knapt forstås uten at vi anerkjenner den konstitutive rolle leseren har. Det avgjørende momentet er om leserens personlige faktorer åpner eller lukker for flere enn en mulig tolking av teksten, og når det gjelder den formelle kunnskapen, handler det først og fremst om hvordan denne anvendes i konkrete literacyhendelser. Spørsmålet som empirisk forskning reiser i møte med teoretisk/normative religious literacy-diskurser er hvordan kunnskapen anvendes, om den begrenser eller åpner og utvider de meningsskapende prosessene.
Studier som undersøker elevers lesing i klasserommet					
Aamotsbakken og Winje (2010)	Undersøke og gjøre rede for hvordan elever på	Elevintervju, klasseromsobservasjoner,	Lærebokanalyse og samtaleanalyse.	Observasjoner i fire klasser som hadde undervisning i KRL, 16 intervju med elever i par og analyse av utvalgte	<i>Hvordan leser et utvalg elever på 8. årstrinn fagtekster i RLE?</i> Mange elever syntes det var vanskelig å lese lærebøker med lange kapitler og mye tekst. Dette kunne motvirkes med mer bruk av ordforklaringer og tekstbokser.

Nærhet og distanse; elevs lezing i RLE på 8. årstrinn	8. årstrinn leser fagtekster i RLE.	lærebokanalyse, lesesamtaler.		kapitler i læreboka Horisonter 8.	Læreboken synes å imta en form for distanse til leserne i presentasjonen av religioner, mens den i tekster om etikk oftere henvender seg direkte til leserne.
Winje og Aamotsbakken (2010b)** A lese om islam og andre emner i RLE på 5. årstrinn	Belyse elevs lesekompetanse i møte med læreboktekster som tar opp ulike temaer i RLE-faget.	Analyse av tekstsamtaler.	Tolking av tekstsamtaler (Reichenberg, 2000, 2008).	intervju/tekstsamtaler med tre elever (en muslim, en ikke-muslim) ut fra tre tekstavsnitt i lærebok.	Hvordan forholder elever på 5. årstrinn seg til forskjellige typer tekster i RLE? Elever stimuleres til aktiv og undersøkende lezing når de får anledning til å lese om forhold de kjenner noe til fra før. Elever har godt av å lese om egen religion. Elevs ufaglige assosiasjoner i møte med teksten er nødvendige, for uten dem blir lezingen passiv og defensiv og mindre utbytterik, men tolkningene kan bli ukorrekte når elever assosieres fritt i forhold til det som leses.
Studier om lezing av bilder og multimodale tekster					
Høien og Winje (2017)* «Skal vi svare eller spørre?» Elevens møte med religion og filosofi	Undersøke den utforskende metodikkens vilkår i religionsfagene.	Læreplan- og lærebokanalyse med fokus på utforskende læring.	Teori om kunstdidaktikk (Paulsen, 1996), leserposisjon (Knudsen, 2010) billedanalyse (Panofsky, 1967), filosofisk samtale (Børresen og Malmhøster, 2003) og mediering av religion (Lundby, 2013).	Læreplaner og lærebøkers tilrettelegging for utforskende læring i KRLE-faget.	Hvordan er den utforskende metodikkens vilkår i religionsfagene? I religionsundervisningen er det lang tradisjon for å svare, ikke spørre, og utforskende didaktikk har relativt liten plass i KRLE (og RE). Arbeid med utforskning av artefakter, filosofisk samtale eller utforskning av religion som mediert størrelse kan være tilnærminger til utforskende metodikk som kan hjelpe elever å utvikle en literacy som kan møte et stadig mer komplekst samfunn med tanke på religioner, livssyn og verdier.
Maagerø og Winje (2010)** Multimodalitet og læremidler	Undersøke hvordan elevene kan utvikle innsikt i verbalspråket og andre modaliteter og samspillet mellom dem.	Bildeanalyse i multimodale lærebøker.	Sosialsemiotikk (Halliday, 1978), Multimodalitet (Kress og van Leeuwen, 2001, 2006, van Leeuwen, 2005).	Multimodalitet i trykte og digitale læremidler og spesifikt lezing av bilder i en pedagogisk sammenheng.	Hvordan kan en planlegge og veilede under lezing av bilder med eksempler hentet fra ulike religiøse tradisjoner? Det bør skilles mellom kulturhistorisk kunnskap, ferdighetskunnskap og personlig kunnskap når en bruker billedkunst som kilde til kunnskap. Det bør legges til rette for både preikonografisk, ikonografisk og ikonologisk lezing og en bør arbeide med ulike dimensjoner i bildene. Dersom målet med lezingen er integrering, og ikke assimilering eller segregering, må både likheter og forskjeller mennesker imellom aksentuertes under lezingen av bilder.
Winje (2014a) Elevs lezing av bilder i RLE	Undersøke hvordan elever leser og posisjoneres seg i forhold til bilder i RLE.	Analyse av klasseroms-observasjoner og intervju.	Leseopposisjon (Aamotsbakken og Knudsen, 2009), sosialsemiotisk teori (Kress & van Leeuwen, 2006) og kunstteori (Panofsky, 1967).	NFR-prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene (2006-2019). Observasjon av 20 undervisningsøkter på 5. og 8. trinn og 40 intervju med elever i par.	Hvordan forholder et utvalg elever seg til bilder, forstått som lesbare, ikke-verbale tekster? Hvordan er sammenhengen mellom elevens bildelesing og spenningsforholdet mellom formodene lærestoff og moderne pedagogikk? I stedet for å undersøke eller utforske bildene i læreboka, leste elevene dem kun som utdypende, gjentakende eller bekræftende vedlegg til verbalteksten. Enkelte elever gjennomførte likevel en utvidende bildelesing når læreren eller læreboka åpnet for å aktivere personlig kunnskap.

Winje (2014b) <i>Howdan lese islamske ornamenter i skolen?</i>	Drøfte ulike forståelser av symbolisk lesing av islamske ornamenter og hvordan de kan brukes i skolens RLE-fag.	En teoretisk gjennomgang av forskjellige måter å forstå islamsk ornamentikk.	Lesing av ornamentikk (Sinclair, 2012, Renard, 1996, Faruqi, 1985) og fortellingenes dimensjoner (Breidlid og Nicolaisen, 2011)	Teoretisk og fagdidaktisk bidrag med hovedfokus på lesing av ornamentikk implisitt eller eksplisitt, implisitt som meningsbærende, moralsk eller teologisk, eksplisitt som numerologisk lesing.	Howdan skal elever i norsk skole kunne forstå islamsk kunst på en sakssvarende og faglig måte? Kjennskap til flere måter å tolke kunsten på utnytter samsvinnligvis læringspotensialet hos elevene best. Bruk av primærkilder fra flere religioner motarbeider at vestlige ideer og verdier er alene om å få status som allmenne.
Winje (2018)* <i>Three Dimensions in the Depiction of Religious Expressions</i>	Analyserer og diskuterer hvordan tekster og andre uttrykk kan leses og presenteres på en likeverdig måte i faget i en flerkulturell skole.	Analysere og videreutvikler Breidlid og Nicolaisen didaktiske modell med tre dimensjoner.	Teori om billedanalyse (Panofsky, 1967) og sosialsemiotisk teori (Kress og van Leeuwen, 2006).	Breidlid og Nicolaisens didaktiske modell med fortellingens tre dimensjoner.	<i>How may religious stories be read and presented in educational media in the light of the three dimensions developed by Breidlid and Nicolaisen (2000)?</i> A gå fra et preikonografisk til et ikonografisk nivå i tekster handler om å identifisere figurer eller å forstå tekster fra ulike religioner. A bevegelse seg videre fra det ikonografiske til det ikonologiske nivå, handler om at elevene skal kunne se hva tekstene ønsker å gjøre med leseren. Det er på det ikonologiske nivået Breidlid og Nicolaisens modell utgjør en forskjell ved å bevisstgjøre elevene på hvordan religiøse tekster kan påvirke dem og vise dem hvordan dette kan skje. Modellen gir rom til å vise hvordan religioner kan ses som både like og ulike, og den viser hvordan det er mulig å snakke om religion på forskjellige måter på samme måte som vi kan lese religiøse tekster med ulike briller.
Skriveforskning					
Studier som ser på skrivning ifølge læreplanene og lærebøkene og læreres fortolkning og anvendelse av disse gjennom utforming av skriveoppgaver					
Domaas (2011) <i>Dannelse og dialog, Skrivning og skriveformål i RLE</i>	Peke på og drøfte utfordringer og muligheter knyttet til skrivning i KRLE.	Analyse av skriveoppgaver gitt i klassen.	Skrivehjul (Fasting og Thygesen, 2007)	Skriving i en multikulturell klasse på mellomtrinnet i en drabantyskole i Trondheim	<i>I hvilken grad brukes skrivning som et ledd i å lære både om og av religion og livssyn i RLE-faget?</i> Skriving om religioner og livssyn handler med få unntak om kunnskapslagning. Unntakene er når de oppfordres til å gi uttrykk for egne meninger og synspunkter om kristendommen. I skrivning om etiske og filosofiske tema er elevens egne tanker, erfaringer og følelser i fokus. Der skrives det lite med tanke på kunnskapslagring.
Domaas (2012)* <i>Critical literacy in religious education</i>	Utforske læreres skriveoppgaver og elevers skrivepraksiser i RLE med tanke på deres mulige personlige betydning for eleven.	Tekstanalyse	Literacyteori, kritisk literacy (Green, 1998), Fortolkende tilnærming (Jackson, 2004), Kritisk religiøs literacy (Wright 2008), Skrivehjul (Fasting & Thygesen, 2007).	93 skriveoppgaver gitt i løpet av 4.-5. klasse og elevenes besvarelser av disse. Ekstra fokus på en skriveoppgave om "Dette vet jeg om Jesus" og tre elevens besvarelser av denne.	<i>Which writing assignments produce texts where the pupils' own viewpoints and opinions on religions and worldviews are most noticeable? In what way do the pupils' expressed viewpoints involve questions of truth and/or personal development?</i> Få elever benytter muligheten til å synliggjøre egne meninger og refleksjoner. Men når det gjøres, som i de tre eksemplene, viser det at elevenes refleksjoner ikke skjer i et tomrom. De trekker sterke vekslere på egen sosiale og religiøse bakgrunn.
Jørgensen (2008) <i>Skriving og engasjement.</i>	Undersøke om et utvalg lærebøker møter de skrivekompetanse ne det legges opp	Lærebokanalyse.	Skrivehjul (Thygesen m.fl., 2005).	Oppgaveformuleringer i lærebøkene Under samme himmel 1, Horisonter 8 og Dialogos.	<i>Er oppgavene i et utvalg lærebøker i KRLE på ungdomstrinnet spesifikke i forhold til den grunnleggende ferdigheten skrivning? Legger oppgavene opp til både å presentere kunnskapsstoff og å formulere egne tanker og meninger?</i> Det er få oppgaver i bøkene hvor det eksplisitt går fram at elevene skal arbeide skriftlig, men nesten alle oppgavene kan besvares skriftlig. Hvordan det arbeides med

<p>Om oppgavene i de nye lærebøkene i KRL</p>	<p>til i KRL gjennom sine oppgaveformuleringer.</p>	<p>Læreplananalyse.</p>	<p>Skrivehjellet (Fasting og Thygesen, 2007).</p>	<p>Beskrivelsen av skrivning som grunnleggende ferdighet i KRL-faget (2005) og RLE-faget (2008) i Kunnskapsløftet.</p>	<p>oppgavene avhenger av hva lærerne velger. Når det gjelder hvilke skrivekompetanser oppgavene legger til rette for å utvikle, er det ganske store forskjeller mellom de undersøkte lærebøkene, og delvis også mellom de ulike emnene.</p>
<p>Jørgensen (2010b)* Skriving i religions- og livssynsfaget – en analyse av læreplaner for faget</p>	<p>Analysere læreplanens beskrivelse av skrivning som grunnleggende ferdighet og se funnene i lys av kompetansemål i faget.</p>	<p>Analyse av juridiske dokumenter og to forskningsartikler.</p>	<p>Akser som illustrerer spenn hvor ulike aktører har plassert seg som svar på spørsmål med relevans for å karakterisere forståelser av dannelse.</p>	<p>Begrepsbruken i Afdal (2001) og Andreassen (2010) sine artikler, formålsparagrafene fra 1998 og 2009, generell del av læreplanene (1993) og Læringsplakaten (2006), samt formål for KRL-faget fra 1997, 2002, 2005 og for RLE-faget fra 2008.</p>	<p><i>Hvordan kan en religions- og livssynsfaglig skrivekompetanse tolkes ut fra beskrivelsen av skrivning som grunnleggende ferdighet i RLE i Kunnskapsløftet? Er det noen sammenheng mellom skrivekompetansen og kompetansemålene i faget?</i> Skriving skal benyttes som en støtte for tolkning, argumentasjon og kommunikasjon. Estetiske skriftuttrykk bør innebære både visuelt utsmykkede og poetiske tekster. Det kan være utfordrende å legge til rette for tolkende og argumenterende skrivning, da kunnskap i faget blir sett som noe avgrenset som elevene skal tilegne seg.</p>
<p>Jørgensen (2014) Endringer i forståelsen av dannelse i skolens religions- og livssynsfag</p>	<p>Diskutere hvordan forståelser av dannelsesbegrepet har endret seg gjennom religions- og livssynsfagets nyere historie.</p>	<p>Analyse av juridiske dokumenter og to forskningsartikler.</p>	<p>Akser som illustrerer spenn hvor ulike aktører har plassert seg som svar på spørsmål med relevans for å karakterisere forståelser av dannelse.</p>	<p>Begrepsbruken i Afdal (2001) og Andreassen (2010) sine artikler, formålsparagrafene fra 1998 og 2009, generell del av læreplanene (1993) og Læringsplakaten (2006), samt formål for KRL-faget fra 1997, 2002, 2005 og for RLE-faget fra 2008.</p>	<p><i>Hvordan har forståelser av dannelsesbegrepet endret seg gjennom religions- og livssynsfagets nyere historie?</i> Hovedfunn: Utfordringen fra religionspedagogisk hold dreier seg om å formulere seg om egen identitet i møte med stadig nye erfaringer, mens utfordringen fra religionsdidaktikk handler om å prøve ut andre perspektiv enn sitt eget for å reflektere over både egne og andres tradisjoner og perspektiv. Dersom skriveoppgaver i RLE inviterer til utforsking av egen identitet og andres forståelser og oppfatninger, kan det å skrive fremme dannelse.</p>
<p>Jørgensen (2015) «Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret!» Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Normprosjektet</p>	<p>Undersøke hvilke tema og skriveposisjoner skriveoppgaver i RLE inviterer til, og hvilke føringer og hvilke formuleringer oppgaveformuleringene legger for elevenes besvarelser.</p>	<p>Tekstanalyse av oppgaveformuleringer.</p>	<p>Skriveposisjonering (Winjle, 2013; Smidt, 2010; Ongstad, 1997). Teori om spørsmålstyper (Cam, 2014; Fastvold, 2009).</p>	<p>Skriveoppgaver i RLE gitt i NORM-prosjektets andre intervensjonsår (2013/14) på 4. og 7. trinn.</p>	<p><i>Hvordan forholder skriveoppgavene i RLE gitt i NORM-prosjektet seg til fagplanens mål? Hvilke skriveposisjoner tilbyr oppgavene elevene? Hvordan er oppgavespørsmålene formulert?</i> Overraskende mange av oppgavene er knyttet til filosofi og etikk. I posisjonering dominerer hovedområdet kristendom som innenfagperspektiv. Spørsmål fokuserer på gjengivelse av undervisningsinnhold.</p>
<p>Jørgensen og Domaas (2010) Kritisk literacy i elevens skrivning i RLE</p>	<p>Undersøke hvordan oppgaveformuleringer og oppgavekontekst kan påvirke elevenes utvikling av kritisk skrivning i RLE.</p>	<p>Analyse av oppgaveformuleringer og elevtekster skrevet som svar på oppgavene.</p>	<p>Literacybegrepet tre dimensjoner, med spesielt fokus på kritisk literacy (Green, 1998). Teori om oppgave- og sjangerbevissthet (Ongstad, 1997).</p>	<p>To skriveoppgaver og utvalgte elevtekster fra mellom- og ungdomstrinnet.</p>	<p><i>Hvordan kan oppgaveformuleringer og oppgavekontekst påvirke elevens utvikling av sitt potensial for kritisk skrivning i RLE?</i> Utvikling av kritisk literacy krever en klar bevissthet hos lærer og elev om formålet med skrivningen. Målet med skrivningen er at elevene skal bli i stand til å skrive og vurdere tekster som utvikler deres kritiske og religiøse literacy.</p>

<p>Skjelbred (2008)</p> <p>Skrijving i læremidler på småskoletrinnet</p>	<p>Undersøke skrivings plass og funksjon i et utvalg lærebøker og lærerveiledninger på småskoletrinnet.</p>	<p>Lærebokanalyse.</p>	<p>Teori om multimodalitet, tidlig skrijving og tidlig skriveopplæring (Kress, 2003 (Maagerø, 2005, Barton, 1994).</p>	<p>Lærerveiledninger, lærebøker og arbeidshefter på småskoletrinnet i fagene KRL, matematikk, norsk, naturfag og samfunnsfag.</p>	<p><i>Hvilke syn på skrivings plass og funksjon kan vi lese ut av lærebøker og lærerveiledninger i disse fagene?</i></p> <p>Skrijving har en marginal plass i de undersøkte verkene, noe som tyder på at skrijving ikke er integrert som en grunnleggende ferdighet i fagene i tilstrekkelig grad. Fagspesifikk skriveopplæring virker derfor ikke vektlagt i disse verkene.</p>
<p>Studier som ser på elevers skrijving i faget</p>					
<p>Domaas (2009)*</p> <p>Skriveformål og skrivekontekst er i skolens religions- og livssynsfag</p>	<p>Undersøke om elevers skrijving i faget samsvarer med beskrivelsen av skrijving som grunnleggende ferdighet i faget.</p>	<p>Analyse av oppgaveformuleringer og analyse av elevsvar på en skrive-oppgave.</p>	<p>Skrivehullet (Fasting og Thygesen, 2007) og Bakhtins (1998) teori om ytringer.</p>	<p>93 skriveoppgaver gitt i løpet av 4.-5. klasse og elevenes besvarelser av disse. Ekstra fokus på en skriveoppgave om Lasarus som vekkes opp fra de døde og ni elevers besvarelser av denne, samt intervju med elevene om denne oppgaven.</p>	<p><i>Bidrar skrijvingen i faget til elevers identitetsutvikling og dialogkompetanse? Hvordan skjer dette?</i></p> <p>Skrijvingen ivaretar de formål skrijving har i RLE, slik disse beskrives i læreplanen, men formålet er primært å uttrykke og organisere kunnskaper. Dette knyttes til temaområdet religion og livssyn. Der skrijving er ment å skulle klargjøre tanker og meninger med sikte på å tolke, argumentere og gi uttrykk for egne meninger, knyttes det til temaområdet filosofi og etikk.</p>
<p>Domaas og Larsen (2008)</p> <p><i>«Fra munn til hånd.» - Om forelling som inspirasjon for skrijving i KRL på 4. trinn</i></p>	<p>Undersøke utfordringer rundt realisering av skrijving knyttet til advent og jul innenfor KRL i en flerkulturell klasse på småskoletrinnet.</p>	<p>Nærlesing og analyse av 24 av 40 "bøker" elevene lagde.</p>	<p>Fortelling som grunnmønster for skrijving. De religiøse fortellingenes tre dimensjoner (Bredlid og Nicolaisen, 2000).</p>	<p>Oppgaver og besvarelser hentet fra et tverrfaglig arbeid, "Juleboka ml", hovedsakelig knyttet til norsk og KRL på 4. trinn.</p>	<p><i>Hvilke muligheter gir fortellingen som inngangspunkt til skrijving på barnetrinnet, og hvilke utfordringer står læreren overfor i en flerkulturell klasse når skrijvingen er knyttet til advent og jul?</i></p> <p>Oppgavene åpner for bruk av ulike sjangere og mulighet for å skape tekster med innholdsmessig mangfold. Likevel blir det en utstrakt grad av avskrift fra ressursarkene, liten grad av selvstendig skrijving.</p>
<p>Haakedal (2008)*</p> <p><i>Lived religion in Norwegian pupils' religious education workbooks</i></p>	<p>Utforske et mulig samspill mellom levd religion og elevers uttrykk i arbeidsbøker i religions- og livssynsfaget.</p>	<p>Tekstanalyse av elevers arbeidsbøker</p>	<p>Fenomenologisk livsverden og levd religion (Heimbrock, 2005)</p>	<p>3 tekster fra 2 arbeidsbøker tilhørende 2 informanter. Arbeidsbøkene skrevet da de var 10 år gamle.</p>	<p><i>How may the three documents I have chosen from Norwegian religious education workbooks be interpreted, and what do they tell us when we apply the concept of lived religion to them?</i></p> <p>I tekstene finner vi innflytelse fra læreboken de har brukt, i kombinasjon med et samspill mellom tegn fra et tatt-for-gitt hverdagsliv og en rett fram behandling av bibelhistorier. Samspeilet mellom popkulturen og en tilfilsfull mottakelse av tekstene blir tolket som et «kreativt syn» og er del av levd religion.</p>
<p>Jørgensen (2011)</p> <p>Fagsjangere og fagspråk i RLE</p>	<p>Peke på og drøfte hvilket potensial elevtekster viser for ulike typer fagskriving i RLE.</p>	<p>Analyse av elevtekster.</p>	<p>Skrivehullet (Fasting og Thygesen, 2007). SKRIV-tesene.</p>	<p>Elevtekster fra 4., 5., 8., 9. og 10. trinn.</p>	<p><i>Hvilket potensial ligger i bruk av fagsjangere og fagspråk knyttet til elevers skrijving i RLE-faget?</i></p> <p>Antallet omfattede skriveoppgaver bør være begrenset. En bør bestrebe seg på at elevene fullfører tekstene. Både korte og lengre tekster har potensiale i seg til å utvikle fagsjangere og fagspråk. Formålet med skrijvingen viktig for at den skal oppleves meningsfull. Skriveoppgaver hvor elevene gis mulighet til å tolke, argumentere og kommunisere, samt formulere og reflektere over egne synspunkt er viktige.</p>

<p>Larsen og Domaas (2010)* «Da Anna møtte Josef.» Om bruk av en bibelfortelling i en elevs skriving</p>	<p>Undersøke om det kan ligge et potensial for innsikt og refleksjon når elever får anledning til å gjentfortelle en bibelfortelling skriftlig i RLE.</p>	<p>Tekst- og bildeanalyse. Multimodal lesing.</p>	<p>Hermeneutikk. Forståelseshorisont og horisont-sammensmeltning (Gadamer, 2010).</p>	<p>En 5.-trinns elevs skriftlige gjentfortelling av Bibelens fortelling om Josef og brødrene hans.</p>	<p>Kan det ligge et potensial for innsikt og refleksjon når elever får anledning til å gjentfortelle en bibelfortelling skriftlig i RLE? Gjentfortellingens uttrykker både kunnskaper, tanker, erfaringer og meninger, og den tolker, argumenterer og kommuniserer i møte med bibelt teksten. Elevens egen tid og egne erfaringer gir hjelp til å tolke bibelt teksten, samtidig som bibelfortellingen gir eleven hjelp til å sette ord på erfaringer i sitt eget oppvekstmiljø.</p>
<p>Øgread (2017)*** Bruk av modeltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon En studie av åttendeklasseelvers skriving i RLE-faget</p>	<p>Undersøke om modeltekster kan sette elever i stand til å håndtere argumenterende skriving om etiske dilemma.</p>	<p>Analyse av elevtekster.</p>	<p>Sosiolokkulturell læringsteori (Vygotky, 1978) og en tilpasset modell av Toulmins argumentasjonsteori (Toulmin, 2003).</p>	<p>Observasjonsnotater fra 6 undervisningsøkter og elevtekster fra 14 elever i modellklassen i åttende trinn, og observasjonsnotater fra 3 undervisningsøkter og elevtekster fra 21 elever i en kontrollklasse i åttende trinn.</p>	<p>1. Er det forskjeller i måten elevene i disse to klassene har realisert argumentasjonen? 2. På hvilken måte kan modeltekstene forklare eventuelle forskjeller? 3. Hvordan kan tekstene forstås ut fra en RLE-faglig tekstkultur? Ja, elevene i modellklassen bruker trekk fra modeltekstene når de argumenterer skriftlig, men det bidrar ikke nødvendigvis til økt tekstsikkerhet sett fra et faglig perspektiv. Dette har med at modellen for argumentasjon er generell og ikke utviklet i tradisjon med fagets tekstkultur. Resultatet ble at faget ble tilpasset modellen i stedet for at modellen ble tilpasset faget. Forutsetningen for bruk av modeltekster som verktøy bør være at det er fagene og ikke verktøyene som legger premisset for kunnskapsutviklingen.</p>
Studier som ser på sammenhenger mellom lesing og skriving					
<p>Askeiland og Aamotsbakken (2010a) «Hva skjedde med Ikaros og det hellige?» Om lese- og skrivekulturer i lærebøker i RLE-faget</p>	<p>Undersøke hvilke lese- og skrivekulturer det legges opp til i lærebøker i RLE-faget.</p>	<p>Analyse av klasseromsobservasjoner og elevintervju med lesesamtaler.</p>	<p>Teori om gjensidig påvirkning mellom lesing og skriving. (Kraehen, 2004, Nystrand, 1997).</p>	<p>Observasjoner og intervju i to klasser med overvekt av minoritetspraktiske elever. Utgangspunkt i to læreboktekster 2. og 5. klasse.</p>	<p>Hvilke lese- og skrivekulturer legges det opp til i lærebøker i RLE-faget? RLE-faget har en komplisert lese- og skrivekultur. Faget skal skape refleksjon og distanse til stoffet, noe som kan vanskeliggjøre både lesing og skriving i en slik komplisert kultur.</p>
<p>Haakedal (2010a)* Arbeidsbøkene Endringer i elevarbeider fra religionsundervisningen 1955-2009</p>	<p>Undersøke hva et utvalg elevarbeider kan fortelle om livstolkende dialog og bruksteologi i klasserommet.</p>	<p>Tekst- og bildeanalyse.</p>	<p>Teori om kollektiv endring og glemsel (Hervieu-Léger, 1998, Conneron, 2009, Wertsch, 2002).</p>	<p>Et utvalg av elevers arbeidsbøker fra de var 9 og 10 år hentet fra 1950-tallet fram til ca 2009.</p>	<p>Hvordan kan utvalgte elevuttrykk, som særlig representerer arbeid med sentralt fagstoff om tros lære, trosholdninger og praktisert tro, tolkes i lys av religionspedagogisk relevant teori, og hva er de mest sentrale endringene i de utvalgte elevarbeidens innhold og uttrykksmåter i løpet av den aktuelle feritidsperioden? De senere elevarbeidene bærer preg av at det enerådende kristne, monokulturelle perspektivet er borte. Men det finnes fortsatt rom for mangfoldig bruksteologi i skolens religionsundervisning. Dette er synlig i de noen av de utvalgte elevarbeidens vitnesbyrd om dialogiske aktiviteter mellom eleven og fagstoffet, eventuelt mellom lærer- og elevsamspeillet og fagstoffet.</p>

<p>Haakedal (2010b)*</p> <p><i>«Hva er en disippel?» Multimodalitet i elevarbeidsbøker</i></p>	<p>Utforske om elevtekster knyttet til en spesifikk oppgave inneholder spor av livstolkende meningskaping eller om de i hovedsak gjenspeiler lærebøkene.</p>	<p>Tekst- og bildeanalyse.</p>	<p>Sosialsemiotisk teori (Løvland, 2010, van Leeuwen, 2005, Jewitt og Kress, 2003) og teori om livstolkning (Hartmann, 2000, Kurtén, 1997).</p>	<p>18 multimodale elevtekster i arbeidsbøker i RLE med tematikken <i>Hva er en disippel?</i> fra desember 2008.</p>	<p><i>I hvilken grad er de atten elevarbeidene uttrykk for livstolkningsprosesser, og i hvilken grad gjenspeiler de lærebøkene?</i></p> <p>Elevens arbeider gjenspeiler i høy grad lærebøkens tekster, særlig deres skriftlige arbeid. Mye av det skriftlige har preg av å være svarjakt som reduserer lærebokas mening. Tegningene blir stående for seg selv med lite multimodalt samspill med teksten. Noen av elevtekstene antyder at elevene tar med seg sine ulike religiøse og livssynsmessige sosialiseringsbakgrunner til RLE-faget. Tekstene antyder også at noen elever har større ressurser enn andre til meningsgjørende livstolkning og/eller at de lettere lar seg engasjere av fagstoffet.</p>
<p>Haakedal (2012)*</p> <p><i>Voices and perspectives in Norwegian pupils' work on religions and world views: a diachronic study applying sociocultural learning theory</i></p>	<p>Undersøke hvordan elevs arbeidsbøker gjenspeiler en dialogisk refleksjon med ulike stemmer og perspektiver i møte med fagets tekster i tre ulike læreplaner.</p>	<p>Tekstanalyse elevtekster (induktiv).</p>	<p>Sosiokulturell læringsteori (Wertsch).</p>	<p>Fire elevs tekster i kristendomsfaget/KRL-faget/RLE-faget.</p>	<p><i>Given signs of a variety of voices and perspectives in chosen representations of central tenets and/or practices in religions and philosophical traditions, how can an analysis and discussion of a few chosen texts shed light on their authors', i.e. the pupils', (self-)formative modes of encountering the diverse voices and perspectives?</i></p> <p>Innimellom spor av autoritative tekster, finner vi tegn på dialogisk refleksjon i elevenes møter med fagnholdet. De to tidlige bøkene viser elevens indre dialog med lærebokens autoritative tekster. I boken fra midten av 1990-tallet kjemper eleven med de mange inside-stemmene i læreboka, mens boken fra 2008/9 synliggjør den objektive utenfrastemmen.</p>
<p>Jørgensen (2010a)</p> <p><i>Skriftlige spor etter elevs læsing i religions- og livssynsfaget – en undersøkelse av elevs KRL-notater</i></p>	<p>Analysere elevs lesenotater i arbeidsbøkene for å kunne si noe om deres lesestrategier og skrivekompetanse.</p>	<p>Analyse av elevens svar på oppgaver og notater av ulike slag.</p>	<p>Lesestrategier (Mortensen-Buan, 2006, Roe, 2008) og skrivekompetanse dimensjonene (Thygesen m.fl., 2005).</p>	<p>Innsamlende (6) elevtekster fra religions- og livssynsfaget (RLE) i sjangeren notater. Tekster fra en skole, 9. trinn.</p>	<p><i>Viser elevens notattekster noe om hvilke lesestrategier de har benyttet? Kan vi gi en gyldig vurdering av elevs notattekster?</i></p> <p>Lite reflekterende skrivning i lesenotatene, men notatene forteller en god del om hvordan elevene leser.</p>
<p>Studier med delt fokus på læsing, skriving og muntlighet</p>					
<p>Breidlid (2014)***</p> <p><i>Tekstkompetanse og metabevisssthet i RLE: Funn fra</i></p>	<p>Undersøke hvordan elever forstår og tolker fagnhold i RLE og beskrive fagdidaktiske utfordringer i</p>	<p>Analyse av klasseromsamtaler og elevintervju.</p>	<p>Sosiokulturell teori (Gee, 2008) om literacy som mestring av sekundærdiskursen.</p>	<p>Klasseromsamtaler i fire undervisningsøkter i RLE og 33 elevintervju om elevs forståelse av RLE-faget, med fokus på gjenkjennelse og tolkning av parallelle og rivaliserende fortellinger og</p>	<p><i>I hvilken grad bidrar RLE til literacy gjennom utvikling av tekstkompetanse og metabevisssthet?</i></p> <p>Elevidentitet og hjemmekontekst spiller en viktig rolle for utviklingen av literacy. For enkelte elever hadde også aktiviteter i nærmiljø, slik som koranskole og fritidsaktiviteter med venner av ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn positiv innvirkning. RLE-faget har potensiale til å bidra ved utvikling av tekstkompetanse, og ved at det ideelt sett skal romme og representere religionenes, og dermed også elevens bakgrunn og mangfold.</p>

<p>en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser</p>	<p>sammenhengen mellom tekstkompetanse, metabevisthet og elevidentitet.</p>	<p>Kvalitativ dokumentanalyse av læreplan og tre lærebøker.</p>	<p>Utdanningsdirektørens rammeverk for grunnleggende ferdigheter og forskningslitteratur (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010 og Jørgensen, 2013).</p>	<p>identifikasjon av ulike elementer i en religionsfortelling.</p>	<p>Samtidig er det viktig at faget ikke preges av at meninger er likeverdige med kunnskaper, men at det arbeides med begrunnelser og argumenter for påstander som framsettes.</p>
<p>Hodne (2016) Grunnleggende ferdigheter i KRLE-læreverket</p>	<p>Analysere forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og tekstbøker i KRLE.</p>	<p>Kvalitativ dokumentanalyse av læreplan og tre lærebøker.</p>	<p>Utdanningsdirektørens rammeverk for grunnleggende ferdigheter og forskningslitteratur (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010 og Jørgensen, 2013).</p>	<p>Læreplanen i KRLE, andre relevante offentlige dokumenter og faglitteratur, tre læreverker.</p>	<p><i>Hvordan kan de grunnleggende ferdighetene forstås innenfor KRLE-faget? Og hvordan tilrettelegger lærebøker i KRLE-faget for arbeidet med de grunnleggende ferdighetene?</i> De grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget, både som kunnskapsfag og som et fag med klare dannelses- og holdningsmessige intensjoner. Samlet sett legger de tre læreverkene godt til rette for at lesing, skrivning og muntlighet kan bli en integrert del av elevenes arbeid med KRLE, både som kunnskapsfag og dannelsesfag. Lesing knyttes først og fremst til kunnskapsstillelse, skrivning og muntlighet knyttes primært opp til elevenes arbeid med å artikulere kunnskap.</p>
<p>Tallaksen og Hodne (2014) Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?</p>	<p>Drøfte hvilken rolle læremidler generelt og lærebøker spesielt kan spille i planleggingen og gjennomføringen av RLE-faget.</p>	<p>Analyse av lærerintervju og klasseromsobservasjoner.</p>	<p>Kontekstuell undervisning generelt og kontekstuell religionsundervisning spesielt (Aldal, Haakedal og Leganger-Krogstad, 1997).</p>	<p>10 lærere (7 kvinner og 3 menn) og 10 klasser (6 ungdomsskole, 4 barneskole) og deres bruk av læremidler i klasserommet.</p>	<p><i>Hvilken rolle spiller læreverkene for lærernes tolkning og operasjonalisering av læreplanen i RLE-faget? Hva slags læremidler blir benyttet, og hvordan blir de brukt i RLE-undervisningen?</i> Læreverkene spiller en stor rolle i fortolkningen og operasjonaliseringen av læreplanen. I lærernes fagforståelse står dannelses- og holdningsaspektet sterkere enn det gjør i fagplan og lærebøker. Flere læremidler og ressurser brukes i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, selv om læreboka står i en særstilling. Lærebokas dominerende rolle svekker mulighetene for å drive en kontekstuell religionsundervisning.</p>

Aamotsbakken, Bente & Winje, Geir. (2010). Nærhet og distanse; elevers lesing i RLE på 8. årstrinn. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 65-82.

Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente. (2010a). Hva skjedde med Ikaros og det hellige? Om lese- og skrivekulturer i lærebøker i RLE-faget. I Jon Smidt, Ingviid Folkvord & Arne Johannes Aasen (red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 243-259). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

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

Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente. (2010c). Læraren som leselærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 256-267.

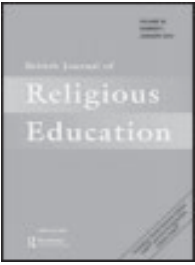
Breidlid, Haldis. (2014). Tekstkompetanse og metabevisthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I Bodil Kleive, Sylvi Penne & Håvard Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 106-148). Oslo: Novus forlag.

Domaas, Ola Erik. (2009). Skriveformål og skrivekontekster i skolens religions- og livssynsfag. I Berit Groven, Tale M. Guldal, Ole Fredrik Lillemyr, Nils Naastad & Frode Rønning (red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 41-50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Domaas, Ola Erik. (2011). Dannelse og dialog. Skrivning og skriveformål i RLE. I Jon Smidt, Randi Solheim & Arne Johannes Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - Ei bok for lærere i alle fag* (s. 63-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Domaas, Ola Erik. (2012). Critical literacy in religious education. I Theo van der Zee & Terence J. Lovat (red.), *New Perspectives on Religious and Spiritual Education* (Vol. 4, s. 71-86). Münster: Waxmann.
- Domaas, Ola Erik & Larsen, Ann Sylvi. (2008). "Fra munn til hånd" - Om fortelling som inspirasjon for skriving i KRL på 4. trinn. I Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 239-248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakedal, Elisabeth. (2008). Lived religion in Norwegian pupils' religious education workbooks. I Heinz Streib, Astrid Dinter & Kerstin Söderblom (red.), *Lived religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 39-51). Leiden: Brill.
- Haakedal, Elisabeth. (2010a). Arbeidsbøkernes teologi. Endringer i elevarbeider fra religionsundervisningen 1955-2009. I Pål Repstad (red.), *Norsk bruksteologi i endring. Tendenser gjennom 20. århundre* (s. 79-113). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haakedal, Elisabeth. (2010b). Hva er en disippel? Multimodalitet i elevarbeidsbøker. I Elise Seip Tønnessen (red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 171-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakedal, Elisabeth. (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. doi:10.1080/01416200.2011.628190
- Hodne, Hans. (2016). Grunnleggende ferdigheter i KRL-læreverk. *Prismet*, 67(3), 185-199.
- Husebø, Dag & Rønneberg, Vibeke. (2014). Lesing i RLE. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim & Per Henning Uppstad (red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 131-143). Oslo: Cappelen Damm.
- Hølen, Vigdis & Winje, Geir. (2017). "Skal vi svare eller spørre?" Elevenes møte med religion og filosofi. I Stig Bjørshol & Ronald Nolet (red.), *Utforsking i alle fag* (s. 77-100). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2008). Skrivning og engasjement. Om oppgavene i de nye lærebøkene i KRL. I Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 181-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2010a). Skriftlige spor etter elevers lesing i religions- og livssynsfaget - en undersøkelse av elevers KRL-notater. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* (s. s. 141-[162]). Oslo: Novus forl., 2010.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2010b). Skrivning i religions- og livssynsfaget - en analyse av læreplaner for faget. I Jon Smidt, Ingviid Folkvord & Arne Johannes Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 229-241). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2011). Fagsjanger og fagspråk i RLE. I Jon Smidt, Randi Solheim & Arne Johannes Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 225-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2014). Endringer i forståelsen av dannelse i skolens religions- og livssynsfag : om noen utfordringer til faget i juridiske og pedagogiske/didaktiske tekster og hvordan skriving kan være med på å løse. *Prismet*(Årg. 65, nr. 2), 65-83 : ill.
- Jørgensen, Camilla Stabel. (2015). Siden det er du som spør, er vel Jesus svaret. Om skriveoppgaver med relevans for RLE-faget i Normprosjektet. I Hildegunn Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 181-200). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, Camilla Stabel & Domaas, Ola Erik. (2010). Kritisk literacy i elevers skriving i RLE. I Jon Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 89-111). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Kjørven, Ole Kolbjørn. (2016). RLE-lærere som bibellelere. *Prismet*, 67(1), 5-17.
- Kjørven, Ole Kolbjørn. (2018). The Discourse on Religious Literacy and the Implications of Empirical Research. I Thor Ola Engen, Lars Anders Kulbrandstad & Sidsel Lied (red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 264-280). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Larsen, Ann Syvi & Domaas, Ola Erik. (2010). Da Anna møtte Josef. Om bruk av en bibelfortelling i en elevs skriving. I Jon Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 299-319). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Maagerø, Eva & Winje, Geir. (2010). Multimodalitet og læremidler. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 143-168). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrun. (2008). Skriving i læremidler på småskoletrinnet. I Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 169-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallaksen, Inger Margrethe & Hodne, Hans. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(05).
- Winje, Geir. (2014a). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 341-351.
- Winje, Geir. (2014b). Hvordan lese islamske ornamenter i skolen? *Prismet*, 65(2), 85-94.
- Winje, Geir. (2017). Elevenes møte med hellige tekster i KRLE. I Kåre Kverndokken, Norunn Askeland & Henriette Hogga Siljan (red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet - ulike perspektiver på undervisning* (s. 209-230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Winje, Geir. (2018). Three Dimensions in the Depiction of Religious Expressions. I Sylvia Schütze & Eva Matthes (red.), *Religion and Educational Media* (s. 381-386). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klímkhardt.
- Winje, Geir & Aamotsbakken, Bente. (2010a). Lesing av fagtekster i RLE. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 381-430). Oslo: Novus Forlag.
- Winje, Geir & Aamotsbakken, Bente. (2010b). Å lese om Islam og andre emner i RLE på 5. årstrinn. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* (s. 123-140). Oslo: Novus forlag.
- Øgreid, Anne Kristine. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skriving i RLE-faget. I Nina Gramm Garmann & Ase Marie Ommundsen (red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 199-226). Oslo: Novus forlag.

ARTIKKEL 2



Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading

Lars Unstad & Henning Fjørtoft

To cite this article: Lars Unstad & Henning Fjørtoft (2020): Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading, *British Journal of Religious Education*, DOI: [10.1080/01416200.2020.1754164](https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>



© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 19 Apr 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 1316





View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading

Lars Unstad  and Henning Fjørtoft 

Department of Teacher Education, NTNU Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

ABSTRACT

Although religion has played a key role in reading instruction in many education systems, this position has been challenged by increasing religious diversity and the spread of non-religious worldviews. Simultaneously, there has been growing interest in the role of disciplinary literacy in education (i.e. the ways in which a discipline's knowledge is created, shared and evaluated) as well as the role of the reader. Drawing on classroom observations and interviews in an exploratory study, the article focuses on how adolescents experience reading in religious education (RE). The study shows that students relate meaning-making in RE to developing respect and tolerance, that teachers focus on conceptual understanding while students request a focus on lived religion, and that student meaning-making in RE thrives in a learner-active setting. We discuss the findings in the light of disciplinary reading theory and point towards some disciplinary traditions that should be considered while designing and developing educational practice.

KEYWORDS

Reading in religious education; meaning-making; religious literacy; disciplinary literacy

Introduction

In most European countries, Religious Education (RE) has consisted of a denominational or confessional education in Christianity. For example, in Norway, religious education consisted of confessional instruction into the faith of the Norwegian State Church until 1969. From 1969 till 1997, it was a non-confessional, but still denominational, Lutheran Christian education (Bråten 2013, 22–23). With an increasingly non-religious stance among the population, and increasing religious diversity in Europe, the inclusion of religious diversity as well as non-religious worldviews in RE curricula is needed (Bakker and Ter Avest 2014; Jackson 2014). The challenge of moving from a denominational or confessional education in Christianity to coping with diversity in RE has been met in different ways (Bråten 2014; Franken 2017). Moreover, such changes also affect teaching and learning in RE classrooms.

Learning about religions takes place through engaging with academic texts as well as through encounters with religious artefacts, encounters with practitioners, and visits to sites of worship. However, teachers often struggle to strike a balance between engaging students in motivating activities and socialising them into an academic text culture (Greenleaf et al. 2010). Furthermore, different academic disciplines pose different literacy demands on students and teachers. For example, in RE, there is a difference between a confessional education into Christianity and a non-confessional education about religions and worldviews. Therefore, researchers have explored how various disciplines require specialised ways of engaging with academic vocabulary, disciplinary reasoning, the role of the author in creating texts, and how students can successfully negotiate such demands in school, especially for older students (Shanahan and Shanahan 2012).

CONTACT Lars Unstad  lars.unstad@ntnu.no

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

This empirical study explores the role of reading in non-confessional, multi-faith RE from a disciplinary literacy perspective. Drawing on interview and observational data involving eight teachers in three Norwegian lower secondary schools, we analyse the role and relevance of reading in non-confessional RE instruction. We find that meaning-making in reading in RE is related to developing respect and tolerance, that there is a discrepancy between teachers' and students' views of the role of reading, and that student meaning-making is negatively influenced by transmission-style pedagogy. Based on these findings, we discuss the role and relevance of reading in developing disciplinary literacy in RE.

Disciplinary literacy

Academic disciplines are constituted by discourses and demand that readers master complex strategies, such as monitoring their comprehension, engaging in problem-solving, generating questions, and using text structure to understand how information is organised in texts (Alvermann 2002). Academic discourses vary immensely and often require discipline-specific strategies (Shanahan and Shanahan 2008), requiring students to master different epistemologies, strategies of reasoning, overarching concepts, ways of representing information, and specific language structures (Goldman et al. 2016). For example, in history, skilled reading requires that students understand how bias shapes the ways we interpret historical sources (Wineburg 1991). High school and college students progress from memorisation and task completion towards critical thinking when they are given explicit instruction in the strategies historians apply when they read historical texts (Hynd, Holschuh, and Hubbard 2004; Wineburg 1991). This can also be the case for younger students (Shanahan and Shanahan 2014).

Reading in the disciplines requires knowledge of the way information is created, shared, and evaluated for quality within the specific discipline (Shanahan 2017). Reading in a discipline may even require students to master several different disciplinary specific lenses belonging to different sub-fields, such as analysing a literary text through a New Historical lens or a Critical Theory lens (Reynolds and Rush 2017). A disciplinary literacy approach to learning is therefore about understanding how students gain access to these discourses (Moje 2010) and whether they perceive their identities as disciplinary outsiders or insiders (Wickens et al. 2015).

Moje (2008) notes that educators must recognise three central aspects of disciplinary learning. The first is to enable students to understand, over time, how academic discourses are created as a result of human interaction, and what norms for production and communication of knowledge are valued within the different discourses. The second involves showing students that academic learning is, to a certain extent, about identifying with academic discourses. Finally, Moje points out that the ability to identify with an academic discourse requires advanced knowledge of its academic domain as well as some background knowledge. Thus, academic learning processes are not only about obtaining information through reading, but 'understanding how texts represent both the knowledge and the ways of knowing, doing and believing in different discourse communities' (Moje 2008, 103).

Disciplinary literacy in RE

Several attempts have been made at conceptualising RE through the notion of religious literacy. According to Carr (2007), the tendency in both confessional and non-confessional schools to conceive religious knowledge as a separate discipline in the curriculum may have undermined its value for, or relevance to, students. Carr (2007) suggest that religious literacy (i.e. understanding religions and religious narratives through historical, geographical, and aesthetic lenses) and cross-disciplinary dialogue is a meaningful way of developing RE. However, the concept remains contested and diffuse, in part due to its origins in four different fields: philosophical scholarship stressing the benefits of exposure to information about a variety of worldviews; confessional education oriented towards the formation of religious character and identity; policies emphasising the role of religious

literacy in social cohesion across communities; and sociocultural perspectives of religious literacy as embedded in situated practices and experiences (Lövheim 2012).

In discussing influential theoretical works on religious literacy in the context of RE (Dinham and Francis 2016; Moore 2007; Prothero 2007; Wright 1993), Biesta et al. (2019) acknowledge the importance of the theoretical works, both for contributing to the aims and content of RE, and for justifying the place of the subject in the curriculum by focusing on society (Dinham), culture (Moore, Prothero) and religious education (Wright). They also point to difficulties that the use of the concept religious literacy might lead to. These include: 1) characterising the 'religious' other as a potential problem to be managed; 2) the assumption that being religious is always manifested either as a set of shared propositional beliefs or as adherence to a set of practices or religions. In other words, the concept of religious literacy runs the risk of objectifying religion at the expense of what Vestøl (2016a) terms the 'unsayable' existential dimension of living a religious life. This is especially important if one wants to avoid favouring transmission pedagogy and the question how much knowledge one needs to be religiously literate.

One way of facing these difficulties might be to use religious literacies in the plural sense to signify diversity between as well as within religions. For example, Skerrett (2013) explores how teachers can draw on students' existing multiliteracies to navigate tensions in diverse secular classrooms. However, non-confessional RE builds on several disciplinary traditions from the outsider stance of the study of religion (e.g. sociology and history of religion) (McCutcheon 1999) as well as on traditions from within religions (e.g. theology) and integrates aspects from both 'textbook religion' and 'lived religion' (Vestøl 2016b; Ammerman 2016). Moreover, the question of integrating non-religious worldviews into RE (Bråten and Everington 2019) brings further disciplinary traditions into the subject. Consequently, teachers and students in non-confessional RE must engage with text from various disciplines, examining religious phenomena and non-religious worldviews from a variety of perspectives and using quite different sets of discursive conventions.

Although the role of disciplinary reading is thoroughly documented in subject areas such as science, mathematics, English language arts, and history (Ford and Forman 2006; Rainey and Moje 2012; Spitzer 2011; Wineburg and Reisman 2015), disciplinary reading in RE, and in particular the role of the reader in meaning-making processes, is in need of further exploration. We use a disciplinary literacy perspective to explore how teachers and students make sense of reading in non-confessional RE. The research question guiding this study is: *What meaning-making aspects are important for teachers and students related to reading in RE?* We discuss how the findings point towards some disciplinary traditions of the subject that can make teachers and students aware of disciplinary approaches to reading in RE classrooms.

Materials and methods

Qualitative research focuses on 'the interpretation and negotiation of the meanings of the social world' (Brinkmann and Kvale 2015, 61). Therefore, we use qualitative empirical research methods in this exploratory study to get access to the experiences and reflections of teachers and students on reading in RE. The study was approved by the Norwegian national review board. Data were collected in three lower secondary schools in Norway. We observed 26 RE lessons in four classes from January–May and August–September 2017. The focus was on reading in the RE classroom. Field notes recorded researchers' observations of, and comments on, events and practices during the lessons. We also conducted semi-structured group interviews (Brinkmann and Kvale 2015) with 22 students in eight groups selected by the teachers. The selection criterion was that the students chosen to participate in a group could cooperate well in an interview situation. The interviews started with open questions asking what the students thought of RE and whether they thought RE was important, then focused on how they worked with RE, how they worked with reading in RE, and what they learnt in the subject. The teachers were interviewed alone. Due to sick leave and organisational changes, eight teachers were involved with RE this period; however, we were able to interview only six of

them. After describing their professional background, they gave their opinion on reading in general and, more specifically, on reading in RE. We then asked for their opinions on the knowledge and competencies that reading in RE would lead to, and what knowledge and competencies they as teachers needed to teach RE.

Interviews were transcribed and interview transcripts and field notes were then coded. A process of analytic memo-writing started during the first observations and interviews and continued throughout the period of data gathering and the coding processes. We chose a thematic approach to analysis, using holistic, initial, in vivo, and focused approaches to coding (Saldaña 2016). Holistic coding was initially used to get an overview of the basic topics of the observations and interviews. Two findings emerged from this first holistic coding process: the teachers' focus on conceptual learning, and the distinction between insider and outsider perspectives on religion. Initial coding and in vivo coding were used to delve deeper into the material, reflect on the contents and nuances of the data, and emphasise the students' voices (Saldaña 2016, 105, 115). The initial codes were transformed from first to second cycles of coding through a focused coding process (Saldaña 2016, 239), giving some initial categories that were condensed to two main categories, 'Students' view of the subject' and 'Students' experiences of the subject'. Coding and analytic memo-writing revealed the teachers' view on reading in RE, as well as how the students viewed the subject, the importance of the subject, and challenges in the subject. In this way, based on observations and interviews, the teachers' and students' attitudes to reading in RE emerged.

Results

The study resulted in three main findings. Firstly, for the students, meaning-making in reading in RE is closely related to the purpose of developing respect and tolerance. Secondly, there was a discrepancy in the view of reading to learn in RE. While the teachers understood learning in RE as developing conceptual understanding based on representations of religion in textbooks, the students underlined the role of lived experience, and encounters with sites of worship and representatives from various religions, to build background knowledge. Thirdly, students reported that meaning-making in RE was negatively influenced by a transmission-style pedagogy and suggested that exploratory and inquiry-oriented styles of teaching would be more productive.

Meaning-making through developing respect and tolerance for 'the other'

The importance of RE was one of the themes of the interview, and most students related subject importance to relevance. For example, one of the interviews was conducted during the Muslim holy month of Ramadan, and relevance was reflected in this student's reply while considering the importance of RE:

It is important that we can understand each other. If someone ... like now, there are some who are fasting, and since we have RE, we know why they are fasting, so ... And otherwise we wouldn't have understood ... if we had not learned about it.

By relating RE knowledge about Ramadan and fasting to the practice of some of his fellow students, he was able to see that the knowledge of RE was important for the understanding of an everyday situation at school. However, acknowledging the importance did not necessarily involve experiencing relevance. One student interrupted the interviewer while being asked if the subject matter was important to him, and said, 'I realise it's important to learn about the different [religions] ... But I do not feel that it's important to me, in a way, to learn it.' In this way, he indicated that for him there was a disjunction between the subject's importance in general and the subject's relevance to him.

The students who stated that RE was important also emphasised respect and tolerance as a learning outcome. For instance, when being asked if the subject was important, one student answered 'absolutely' and elaborated by talking about the importance of respect for different religions. Another student stressed respect and tolerance as important outcomes of RE knowledge

by saying: 'I think it is very important, because when we learn about ... respect and tolerance, those are two very important things that we need to bring with us in everyday life all the time'. The students also expressed the belief that knowledge of other cultures and other religions made the subject important, as this knowledge led to greater understanding and respect. The focus on wanting to learn about 'the others' was prominent in the student interviews. One of the students commented that 'I'd like to have given priority to the other religions that I do not know so much about.' It seemed like learning about their own religious tradition, mainly Christianity, did not appeal as much as did learning about other religions or beliefs.

Meaning-making through conceptual understanding and lived religion

All teachers said that conceptual understanding was the main challenge the students faced in RE. They pointed out that, in such a complex subject, it was important to get an understanding of words and expressions and their conceptual content and meaning. As one of the teachers stated, 'work with concepts first, then work with the context of the chapter or the text.' Observations in the classes confirmed that working with words and concepts was central to many of the lessons, especially at the beginning of a new theme. This was demonstrated when one teacher challenged the class to find difficult words in a text they read. After a while, the teacher invited students to step forward and write the words on the blackboard so the whole class could participate in defining the meaning. In the interviews, the teachers emphasised that it was important for students to have a good understanding of concepts because it helped them to gain an overview of the subject.

The students, on the other hand, said they did not experience conceptual learning as a major challenge. As one student said, 'It is normally explained in the margin of the textbook what the difficult words mean. So, you just look in the book and you will usually find it'. If there were words that they did not understand, and which were not explained in the textbook, they said that they just 'ask the teacher'. However, it was not only subject-specific words and phrases that were difficult for students to understand. Observations revealed that, just as often, non-academic abstract words challenged the students' understanding. For example, a couple of students did not understand the phrase *facing* in a sentence about missionaries facing non-Christian nations in the nineteenth century. Therefore, it seemed important to let the students themselves define what words they needed to have explained in order to get a fuller understanding of a text. For example, one student said of their teacher, 'He normally asks us what we think is difficult, and then we tell him which words, and so we take it together, really. Those who know it say what it means, and so on.' In this way, this teacher involved the students in both defining and explaining the difficult words in the text.

The disciplinary aspect of RE highlighted by the students most notably appeared when they talked about encountering the religions, including Christianity, from an insider's perspective, not in a persuasive, but in an informative way. However, this rarely happened in the classroom; it mainly occurred while visiting holy places and buildings on planned excursions to such places. Three of the four classes had visited a synagogue and the students in these classes mentioned this visit as an example of learning that had made an impact. To see that belonging to a particular religion and professing a certain faith could lead to implications for how people lived their daily life had clearly made an impression. As one girl said: 'To see what their kitchen is like, that they have two dishwashers, how they have ... wow ... how they ... yes, all the things they had there. All the information.' This glimpse of lived religion had added a new dimension to her reading and to her knowledge, both disclosing limitations in the ways reading had been performed in the actual class and revealing possible ways of extending and strengthening reading in RE. Thus, the concept of lived religion stood out as an important disciplinary aspect of reading in RE for the students.

Meaning-making in a learner-active setting

When being asked what they did most in RE, the students answered unanimously that they read a lot, and that the teacher explained, often using PowerPoint presentations. Although most students

found RE important, the ways teachers taught the subject made the importance not always evident to them. Compared with other subjects, they found the teaching in RE rather unengaging and slightly demotivating. 'It's mainly the same things. PowerPoint, read, write', as one student summarised the RE lessons.

Observations and interviews show that the textbook was the main source for reading in the RE classroom. However, most students said they would like to do things in RE that were more practical. By practical, the students meant more student-engaged, more creative, and involving more hands-on learning. As one of them said, 'we do not visit the religions.' Moreover, they did not always see the necessity of learning the content in the way the textbook presented it. They thought too much of it related to history, and even though some thought history was fun, others had different opinions:

Occasionally, it can be quite tedious and boring if we just sit and read about the story, or history, in religion and about religions and such. However, when we are more active, and it is a bit more about cultures and religions, then it is more fun.

In this way, the student expressed that the subject concerned him more when he took an active attitude to learning in order to experience the content as being in some way relevant to him.

One girl requested more texts from different religions so that the students could read and interpret them in order to form their own opinions. Furthermore, she suggested that they could compare their own interpretations with those of people belonging to the religions: 'And so, in a way, a bit more like ... their way versus our way of interpreting a particular religion, then, somehow', she said, laughing a bit, as if the suggestion was unthinkable. However, it fully corresponds with the competence aims of the Norwegian RE curriculum after Year 10, which state that the student should be enabled to 'discuss and elaborate on selected texts' from different religions and worldviews (The Norwegian Directorate for Education and Training 2015). The students said that the only religious text they had encountered in full in the classroom was the Bible; they had only read excerpts from other religious texts in the textbook. However, the interviews revealed that they did not actually read the Bible, saying that 'it was mostly about how to search and find'. The task that all the classes had been given was to search for certain scriptures. When they had found the right book, chapter and verse in the Bible, the content seemed to be of less relevance. The important thing was to be able to search for and find scripture passages in the Bible. In some of the classes, they did not even read the texts they looked up. In this way, they learnt the technical side of exploring a religious text, but they were not enabled to discuss and elaborate on the texts.

Observations and interviews exposed a key challenge for the students; they wanted the subject to concern them. This was mainly expressed when the students talked about the purpose of the subject as developing respect and tolerance, the content of the subject as more than mere conceptual understanding, and the teaching of the subject as more than transmission of knowledge. They preferred a learner-active setting rather than a teacher-directed RE classroom.

Discussion

The purpose of this study was to explore the role of reading in non-confessional, multi-faith RE from a disciplinary literacy perspective. A disciplinary approach to reading, with its focus on specialised knowledge and skills (Greenleaf et al. 2010), emphasises both what kind of knowledge is important and in what ways reading should be done to gain access to this particular knowledge (Shanahan, Shanahan, and Misischia 2011). Furthermore, a disciplinary literacy perspective involves showing students that academic learning is about identifying with academic discourses and understanding what norms for the production and communication of knowledge are valued within these discourses (Moje 2008). Given the many sub-fields involved in RE, adopting this perspective is likely to be both valuable and challenging for teachers in the transition from confessional traditions to a diverse and multi-faith classroom.

Non-confessional, multi-faith RE has been criticised for ignoring the existential dimension of living a religious life (Moulin 2011; Vestøl 2016b). The concept of religious literacy has been met with the same criticism (Biesta et al. 2019). Also, a narrow conceptualisation of religious literacy focusing mainly on the transmission of information is not likely to foster student curiosity. By contrast, disciplinary literacy requires students to familiarise themselves with the subject content (e.g. specialised concepts or the grand narratives of religions (Carr 2007)) as well as with the various disciplines contributing to reasoning about religious phenomena (Vermeer 2012). Furthermore, there is an extensive body of empirical literature on disciplinary literacy from various contexts showing the benefits of integrating active meaning-making (Shanahan and Shanahan 2012).

A learner-active approach to reading in multi-faith RE requires teachers to frame texts as open to interpretation. This in turn means that teachers must introduce students to different interpretive traditions. For example, Vestøl (2016a) suggests applying perspectives from disciplines such as theology and philosophy as well as using analogies from music or empirical material on religious experience. This indicates that a descriptive outsider stance towards religions and worldviews, prominent in both religious literacy and lived religion discourses, is not always sufficient when dealing with existential questions in RE. Additionally, hermeneutics as a happening of education (Aldridge 2018), as a way of approaching religions interpretively (Panjwani and Revell 2018; Pett and Cooling 2018), and as an interpretive approach to texts (Bowie 2018) might facilitate knowledge about the existential dimension of religions in a learner-active way. We therefore believe that disciplinary literacy in RE should be developed by combining outsider perspectives from academic disciplines with insider perspectives on religious phenomena.

A disciplinary literacy perspective does not give primacy to cognitive learning theories in RE (Afdal 2015). Rather, disciplinary literacy theory is rooted in sociolinguistics and its emphasis on discourse communities (Gee 2015). We therefore suggest that meaning-making in RE requires attention to 1) differences between insider and outsider perspectives and 2) contextual (Leganger-Krogstad 2013) and interpretive (Jackson 2016, 1997) approaches, particularly when facilitating an impartial, objective, critical, and pluralistic RE.

A lived religion perspective focusing on embodiment, discourse, and materiality could diminish the objectification of religious phenomena by shifting the focus from religious communities and traditions to individual agency and autonomy (Ammerman 2016). Encountering lived religion in a learner-active way (e.g. by exploring buildings, artefacts, art, texts, and practices) introduces students to diversity across and within religions, whether in face-to-face interaction or by virtual means. Encountering the insider view, as described by students in our study, enhances and expands knowledge about (and possibly understanding of) the particular religion. This approach would familiarise students with the different epistemologies, overarching concepts, and ways of representing information associated with RE. Therefore, we propose that greater awareness of the many academic traditions that inform RE could provide the students with disciplinary relevant strategies.

This study shows that students are able to value knowledge in RE as useful for the development of practical respect and tolerance (Anker and Afdal 2018). Although 'the other' is sometimes framed as a problematic issue, one can also interpret the focus on 'the other' as an expression of positioning of the self and the other (Van Langenhove and Harré 1999) and as curiosity towards the unknown. For example, working with the insider/outsider problem (McCutcheon 1999) could provide students with disciplinary tools for reasoning about otherness. Similarly, developing awareness of how we position ourselves and others in social discourses (Harré and Van Langenhove 1999) could nurture student curiosity. Given the new role of religious diversity and non-religious worldviews in RE curricula, the approaches suggested here could therefore contribute to a greater understanding of disciplinary literacy in RE.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

Lars Unstad is PhD candidate in literacy at NTNU, The Norwegian University of Science and Technology in Trondheim. His research area is disciplinary reading in religious education in lower secondary school.

Henning Fjørtoft is professor of Norwegian didactics at NTNU, The Norwegian University of Science and Technology in Trondheim. His research interests include classroom assessment, literacy instruction, and professional development in schools.

ORCID

Lars Unstad  <http://orcid.org/0000-0002-3808-708X>

Henning Fjørtoft  <http://orcid.org/0000-0002-1732-1818>

References

- Afdal, G. 2015. "Modes of Learning in Religious Education." *British Journal of Religious Education* 37 (3): 256–272. doi:10.1080/01416200.2014.944095.
- Aldridge, D. 2018. "Religious Education's Double Hermeneutic." *British Journal of Religious Education* 40 (3): 245–256. doi:10.1080/01416200.2018.1493267.
- Alvermann, D. E. 2002. "Effective Literacy Instruction for Adolescents." *Journal of Literacy Research* 34 (2): 189–208. doi:10.1207/s15548430jlr3402_4.
- Ammerman, N. T. 2016. "Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of Its Contours and Frontiers." *Nordic Journal of Religion and Society* 1 2: 83–99. ER. doi:10.18261/1.1890-7008-2016-02-01.
- Anker, T., and G. Afdal. 2018. "Relocating Respect and Tolerance: A Practice Approach in Empirical Philosophy." *Journal of Moral Education* 47 (1): 48–62. doi:10.1080/03057240.2017.1360847.
- Bakker, C., and I. Ter Avest. 2014. "Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools." *Religious Education* 109 (4): 407–423. doi:10.1080/00344087.2014.924774.
- Biesta, G., D. Aldridge, P. Hannam, and S. Whittle. 2019. *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education?* Oxford: Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Service. Available at <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf>
- Bowie, R. A. 2018. "Interpreting Texts More Wisely: A Review of Research and the Case for Change in English Religious Education." In *Christian Faith, Formation and Education*, edited by R. Stuart-Buttle and J. Shortt, 211–228. Cham: Springer International Publishing.
- Bråten, O. M. H. 2013. *Towards A Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Bråten, O. M. H. 2014. "New Social Patterns: Old Structures? How the Countries of Western Europe Deal with Religious Plurality in Education." In *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, edited by M. Rothgangel, R. Jackson, and M. Jäggle, 287–313. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Bråten, O. M. H., and J. Everington. 2019. "Issues in the Integration of Religious Education and Worldviews Education in an Intercultural Context." *Intercultural Education* 30 (3): 289–305. doi:10.1080/14675986.2018.1539307.
- Brinkmann, S., and S. Kvale. 2015. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3 ed. Thousand Oaks: Sage.
- Carr, D. 2007. "Religious Education, Religious Literacy and Common Schooling: A Philosophy and History of Skewed Reflection." *Journal of Philosophy of Education* 41 (4): 659–673. doi:10.1111/j.1467-9752.2007.00586.x.
- Dinham, A., and M. Francis, eds. 2016. *Religious Literacy in Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Ford, M. J., and E. A. Forman. 2006. "Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts." *Review of Research in Education* 30 (1): 1–32. doi:10.3102/0091732X030001001.
- Franken, L. 2017. "Coping with Diversity in Religious Education: An Overview." *Journal of Beliefs & Values* 38 (1): 105–120. doi:10.1080/13617672.2016.1270504.
- Gee, J. P. 2015. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 5 ed. London: Routledge.
- Goldman, S. R., M. Anne Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenleaf, C.D. Lee, C. Shanahan and Project READI. 2016. "Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy." *Educational Psychologist* 51 (2): 219–246. doi:10.1080/00461520.2016.1168741.
- Greenleaf, C., G. Cribb, H. Howlett, and D. W. Moore. 2010. "Inviting Outsiders inside Disciplinary Literacies: An Interview with Cynthia Greenleaf, Gayle Cribb, and Heather Howlett." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54 (4): 291–293. doi:10.1598/JAAL.54.4.7.
- Harré, R., and L. Van Langenhove, eds. 1999. *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hynd, C., J. P. Holschuh, and B. P. Hubbard. 2004. "Thinking like a Historian: College Students' Reading of Multiple Historical Documents." *Journal of Literacy Research* 36 (2): 141–176. doi:10.1207/s15548430jlr3602_2.
- Jackson, R. 1997. *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

- Jackson, R. 2014. "The Development and Dissemination of Council of Europe Policy on Education about Religions and Non-religious Convictions." *Journal of Beliefs & Values* 35 (2): 133–143. doi:10.1080/13617672.2014.953295.
- Jackson, R. 2016. "A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach." *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7 (1): 149–160. doi:10.1515/dcse-2016-0011.
- Leganger-Krogstad, H. 2013. "An Analysis of Different Approaches to Religious Education." In *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives*, edited by G. Skeie, J. Everington, I. Avest, and S. Miedema, 171–192. Münster: Waxmann.
- Lövheim, M. 2012. "Religious Socialization in a Media Age." *Nordic Journal of Religion and Society* 25 (2): 151–168. ill.
- McCutcheon, R. T., ed. 1999. *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader*. London: Cassell.
- 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. doi: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. doi:10.1598/JAAL.54.4.5.
- Moore, D. L. 2007. *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moulin, D. 2011. "Giving Voice to 'The Silent Minority': The Experience of Religious Students in Secondary School Religious Education Lessons." *British Journal of Religious Education* 33 (3): 313–326. doi:10.1080/01416200.2011.595916.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. 2015. "Curriculum for Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of Life and Ethics". Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- Panjwani, F., and L. Revell. 2018. "Religious Education and Hermeneutics: The Case of Teaching about Islam." *British Journal of Religious Education* 40 (3): 268–276. doi:10.1080/01416200.2018.1493269.
- Pett, S., and T. Cooling. 2018. "Understanding Christianity: Exploring a Hermeneutical Pedagogy for Teaching Christianity." *British Journal of Religious Education* 40 (3): 257–267. doi:10.1080/01416200.2018.1493268.
- Prothero, S. 2007. *Religious Literacy - What Every American Needs to Know - and Doesn't*. New York: HarperCollins.
- Rainey, E., and E. B. Moje. 2012. "Building Insider Knowledge: Teaching Students to Read, Write, and Think within ELA and across the Disciplines." *English Education* 45 (1): 71–90.
- Reynolds, T., and L. S. Rush. 2017. "Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts." *Literacy Research and Instruction* 56 (3): 199–216. doi:10.1080/19388071.2017.1299820.
- Saldaña, J. 2016. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3 ed. London: SAGE publications.
- Shanahan, C. 2017. "Comprehension in the Disciplines." In *Handbook of Research on Reading Comprehension*, edited by S. E. Israel, 479–499. New York: Guilford Press.
- Shanahan, C., and T. Shanahan. 2014. "Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School?" *The Reading Teacher* 67 (8): 636–639. doi:10.1002/trtr.1257.
- Shanahan, C., T. Shanahan, and C. Misischia. 2011. "Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry." *Journal of Literacy Research* 43 (4): 393–429. doi:10.1177/1086296x11424071.
- Shanahan, T., and C. Shanahan. 2008. "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy." *Harvard Educational Review* 78 (1): 40–59,279. doi:10.17763/haer.78.1.v62444321p602101.
- Shanahan, T., and C. Shanahan. 2012. "What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?" *Topics in Language Disorders* 32 (1): 7–18. doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a.
- Skerrett, A. 2013. "Religious Literacies in a Secular Literacy Classroom." *Reading Research Quarterly* 49 (2): 233–250. doi:10.1002/rrq.65.
- Spitler, E. 2011. "From Resistance to Advocacy for Math Literacy: One Teacher's Literacy Identity Transformation." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55 (4): 306–315. doi:10.1002/JAAL.00037.
- Van Langenhove, L., and R. Harré. 1999. "Introducing Positioning Theory." In *Positioning Theory*, edited by R. Harré and L. Van Langenhove, 14–31. Oxford: Blackwell Publishers.
- Vermeer, P. 2012. "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education." *British Journal of Religious Education* 34 (3): 333–347. doi:10.1080/01416200.2012.663748.
- 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.
- 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. doi:10.1080/00344087.2016.1124015.
- Wickens, C. M., M. Manderino, J. Parker, and J. Jung. 2015. "Habits of Practice." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59 (1): 75–82. doi:10.1002/jaal.429.
- Wineburg, S., and A. Reisman. 2015. "Disciplinary Literacy in History." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (8): 636–639. doi:10.1002/jaal.410.
- Wineburg, S. S. 1991. "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy." *American Educational Research Journal* 28 (3): 495–519. doi:10.2307/1163146.
- Wright, A. 1993. *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. London: David Fulton Publishers.

ARTIKKEL 3



Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education

Lars Unstad^{*}, Henning Fjørtoft

Department of Teacher Education, NTNU Norwegian University of Science and Technology, 7491, Trondheim, Norway

ARTICLE INFO

Keywords:

Design-based research
Disciplinary reading
Positioning theory
Religious education

ABSTRACT

Students' ability to learn in religious education (RE) depends on their ability to understand sources, such as textbooks, sacred scriptures, images and other forms of discourse. RE teachers therefore require practical tools to integrate reading and learning. This study explores how a conceptual tool designed for RE teachers to use in text-based learning activities can raise awareness of student positioning and enhance subject content knowledge in RE. Four Norwegian lower secondary classes and their RE teachers participated in a project focused on reading in RE. Using a design-based approach, we describe the development and use of a conceptual tool (*RE-spectare*) designed to raise awareness of positioning in RE. The tool affected teachers' approaches to texts. Students reported enhanced perceived subject relevance, increased disciplinary knowledge, and a heightened understanding of respect and tolerance. The tool can support teachers in developing strategies for inclusive teaching in RE.

1. Introduction

In recent years, secularisation, globalisation and increasing religious diversity have challenged the role of religious education (RE) based on Christian theology in Europe. Consequently, several adaptations of RE have been suggested and implemented in various countries, often involving a non-confessional approach to RE (Bakker & ter Avest, 2014; Bråten, 2014; Franken, 2017; Jackson, 2014; Ziebertz & Riegel, 2009). However, non-confessional RE necessarily positions teachers, students and subject content differently than confessional RE and thus affects teaching and learning in the subject.

For example, the Norwegian RE curriculum has transformed from a confessional Lutheran education (offered until 1969), via a non-confessional yet denominational Christian education (1969–1997), to a compulsory, non-confessional, multi-faith (including non-religious worldviews) RE (Bråten, 2013, pp. 22–24; 2018). Accordingly, the purpose of Norwegian RE has changed from a cooperation between parents and the school on the Christian nurturing of the child to a knowledge-based 'objective, critical and pluralistic' subject being 'taught impartially and based on facts' (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015).

How impartiality is to be understood and practiced is a matter of discussion (Franken & Loobuyck, 2017; Jackson & Everington, 2017; Skeie, 2016). Some have argued that impartiality could be ensured if the

RE teacher combines the perspectives of an academic insider and an academic outsider; although teachers may be open about their religion or worldview, their personal views should not compromise their impartiality when teaching (Eidhamar, 2019). Students, however, should be allowed to position themselves and articulate opinions according to their own personal beliefs as well as to reflect on the personal aspect when dealing with religions and worldviews (Fancourt, 2015). Others have maintained that the role of literacy in RE requires educators to ground their approaches in sociocultural frames of ideological conflicts involving authority, power and control (Skerrett, 2013). This would require teachers and students to go beyond factual knowledge and engage actively in the discussion of controversial or divisive ideas, and it implies that non-confessional RE represents a challenging field for teachers, requiring them to negotiate textual information and deeply held personal beliefs in an increasingly diverse student population.

Impartiality in non-confessional RE requires acute awareness of positioning among both teachers and students. Teachers need to reflect on their own professionalism and how the relationship between their personal and professional lives influences their positioning towards diversity among students and in the curriculum (Everington, 2016; Everington, ter Avest, Bakker, & van der Want, 2011; Luodeslampi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2019; Rota & Bleisch Bouzar, 2017). Students might find it difficult to position themselves towards RE content from their own tradition (Moulin, 2011; Vestøl, 2016a, 2016b) or towards sacred texts

^{*} Corresponding author.

E-mail addresses: lars.unstad@ntnu.no (L. Unstad), henning.fjortoft@ntnu.no (H. Fjørtoft).

(Hartvigsen & Tørresen, 2019; Ipgrave, 2013), and they must consider how to position themselves towards the subject content at large (Freathy & John, 2019; Unstad & Fjørtoft, 2020). Also, non-confessional RE characterised by hegemonic secularism tends to position religion as a static object removed from social contexts and as a phenomenon of little relevance (Flensner, 2018; Holmqvist Lidh, 2016; Moulin, 2011). Therefore, there is a need for tools that can help teachers and students navigate insider-outsider and personal-professional positions in non-confessional multi-faith RE classrooms.

The purpose of this study is to develop a conceptual tool for teaching and learning about positioning towards subject content in non-confessional RE. We argue that positioning theory (Davies & Harré, 1990; Harré & Van Langenhove, 1999; Kayi-Aydar & Miller, 2018) is a productive perspective for RE teachers and researchers attempting to understand and improve practice in schools, particularly in the contexts of reading and classroom interaction. We present the outcome of a design-based research (DBR) project (Anderson & Shattuck, 2012; van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006) conceptualising reading in RE from two perspectives: the insider-outsider axis and the personal-professional axis. Using this tool, teachers and students can develop greater awareness of their own positions, of how texts position their readers, and of positioning as a resource for comprehension in RE.

First, we outline positioning theory as a way of exploring how teachers and students position themselves and others as part of classroom interaction and discourse. We show how positioning relates to both disciplinary traditions and classroom interactions in RE. Then, we describe the DBR methodology used in this study before presenting the results in light of positioning theory. Finally, we discuss the implications of the study for RE.

2. Positioning theory

Positioning theory is an attempt to understand how positions and actions shape social structures when individuals engage in interaction, highlighting in particular practices that encourage or inhibit certain individuals or groups from saying certain things or performing certain acts (Harré, 2012; Kayi-Aydar & Miller, 2018). Harré (2012) defines a position as a 'cluster of short-term disputable rights, obligations, and duties' (p. 193), whereas positioning is defined as a 'discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines' (Davies & Harré, 1990, p. 48). Positioning theory has shown how face-to-face interaction is characterised by routines, scripts and situated definitions of subjectivity (Tirado & Gálvez, 2007). Using positioning moves (e.g. using language or actions to place someone in a position, such as insider or outsider, submissive or resisting), people assign certain positions to themselves (reflexive positioning) and others (interactive positioning) (Davies & Harré, 1990; Kayi-Aydar & Miller, 2018). This dynamic of positioning is an essential feature of social interaction.

Due to its episodic, interactional and discursive nature, positioning is seen as a more dynamic structure than the concept of 'role' (Harré & Van Langenhove, 1999). Davies and Harré (1990) note that individuals participate in multiple positions and engage in different forms of discourse; consequently, reflecting on positioning should make it obvious that individuals are not inevitably caught in the subject position that a particular narrative or discursive practice might seem to dictate. Moreover, although the initial first-order act of positioning in a conversation is often subconscious or unintentional, a refusal to accept the assigned position will often result in repositioning, a conscious and intentional second-order act of positioning (Kayi-Aydar, 2019, pp. 11–12).

Positioning is not merely a conversational phenomenon. Students 'take up, resist, or fail to learn academic content' (Gee & Green, 1998, p. 120) through discourse practices. For example, when reading texts, students encounter rhetorical devices that attempt to instil specific emotions or opinions in the reader; readers must therefore actively

position themselves as accepting or resisting the judgements inscribed in the text and evaluate claims about social and political reality (Fairclough, 2009; Martin, 1995). The study of positioning can therefore produce insights into the relations between disciplinary learning, patterns of classroom interaction and the construction of discursive selves in the classroom.

A positioning lens focuses on the 'powerful effects of classroom interactions in terms of students' positional identities and for their access to certain rights, duties and obligations in classroom discourse' (Kayi-Aydar & Miller, 2018, p. 6). For example, Yoon (2008) shows how English language learners in the USA are positioned by English teachers in ways that lead them to withdraw from participation in the classroom, effectively making them 'uninvited guests'. Other uses for positioning theory include the mutual acts of positioning between student teachers and teacher educators and how such positioning is enacted (Vanassche & Kelchtermans, 2014). Hence, positioning takes place in classrooms whether participants are aware of it or not and can have both positive and negative consequences.

Disciplinary traditions, such as theology, philosophy and the history and sociology of religion, contribute greatly to the structure and content of both confessional and non-confessional RE curricula. These traditions are likely to affect how religions and students are positioned in RE. For example, navigating and making sense of representations of religious phenomena in print as well as through images, artefacts, architecture, websites or films is a key part of RE. Teachers and students must therefore pay 'careful attention to what it means to *learn* in the subject areas and what counts as knowledge in the disciplines that undergird those subjects' (Moje, 2008, p. 99). However, there is little available research on religious literacy at work in secular curricular spaces (Skerrett, 2013). Reading texts in RE therefore requires both awareness of cultural and religious diversity and practical tools which can support teachers in developing their pedagogical practice and engage diverse student populations in learning about religious phenomena through a variety of lenses.

Hence, there is a need for conceptual tools that address insider and outsider perspectives on reading in RE. This includes the different academic traditions in the subject as well as the ways in which personal beliefs influence reading in the subject. Two issues are considered particularly important in this regard: 1) insider and outsider approaches to religions (Knott, 2010; McCutcheon, 1999) and 2) the representation of religions (Jackson, 1997, 2016). The first concerns whether religions and beliefs should be presented as practiced and experienced from the inside or as observed from the outside, and the second focuses on the internal diversity of religions. Researchers have attempted to develop a pedagogy for multi-faith RE to initiate students into the disciplinary knowledge and skills related to the academic study of religion, arguing that multiple perspectives are necessary for generating knowledge and understanding of the landscape of religions (Freathy, Freathy, Doney, Walshe, & Teece, 2015). This indicates that multi-faith RE poses challenges for teachers beyond the mere organizing of information to include deeply held personal beliefs and values.

Here, we draw on a model for teaching RE developed by Eidhamar (2001), outlining the axes of insider-outsider and personal-academic to envision four perspectives of relevance for teaching RE (Fig. 1).

This model allows for the exploration of the rights and responsibilities attributed to various religious or non-religious positions, differences in acts of positioning in insider or outsider approaches, or positioning in the representation of religions or ethical questions. We use the model to develop a conceptual tool for literacy education in RE. The research question guiding this study is *How does a conceptual tool focusing on positioning texts and their readers affect reading instruction in non-confessional RE?*

3. Materials and methods

DBR is considered a feasible methodology due to its practitioner-

Personal relationship Outsider perspective	Personal relationship Insider perspective
Academic relationship Outsider perspective	Academic relationship Insider perspective

Fig. 1. Model for teaching RE, adapted from Eidhamar (2001).

oriented focus and its possible contribution to theoretical understandings. Using DBR to explore and develop reading instruction in RE in lower secondary school, the current study aims to improve practice and emphasises the development of design principles that can enhance both research and practice in an educational context (Anderson & Shattuck, 2012). The phases of DBR (Reeves, 2006) are suitable for exploring the project's initial problem analysis and for the development, testing and refining of design solutions within a reasonable time frame in the participating classes (Herrington, McKenney, Reeves, & Oliver, 2007).

The relevance of DBR is evaluated by its ability to improve educational practice (The Design-Based Research Collective, 2003) and the situated nature of retrospective analyses (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). DBR uses several methods of obtaining data (Anderson & Shattuck, 2012; Bradley & Reinking, 2011). Since contextual factors and variations are important, qualitative data are required (Bradley & Reinking, 2011, p. 113). In this study, classroom observations and interviews with teachers and students are the essential data. To explore how teachers and students position themselves in the classroom discourse and towards texts in RE, we focus on reflexive positioning.

4. Context and participants

Norwegian RE is a compulsory subject consisting of several thematically organized domains (Christianity, Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism, Other Religious Diversity, Philosophies of Life, Philosophy and Ethics). The curriculum outlines broadly defined learning objectives for grade levels 4, 7 and 10, giving teachers opportunities to exercise professional autonomy in organizing their teaching. However, due to the significance of Christianity as cultural heritage in Norwegian society, about half of the teaching time of the subject focuses on Christianity. Furthermore, the curriculum defines five basic skills (reading, writing, numeracy, oral skills and digital skills) as part of competence in the subject (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015). There are no formal requirements for specialization in the subject for RE teachers beyond standard teaching credentials. The researchers initiated this project with adolescent reading in RE as a proposed theme. The teachers were invited to participate in a predefined research project.

Data were collected in four classes in three lower secondary schools, age group 13–16, in the middle part of Norway. School 1 is in a small city, and the class, 8th grade, has 22 students. School 2 is in a larger city, and the class, 9th grade, has 21 students. School 3 is in a small city centre of a rural district, and the two classes, both 8th grade, have 30 and 29 students. RE lessons were organized as two 45-min lessons a week in all of the classes. The study was approved by the Norwegian national review board, and contact with schools and RE teachers was established via mail to the headmasters. Since participation was optional for RE teachers, we had to contact seven schools before we had the number of classes considered necessary to conduct the study. Eight teachers were involved, but due to a change of teachers during the project, we were able to interview only six of them.

5. Data production and analysis

The DBR project was conducted in four phases as follows (Fig. 2):

In the first phase, the RE lessons in the four classes were periodically observed for seven months with a total of 26 observations lasting from 45 to 60 min. A total of 22 students (11 boys and 11 girls) were interviewed in eight groups appointed by the teachers – two groups in each class. The criterion was that the students could communicate well together in a group interview. The six teachers were interviewed individually. The timelines of this process appear in Table 1.

Field notes and interview transcripts were analysed using holistic coding, in vivo coding, focused coding and memo writing (Saldana, 2016). Holistic coding gave an overview of the material, and in vivo coding clarified the student voices. Focused coding was used to cluster and categorise similar codes under different headings as the researcher analysed the material. Analytic memo writing served as an additional code- and category-generating method (Saldana, 2016, p. 54). The purpose was to identify challenges while reading in RE.

The findings from the first phase of the study formed the basis for the development of an initial design proposition, which was presented to and discussed with the teachers in the second phase. Due to a change of teachers in two of the classes, phase three, the testing and refining of design solutions, was conducted in only two classes – at that time 9th and 10th grades. This phase lasted four months. During the intervention, the two teachers, neither of them educated as RE teachers, adapted the conceptual tool in different reading situations in RE. The researcher observed 15 lessons, lasting from 45 to 90 min, and held three meetings with the two participating teachers, discussing and developing the conceptual tool and its functions. Finally, after the intervention period, the two teachers and the four student groups in the two classes (six boys and five girls) were interviewed again using the same questions as in the previous interviews, with an additional question on how it had been to work with the conceptual tool in RE. The timelines of this process appear in Table 2.

The field notes and interview transcripts were coded according to the same pattern and formed the basis for the final retrospective analysis.

6. Results

6.1. Reading in RE classrooms, positioning of teachers, texts, and students

When asked what they mainly did in RE lessons, most students said that they read a lot. Observations showed that teaching centred around conceptual understanding and was characterised by knowledge transmission, mainly through lecturing using PowerPoint presentations, assigning textbook readings and using guiding questions. Religions and worldviews were thus positioned as academic objects. None of the teachers expressed their own stance towards religions and worldviews. For example, during a lesson focusing on the Bible, one student asked the teacher if she was a Christian. She politely declined to answer. However, the teacher's positioning changed based on the content of the lessons. When teaching about ethics, this teacher rearranged the classroom seating to create a more intimate space for narration and related a

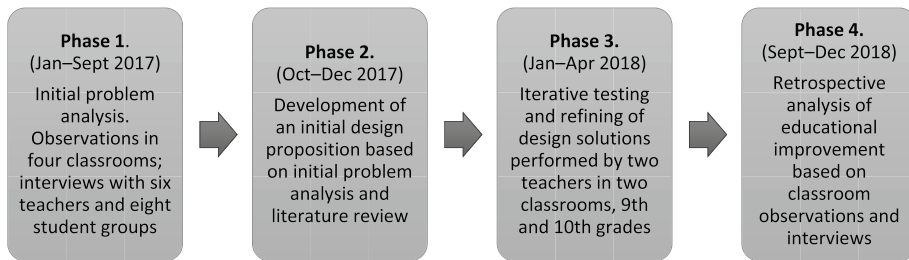


Fig. 2. Phases of the DBR-project, adapted from Reeves (2006, p. 59).

Table 1

Timeline and number of observations, meetings, and interviews phase 1, January–September 2017.

Timeline and number of observations, meetings, and interviews phase 1, January – September 2017

Class/ Month	January	February	March	April	May	June	July	August	September	October
Class 1	9	2	1						1	
Class 2			6		2			2	1	
Class 3				2		2	1		3	
Class 4				2		2	1		2	1

Observations Student group interview Teacher interview Meeting with teachers

Table 2

Timeline and number of observations, meetings, and interviews phase 3, January–June 2018.

Timeline and number of observations, meetings, and interviews phase 3, January – June 2018

Class/ Month	January	February	March	April	May	June
Class 2		6		3	2	1
Class 3		4		2	2	1

Observations Student group interview Teacher interview Meeting with teachers

personal experience involving her daughter and Internet dating. This change in positioning suggests that religions and worldviews were treated as academic content, while ethics was positioned as related to the students' lives.

The same change in positioning occurred when texts were used. Texts describing religions and worldviews were mainly informative. The textbook was the main source, especially if the teacher had no education in RE. All teachers mentioned that they preferred to use a wider range of texts but were restrained by time limits. The Bible was the only religious text used in the classroom. However, it was only used in one or two lessons in each class, mainly to teach students how to navigate its contents rather than to explore its meaning. Yet, while teaching ethics, teachers used authentic (i.e. non-textbook) texts concerning issues they considered relevant to the students. Some websites were used, but these were mainly websites designed for teaching RE. When websites from religious organisations were used, the teachers reminded the students to be critical of the content. Consequently, teachers' approaches to texts gave the impression that religion and worldviews are distant 'objects'

and that the texts are used to give us information about *them*, while ethical questions are of relevance to *us*.

The focus on the transmission of factual knowledge about religions and worldviews from an outsider view created a perceived distance between the students and the subject content. The students expressed interest in the subject, saying that it was important, and they found it particularly important to learn about religions and worldviews that were not their own; yet, they took a distanced stance towards the subject content in textbooks. This became explicit as they discussed learning about 'other' religions so they could develop respect and tolerance, and the phrase 'the others' was often used in the interviews. When asked whether the RE content affected their own views, this did not seem to be the case. One student said, 'I just view it as knowledge'. However, when the students encountered the subject content as seen and explained from an insider's view, mainly experienced during educational visits to places of worship and in some cases also by meeting religious diversity in the schoolyard, the relevance of the subject became more accessible to them. In summation, it emerged as a problem of practice that the

students did not experience the relevance of the subject content while reading in RE.

6.2. A display of positioning in RE classrooms

Based on the findings from initial observations and interviews, a model using Eidhamar’s (2001) perspectives and positions was developed and presented, first to the participating teachers and, later on, to the students (Fig. 3).

Inspired by the insider-outsider problem and the question of the representation of religions (Jackson, 1997, 2016; McCutcheon, 1999), the four perspectives were given ‘titles’ to make it easier for the teachers and students to identify them. Additionally, the notion of positioning was added, indicating the researchers’ interpretation of where the teachers and students would mainly position themselves towards the subject content. Moreover, the arrows indicate that the students found the subject content to be most relevant when presented to them from an insider perspective.

To illustrate the perspectives, a conceptual tool with four glasses of different colours representing four reading perspectives was developed. Teachers adapted the tool to different reading situations throughout the subsequent four months. The guiding principle was to provide students with experiences in reading and re-reading texts while envisioning different perspectives. For this reason, the tool was named *RE-spectare*; i. e. ‘take another look’ (see Fig. 4).

The dotted lines signify that it is possible to cross the dividing lines and take several points of view. The horizontal line indicating the positions of insider and outsider was designed as a double arrow to underscore that there are several possible positions within each of these. Likewise, the vertical line was designed as a double arrow to visualise personal and professional stances as a spectrum. The book and the double arrows between the book and the glasses in the model indicate the focus on reading and that different positions might afford different questions and interpretations from the text. The adaptation and development of the conceptual tool was discussed in meetings between the teachers and the researcher throughout the intervention.

6.3. Deliberate positioning towards texts in the RE classroom

RE-spectare opened the possibilities for deliberate positioning towards texts in the RE classroom and thus encouraged the teachers to use texts in new ways. However, it was not always easy for teachers lacking teacher education in RE to prepare accessible ways of working with texts from different perspectives. For example, one of the teachers had prepared a reading about the non-canonical gospels (e.g. the gospel of Thomas) in the textbook as part of a lesson. After having read the text with the class, she asked how this text would be read by a professional outsider. The students did not understand the purpose of the activity. The researcher in the classroom asked for the floor and explained that as the textbook was written from a professional outsider stance, it might be difficult to imagine how to read the text from the same perspective. He

then asked if the students could see implications if they read the same text from an insider perspective. Immediately, one of the students said that it might be difficult for a Christian to agree with the text, as they only accept the canonical gospels, and the teacher was able to lead the discussion from there. Another example from the same class showed that while working with biblical texts, students given a ‘professional insider’ perspective from which to read the text could turn to the researcher and ask what questions a priest would ask of the text while preparing a sermon. In the final interview, the teacher said that it was important but difficult to prepare examples of good questions for students to use while reading texts from different perspectives.

The other teacher also had the students work with texts from different perspectives – for instance, by dividing the class into different groups tasked with learning about and presenting Sikhism from a personal insider, professional insider and professional outsider perspective. The observations and interviews show that by using *RE-spectare*, the teachers developed a greater awareness of how texts were used in the classroom and that the variation of texts being used slightly increased. In the first interviews, when teachers talked about using authentic texts in the classroom, critical reading and awareness of plurality, they mentioned these as possibilities but said they felt restricted by their lack of academic qualifications and time limits. However, in the last interviews, both teachers mentioned the use of authentic texts, and one of them talked about a desire to give the students a ‘broad perspective and teach them how to be critical’ as an integrated part of the teaching. The teachers described this way of working with the subject content as a more exploratory form of learning.

The interviewed students expressed that they had liked reading various texts in RE while having to position themselves actively towards the subject content using *RE-spectare*. One of them characterised it as a ‘more fun and creative’ way of learning. Several students noted during the interviews that the process of becoming aware of their own and other possible positions had enhanced their perceived relevance of RE, and, as one of them said, ‘it made more sense’. When the students formulated questions asked from the different perspectives in *RE-spectare*, they said it increased their disciplinary knowledge in RE and the notion of respect and tolerance in a pluralistic society. According to one of the teachers, her awareness of diversity had increased, and all students said that becoming aware of various positions had helped them see that they needed knowledge to be able to understand. As one student put it: ‘If you are a “personal outsider”, you don’t need knowledge. Because that is only your view towards the religion. But if you are to be a “personal insider”, you have to read to learn what that religion is’. However, taking perspectives other than one’s own was not described as easy, because new perspectives required knowledge. In particular, students who defined themselves as insiders concerning a particular religion described difficulties taking an outsider’s perspective towards their own religion. This is not to say that they had difficulties asking questions regarding their own religion – the difficulty was ‘to answer as if I did not have the faith’, one student replied.

Working with *RE-spectare* was a new way of approaching reading in

Perspective	Insider	Outsider
Professional	‘Theologian’	‘Religious Studies’ Teacher
Personal	‘Believer’	Student ‘Non-believer / Agnostic’/ ‘Believer from other traditions’

Fig. 3. An initial design proposition of the conceptual tool.

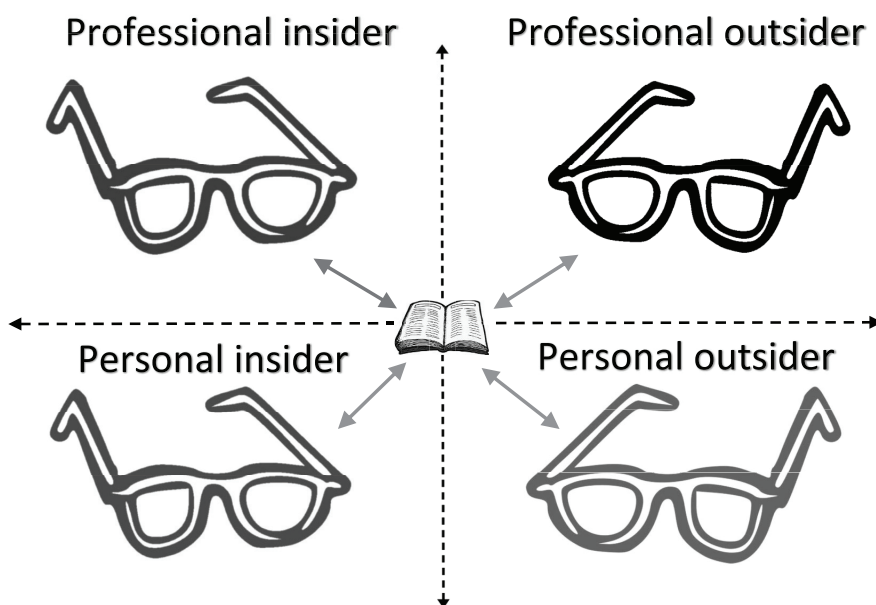


Fig. 4. *RE-spectare*, a conceptual tool for reading in RE.

RE for the students, allowing them to adapt the tool in different ways. One of the students explained the four perspectives this way during the final interview:

With this one (points at the conceptual tool as shown in Fig. 4), this insider/outsider, you can see things from different perspectives. This one (personal insider) tells you something about rules of conduct and how they behave, and the other (professional insider) says something about doctrines. The (professional outsider) focuses on the history of the religion and why something happened, and the other (personal outsider) says something about whether you are able to make comparisons between your own religion and other religions. This way you cover most of the themes.

Thus, this student showed that, by using *RE-spectare*, he was able to distinguish between some of the disciplinary traditions in non-confessional RE and comprehend that the representation of religions is a matter of position and emphasis.

7. Discussion

Navigating tensions between factual and personal dimensions of religion in an increasingly diverse student population seems particularly difficult for teachers (Skeie, 2016). Thus, teachers looking to engage deeply with such issues must manage tensions between complex religious and philosophical ideas, their textual representation in academic writing, and students' diverse backgrounds in the classroom. Moreover, non-confessional RE curricula require teachers and students to negotiate both large-scale discourses and ideologies (e.g. the dogma and practices of world religions, atheism, new religious movements and ethical issues) and micro-level interactions (e.g. exploring their personal beliefs, relating to others in everyday interactions, understanding representations of religious issues in media, and writing to learn about religions).

The purpose of this study was to develop a conceptual tool for teaching and learning about positioning towards subject content in non-confessional RE. The DBR-based implementation and development of *RE-spectare* during four months of ordinary RE lessons planned and

conducted by the two teachers showed that the teachers' approach to texts in RE, particularly texts about religions, was affected. Likewise, students reported enhanced subject relevance, increased disciplinary knowledge and heightened understanding of respect and tolerance. Thus, it is likely that the tool can support teachers in developing strategies for inclusive teaching in non-confessional RE.

Teachers and students assign certain positions to themselves and others using positioning moves (Kayi-Aydar & Miller, 2018). An awareness of positioning and the rights, duties and obligations that come with different positions allows for an understanding of the dynamics of social interaction in discursive practices (Harré, 2012). In non-confessional RE, the tensions between insider and outsider (Knott, 2010; McCutcheon, 1999; Moulin, 2011) and personal and professional (Jackson, 1997, 2016) create opportunities to highlight perspectives of importance for the teaching of the subject. Thus, conceptualising reading in RE along two perspectives (the insider-outsider axis and the personal-professional axis) acknowledges central academic traditions of the subject, such as theology and religious studies, as well as the personal aspects involved in RE (Vestøl, 2016a, 2016b). Moreover, it empowers teachers and students with a tool likely to create an awareness of various positions in RE discourses and their accompanying rights, duties and obligations.

Positioning in RE is part of a complex discursive process wherein interactions between students, texts and teachers shape and are shaped by differing values, experiences and identities. The main positions teachers take are professional outsider stances towards religions and worldviews and more personal and inclusive stances towards ethics. This influences the way in which they use texts in classrooms and position students towards much of the subject content. The outsider stance, combined with a transmission-style pedagogy, can be demotivating, and comes close to the secularism observed to be hegemonic in several studies of RE classrooms (Flensner, 2018; Holmqvist Lidh, 2016; Moulin, 2011). Students may instead prefer to position themselves more directly towards representatives and representations of religions and worldviews as sources of knowledge rather than towards representations in teachers'

and textbooks' descriptions. This is tacit in the classroom interaction, indicating that students tend to accept the 'static, formal and ritualistic aspects' (Davies & Harré, 1999, p. 32) of the role of student. However, it is accentuated when students, in the interviews, explain why they sometimes show little interest in the subject content or describe ways they would like RE lessons to be. Thus, it seems that the students' quest for learning is activated when they are positioned directly towards subject content instead of experiencing indirect mediation via a textbook or the teacher.

Most initial positioning moves are tacit and subconscious (Van Langenhove & Harré, 1999). Introducing *Re-spectare* to the teachers and students, however, can make explicit their own positions and positioning moves and influence the ways in which they position themselves and others. With the teachers, it seems that greater awareness of their own position changes the ways they introduce texts in the classroom, indicating that 'positions and storylines together limit or enable possible actions and meanings to emerge' (Kayi-Aydar & Miller, 2018, p. 4). This enables teachers to increase the variation of texts being used and to initiate a more explorative way of reading texts. The students, on the other hand, are enabled to identify themselves as *insiders* or *outsiders* towards subject content and disclose possible implications for insiders established by the rhetorical devices of the textbook. Thus, awareness of positioning in RE gives them the ability to 'use a certain discourse mode' and grants access 'to rights and duties to perform particular forms of meaningful actions' (Harré, 2012, p. 193). However, to work with texts the way *RE-spectare* invites one to requires a willingness to broaden one's knowledge of the various perspectives.

Students will differ in their capacity, willingness and power to position themselves and others, and 'the first two are individual attributes, the latter is social' (Van Langenhove & Harré, 1999, p. 30). This indicates that introducing students to *RE-spectare* will not necessarily lead to equal benefits for all students, as this depends on individual capacity and willingness. However, *RE-spectare* might empower them to become active inquirers of (and possibly contributors to) subject knowledge. By exploring texts from different perspectives, they gain an awareness of varying disciplinary reading traditions (Moje, 2008; C.; Shanahan, 2017; T.; Shanahan & Shanahan, 2012) and are socialised into an academic discourse as novices (Moje, 2010), which enables them to actively use tools that help them search for knowledge as critical readers.

8. Conclusion

This study shows that positioning is of great importance in RE, both for practices and learning outcomes as well as for general educational purposes. As Freathy et al. (2015, p. 6) note, 'there is no neutral vantage point from which to explore religions'. Therefore, the skills and understanding of how to access knowledge and the importance of dispositions and forms of judgement are of great value. This awareness of positioning aims for a socialisation into academic disciplines that deal with religions and worldviews and view them as significant occurrences in the lives of people and societies and, hence, of importance for education and knowledge. Likewise, RE also aims at educating students to become autonomous and independent, whether this means enabling them to recognise, develop and defend their own position or to understand how significant it is for other persons to be allowed to do the same.

The study contributes to existing research in three ways. First, it describes and discusses positioning in non-confessional RE in the context of positioning theory, elaborating on how positioning affects classroom practices. Second, it outlines key categories in disciplinary reading in the subject by introducing the issues of insider-outsider and representation and diversity to the students in a classroom context. Third, based on perspectives of significance for disciplinary reading in the subject and the importance of positioning in relation to religious discourses, it introduces a conceptual tool for teachers and students to use when reading texts in RE in order to develop an awareness of positioning and how positioning can be used as a resource for comprehension in the content

area.

There are, however, limitations in the study. The basic pattern of DBR (joint analysis, planning, action, observation and reflection) limited the selection of informants. However, as DBR encourages that research be conducted in an authentic setting (Cobb et al., 2003; The Design-Based Research Collective, 2003), this also might be seen as a strength of the study, as the results are derived from the lived experiences of teachers and students. Also, acquiring a position may involve an 'emotional commitment' or 'development of a moral system organized around the belonging' (Davies & Harré, 1999, p. 36). Thus, challenging students to fully take another position than their own should be avoided. However, in the description of the fivefold process of developing a position (Davies & Harré, 1999, pp. 36–37), the two first steps in the process entail what is being intended with *RE-spectare*: Enable students to 1. Learn the categories which partition the universe of human beings into, in our case, insider/outsider and personal/professional, and 2. Participate in the various discursive practices through which meanings are allocated to those categories. The third step in the process 'involves imaginatively positioning oneself as if one belongs in one category and not the other' (Davies & Harré, 1999, p. 36), what we call 'taking a perspective', and leaves to the student to decide the level of involvement. When asked, none of the interviewed students expressed discomfort in taking other perspectives than their own. However, personal beliefs and convictions may have limited participants' willingness to discuss questions of positioning. These limitations suggest that *RE-spectare* should be further tested and developed in other settings.

Despite these limitations, the study shows that awareness of positioning as a resource for reading and discussing texts in RE can uncover the discursive moves used to position readers in texts as well as to empower students to master such moves. Such abilities are critical parts of literacy instruction and contribute to the development of a disciplinary framework in RE. This approach could support RE teachers looking for ways to develop instructional strategies for inclusive and pluralistic classrooms. Furthermore, the ability to approach texts from different perspectives and critically question subject content is at the core of disciplinary reading. The conceptual tool presented here could support teachers in developing disciplinary-specific learning in RE. However, this would require teachers and researchers to engage with both micro-level positionings and macro-level discourses in classroom contexts. In an RE context, this could mean confronting tensions between confessional and non-confessional approaches, addressing controversial issues or teaching students to negotiate moral questions.

CRedit authorship contribution statement

Lars Unstad: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Visualization, Writing - original draft, Writing - review & editing. **Henning Fjørtoft:** Conceptualization, Methodology, Supervision, Writing - review & editing.

Declaration of Competing interest

No potential conflict of interest was reported by the authors.

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

References

- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189x11428813>
- Bakker, C., & ter Avest, I. (2014). Coming out religiously: Life orientation in public schools. *Religious Education*, 109(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924774>

- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments. *Early Child Development and Care*, 181(3), 305–319. <https://doi.org/10.1080/03004430903357894>
- Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Bråten, O. M. H. (2014). New social patterns: Mind structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education. In M. Rothgangel, R. Jackson, & M. Jäggle (Eds.), *Religious education at schools in Europe. Part 2: Western Europe* (pp. 287–313). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Bråten, O. M. H. (2018). World views in Norwegian RE. In J. Ristiniemi, G. Skeie, & K. Sporre (Eds.), *Challenging Life: Existential questions as a resource for education* (pp. 157–175). Münster: Waxmann.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189x032001009>
- 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/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 32–52). Oxford: Blackwell Publishers.
- Eidhamar, L. G. (2001). Undervisning om ulike trostradisjoner. In H. K. Sodal (Ed.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (pp. 127–147) (Kristiansand S: Høyskoleforlaget).
- 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. <https://doi.org/10.5617/prl.6855>
- Everington, J. (2016). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997–2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177–188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>
- Everington, J., ter Avest, I., Bakker, C., & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241–256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>
- Fairclough, N. (2009). *Discourse and social change (reprinted)*. Cambridge: Polity press.
- Fancourt, N. P. M. (2015). Re-defining 'learning about religion' and 'learning from religion': A study of policy change. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.923377>
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Educational Sciences*, 8(3), 116. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-7102/8/3/116>.
- Frank, L. (2017). Coping with diversity in religious education: An overview. *Journal of Beliefs and Values*, 38(1), 105–120. <https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1270504>
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: An impossible aim? *British Journal of Religious Education*, 39(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1218219>
- 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.
- Freathy, R., & John, H. C. (2019). Religious Education, Big Ideas and the study of religion (s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- 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>
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191–206). New York: Oxford University Press.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hartvigsen, K. M., & Tørresen, K. (2019). Beyond the bullet points: Teaching the bible in Norwegian upper secondary religious education. *Religious Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). *Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal*. Paper presented at the EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2007, Vancouver, Canada <https://www.learntechlib.org/p/25967>.
- Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. (Ph.D). Karlstad Universitet, Karlstad University Studies.
- Igrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: Books and the bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750597>
- Jackson, R. (1997). *Religious education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2014). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs and Values*, 35(2), 133–143. <https://doi.org/10.1080/13617672.2014.953295>
- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to religious education: An interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149–160. <https://doi.org/10.1515/dcese-2016-0011>
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Kayi-Aydar, H. (2019). *Positioning theory in applied linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kayi-Aydar, H., & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: A state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>
- Knott, K. (2010). Insider/outsider perspectives. In J. Hinnells (Ed.), *The routledge companion to the study of religion* (pp. 259–273). London: Routledge.
- Luodeslampi, J., Kuusisto, A., & Kallioniemi, A. (2019). Four religious education teachers: Four retrospective career trajectories. *Religions*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/rel10080474>
- Martin, J. R. (1995). Reading positions/positioning readers: Judgement in English. *Prospect*, 10(2), 27–37.
- McCutcheon, R. T. (Ed.). (1999). *The insider/outsider problem in the study of religion. A reader*. London: Cassell.
- 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>
- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': The experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). London: Routledge.
- Rota, A., & Bleisch Bouzar, P. (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128388>
- Saldana, J. (2016). *In the coding manual for qualitative researchers* (3. ed.). London: SAGE publications Ltd.
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the disciplines. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2 ed., pp. 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.
- Skeie, G. (2016). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>
- Skerrett, A. (2013). Religious literacies in a secular literacy classroom. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 233–250. <https://doi.org/10.1002/trq.65>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189x032001005>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2015). *Curriculum for knowledge of christianity, religion, Philosophies of Life and ethics*. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training. Retrieved from <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/eng>.
- Tirado, F., & Gálvez, A. (2007). Positioning theory and discourse analysis: Some tools for social interaction analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.248>
- Unstad, L., & Fjørtoft, H. (2020). Disciplinary literacy in religious education: The role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14–31). Oxford: Blackwell Publishers.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretive framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>
- Vestol, J. M. (2016a). On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Norddidactic: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1–21, 2016:2. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-47723>.
- Vestol, 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>
- Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45(2), 495–522. Retrieved from www.jstor.org/stable/30069454.
- Ziebertz, H.-G., & Riegel, U. (Eds.). (2009). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries*. Münster: Lit Verlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1. Godkjenning NSD



Lars Unstad

Institutt for grunnskolelærerutd. 1-7 og bachelor i arkiv og samlingsforvaltning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.12.2016

Vår ref: 51063 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51063	<i>Lesing i KRLE på ungdomstrinnet. Fagspesifikk lesing, fagspesifikk literacy og kompetanser</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lars Unstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, skal deltagelsen alltid være frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

FORSKNING PÅ SKOLEN

Det fremkommer i prosjektmeldingen at stipendiaten er bevisst på ulike problemstillinger knyttet til forskning i skolen. Blant annet legges det opp til at det arrangeres alternative opplegg for elever som ikke skal delta i prosjektet og som derfor ikke skal registreres på lyd- eller filmopptak.

Mens skole er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om elever. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.07.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

- slette digitale lyd-/bilde- og videooptak

Vedlegg 2. Informasjonsskriv informert samtykke lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Lesing i KRLE på ungdomstrinnet. Fagspesifikk lesing, fagspesifikk literacy og kompetanser.”

Bakgrunn og formål

I denne studien er det følgende forskningsspørsmål det vil bli forsøkt å gi svar på:

- Hvordan vil en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE utvikle læreres og elevers fagspesifikke literacy og deres kompetanser i faget?

Målet med avhandlingen er todelt: 1) å bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i KRLE-undervisning på ungdomstrinnet, og 2) å utvikle ny teori om hvordan fagspesifikk lesing i KRLE bør forstås og håndteres på ungdomstrinnet.

Dette er et doktorgradsstudie for graden Ph.D ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Du forespørres om å delta i denne studien ettersom du underviser i KRLE ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet i klasserommet er tenkt å gå over to år. Som deltaker i prosjektet vil du være en nøkkelperson i forhold til det å gi innsikt i hvordan det jobbes med lesing i KRLE på ungdomstrinnet ved den skolen du underviser, og du vil også få mulighet til å være med og utvikle lesepedagogiske ressurser som er fagspesifikke for KRLE. Det første halvåret av prosjektet vil bli brukt til observasjon av praksis i klasserom og intervju av elevgrupper, lærere og skoleledelse for å få en oversikt over gjeldende praksis i faget. Til observasjon vil notater bli brukt, mens det blir gjort lydopptak av intervju. De neste ett til ett og et halvt år vil bli brukt til design og utprøving av fagspesifikke lesepedagogiske ressurser i tett samarbeid mellom forsker og lærere som er med i prosjektet. I kartleggingsfasen vil observasjoner og intervju ha fokus på praktisering av lesing i KRLE. I design og utprøvningsfasen er det i tillegg til observasjon og intervju også ønskelig å kunne filme øvings- og klasseromssituasjoner hvor de lesepedagogiske ressursene er i bruk for så å kunne gjennomgå og evaluere på tomannshånd og i fellesskap med de andre prosjektdeltakerne.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg til de andre deltakerne i prosjektet, er det bare forsker og veiledere som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger vil bli lagret på bærbar pc tilknyttet NTNU sitt nettverk. I tillegg vil kontaktopplysninger til den enkelte lagres på mobiltelefon, men det vil ikke bli markert som tilhørende en egen forskningsgruppe.

Selv om anonymisering vil etterstrebes i publikasjoner fra prosjektet, kan det ikke garanteres at andre, som for eksempel personer som er knyttet til arbeidsplassen, ikke vil kunne gjenkjenne enkeltpersoner i publikasjonene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.2020. Film og lydopptak vil bli slettet, mens skriftlig datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Lars Unstad**, tlf **48262437** eller epost **lars.unstad@ntnu.no**.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

- Jeg samtykker i at det blir tatt lydopptak av intervju med meg.
- Jeg samtykker i at det blir gjort videoopptak av meg i øvings- og undervisningssituasjon.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Informasjonsskriv informert samtykke elever og foreldre/foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lesing i KRLE på ungdomstrinnet. Fagspesifikk lesing, fagspesifikk literacy og kompetanser.”

Bakgrunn og formål

Dette er et doktorgradsstudie for graden Ph.D ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

I denne studien er det følgende forskningsspørsmål det vil bli forsøkt å gi svar på:

- Hvordan vil en fagspesifikk tilnærming til lesing i KRLE utvikle læreres og elevers fagspesifikke literacy og deres kompetanser i faget?

Målet med avhandlingen er todelt: 1) å bidra til praksisutvikling innen leseundervisning i KRLE-undervisning på ungdomstrinnet, og 2) å utvikle ny teori om hvordan fagspesifikk lesing i KRLE bør forstås og håndteres på ungdomstrinnet.

Prosjektet i klasserommet er tenkt å gå over to år. Som deltaker i prosjektet vil eleven være en nøkkelperson i forhold til det å gi innsikt i hvordan det jobbes med lesing i KRLE på ungdomstrinnet ved den skolen han/hun er elev, og eleven vil også få mulighet til å være med og utvikle lesepedagogiske ressurser som er fagspesifikke for KRLE.

Eleven forespørres om å delta i denne studien ettersom lærer ved skolen ønsker å være med i denne studien og eleven har KRLE som fag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i studien vil si at eleven deltar på vanlig måte i undervisningen i KRLE mens forsker er til stede og observerer undervisningen. I noen av timene vil lærer bli filmet i undervisningen. Disse filmopptakene av lærers undervisning vil bli vist og brukt i veiledning av lærer. Da er det enten forsker og lærer alene eller forsker og lærergruppe bestående av de lærerne som er med i prosjektet som er til stede. Det er mulig for elev å delta vanlig i studien men å samtidig reservere seg mot å være til stede når det blir filmet i klasserommet. Det vil også bli intervju av grupper på tre elever i klassen om lesing i KRLE-faget. Hvis eleven har lyst til å være med i en slik gruppe kan det krysses av på skjemaet.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger (navn på elever) vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg til de andre deltakerne i prosjektet (elevene i klassen og lærerne), er det bare forsker og veiledere som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger vil bli lagret på bærbar pc tilknyttet NTNU sitt nettverk.

Anonymisering vil etterstrebnes i publikasjoner fra prosjektet, slik at ingen vil kunne gjenkjenne enkeltelever i publikasjonene. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.2020. Film og lydopptak vil bli slettet, mens skriftlig datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven/foresatte kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven/foresatte trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Spørsmål til studien? Ta kontakt med **Lars Unstad**, tlf **48262437** eller epost **lars.unstad@ntnu.no**.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

- Jeg/vi **samtykker i** at eleven er med i studien.
- Jeg/vi **samtykker i** at eleven deltar i **intervju** hvor det blir tatt lydopptak av samtalen.
- Jeg/vi **ønsker ikke** at eleven er til stede i klasserommet mens det blir gjort **videoopptak** av lærer i undervisningssituasjon. (Alternativt undervisningsopplegg vil bli gitt)

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

- Jeg **samtykker i** å være med i studien.
- Jeg **ønsker** å delta i **intervju** hvor det blir tatt lydopptak av samtalen.
- Jeg **ønsker ikke** å være til stede i klasserommet mens det blir gjort **videoopptak** av lærer i undervisningssituasjon. (Alternativt undervisningsopplegg vil bli gitt)

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

(Signert av elev, dato)

Intervjuguide/temaliste lærere.

1. Kort om din bakgrunn/utdanning
2. Hva tenker du om «de grunnleggende ferdighetene» i Kunnskapsløftet?
 - a. Kan du utdype litt mer hva du tenker om lesing som grunnleggende ferdighet?
 - b. Hvordan arbeider du med lesing som grunnleggende ferdighet i KRLE?
 - c. Hva ser du som særskilte utfordringer når det gjelder lesing i KRLE?
 - d. Hva ser du som særskilte muligheter når det gjelder lesing i KRLE?
 - e. Hvis vi kan snakke om fagspesifikk lesing i KRLE, hva vil du si vil kjennetegner det fagspesifikke ved lesing i KRLE?
3. Hva tenker du er målene med faget?
 - a. Hvordan kan lesing i faget bidra til å nå målene?
 - b. Hva slags kunnskap utvikles hos elevene gjennom lesing i KRLE?
 - c. Hvilke kompetanser utvikles hos elevene gjennom lesing i KRLE?
 - d. Hvordan vurderer du elevenes kunnskap og kompetanser når det gjelder lesing i KRLE?
 - e. Er du kjent med literacybegrepet? Hvis vi kan snakke om fagspesifikk literacy i KRLE, hva vil du si kjennetegner literacy i KRLE?
 - f. Hvordan kan lesing i faget bidra til økt literacy i faget?
 - g. Hva slags kunnskap og hvilke kompetanser kreves av deg som lærer for å arbeide med lesing i KRLE?
4. Er det andre ting du ønsker å si i tilknytning til det vi har snakket om?

Takk skal du ha. Vi kommer til å ha en lignende prat som denne flere ganger gjennom dette prosjektet.

Intervjuguide/temaliste lærere.

1. Kort om din bakgrunn/utdanning
2. Hva tenker du om «de grunnleggende ferdighetene» i Kunnskapsløftet?
 - a. Kan du utdype litt mer hva du tenker om lesing som grunnleggende ferdighet?
 - b. Hvordan arbeider du med lesing som grunnleggende ferdighet i KRLE?
 - c. Hva ser du som særskilte utfordringer når det gjelder lesing i KRLE?
 - d. Hva ser du som særskilte muligheter når det gjelder lesing i KRLE?
 - e. Hvis vi kan snakke om fagspesifikk lesing i KRLE, hva vil du si vil kjennetegner det fagspesifikke ved lesing i KRLE?
3. Hva tenker du er målene med faget?
 - a. Hvordan kan lesing i faget bidra til å nå målene?
 - b. Hva slags kunnskap utvikles hos elevene gjennom lesing i KRLE?
 - c. Hvilke kompetanser utvikles hos elevene gjennom lesing i KRLE?
 - d. Hvordan vurderer du elevenes kunnskap og kompetanser når det gjelder lesing i KRLE?
 - e. Er du kjent med literacybegrepet? Hvis vi kan snakke om fagspesifikk literacy i KRLE, hva vil du si kjennetegner literacy i KRLE?
 - f. Hvordan kan lesing i faget bidra til økt literacy i faget?
 - g. Hva slags kunnskap og hvilke kompetanser kreves av deg som lærer for å arbeide med lesing i KRLE?
4. Du og klassen har nå arbeidet litt med å lese fra forskjellige perspektiv i KRLE (Brillene)
 - a. Hvilke erfaringer har du gjort deg ved å bruke dette didaktiske verktøyet i KRLE-faget?
 - b. Hvilke muligheter ser du med tanke på lesing i KRLE ved å bruke dette verktøyet?
 - c. Hvilke utfordringer ser du med tanke på lesing i KRLE ved å bruke dette verktøyet?
 - d. Hva kreves av elevene for å kunne bruke dette verktøyet?
 - e. Hva kreves av deg som lærer for å kunne bruke dette verktøyet?
5. Er det andre ting du ønsker å si i tilknytning til det vi har snakket om?

Takk skal du ha for at du ville bidra til dette forskningsprosjektet.

Vedlegg 6. Intervjuguide 1 elev

Intervjuguide/temaliste elever.

(Intervjue grupper på tre elever)

Vi skal snakke litt sammen om KRLE-faget, hva dere synes om faget, hvordan dere arbeider med faget, hva dere tenker er viktig ved faget og vi skal spesielt snakke litt om lesing i faget.

1. Hva synes dere om KRLE?
 - a. Hva er bra med faget?
 - b. Hva er ikke bra?

2. Er KRLE et viktig fag?
 - a. Hvorfor?
 - b. Hvorfor ikke?

3. Hvordan arbeider dere med faget?
 - a. Hva gjør dere mest?
 - b. Hva gjør dere minst?
 - c. Er det noe dere kunne tenke dere å gjøre mer av?
 - d. Er det noe dere kunne tenke dere å gjøre mindre av?

4. Hvordan arbeider dere med lesing i KRLE?
 - a. Hva leser dere i faget? (Lærebok, internett, media, religiøse tekster, bilder?)
 - b. Hvordan leser dere i faget? (Stille, høyt, alene, to og to, gruppe, klasse?)
 - c. Hva gjør dere med det dere leser? (Svarer på oppgaver, tenker gjennom, samtaler/diskuterer, skriver egne tekster/framstillinger?)

5. Hva lærer dere i KRLE?
 - a. Lærer dere bare om religioner/livssyn/etikk/filosofi?
 - b. Lærer dere noe av religioner/livssyn/etikk/filosofi?

6. Er det noe annet dere ønsker å si om det vi har snakket om?

Da sier jeg takk for hjelpen. Vi kommer til å ha lignende samtaler som denne et par ganger til mens dere går ved skolen her.

Vedlegg 7. Intervjuguide 2 elev

Intervjuguide/temaliste elever.

(Intervjue grupper på tre elever)

Vi skal snakke litt sammen om KRLE-faget, hva dere synes om faget, hvordan dere arbeider med faget, hva dere tenker er viktig ved faget og vi skal spesielt snakke litt om lesing i faget.

1. Hva synes dere om KRLE?
 - a. Hva er bra med faget?
 - b. Hva er ikke bra?

2. Er KRLE et viktig fag?
 - a. Hvorfor?
 - b. Hvorfor ikke?

3. Hvordan arbeider dere med faget?
 - a. Hva gjør dere mest?
 - b. Hva gjør dere minst?
 - c. Er det noe dere kunne tenke dere å gjøre mer av?
 - d. Er det noe dere kunne tenke dere å gjøre mindre av?

4. Hvordan arbeider dere med lesing i KRLE?
 - a. Hva leser dere i faget? (Lærebok, internett, media, religiøse tekster, bilder?)
 - b. Hvordan leser dere i faget? (Stille, høyt, alene, to og to, gruppe, klasse?)
 - c. Hva gjør dere med det dere leser? (Svarer på oppgaver, tenker gjennom, samtaler/diskuterer, skriver egne tekster/framstillinger?)

5. Hva lærer dere i KRLE?
 - a. Lærer dere bare om religioner/livssyn/etikk/filosofi?
 - b. Lærer dere noe av religioner/livssyn/etikk/filosofi?

6. Dere har prøvd ut noen uker det å lese «med briller» fra forskjellige perspektiv (innenfra/utenfra – personlig/profesjonelt). Hva tenker dere om denne måten å lese på i faget?
 - a. Hva krever det av dere elever med tanke på kunnskap? (Lesekunnskap, faglig kunnskap...)
 - b. Er det mulig å sette seg inn i hvordan andre personer tenker på denne måten?
 - c. Har dere lært noe av å prøve å lese på denne måten? Hva da?

7. Er det noe annet dere ønsker å si om det vi har snakket om?

Da sier jeg takk for hjelpen.

Profesjonelt innenfra



Profesjonelt utenfra



Personlig innenfra



Personlig utenfra



Vedlegg 8. Forlenget godkjenning NSD

Lars Unstad

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lesing i KRLE på ungdomstrinnet. Fagspesifikk lesing, fagspesifikk literacy og kompetanser

Referansenummer

408598

Registrert

10.08.2020 av Lars Unstad - lars.unstad@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lars Unstad, lars.unstad@ntnu.no, tlf: 48262437

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2016 - 31.12.2020

Status

11.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

11.08.2020 - Vurdert

BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 10.11.16 (NSD sin ref: 51063) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

10.08.20 meldte prosjektleder inn en endring av prosjektet. Endringen består i en utsettelse av prosjektslutt til 31.12.20. Grunnet den korte utvidelsen av prosjektslutt vurderer vi det dithen at å kontakte utvalget på nytt for oppdatert informasjon ikke vil være hensiktsmessig.

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.08.20 med vedlegg. Behandlingen kan forsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet samtykke fra de registrerte/den registertes foresatte til behandlingen av personopplysninger.

NSD vurderer at informasjonen i hovedsak oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. personvernforordningen art. 12.1 og art. 14. Det innhentede samtykket vurderes som frivillig, spesifikt, informert og utvetydig jf. personvernforordningen art. 4.11.

Ettersom informasjonen som er gitt til deltakerne er gitt under gammelt lovverk, oppfylles nødvendigvis ikke nye krav i personvernforordningen, som trådte i kraft 20.7.2018. Det er dermed ikke informert om

- de registrertes rettigheter, jf art. 14-2 c

- retten til å klage til Datatilsynet, jf. art. 14-2 e

Informasjon som er gitt vurderes likevel å gjøre utvalget i stand til å benytte seg av sine rettigheter etter personvernforordningen art. 15–21. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

MEDFORFATTERERKLÆRING

Lars Unstad søker om å få følgende avhandling bedømt:
kandidatens navn

Tittel. Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet.

*)Erklæringen skal beskrive arbeidsprosessen og arbeidsdelingen samt inneholde samtykke til at artikkelen kan benyttes i avhandlingen.

*)
Erklæring fra medforfatter på følgende artikkel: *Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018.*

Ansvar for publikasjonen var delt mellom forfatterne på følgende måte:

- Lars Unstad deltok i utforming og gjennomføring av prosjektet, med teori og metodologi, datainnsamling og analyse, og hadde hovedansvar for utformingen av artikkelen samt kommunikasjon med tidsskriftredaktøren.
- Camilla Stabel Jørgensen deltok i utforming og gjennomføring av prosjektet, med teori og metodologi, i datainnsamling og analyse og i utformingen av artikkelen.
- Henning Fjørtoft deltok i gjennomføring av prosjektet, med teori og metodologi og i utformingen av artikkelen.

Medforfatterne samtykker til at artikkelen kan benyttes i avhandlingen.

Trondheim 27.01.21
Sted, dato

Camilla Stabel Jørgensen
.....
Camilla Stabel Jørgensen

Trondheim 27.01.21
Sted, dato

Henning Fjørtoft
.....
Henning Fjørtoft

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
hf-fak@hf.ntnu.no
<http://www.hf.ntnu.no>

Besøksadresse
Bygg 2, nivå 5
Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 65 95
Telefaks
+ 47 73 59 10 30

*)

Erklæring fra medforfatter på følgende artikkel: *Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading.*

Ansvar for publikasjonen var delt mellom forfatterne på følgende måte:

- Lars Unstad deltok i utforming og gjennomføring av prosjektet, med teori og metodologi, i datainnsamling og analyse, og hadde hovedansvar for utformingen av artikkelen samt kommunikasjon med tidsskriftredaktøren.
- Henning Fjørtoft deltok med teori og metodologi og bidro i utformingen av artikkelen.

Medforfatter samtykker til at artikkelen kan benyttes i avhandlingen.

Trondheim 27.01.21
Sted, dato

Henning Fjørtoft
.....
Henning Fjørtoft

*)

Erklæring fra medforfatter på følgende artikkel: *Texts, readers and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education.*

Ansvar for publikasjonen var delt mellom forfatterne på følgende måte:

- Lars Unstad deltok i utforming og gjennomføring av prosjektet, med teori og metodologi, i datainnsamling og analyse, og hadde hovedansvar for utformingen av artikkelen samt kommunikasjon med tidsskriftredaktøren.
- Henning Fjørtoft deltok med teori og metodologi og bidro i utformingen av artikkelen.

Medforfatter samtykker til at artikkelen kan benyttes i avhandlingen.

Trondheim 27.01.21
Sted, dato

Henning Fjørtoft
.....
Henning Fjørtoft

ISBN 978-82-326-5178-8 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-6690-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)