

Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag

Hvilke utfordringer står religionsdidaktikken overfor?

Av Geir Skeie

Den nye læreplanen for grunnskolen legger stor vekt på utforskning i alle fag, noe som kommer til uttrykk både i fagenes kjerneelementer og i kompetansemålene. Sammenkobling av dybdeløring, utforskning og et bredt kompetansebegrep i fagfornyelsen utfordrer fagdidaktikere til å klargjøre forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag. Artikkelen tar opp bakgrunnen for dette innenfor pedagogisk og fagdidaktisk tenkning, og diskuterer om didaktisering av vitenskapelige metoder for skolebruk kan være en vei å gå for å forbedre religionsundervisningen. Diskusjonen knytter an til to innføringsbøker for lærerstudenter, en om religionsvitenskap og en om religionsdidaktikk. Konklusjonen er at utforskende metoder gir noen spennende muligheter i religionsundervisningen, men at forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag reiser utfordringer for religionsdidaktikken, som kaller på mer forskning og utviklingsarbeid.

Nøkkelord: Utforskende metoder, didaktisering, religionsvitenskap, dybdeløring, fagfornyelsen

GEIR SKEIE (f.1954), professor i religionsdidaktikk og UNESCO Chair, Universitetet i Stavanger
Postboks 8600, 4036 Stavanger, Geir.skeie@uis.no

INNLEDNING

I de nye læreplanene for skolen er det mye tale om at elevene skal «utforske», men hva innebærer dette? Er «utforskning» det samme som «forskning»? Eller kan man i skolen i det minste hente inspirasjon fra vitenskapelig forskning? Denne artikkelen spør på bakgrunn av dette, på hvilket grunnlag lærere kan hente inspirasjon fra vitenskapsfagenes forskningsmetoder når de planlegger undervisning basert på nye læreplaner. Hva kan det i så fall innebære, spesielt for religionsundervisningen?

Spørsmålet er likevel ikke nytt. Innenfor naturfagene har det internasjonalt vært mye vekt på verdien av utforskende metoder både i læreplantenkning og i didaktikk (Barron & Darling-Hammond, 2008; Harlen, 2015a). Utforskende tilnærminger har også fått gjennomslag i en del profesjonsutdanninger, blant annet medisin (Savery, 2019). I Norge er utforskning løftet fram gjennom Overordnet del av læreplanverket, hvor det er koblet sammen med dybdeløring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Tilsvarende i fagplanene, hvor varianter av «utforskning» og «utforske» brukes i kjerneelementene i alle fag, til sammen over 60 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

Kjerneelementene er «det viktigste elevene skal lære i hvert fag» (...) «kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 1). «Utforskning» signaliserer dermed et nært forhold mellom skolen og vitenskapsfagene og at elever skal bli kjent med hvordan vitenskapens resultater blir til. Bakgrunnen for dette finnes i stortingsmeldingen om fagfornyelsen, der «å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)» utgjør det fjerde elementet i kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41). Dette går tilbake til Ludvigsenutvalgets arbeid (NOU 2015: 8).

Med bruken av kompetansebegrepet knytter læreplanen an til «kompetanser for det 21. århundre» og lignende prosjekter fra UNESCO, OECD og andre (NOU 2014, s. 11–129): «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 28). Utforskning knyttes også direkte til samfunnets behov: «Et forskningsbasert samfunns- og arbeidsliv gjør at vitenskapelige metoder og tenkemåter, kritisk tenkning og en utforskende tilnærming til kunnskap er viktig.» (NOU 2015, s. 31).

Som alt dette viser, har utforskning blitt så sentralt i planene at det blir viktig å reise diskusjonen om hva det innebærer i arbeid med skolefag, her primært KRLE. I forbindelse med evalueringen av fagfornyelsen er det pekt på at utbredelsen av «utforske» i læreplanene peker i retning av «elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning» og «prosessuelle aspekter ved læringssituasjonen» (Karseth 2020, s. 127). Evalueringen hevder imidlertid også at bruken av «utforske» ikke gir svaret på hva som er «betydningsfull kunnskap» i en skolesammenheng, heller ikke gjennom kobling til vitenskapsfag (Karseth, 2020, s. 46, 146). Det er altså god grunn til å drøfte nærmere hvilke konsekvenser det bør ha for fagdidaktikken at «utforskning» har blitt så sentralt. I det følgende gir jeg først en kort oversikt over hvilken plass utforskende metoder har hatt i norske læreplaner og fagdidaktikk. Deretter peker jeg på relevant forskning om forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag og arbeid med dette innenfor fagdidaktikken, hvor begrepet «didaktisering» blir introdusert som teoretisk referanseramme. For å eksemplifisere problematikken diskuterer jeg hvordan en aktuell innføringsbok i religionsvitenskap og en i religionsdidaktikk på lærerutdanningsnivå omtaler religionsvitenskapelige metoder. Kan man se for seg en didaktisering av religionsvitenskapelige metoder? Hvilke problemer og muligheter dukker opp? Mot slutten diskuteres den overordnede problematikken opp mot artikkelens teoretiske referanseramme.

UTFORSKENDE METODER I NORSKE LÆREPLANER

Allerede i mellomkrigstida kan vi spore forløpere til utforskende metoder i norsk skole. Sentrale pedagoger som Kristvik og Sethne la vekt på arbeidsskoleprinsippet, som fikk gjennomslag i Normalplanen 1939 (Slagstad, 1998, s. 16

og 105). Bakgrunnen var blant annet påvirkning fra Dewey, som var opptatt av at undervisning skulle begynne med barnas egen erfaring og deretter utvide og utvikle denne. Etter hvert kunne man øke kontakten med fagkunnskap og særlig fagbegreper gjennom utforskende metoder (Dewey, 2004, s. 210–219; Løvlie, 1989). Prinsippet fikk imidlertid begrenset innflytelse på Normalplanens omtale av faget kristendomskunnskap, hvor målet primært var å få et «samlet og levende bilde av Jesus, hans liv og gjerning» (ibid., s. 24) Etter krigen ble læreplanene preget av nasjonalstatlig modernisering, utbygging og kontroll, og på 50- og 60-tallet dominerte en vitenskapelig-rasjonell utdanningspolitikk (Dale, 2003). Det førte til at visse vitenskapelige arbeidsmåter ble forsøkt imitert i arbeidet med fagene på ulike trinn, som når elever øvde seg på observasjon og eksperimenter i naturfag og på kildegransking i historie, noe som påfølgende læreplaner til dels beholdt (Bjørshol & Nolet, 2017b).

Fra «imitasjon» av vitenskapelig arbeidsmåte i årene etter krigen, la man gradvis mer vekt på demokratiske og sosiale aspekter ved undersøkende arbeidsmåter, og fra 60-70 tallet kom innføring av prosjektarbeid, dels inspirert av reformpedagogikk og dels av nyere forskningsmetoder. Med L-97 (KUF, 1996), svingte pendelen i retning vekt på etablert, vitenskapelig forankret kunnskap, nasjonale standarder og mindre lokal variasjon. Dette førte til en omfattende og detaljrik læreplan og la en demper på lokalt forankret prosjektarbeid. Kritikkk av «stofftrengsel» i læreplanen førte til at myndighetene med Kunnskapsløftet i 2006 ville minske omfanget, noe som bare delvis lyktes. Samtidig var det utviklingsprosjekter med inspirasjon fra vitenskapelig arbeid, slik som «nysgjerrigper» i naturfagene og «utforskeren» som kom inn i samfunnsfagplanen (Bjørshol & Nolet, 2017a; Knain & Kolstø, 2011, 2019).

Læreplanene fra 2020 (L2020) bygde blant annet på dette i formuleringer av mål (kompetanse), innhold (kjerneelementer) og arbeidsmåter (dybdeløring, undersøkende metoder) og man reduserte stoffomfanget. Forarbeidene skiller mellom *fagspesifikk* kompetanse, som er knyttet til vitenskapsfaget, og bredere *fagovergripende* kompetanser (NOU 2015, s. 24), men regjeringen ønsket ikke å bruke begrepet «fagovergripende kompetanser». Fagplanene kunne inneholde slike elementer, men skulle primært styres av det som var faglig relevant (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 42). Begrepet «utforskning», som var lite brukt i stortingsmeldingen, står mer sentralt i Overordnet del og fagplanene. Dermed kan fagene i L2020 sies å trekke veksler både på spesifikke vitenskapsfaglige tradisjoner og på mer allmenne vitenskapsidealene (sannhetssøken, kritisk tenkning, etterprøvbare osv)¹.

1 Se f.eks De nasjonale forskningsetiske komiteene om «forskningens verdier»
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/systematiske-historiske/verdier/>

FRA LÆREPLAN TIL ARBEID MED SKOLEFAG

I NOU 2014:7 og 2015:8 er det først og fremst henvisning til internasjonal læringsforskning som brukes til å begrunne vekten på dybdelæring og utforskende metoder i undervisning (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Dermed blir det vanskelig å få øye på hva utforskning skal bety i det enkelte fag. I realiteten har det imidlertid lenge vært en fagdidaktisk interesse for utforskende metoder, som nå er blitt ytterligere stimulert av læreplanutviklingen slik nyere fagdidaktiske publikasjoner viser (Bjørshol & Nolet, 2017c; Fiskum, Gulaker, & Andersen, 2018; Knain & Kolstø, 2019; Koritzinsky, 2021; Østern et al., 2019).

Også fagdidaktisk interesse for utforskende metoder går tilbake til Deweys pedagogikk og «science»-undervisning i USA på 1930-tallet (Kidman & Casinader, 2017, s. 9ff). Seinere bidro pedagogisk-psykologisk forskning med kunnskap om elevenes forutsetninger for læring og hvordan dette kunne bidra i tilrettelegging av undervisnings- og læringsforløp, og man utviklet undervisningsmetoder som skulle stimulere elever til å forstå hvordan (natur)vitenskapelig kunnskap ble til (Schwab, 1960). Enkelte begynte å bruke termen «scientific literacy» om et slikt bredt perspektiv på naturvitenskapene i skolen (Bybee, 2015). Fra 1970-tallet førte tanker om den aktive eleven til at særlig historie og geografi tok opp undersøkende metoder (Kidman & Casinader, 2017). Økende bruk av «literacy» om den kunnskap skolefagene representerer, innebærer at utforskende metoder knyttes til et bredere samfunnsperspektiv (Skaftun, 2015, 2020) og til den rolle som tekst og kommunikasjon spiller i alle fag (Aukland, 2021; Draper, 2010; Kjørven, 2014; Shanahan & Shanahan, 2008; Unstad & Fjørtoft, 2020). Literacy, tekst og tekstkultur er begreper som også har vært brukt til å diskutere fagenes arbeidsmåter og mål (Brömssen, 2013; Brömssen, Ivkovits, & Nixon, 2020; Roberts & Bybee, 2007).

Internasjonalt pekes det både på allmenndannende og fagspesifikke grunner for å gjøre bruk av utforskende arbeidsmåter, i tillegg til at de motiverte elevene (Harlan, 2010). De som har kritisert utforskende metoder, har blant annet pekt på at det innebærer en for tilbaketrasket lærerrolle som overlater for mye til elevene, mens motparten har hevdet at både fagkunnskap og aktiv læringsstøtte fra lærerens side er helt nødvendig for at metodene skal lykkes (Buchanan, Harlan, & Edwards, 2016; Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007; Lazonder & Harmsen, 2016). I norsk lærerutdanning har utforskende metoder lenge hatt en plass gjennom problembaserte metoder eller prosjektarbeid, med vekt på elevaktivitet, samarbeid og kreativitet (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 105–140).

Det forskes på utforskende metoder i grunnskolen i mange land (Kidman & Casinader, 2017) og utviklingsprosjekter er også knyttet til slik forskning. Et godt kjent eksempel innenfor samfunnsfagundervisning i USA har lagt stor vekt på

elevaktive arbeidsformer under ledelse av lærere (Grant, Swan, & Lee, 2017)² Disiplinbasert forskning brukes som ressurs for utvikling av spørsmål, oppgaver og kilder i klasserommet sammen med tverrfaglige eller allmenne ferdigheter (Barton & Levstik, 2004, s. 185–205). På det religionsdidaktiske området finnes et lignende nettverk omkring utforskende metoder som jeg kommer tilbake til (Freathy et al., 2015)³ Men først er det nødvendig å klargjøre noen nøkkelbegreper.

TEORETISKE OG METODOLOGISKE PERSPEKTIVER PÅ DIDAKTISERING

I et fagdidaktisk perspektiv må spørsmål om hvilken plass «utforsking» skal ha i skolefagene, begrunnes i didaktikkens *hvorfor* og utfoldes gjennom svarene på *hva og hvordan*. Mens den allmenne didaktikken kan ta utgangspunkt i eleven for å begrunne valg av innhold og arbeidsmåter, starter fagdidaktikken gjerne med faginnholdet. Lærerarbeidet rommer imidlertid begge perspektiver, noe som kan forsvare talen om en «allmenn fagdidaktikk» (Steffensen, 2003, s. 283ff.).

Fagdidaktikk omtales ofte som en bro mellom vitenskapsfag og skolefag. Denne broen skal også være en forbindelse mellom de miljøene hvor vitenskapelig forskning foregår, og skolens verden. Når man beveger seg over denne broen, kan vi tale om «didaktisering» (Krogh & Nielsen, 2012; Ongstad, 2004, s. 99; Ongstad, 2004, s. 120). Den samme prosessen kan også omtales som «rekontekstualisering» av kunnskap (Bernstein, 2000), noe som må undersøkes spesifikt for det enkelte fag (Lilliedahl, 2015, s. 46). Både «didaktisering» og «rekontekstualisering» skal få fram at det ikke er tale om en transport av ferdig innhold fra vitenskapsfaget til skolefaget, eller fra universitetet til skolen. Poenget er å få fram at «faget selv» alltid er noe komplekst, fragmentert, dynamisk og kontekstuel (Blomqvist, 2016, s. 21f). Slik sett står man overfor de samme utfordringer i forskningen og i skolen, nemlig spørsmålet om hvordan fagkunnskap blir til.

Mens forarbeidene til L2020 la vekt på de læringsteoretiske begrunnelser for utforskende arbeidsmåter, vil fagdidaktikken komplettere disse med kunnskaps-teoretiske metoder. Dette betyr at bruk av utforskende metoder i KRLE skal gi elevene kontakt med hvordan (religions)kunnskap blir til, de skal kunne erfare hvordan man *gjør* religionskunnskap, altså hvordan slik kunnskap blir til, og ikke bare hva den allerede *er* (Bråten & Skeie, 2020). Dersom lærerne skal være kvalifisert til å bruke undersøkende metoder, noe fagfornyelsen forutsetter, innebærer det at de blir fortrolige med utforskende tilnærminger allerede i lærerutdanningen. For å diskutere forutsetningene og mulighetene for dette, vil jeg se litt nærmere på to innføringsbøker for lærerstudenter, med spesielt fokus på hvordan de forstår vitenskapsfaget og hvordan de omtaler forskningsmetoder.

2 <https://c3teachers.org/>

3 <https://www.reonline.org.uk/teaching-resources/re-searchers-approach/>

FORSKNINGSMETODER I RELIGIONSVITENSKAP

Det første eksempel er en fersk innføringsbok i religionsvitenskap som brukes i lærerutdanning. Den peker på fraværet av vitenskapelige publikasjoner om forskningsmetoder innenfor religionsvitenskap (Bøe & Kalvig, 2020, 77ff). Det vises i den sammenheng til fagets heterogene karakter og at de metoder som brukes, er felles med andre samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. Framstillingen viser til en tidligere norskspråklig metodebok (Kraft og Natvig, 2006), men støtter seg mer på en internasjonal metodehåndbok for religionsvitenskap, hvor det pekes på at faget har vært preget av omfattende diskusjoner om teori, som har metodologiske konsekvenser, men at dette også har ført til neglisjering av egne metodediskusjoner (Stausberg & Engler 2011, s. 11).

Bokas vitenskapsforståelse preges av at religionsvitenskap framstilles som et fag i kontinuerlig endring, der fagets sentrale teorier ofte er omstridt. I tillegg overlapper ofte faget med andre vitenskapsfag. Bøe og Kalvig har selv et tydelig samtidsperspektiv i sin forskning, så fagets historiske orientering og historiske metoder blir mindre berørt. Fagkunnskap blir til gjennom bruk av sentrale teorier og metoder på menneskelig praksis og forestillinger, så forskningsobjektet («religion») er ikke definert en gang for alle. Gjennom å legge vekt på faglig nysgjerrighet, bruk av eksempler med aktualiserende stoff og integrerte teoretiske perspektiver, inviteres leseren til å la seg engasjere og inspirere av de eksempler som nevnes, noe som kan sies å oppmuntre til «utforskning».

Bøe og Kalvig tar opp ulike tematiske perspektiver på religion, som guder, myter og ritualer, men ikke gjennom «dimensjoner» (Smart, 1989, s. 12–21), noe de er kritiske til. Deres perspektiv er nærmere Jonathan Z Smith, som hevder at det er forskeren selv som konstruerer «religion» gjennom å studere noe i verden som religion (Bøe og Kalvig 2020, s. 70). Forfatterne posisjonerer seg innenfor det kulturvitenskapelige teoriparadigmet og som metodepluralister, med spesiell interesse for samtidsreligion. God kjennskap til metoder framstår altså som viktig, men samtidig noe man er pragmatisk i forhold til. Valg av metode skjer ut fra hvilken type materiale man anser sentralt å arbeide med for å svare på problemstillingen i det enkelte forskningsprosjekt (Bøe & Kalvig, 2020, s. 86).

De «mest sentrale» metoder som beskrives, er (kvantitative) spørreundersøkelser, tekststudier og filologi, intervju og observasjonsstudier (feltarbeid). Boka trekker fram enkelte teknikker og metoder som man går nærmere inn på, og viser også gjennom eksempler hvordan de har vært brukt. I tillegg får forfatterne fram hvordan metodisk arbeid med data må knyttes sammen med faglige begreper for at man skal komme fram til vitenskapelig begrunnede resultater. Boka peker også på dilemmaer og valgmuligheter som er knyttet til bruken av metodene, inkludert forskningsetiske spørsmål. I tillegg til metodekapitlet er metoder en delvis implisitt og integrert del av de øvrige kapitler i boka, som når innledningen bruker noen

data fra funn av menneskelige levninger som eksempel på hvordan et materiale kan reise spørsmål om hva religion er, hva som er tegn på religion og hvordan man skal tolke slike tegn. I gjennomgangen av religionsvitenskapens historie og samtidssituasjon presenteres ulike måter å nærme seg religion på, ved å trekke fram metodologiske og metodiske aspekter knyttet til blant annet fenomenologi, hermeneutikk, filosofi, sosiologi, psykologi, antropologi, teologi og etnologi. Blant bokas konkrete eksempler på forskningsarbeider der metodene direkte eller indirekte spiller en rolle, framstår Grimes' artikkel om ritualer og «egget» som særlig interessant, fordi det kan ses som eksempel på (implisitt) didaktisering av fagkunnskap og utforskende undervisning (ibid., s. 111ff). Grimes bruker ikke bare «vanlige» eksempler i sin undervisning om ritualer, han har hver gang med seg et egg av tre inn i forelesningene og på ekskursjoner, men uten å forklare noe på forhånd. Egget sendes rundt til studentene av og til, og noen ganger gjøres det mer ut av det. Etter hvert begynner studentene å knytte mening til dette egget som alltid er der, og for Grimes blir det en måte å diskutere aspekter ved hans egne teorier om «ritual», blant annet at ritual ikke alltid er «ferdig» på forhånd. Forfatterne mener Grimes' artikkelen «åpner for flere, store spørsmål», men går ikke mer inn på dette (ibid., s. 114).

Fra et fagdidaktisk perspektiv er det nærliggende å følge denne tråden videre. Gjennom dels å snakke om eksempler på ritualer og samtidig gjøre et slags ritual, skaper Grimes en *lære av* situasjon, der involvering, tilstedeværelse og opplevelse blir del av begrepsutforskningen. Det tyder på at begrepslæring (her: «ritual») kan knyttes sammen med metodespørsmål (observasjon og deltakelse) på en måte som kan være åpen for eleverfaringer og stimulere til elevaktivitet. Dette innebærer en mulighet for å knytte an til de prosessuelle aspekter av hva «utforske» betyr i fagfornyelsen, nemlig elevaktive læringsformer, slik jeg har pekt på innledningsvis. I tillegg innebærer Bø og Kalvigs bok inspirasjon til å undersøke hvordan forskningsmetoder som deles av flere fag, også kan didaktiseres i samarbeid mellom fagdidaktikere fra andre skolefag. Hvis vi skulle didaktisere eksemplet med Grimes og egget, kan vi kanskje si at det handlet om en utforskende tilnærming til begrepslæring i faget. Eksemplet åpner også for at vi kan spørre om hvilket forhold Grimes mener det er mellom teori og metode. Hvis det er teoriperspektivene som får fram religionsvitenskapens kjerne, blir det viktig hvordan disse kobles sammen med metodediskusjon. Her kan muligens Cavallins (2006) oversikt over ulike modeller for relasjonen mellom teori og metode i religionsvitenskap ha et potensiale for didaktisering gjennom å legge til rette for at elevene kan reflektere over *hvorfor* de velger ulike metoder. Han foreslår at det finnes fire modeller: verktøykassemodellen; radikal konstruktivisme; pragmatisme og metode som utvidelse av teori.

UNDERSØKENDE METODER I RELIGIONS DIDAKTIKK

For å drøfte religionsdidaktikkens perspektiv på undersøkende metoder, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en mye brukt innføringsbok i religionsdidaktikk, med klar forankring i religionsvitenskap (Andreassen, 2016). Andreassen peker som Bøe og Kalvig på at faget KRLE består av flere kunnskapstradisjoner og dermed knytter an til flere vitenskapsfag gjennom livssyn, etikk og filosofi, noe han også belyser til en viss grad. Det viser hvordan de ulike vitenskapsfag som befinner seg i bakgrunnen for skolefag, kan legge premisser for diskusjonen om hva didaktisering av vitenskapelige forskningsmetoder i faget betyr.

Når det gjelder religionskunnskap mer spesifikt, innebærer fagsynet i boka at religion bør utforskes på samme måte som andre menneskelige fenomener, i tråd med allmenne vitenskapsidealene, betegnet som «metodisk agnostisisme» (ibid., s. 50f). Undervisningen er for alle elever og har et utenfra-perspektiv med analytisk distanse, objektivitet, nøytralitet og saklighet. Faget kan bidra til religiøs eller livssynsmessig identitetsutvikling og gi grunnlag for å delta i samfunnsdebatten, men slikt ligger utenfor skolens primære oppdrag. Det betyr imidlertid ikke at Andreassen vil unngå aktualisering og diskusjon. Religionskritikk og bruk av konfliktperspektiver er for eksempel egnet til å få fram hvordan religion som et menneskelig og kulturelt fenomen er innvevd i andre samfunnsmessige forhold og motsetninger, og dessuten egner konfliktperspektiver seg til å utvikle analytiske ferdigheter. Dette knyttes til tanken om tidsaktuelle «nøkkelproblemer» som et kriterium for valg av innhold, og han peker på en rekke «typiske spørsmål» av faglig art som gjerne religionslærere møter (ibid., s. 174f). Slik inviterer boka til en utforskende tilnærming fra elevene sin side, med vitenskapsfaget som modell. Den gjennomgående stofforienteringen retter imidlertid blikket mest mot det som skal forstås, mindre mot utgangspunktet til elevene og deres læreprosess. I stedet er det lærerens oppgaver og ansvar som blir mest sentralt. Det understrekes at hen er leder for læreprosessen og har ansvar for didaktiske valg, og at danning betyr at elever skal møte noe nytt og ukjent, som læreren er mer fortrolig med.

Som Bøe og Kalvig er Andreassen opptatt av religionsbegrepet i religionsvitenskap og hvordan dette har utviklet seg gjennom fagets historie. Han er kritisk til verdensreligionsparadigmet og Smarts dimensjonsmodell, men avviser ikke bruken av disse i undervisningssammenheng, bare læreren er oppmerksom på de faglige begrensninger som finnes (ibid., s. 98). Andreassen foreslår at yngre elever starter med de ulike verdensreligionene hver for seg, for å unngå at elevene skal bli forvirret. Mer systematiske og sammenlignende metoder kan tas i bruk på ungdomstrinnet. Her kan læreren gjerne arbeide med religionsbegrepet som et gjennomgående perspektiv. Dersom man legger vekt på sammenligning mellom og innenfor religioner, åpner det for å la mangfold stå sentralt. Dette siste er utdypet noe i et eget kapittel om «representasjoner av religioner» (kap. 7). Her ligger

vekten på å øke bevisstheten om de innholdsvalg som læreren foretar i undervisningen, og at læreren ser at disse valgene er uttrykk for bestemte perspektiver, makt og kunnskapssyn. Sammenligning skal ikke brukes til å rangere religioner og religiøse fenomener, og man skal søke å unngå stereotyper og eksotismer.

Konklusjonen er at utforskende metoder i form av elevaktive undervisnings- og læringsformer spiller en beskjeden rolle hos Andreassen, fordi vekten ligger mer på stofforientering, lærerstyrt begrepslæring og innføring i etablert religionsvitenskapelig kunnskap. På de lavere alderstrinn vektlegges formidling av faktastoff som boka egentlig framstiller som faglig problematisk (verdensreligioner), men seinere i skoleløpet skal dette problematiseres ved at begrepene nyanseres gjennom tilpasset bruk av religionsvitenskapelige metoder og teori. Dermed setter boka indirekte søkelys på en viktig og krevende problematikk ved didaktisering av vitenskapsfag, nemlig den progresjonen i kompetansemål og dermed fagkunnskap som skolens fag krever.

DISKUSJON

Som artikkelen har vist er det både utdanningspolitisk, pedagogisk og didaktisk grunnlag for å diskutere hvordan forskningsmetoder kan tilpasses undervisning i skolen. I det korte historiske avsnittet om utforskende metoder i læreplaner, antyder jeg to ytterpunkter for å karakterisere hvordan denne didaktiseringen tilrettelegges fagdidaktisk. Den ene innebærer *imitasjon* av konkrete forskningsmetoder i undervisningen, der elever øver seg på forenklede metoder under lærerens ledelse og på den måten også får økt forståelse av sentrale begreper. Det andre ytterpunktet legger mer vekt på at didaktiseringen skal hente *inspirasjon* fra forskningsmetoder med bruk av elevaktive arbeidsformer. Det er elevenes selvstendige arbeid med undersøkelse av virkeligheten som står sentralt, mens lærerens aktivitet er mer rådgivende og tilretteleggende.

Dersom vi anvender dette begrepsparet på de to bøkene jeg har presentert, må det understrekes at Bøe og Kalvig (2020) ikke drøfter didaktikk. Likevel er deres vekt på faglig nysgjerrighet og mange eksempler på hva man kan nærme seg som religiøse fenomener produktiv, i lys av tanken om inspirasjon fra vitenskapsfaget. Det kan også inspirere til utforskende, elevaktive arbeidsmåter: «I religionene oppsummeres mye av den menneskelige livsutfoldelse. Religionsvitenskap er derfor et fascinerende, urovekkende og oppløftende studium ...» (ibid., s. 29). Viktigere er kanskje påpekningen av at religionsvitenskapelige forskningsmetoder er lite fagspesifikke, noe som kan ha didaktiske implikasjoner med tverrfaglig samarbeid med norsk og andre språkfag omkring tekster, medier og kulturelle ytringer, og med samfunnsfag om samspillet mellom kultur, samfunn og natur, historisk og aktuelt. I et slikt samarbeid blir utfordringen hvordan fagspesifikke perspektiver skal synliggjøres og bidra til økt forståelse av verden.

Andreassen (2016) berører didaktisering av forskningsmetoder gjennom henvisning til vitenskapsidealer, men går lite inn på utforskende undervisning om religioner. Det nærmeste er kanskje hans vekt på at dannelse blant annet skjer i møte med nøkkelp problemer i verden, til dagsaktuelle og samtidige temaer, noe Andreassen mener i tråd med læreplanen bør inkludere at elevene får «reflektere over eget ståsted og egen kunnskap», og at «dialog, i ulike former er et vesentlig innhold i dannelsesprosessen» (Andreassen, 2016, s. 233). Hans tydelige stofforientering og allmenne kritikk av elevorientert pedagogikk gjør at han ligger nærmest det vi kan kalle en «imiterende» tradisjon. Likevel kan man si at hans vekt på fagets møte med samfunnsutfordringer og bruken av de allmenne vitenskapsidealene kan trekke i retning av «inspirasjon».

Andreassens forankring i en stofforientert tradisjon henger delvis sammen med hans løsning på «påvirkningsproblemet» i religionsundervisningen, altså at den skal være beskrivende og ikke normativ, elevene skal lære *om* og ikke *av* religion. Som vi har sett, kan et slikt utgangspunkt by på vanskeligheter med å didaktisere religionsvitenskapelige metoder. Det er derfor grunn til å spørre om utforskende undervisning krever at man revurderer dikotomien mellom å lære *om* og å lære *av* (Skeie, 2021) og at man nyanserer forståelsen av religionsundervisningen som «et trygt rom» (Flensner & Lippe, 2019). Det er ikke rom for å diskutere denne problematikken nærmere her, men jeg vil peke på at spenninger som kan oppstå mellom «imiterende» og «inspirerende» didaktisering ikke er særegen for religionsundervisningen. Det forhold at historie- og religionsvitenskap bruker mange av de samme forskningsmetodene, er et argument for å se litt nærmere på hvordan historiedidaktikerne arbeider med didaktisering. Jeg vil her trekke fram dens skille mellom første og andre ordens begrep. De første er hverdagsbegreper om fortid og nåtid, mens de siste representerer egentlig historisk tenkning. Gjennom utforskende metoder kan undervisningen bidra til at elevene ser hverdagsbegreper i lys av mer historiefaglig kvalifiserte begreper. Slik kan elever tilegne seg «historical thinking» og «historical literacy», noe som innebærer en nyansert og informert forståelse av hendelser i et historisk perspektiv. I denne forbindelse taler Seixas (2017) om andre ordens begreper («the big six»); historical significance; primary source evidence; continuity and change; cause and consequence; historical perspective taking; the ethical dimension.

Denne anglosaksiske tradisjonen i historiedidaktikken befinner seg i nærheten av det jeg ovenfor har kalt «imiterende» didaktisering, mens en såkalt kontinental tradisjon legger mer vekt på hvordan arbeidet med historisk materiale bidrar til (livs)orientering og befinner seg dermed nærmere det jeg har kalt «inspirerende» didaktisering. Ut fra et hermeneutisk perspektiv spør man i det siste tilfelle hvordan kunnskap om historie veves sammen med nåtidsforståelse og framtidsoppfatning både i et individ- og medborgerperspektiv. Rösen (2017), som har hatt stor

innflytelse på nordisk historiedidaktikk, bruker «historiebevissthet» som et sentralt begrep om dette. I tillegg taler han om «historiekultur», nemlig den virksomhet og de arenaer hvor man er opptatt av hva i historien som skal vies oppmerksomhet, hvordan dette skal skje og hvorfor. Slike arenaer er forbundet med institusjoner som har eller tar særskilt ansvar for historiebruk, slik som skolen, museer, forskere og forlag. Skolens oppgave er å fremme historiebevissthet og å undersøke historiekultur og historiebruk. Rüsen hevder, som Seixas, å ha konstruert en syntese av de to tradisjonene i historiedidaktikken, og legger stor vekt på «narrativ kompetanse» når han skal beskrive den danning som historiefaget bidrar til. (Rüsen, 2017, s. 197). Her kan religionsdidaktikere både la seg inspirere av historiedidaktikken til å arbeide med sine egne første og andre ordens begreper, og dessuten få hjelp til å drøfte hvordan vitenskapsorientering kan forenes med interesse for elevenes liv og det samfunn de befinner seg i.

I realiteten finnes det en hel del å bygge på når det gjelder slike perspektiver i religionsdidaktikken, og et forholdsvis ferskt eksempel fra engelske religionsdidaktikere knyttet til University of Exeter. Deres forslag til fornyelse av religionsdidaktisk arbeid i skolen bygger på annen engelsk religionsdidaktikk, men er bredt anlagt og praktisk rettet, og deres publikasjoner gir en mulighet for å diskutere spørsmål som har vært reist i denne artikkelen (G. Freathy, Freathy, Doney, Walshe, & Teece, 2015; R. Freathy, Doney, Freathy, Walshe, & Teece, 2017).

Jeg skal ikke gjennomføre denne diskusjonen her, bare kort peke på noen av de elementer som inngår og hvordan de kan knyttes til artikkelens spørsmål. Rob Freathy og kolleger har for det første lansert perspektiver på et overordnet nivå, der religionsvitenskapelig kunnskap er didaktisert for å formulere hva undervisning og læring om religioner og livssyn i skolen skal gjøre: 1) Encountering religion(s) and worldview(s): Contested definitions and contexts; 2) Encountering Oneself: Reflexivity, Reflectivity and Positionality; 3) Encountering Methodologies and Methods: Discernment and Diversity; 4) Encountering the 'Real World': Relevance and Transferability. (Freathy & John, 2018). Alle de fire perspektivene rommer muligheter for å knytte forbindelser mellom teori og metode. Dette er operasjonalisert ved at forskerne har konstruert fire elevroller («RE-searchers») som hver for seg representerer ulike måter å forstå hva religion er, hvordan man nærmer seg studiet av religion og ulike metoder for å utforske religion. Intensjonen er at elevene gjennom å utforske religion ved hjelp av de ulike elevrollene over tid, skal kvalifisere sin forståelse både av religion og hva det betyr å utvikle kunnskap om religion. Dermed kan vi si at didaktiseringen kombinerer imitasjon (elevrollene) med inspirasjon (de fire overordnede perspektiver). Utformingen av elevrollene gir et konkret utgangspunkt for å diskutere spørsmål som «lære om og lære av» eller «inspirerende og imiterende didaktisering».

«RE-searchers» inkluderer både et utarbeidet teorigrunnlag og forslag til arbeidsmåter i skolen. Til sammen kan dette betraktes som utkast til rammeverk for videre diskusjoner om forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag. I historie-didaktikken har nettopp utarbeidelsen av slike rammeverk vært produktive for diskusjonen om historieundervisningens hva, hvordan og hvorfor. Aktuelle problemstillinger som RE-searchers har berørt, er forholdet mellom ulike vitenskapsfag (Freathy and Davies, 2018). Dette er viktig i en norsk kontekst, hvor spørsmålet blant annet dreier seg om KRLE-fagets ulike deler slik de kommer til uttrykk i kjerneelementene. Hva slags vitenskapsfag hviler kjerneelementet om «eksistensielle spørsmål og svar» på? Hvilke spenninger finnes det mellom kjerneelementene kunnskapsteoretisk og når det gjelder forskningsmetoder? I hvilken grad skal de ses som atskilt og i hvilken grad kan de samvirke?

Et «sted» der disse spørsmålene kan undersøkes nærmere, er KRLE-fagets bidrag til belysning av læreplanens tverrfaglige tema som «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lærere har tatt fatt i disse utfordringene, og religionsdidaktisk forskning utfordres til å følge etter. Her skulle det være et potensiale for tverrfaglig samarbeid knyttet til det metodefellesskap religionsvitenskapen har med andre vitenskapsfag, men hvis man skal lykkes med å belyse og utforske samfunnsutfordringene, krever det at man har et klart begrep om hva faget som helhet og fagets ulike deler kan bidra med.

LITTERATUR

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Aukland, K. (2021). «Å lære hvordan. Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion.» *Norddidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/22032>
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning. A review of inquiry-based and cooperative learning. Powerful learning. What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bjørshol, S., & Nolet, R. (2017a). «Samfunnsfag. Flere fag, mange veier til utforskning.» I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag*, (s. 205–246). Cappelen Damm Akademisk.

- Bjørshol, S. & Nolet, R. (2017b). «Veien til utforsking. Et blikk på skole, læreplaner og skolepolitikk.» I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforsking i alle fag* 21–34. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørshol, S. & Nolet, R. (Red.). (2017c). *Utforsking i alle fag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blomqvist, H. (2016). «Didaktiseringsprosessen.» *Tidsskrift för litteraturvetenskap*(1), 15–26. <https://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/3552/2971>
- Brömssen, K. v. (2013). «Religious Literacy – Är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning?» I B. Afset, K. Hatlebrekke, & H. V. Kleive (Red.), *Kunnskap til hva?* (s. 117–143). Akademika Forlag.
- Brömssen, K. v., Ivkovits, H. & Nixon, G. (2020). «Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden – a three-country policy comparison.» *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 132–149. doi:10.1080/13617672.2020.1737909
- Bråten, O. M. H. (2021). «Non-binary worldviews in education.» *British Journal of Religious Education*, 1–11. doi:10.1080/01416200.2021.1901653
- Bråten, O. M. H., & Skeie, G. (2020). «‘Deep Learning’ in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020.» *Religions*, 11(11). doi: 10.3390/rel11110579
- Buchanan, S. M. C., Harlan, M. A. & Edwards, S. (2016). «Inquiry based learning models, information literacy, and student engagement. A literature review.» *School Libraries Worldwide*, 22(2), 23–39. <https://eprints.qut.edu.au/102823/>
- Buchardt, M. (2008). *Identitetspolitikk i klasserummet. ‘Religion’ og ‘kultur’ som viden og sosial klassifisering. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d. afhandling. Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet.
- Bybee, R. (2015). «Scientific literacy.» I R. Gunstone (red.), *Encyclopedia of Science Education*. doi:10.1007/978-94-007-2150-0_178
- Bøe, M. H. & Kalvig, A. (2020). *Mennesker, meninger, makter. En introduksjon til religionsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Cavallin, C. (2006) «Forholdet mellom teori og metode.» I Kraft, S.-E. & Natvig, (Red.), *Metode i religionsvitenskap*, (s. 14–28). Pax Forlag.
- Dale, E. L. (2003). «Dannelsesprogram og enhetsskole.» I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*, (s. 155–182). Pax Forlag.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skole og samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. (4.utg. Red.). Natur och Kultur.
- Draper, R. J. (Red.) (2010). *(Re)Imagining Content-Area Literacy Instruction*. Teachers College Press.

- Fiskum, T. A., Gulaker, D. & Andersen, H. P. (Red.). (2018). *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d. (2019). «Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'.» *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers. A New Approach to Religious Education in Primary Schools*. The University of Essex. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-RE-searchers-A-New-Approach-to-RE-in-Primary-Schools.pdf>
- Freathy, R. & Davis, A. (2018). «Theology in multi-faith Religious Education. A taboo to be broken? Research Papers in Education.» <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1550802>
- Freathy, R., Doney, J., Freathy, G., Walshe, K. & Teece, G. (2017). «Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers. The case of Religious Education.» *British Journal of Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freathy, R. & John, H. C. (2018). «Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s).» *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40. doi:10.1080/01416200.2018.1500351
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). «Dybdelæring. Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger.» *Bedre Skole*, 30(4), 22–27. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering-historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Grant, S. G., Swan, K. & Lee, J. (2017). *Inquiry-Based Practice in Social Studies Education. Understanding the Inquiry Design Model*. Routledge.
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Gundem, B. B. (2008). «Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?» *Acta Didactica Norge*, 2(Art. 1). <https://journals.uio.no/adno/article/view/1020/899>
- Harlen, W. (2015). «Towards big ideas of science education.» *School Science Review*, 97(359), 97–107.
- Harlen, W. (Ed.) (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education / Ashford Colour Press.
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). «Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning. A Response to Kirschner, Sweller, and Clark.» *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. doi:10.1080/00461520701263368

- Jørgensen, C. S. (2019). «RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen. Noen refleksjoner.» *Prismet*, 69(1), 91–98. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6156/5208>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). «Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold» (EVA2020, Issue. U. i. O. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kidman, G. & Casinader, N. (2017). *Inquiry-Based Teaching and Learning across Disciplines. Comparative Theory and Practice in Schools*. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Pivot.
- Kjørven, O. K. (2014). *RE teachers' religious literacy. A qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son*. (PhD). Menighetsfakultetet, Oslo.
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (2019). *Elever som forskere i naturfag* (2. utgave. red.). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring. Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kraft, S.-E., & Natvig, R. J. (2006). *Metode i religionsvitenskap*. Pax Forlag.
- Krogh, E., & Nielsen, F. V. (2012). *Sammenlignende fagdidaktik 2 Cursiv* (Vol. 9). <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv9.pdf#page=35>
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet / Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Kjernelementer i fag*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Meld. St. 4 (2018–2019) Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028*. Oslo. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9aa4570407c34d4cb3744d7acd632654/no/pdfs/stm201820190004000dddpdfs.pdf>
- Lazonder, A. W. & Harmsen, R. (2016). «Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning. Effects of Guidance.» *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. doi:10.3102/0034654315627366
- Lilliedahl, J. (2015). «The recontextualisation of knowledge. Towards a social realist approach to curriculum and didactics.» *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*(1). doi:10.3402/nstep.v1.27008

- Løvlie, L. (1989). «Erfaring som handling.» I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, (s. 147–180). Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ongstad, S. (2004). «Fagdidaktikk som forskningsfelt.» I N. Forskningsråd (Red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, (s. 77–138). Norges Forskningsråd.
- Roberts, D. A. & Bybee, R. W. «Scientific Literacy, Science Literacy and Science Education.» I N. G. Lederman & S. K. Abell (Red.), *Handbook of Research on Science Education*, Vol. 2, (s. 545–558). Routledge.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. Berghahn Books.
- Savery, J. R. (2019). «Comparative pedagogical Models of Problem-Based Learning.» I M. Moallem, W. Hung & N. Dabbagh (Red.), *The Wiley handbook of Problem-Based Learning*, (s. 81–104). Wiley Blackwell.
- Schwab, J. J. (1960). «Inquiry, the Science Teacher, and the Educator.» *The School Review*, 68(2), 176–195. <https://www.jstor.org/stable/1083585>
- Seixas, P. (2017). «A Model of Historical Thinking.» *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. Rethinking ContentArea Literacy.» *Harward Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Skaftun, A. (2015). «Leseopplæring og fagenes literacy.» *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. doi:10.17585/njlr.v1.170
- Skaftun, A. (2020). «Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy.» *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258. doi:10.23865/njlr.v6.2022
- Skeie, G. (2022). «Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål?» I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold. Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199–227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax Forlag.
- Smart, N. (1989). *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge University press.

- Stausberg, M. & Engler, S. (Red.). (2011). *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. Routledge.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske prosjekt. Almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. Akademisk Forlag.
- Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2020). «Disciplinary literacy in religious education. The role and relevance of reading.» *British Journal of Religious Education*. doi:10.1080/01416200.2020.1754164
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (Red.). (2019). *Dybdeløring. En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.