Grunnleggende ferdigheter i KRLE-læreverk

AV HANS HODNE

Abstract

This article analyzes the relationship between basic skills and textbooks in the subject Christianity, religions, worldviews and ethics. Two research questions are discussed and answered: How can the basic skills be understood within the subject? And how do selected textbooks facilitate for working with the basic skills? The first question seeks to define and operationalize the basic skills within the context of the subject. This is done on the basis of official documents and current research, but also on an understanding of the subject which emphasizes both knowledge and formation. The answer to the first research question is used as an analytical resource for the discussion of the next question. The material being analyzed is three textbooks. With respect to knowledge, the article shows that textbooks manage to integrate the basic skills. However, the books could have paid more attention to some of the aspects of the skills which are specific for the subject. When it comes to aspects of formation and education the basic skills are mainly resources for ethical and philosophical topics, primarily to develop tolerance and respect within the pupils.

Keywords: Textbooks, Religious education in primary school and lower secondary school, basic skills, knowledge, formation

HANS HODNE f. 1970, førstelektor ved Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitetet i Agder.
Kjerkekilåsen 31, 4770 Høvåg. E-post: Hans.Hodne@uia.no

I denne artikkelen behandles forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og lærebøker. Tematikken er interessant av flere grunner. NOUen «Fremtidens skole» anbefaler endringer i de grunnleggende ferdighetene og påpeker at en kommende endringsprosess må bygge på eksisterende erfaringer fra skolen og på foreliggende forsknings- og utviklingsarbeid (NOU 2015: 8). Evalueringen av Kunnskapsløftet, som ble avsluttet i 2012, rettet oppmerksomheten mot både grunnleggende ferdigheter og læremidler. Evalueringen konkluderer med at det hersker en viss usikkerhet knyttet til forståelsen av ferdighetene, og at

det totalt sett er for lite fokus på ferdighetene i undervisningen (Hodgson mfl. 2012: 187). Derfor er det relevant å spørre om de grunnleggende ferdighetene i større grad bør beskrives og operasjonaliseres inn mot det enkelte undervisningsfag. Dette gjøres til en viss grad i dagens læreplaner, men lærernes manglende forståelse for hva ferdighetene faktisk innebærer, kan tyde på at disse beskrivelsene er utilstrekkelige. Dette, sammen med det faktum at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene alltid vil skje i en faglig kontekst, viser et behov for en tydeligere definisjon av hva ferdighetene betyr i hvert enkelt skolefag. Når det gjelder lærebøker, viste evalueringen

at disse fremdeles spiller en sentral rolle i undervisningen (Hodgson mfl. 2012). Tar man dette i betraktning, samt det faktum at det er for lite fokus på grunnleggende ferdigheter, er det naturlig å stille spørsmålet om læreverkene i stor nok grad legger til rette for arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter og lærebøker i KRLE-faget.

PROBLEMSTILLING, METODE OG ANALYTISKE RESSURSER

Artikkelen tar utgangspunkt i to problemstillinger: Hvordan kan de grunnleggende ferdighetene forstås innenfor KRLE-faget? Og hvordan tilrettelegger lærebøker i KRLE-faget for arbeidet med de grunnleggende ferdighetene?

Den første problemstillingen dreier seg om å definere og operasjonalisere ferdighetene i en KRLE-faglig kontekst. Dette gjøres med utgangspunkt i KRLE-planen, andre relevante offentlige dokumenter og faglitteatur. Problemstillingen dreier seg om å vurdere i hvilken grad forståelsen av de grunnleggende ferdighetene i offentlige dokumenter harmonerer med fagets egenart og kan bidra til måloppnåelse. Dette er viktig nettopp fordi ferdighetene skal bidra til å utvikle elevens kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet 2012:5). Resultatet av en slik gjennomgang vil anvendes som analytisk ressurs inn mot neste problemstilling, der utvalgte læreverk utgjør det datamaterialet som analyseres. Studien kan best karakteriseres som en kvalitativ dokumentanalyse – målet er å tolke og forstå tekster og vise hvordan de legger til rette for et bestemt formål.

Artikkelen behandler tre av de fem grunnleggende ferdighetene; lesing, skri-

ving og muntlighet. Disse er valgt fordi de, sammenlignet med regning og digital ferdighet, er spesielt viktige redskap til måloppnåelse i faget. De tre ferdighetene er for øvrig nært forbundet med hverandre, og det er derfor mest fruktbart å se dem i sammenheng (Maagerø og Tønnessen 2005: 14). NOUen «Fremtidens skole» fremhever disse tre ferdighetene som mest sentrale for fremtiden, og toner ned betydningen av regning og digitale ferdigheter i alle fag (NOU 2015: 8: 35).

Tre læreverk analyseres: *Inn i livet* 5-7 (av Aarø Engen, Eriksen, Iversen, Jangaard, Næss, Skarpeid, Sværen, Therkelsen og Thomassen), *Vivo* 5-7 (av Bondevik, Borgersen og Schjeldrup) og *Horisonter* 8-10 (av Holt, Deschington, Kallevik og von der Lippe). Disse er valgt fordi de følger læreplanen for RLE fra 2008, men også fordi de er mye brukt i skolen. For å avgrense studien er det kun elevbøkene som analyseres, et valg som også er gjort fordi lærebøkene spiller en mer sentral rolle i planlegging og gjennomføring av undervisningen enn lærerveiledninger (Bachmann 2004: 122). Hele tekstmangfoldet i lærebøkene er gjenstand for analyse. Likevel vies bøkens arbeidsoppgaver noe mer oppmerksomhet fordi lærebøkene integrerer og tilrettelegger for arbeidet med de grunnleggende ferdighetene primært gjennom oppgaver. Det er ikke et poeng å foreta en systematisk komparasjon av de tre læreverkene, selv om sammenligninger kan forekomme. Målet er å vurdere helheten, derfor behandles læreverk fra både barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Etter innføringen av LK06 er det skrevet mye faglitteatur om de grunnleggende ferdighetene. I denne artikkelen dras det veksler på deler av denne litte-

raturen. Boken *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premiser* er den siste av en rekke innføringsbøker med et praktisk pedagogisk siktemål (Skovholt 2014). Boken har et eget kapittel om grunnleggende ferdigheter i RLE-faget. Det finnes også en del forskningslitteratur der empiriske studier drøftes i lys av ulike teoretiske perspektiver. Et eksempel er NFR-prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, som er oppsummert i antologien med samme navn (Skjelbred og Aamotsbakken 2010a). Flere av artiklene er relevante for arbeidet med mine problemstillinger. I avhandlingen *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget* kobles skriveferdigheten og RLE-faget (Jørgensen 2013). Her analyseres skriving i KRLE i et dannelsesperspektiv. Utover denne litteraturen vil Utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter være en relevant ressurs (Utdanningsdirektoratet 2012). Dokumentet definerer de grunnleggende ferdighetene på et overordnet plan og beskriver en generell kompetanseprogresjon.

FAGFORSTÅELSE

Et forsøk på å definere de grunnleggende ferdighetene i en bestemt faglig kontekst forutsetter en redegjørelse for fagforståelse. Forholdet mellom KRLE-faget som kunnskapsfag og dannelsingsfag har stått sentralt i fagdiskusjonen siden innføringen i 1997. Fagets dannelsingsaspekt handler blant annet om at det skal bidra til å utvikle elevenes holdninger slik som respekt og toleranse, men også evnen til dialog. Dannelsingsaspektet rommer også den enkelte elevs identitetsutvikling. Da KRLE-faget ble innført, var det et mål at faget

skulle gi den enkelte elev støtte i eget identitetsarbeid. Dette er senere blitt kalt fagets religiøst-formative identitetskomponent. En grunnleggende tanke i faget har vært at kunnskap bidrar til dannelses. Samtidig har det vært diskusjoner om nettopp sammenhengen mellom disse to aspektene, vektleggingen av dem, og ikke minst hvordan fagets dannelsesintensjoner skal forstås. Det som er klart, er at fagets dannelsesintensjoner er tonet ned gjennom de fem læreplanene faget har hatt på under tjue år. Den religiøst-formative identitetskomponenten er svekket (Hovdelien 2011: 199). Læreplanens kompetansemål domineres av klare kunnskapsmål (Straum 2014: 47). Samtidig uttrykker læreplanenes formålsbeskrivelse klare dannelsesintensjoner. Dessuten skal enhver læreplan leses i lys av Den generelle læreplanen og retningslinjer for opplæringen. Læringsplakaten slår fast at skolen gjennom alle fag skal stimulere elevene i personlig utvikling og i styrking av egen identitet, og i utviklingen av sosial og kulturell kompetanse (<http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsloftet/Prinsippfor-opplaringa/Læringsplakaten/>). Og når NOUen «Fremtidens skole» omtaler dannelsesaspekter ved skolens samfunnsoppdrag, hentes begrepet identitetsutvikling frem:

Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015: 11).

Oppsummert betyr dette at den kompetansen elevene skal tilegne seg i KRLE, kommer til uttrykk hovedsakelig som kunnskap, men også i form av holdninger og dannelses.

Å kunne lese i KRLE

Læreplanen i KRLE beskriver ferdigheten slik:

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 (http://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter).

Beskrivelsen legger hovedvekten på kognitive elementer. Leseferdighet i KRLE, som i andre fag, handler om å «erobre» faget. Faglig kompetanse er uløselig knyttet til generell lesekompetanse (Skjelbred og Aamotsbakken 2010b: 66). Det betyr at elevene må lære seg fagterminologien og fagets sjangre. Etter hvert må de også bli kjent med ulike faglige perspektiver i fremstillingene av religion og livssyn. Dette gjelder ikke minst skillet mellom innenfra-perspektiver og utenfra-perspektiver, som er en parallell til sontringen mellom det emiske og etiske perspektiv i antropologien. Innenfra-perspektiver retter oppmerksomheten mot religioners og livssyns selvforståelse (Eidhamar 2009: 96). Med dette utgangspunktet vil en fremstilling av fagstoffet vektlegge hvordan en religion eller et livssyn blir forstått av de som tilhører den aktuelle tradisjonen. Utenfra-perspektiver tar ikke hensyn til hvordan trostradisjonen selv oppfatter for eksempel et lærespørsmål, men bygger utelukkende på religionsvitenskapelige og andre faglige premisser.

Verbalspråklige tekster dominerer i de fleste religioner, men er i høy grad sup-

plert av både estetikk og arkitektur. Lesing i KRLE handler derfor om å kunne tolke og forstå verbalspråklige tekster, men også bilder, arkitektur og menneskelige ritualer og samhandlinger forstått som tekst.

Det er også verdt å merke seg læreplanens termer «saklig» og «analytisk». Termene er nært knyttet til begrepet kritisk literacy, et begrep som blant annet beskriver en lesers kompetanse til å gjenkjenne teksters underliggende ideologier, verdisyn, virkelighetsforståelse og hensikter (Skovholt 2014: 19). Begrepsparet peker også i retning av at elevene skal arbeide med tekster på en undersøkende og spørrende måte. Det kan bety at elevene først og fremst skal utfordres til å lese tekster på mer faglige premisser og i mindre grad med utgangspunkt i personlige preferanser, egen tro og overbevisning. Saklig og analytisk lesing kan oppsummeres som evne til å gjenkjenne og forholde seg til ulike sjangre i fagets tekstkultur (Winje 2014: 222).

«Å reflektere» over tekster i KRLE kan knyttes til fagets dannelsesaspekter. I KRLE skal elevene utfordres til eksistensielle, filosofiske og moralske refleksjoner over det de leser. Refleksjonen kan også rette seg mot hva en tekst kan bety for andre, for eksempel for mennesker som tilhører den religionen teksten er hentet fra.

Læreplanens beskrivelse av leseferdighet inneholder også et emosjonelt element gjennom formuleringen «oppleve tekster». Dette harmonerer med generell del av læreplanen som forfekter et læringssyn der opplevelsedimensjonen står sterkt. Læring gjennom opplevelse er likevel ikke uproblematisk i KRLE-faget, fordi det kan bli for involverende (Winje og Aamotsbakken 2010: 383). En opplevelsebasert undervisning om fortellinger

og tekster, slik som dramatiseringer, kan dessuten bidra til å skape en for sterk identifikasjon med den virkelighetsforståelsen tekstene formidler. Balansegangen mellom læring gjennom opplevelse og overdreven involvering er først og fremst en utfordring for læreren. I lærebøker vil det være viktig å ivareta denne balansegangen i oppgaveformuleringene.

Leseferdighet i KRLE-faget handler først og fremst om kognitive prosesser. Eleven skal utvikle generell lesekompetanse, mestre fagets språk og sjangre inkludert sammensatte tekster, utvikle evnen til å reflektere over tekster og lese saklig og analytisk. Samtidig inneholder lesing i faget et mer emosjonelt element ved at opplevelsesdimensjonen fremholdes i møtet mellom elev og tekst.

Å kunne skrive i KRLE

Å kunne uttrykke seg skriftlig i KRLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på religion og livssyn, etikk og filosofi. Skrivning klargjør tanker, erfaringer og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. Skrivning i KRLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem (http://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter).

Artikkelen «Skriving som grunnlag for faglighet» skisserer ulike former for skrivekompetanse (Thygesen mfl 2005). To av dem dreier seg om skrivning som lagring og strukturering av kunnskap – noe som er relevant for alle fag i skolen. Disse to formene for skrivekompetanse er tydelige i beskrivelsen ovenfor. To av de andre kompetanseområdene som nevnes i artikkelen, har spesiell relevans for skrivning

i KRLE. Det er skrivning i tilknytning til identitetsdanning og selvrefleksjon og til meningsdanning og overtalelse. Med disse to kompetanseområdene knyttes skrivning og dannelse tett sammen. Når NOUen «Fremtidens skole» omtaler skriveferdighet, peker den også på sammenhengen mellom skrivning og dannelse: «Å kunne skrive overbevisende og reflekterende gir grunnlag for å ytre egne meninger og for egen tenkning og identitetsutvikling» (NoU 2015: 29).

Dette korresponderer godt med læreplanens beskrivelse ovenfor om at «skrivning klargjør tanker, erfaringer og meninger». Skrivning skal hjelpe elevene til å utvikle holdninger som forståelse, respekt og toleranse. Skrivning i KRLE skal også bidra til elevens selvrefleksjon – refleksjoner over tanker, følelser og egne erfaringer. Det skal gi hjelp til å forstå og respektere andre, men også til å uttrykke og argumentere for egne meninger og standpunkter. Skrivning i KRLE i et dannelsesperspektiv er tematisert i avhandlingen *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skrivning i religions- og livssynsfaget* (Jørgensen 2013). Her konkluderes det blant annet med at når elevene skriver om temaer som på ulike måter engasjerer dem personlig og om noe de kan identifisere seg med, aktiveres kompetanser med relevans for dannelse (Jørgensen 2013: 341).

Et ytterligere moment knyttet til skriveferdighet mer generelt, er også verdt å nevne i denne sammenhengen. Mange forskere fremhever betydningen av å skape autentiske skrivesituasjoner, oppgaver der eleven skal skrive med et bestemt formål og for en bestemt leser (Skovholt 2014: 29). Det er begrenset hvor store muligheter skolehverdagen gir for denne type skriveoppgaver. I skolen er derfor en beslektet

oppgavetype mer brukt. Det er oppgaver som definerer en fiktiv skrivekontekst der eleven går inn i en tenkt situasjon og skriver med et bestemt formål til fiktive lesere. Oppgaver kan også være dels autentiske og dels fiktive. Oppgavetypen er blitt omtalt som «Tenk deg»-oppgaver (Otnes 2013: 204). Den egner seg godt i KRLE, ikke minst som et middel for å virkeliggjøre fagets pretensjoner om å skape evne til forståelse og respekt. Samtidig kan den være utfordrende og problematisk nettopp i KRLE-faget. Elever kan oppleve det som for involverende å skulle for eksempel tenke seg inn i rollen som et menneske med en annen religion enn den de selv tilhører.

Å kunne skrive i KRLE innebærer altså å kunne artikulere kunnskap. I lys av fagets dannelsesintensjoner står skriving også sentralt i forhold til identitetsutvikling og selvrefleksjon, det jeg vil kalle reflekterende skriving, i tillegg til argumenterende skriving.

Å kunne uttrykke seg muntlig i KRLE

Læreplanen i KRLE beskriver muntlighet på denne måten:

Å kunne uttrykke seg muntlig i KRLE innebærer å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi. Muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing er midler til undring, refleksjon og argumentasjon. I faget legges det stor vekt på fortellingen som muntlig uttrykk (http://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter).

Generelt bør elever utvikle metaspråklig bevissthet, evnen til å reflektere over forholdet mellom kontekst og språkbruk eller muntlig sjanger (Skovholt 2014: 20). I KRLE

betyr dette at elevene bør utvikle forståelse for særpreget ved de ulike muntlige sjangrene slik som for eksempel dialog, argumentasjon og undrende samtaler.

Muntlig ferdighet handler om å artikulere kunnskap, men skal også bidra til å realisere fagets dannelsesintensjoner. Faget skal styrke elevenes kommunikative dannelse (Sødal 2008: 78). KRLE-planens formålsbeskrivelse uttrykker dette slik: «Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål.» (<http://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Formaal>). Dette betyr at elevene skal bli i stand til å snakke om egen livstolkning og møte andres livstolkning med forståelse og respekt (Hellesnes 2007). Dette fordrer utvikling av språk, nærmere bestemt et livstolkningsspråk slik at de kan uttrykke seg om eksistensielle spørsmål, men også om verdier, etikk og moral (Sødal 2008: 79). Det krever også evne til å lytte, med både interesse, respekt og empati. I tillegg skal muntlige ferdigheter i KRLE utvikle elevenes evne til å begrunne egne standpunkter – her spiller den filosofiske samtalen en viktig rolle (Børresen 2009).

Oppsummert innebærer muntlighet i KRLE evnen til å artikulere kunnskap og reflektere over fagstoffet. Det innebærer også at elevene gjennom muntlighet skal utvikle et livstolkningsspråk og evne til dialog på tvers av tro og livssyn. Som i alle andre fag er metaspråklig bevissthet særskilt relevant inn mot muntlig ferdighet.

HVORDAN LEGGER LÆREVERK TIL RETTE FOR ARBEIDET MED GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER?

I det følgende redegjøres og drøftes det for hvordan de ulike læreverkene legger til rette for arbeidet med de grunnleggende ferdighetene.

Lesing i KRLE-læreverk

Lærebøkene benytter mange av de samme strategiene for å utvikle den generelle leseferdigheten. Kapitler og hovedemner har ofte en «oppstartsside» med en sammenfattende tekst der interaksjonen mellom flere modaliteter spiller en viktig rolle. Foruten kapitteloverskrift benyttes det bilder og bildecollager, verbalspråklige tekster og et tydelig grafisk oppsett med læringsmål. De verbalspråklige tekstene på oppstartssidene kjennetegnes ved at de ikke er fagtekster, men for eksempel utdrag fra religionenes hellige tekster, korte fortellinger, poesi eller intervjuer av representanter fra den aktuelle trostradisjonen. Denne måten å starte et nytt emne på bidrar til å aktivere og konstruere en forforståelse hos elevene. Forforståelsen er svært viktig for leserens evne til å skille ut hva som er viktig og mindre viktig kunnskap i en tekst (Skjelbred 2010:179).

De tre læreverkene har også en rekke oppgaver som skal bidra til å utvikle den generelle lesekompetansen. Alle har tradisjonelle repetisjonsoppgaver til fagtekstene. Denne oppgavesjangeren er typisk for lærebøker, og preges av lukkede spørsmål der formålet er å innhente informasjon (Skjelbred 2009: 277). Slike oppgaver kan hjelpe elevene til å se hva som er sentralt i en tekst, men metoden er ikke uproblematisk. Elever kan ha en tendens til bruk av såkalt «matche-teknikk» når de skal

svare på spørsmål. De leser ikke teksten først, men går rett til spørsmålene og leter seg frem til den setningen i teksten som er svaret på spørsmålet (Torvatn 2002: 309). Dermed utvikles leseferdigheten i mindre grad, og det faglige utbyttet reduseres. Læreverket *Horisonter* forsøker å møte denne utfordringen ved stadig å utfordre elevene til å bruke egne ord når de svarer på spørsmål. Mangfoldet av oppgaver i alle læreverkene bidrar dessuten også til å redusere problemet knyttet til «matcheteknikk». Oppgavetyper som å finne nøkkelord, lage tankekart, utforme spørsmål til en tekst og lage tegneserier bidrar alle til å heve leseferdigheten.

Fagets språk og sjangre

Lesing i et fag handler også om å forstå fagterminologi og fagets sjangre. Å mestre et fag er å mestre fagets tekstkultur (Skjelbred og Aamotsbakken 2010b: 67). Samtlige lærebøker har fortløpende ordforklaringer som skal hjelpe elevene inn i fagterminologien. Elevene møter også et mangfold av verbalspråklige sjangre og faglige perspektiver i bøkene. Utdrag fra religionenes hellige skrifter og andre primærkilder supplerer fagtekstene. I arbeidet med, og i presentasjoner av religioner og livssyn, er som sagt sontringen mellom innenfra-perspektiver og utenfra-perspektiver sentralt. I læreverkene for barneskolen preges fagtekstene av faglige innenfra-perspektiver, slik som her:

«Muslimene tror at Koranen er en helt nøyaktig kopi av en bok som finnes hos Gud i himmelen. Ingen har skrevet denne boka. Koranen er en evig bok som alltid har vært til. Noe av det viktigste som står i Koranen er at det fins bare en Gud. Ordene i Koranen er arabiske fordi arabisk er Guds språk» (Vivo: 187).

Alle læreverkene har også tekster der innenfra-perspektiv får en personlig karakter. Det gjøres blant annet ved at representanter fra den aktuelle trostradisjonen intervjues om tro og praksis. *Horisonter* har større innslag av faglige utenfra-perspektiver. I kapitlet «På sporet av Jesus» i *Horisonter 9* behandles bibeltekster ut fra litterære og kritiske forskerperspektiver. I en uthevet ramme gjøres leseren oppmerksom på at ikke alle kristne er enige i den forskningen som fremstillingen bygger på. Dette kan forstås som et forsøk på skape bevissthet hos elevene om ulike sjangre og perspektiver.

På tross av dette gir læreverkene lite hjelp til å sonde mellom innenfra-perspektiver og utenfra-perspektiver. Det er en klar svakhet ved hvordan læreverkene legger til rette for lesing i KRLE-faget. Dette kan ha sammenheng med at læreverk generelt vier lite oppmerksomhet til metaperspektiver på lesing og læring, og at lærebokforfattere er opptatt av å prioritere selve faget og ikke andre elementer av mer generell pedagogisk karakter (Skjelbred 2009: 286). Dessuten er vektleggingen av og sondringen mellom perspektivene omdiskutert i den fagdidaktiske diskursen. En fagforståelse som i hovedsak oppfatter KRLE som et kunnskapsfag, vil nedtone innenfra-perspektiver (Andreassen 2012: 104). Denne artikkelen har sitt utgangspunkt i en fagforståelse som i større grad vektlegger både kunnskap og dannelse, og samspillet mellom dem. I en slik tolkning av faget blir begge perspektiver sentrale. Selvsagt fordi de betraktes som ulike faglige tilnærminger som komplementerer hverandre, men ikke minst fordi perspektivene bør betraktes som et møtepunkt og en forbindelseslinje mellom fagets kunnskapsas-

pekter og dannelsesaspekter. Det å forstå forskjellen mellom dem er en viktig forutsetning for dialogen, nettopp fordi religionenes selvforståelse på enkelte punkter kan avvike sterkt fra ulike vitenskapelige tolkninger og fremstillinger. Evnen til å sonde mellom de to perspektivene blir derfor en viktig del av det å kunne lese i KRLE.

Å lese sammensatte tekster

Lærebøkene i KRLE har et multimodalt tekstuttrykk, et fellestrekk de deler med lærebøker i andre skolefag (Skjelbred og Aamotsbakken 2010c: 17). Foruten den verbalspråklige teksten spiller illustrasjoner, kunstbilder, fotos og tilleggsinformasjon i grafiske rammer en stor rolle i samtlige bøker. Verkene gir elevene gode muligheter til å bli kjent med religionenes estetiske dimensjon gjennom bilder av kunstverk, arkitektur og symboler. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om læreverkene gir elevene hjelp til å lese også denne formen for tekst. Alle bøkene gir tolkningshjelp gjennom forklarende bildetekster, men utover dette får elevene lite støtte. Det er for eksempel relativt få oppgaver som gir elevene trening i å lese bilder, kunst og arkitektur som tekst. Mange oppgaver vektlegger derimot elevenes subjektive opplevelser eller inntrykk av bilder: «Vel anten måleriet *Nattverden* side 49 eller måleriet *Den gule Jesus* på side 52. Beskriv bildet. Sjå på ansikta til menneska i bildet. Korleis opplever du stemninga?» (*Inn i livet* 5: 54).

Andre oppgaver utfordrer elevene til å snakke sammen om bildene. I én oppgave skal elevene lage egne bildetekster til utvalgte bilder. Slike oppgaver kan bidra til å styrke denne formen for lesekompetanse, men det kan være problematisk uteluk-

kende å legge vekt på elevenes umiddelbare opplevelse av, og respons på bildene. Dette kan føre til en subjektiv og misforstått tolkning. Det er viktig at for eksempel kunstmaler leses med utgangspunkt i den konteksten der de hører hjemme. Den umiddelbare beskrivelsen av et bilde må tolkes i lys av kultur- og religionshistorisk kunnskap (Winje 2009: 132). Sånn sett handler det å lese bilder om å lese og forstå tekst i sammenheng. *Horisonter* er det læreverket som best legger til rette for å utvikle dette aspektet ved leseferdigheten. Det henger sammen med at læreplanenes kompetansekrav knyttet til religionenes estetiske og materielle dimensjon er høyere for ungdomstrinnene sammenlignet med barnetrinnene. Læreverket har en del fagstoff som skal styrke elevenes kunnskap om religionenes estetiske dimensjon. Dermed bedres også forutsetningene for å kunne lese bilder, symboler og arkitektur.

Reflekterende lesing

De utvalgte lærebøkene legger relativt stor vekt på refleksjon over tekster. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom egne oppgavekategorier for refleksjon. *Inn i livet* har kalt kategorien «La oss tenke sammen»: «Må vi se noe for å forstå hva det er? Fullfør setningene: Vi kan forstå hva noe er uten å se det, fordi ... Vi kan ikke forstå hva noe er uten å se det, fordi ...» (*Inn i livet* 6: 93).

Vivo har i tillegg en liten «figur», kalt filosofen, som kommer med spørsmål til fagstoffet og fortellingene. Hyppigheten av refleksjonsspørsmål er størst når filosofi og etikk tematiseres. Da utfordres elevene ofte til etisk og moralsk refleksjon, slik som dette: «Hvordan kan jeg vite at en regel er en god regel?» (*Vivo*: 14). I reli-

gionseminene er det færre refleksjonsoppgaver. De fleste er av holdningsskapende karakter, der målet er å utvikle forståelse og respekt. I en fremstilling av hinduismen beskrives det hvordan hinduer kommer til templene for å bli sett av gudene. I den sammenheng stilles spørsmålet «Hvorfor kan noen ønske å bli sett av en gud?» (*Inn i livet* 6: 259). Det er for øvrig et fellestrekk at elevene oppfordres til refleksjoner over moralfilosofiske temaer også når det er en bestemt religion som er i fokus.

Saklig og analytisk lesing

Saklig og analytisk lesing handler blant annet om å utvikle sjangerbevissthet. Dette er sentralt i alle fag, men får en tilleggsdimensjon i KRLE-faget. Selv om det ikke skal forekomme forkynnelse i faget, vil elevene møte ulike former for forkynnelse for eksempel i religionenes hellige tekster eller i bilder. Saklig og analytisk lesning innebærer blant annet evne til å vurdere hva som er forkynnende tekster. De sjangerbevisste elevene kan arbeide med slike tekster slik at de på den ene siden kan tilegne seg kunnskap og på den andre siden være i stand til eventuelt å avvise eller stille seg kritisk til den påvirkning som ligger i tekstene (Winje 2014: 222). Læreverkene legger i liten grad opp til å skape en slik sjangerbevissthet verken gjennom oppgaver eller metarefleksjoner i læreboktekstene.

Saklig og analytisk lesning kan også innebære å tilnærme seg tekster på religionsfaglige premisser, noe som også kan innebære kritiske perspektiver. I behandlingen av buddhismen i *Vivo*, blir elevene stilt følgende spørsmål: «Kan vi kalle buddhismen en religion når buddhistene ikke tror på Gud?» (*Vivo*: 274). Elevene får her et «verktøy» de kan benytte i den

analytiske tilnærmingen. Religionsbegrepet blir en analytisk ressurs i møte med fagstoffet om buddhismen. En forutsetning for at dette skal fungere, er at religionsbegrepet allerede er tematisert i undervisningen. Kapitlet «På sporet av Jesus» i *Horisonter 9* er det tydeligste eksemplet på at elevene utfordres til en saklig og analytisk lesning av fagstoffet. Kapitlet baserer den faglige fremstillingen primært på forskning knyttet til Bibelen og den historiske Jesus. I en av oppgavene skal elevene innta samme perspektivet: «Tenk deg at du er bibelforsker. Les fortellingen i Markus 6,1-6. Hvilke opplysninger om Jesus og virksomheten hans kan du notere deg ut fra denne korte teksten?» (*Horisonter 9*: 75).

På tross av disse eksemplene er det relativt sjeldent lærebøkene legger opp til en saklig og analytisk lesning. Årsaken kan være at enkeltelever kan oppleve en slik tilnærming til religion som problematisk. I enkelte religiøse miljøer og tradisjoner kan én bestemt lesning av hellige tekster være en sentral del av selve trosgrunnlaget. Dermed kan en analytisk og eventuelt kritisk lesning av religiøse tekster fra egen tradisjon være i strid med enkelte elevers religiøse overbevisning.

SKRIVING I KRLE-LÆREVERK

Læreverkene har en rekke oppgaver som kan løses både muntlig og skriftlig eller ved at eleven reflekterer for seg selv, eksempelvis: «Hva slags hellige hus finner du i nærheten av der du bor?» (*Inn i livet 6*: 115) og «Hvorfor er det en motsetning mellom religiøs fundamentalisme og det Kant sa om at vi må tenke forskjellig på ulike områder i livet?» (*Horisonter 10*: 112). I det følgende vektlegges primært oppgaver som eksplisitt uttrykker at de skal løses skriftlig.

Artikulere kunnskap

Samtlige læreverk legger hovedvekten på oppgaver der elevene skal uttrykke kunnskap, enten i form av å reprodusere og/eller å strukturere kunnskapen. Den enkleste varianten av slike oppgaver er skriftlige svar på repetisjonsspørsmål til en tekst. I tillegg kommer oppgaver der elevene skal skrive faktasetninger, oppsummeringer eller forfatte korte faktatekster basert på innholdet i lærebøkene. Disse oppgavetyperne suppleres av mer autentiske skriveoppgaver, som regel med en konstruert og fiktiv skrive situasjon. *Inn i livet* har for eksempel en fast oppgaveformulering knyttet til lærestoff om hellige bygg: «Tenk deg at du skal beskrive moskeen for en som er blind. Skriv ned hva du vil si og les det opp for klassen etterpå.» (*Inn i livet 6*: 72). I andre oppgaver skal elevene tenke seg inn i roller slik som i *Horisonter 10*: «Tenk deg at du var journalist og var til stede på Petersplassen ved et pavevalg. Lag en avisside med overskrift, bilder og tekst.» (*Horisonter 10*: 55). Det finnes også flere oppgaver der elevene skal skrive brev, reisebrev, eller lage dagboknotater med utgangspunkt i lærebokens tekster. Det er også eksempler på rene autentiske skriveoppgaver slik som å skrive og holde foredrag for sine medelever eller skrive avisinnlegg. Denne typen oppgaver bidrar til å gjøre elevene bevisst på forholdet mellom tekstens formål, innhold og form (Winje 2014: 215).

Reflekterende og argumenterende skriving

Skriving for utvikling av identitet og selvrefleksjon er en av formene for skrivekompetanse med stor relevans for KRLE-faget. Læreverkene har oppgaver som tematiserer identitet og legger til rette for selvreflek-

sjon, men få av dem er direkte knyttet til å uttrykke seg skriftlig. *Horisonter* er et unntak med flere delvis autentiske skriveoppgaver, slik som å skrive et kåseri om å være ungdom på begynnelsen av 2000-tallet eller å skrive et bidrag til en bok med tittelen «Hundre grunner til å leve». Dersom skriving skal bidra til å realisere fagets dannelsesintensjoner, er det også viktig at oppgavene engasjerer elevene på et personlig plan og at elevenes identitet, altså hvem de er og vil være, tematiseres (Jørgensen 2014: 342). I hvilken grad læreverkene lykkes med dette, henger sammen med hvilke aspekter ved identitetsutvikling og selvrefleksjon de retter oppmerksomheten mot. Etiske, filosofiske og allmennmenneskelige aspekter dominerer, og i forhold til disse aspektene makter bøkene til en viss grad å lage skriveoppgaver som kan engasjere elevene og som tematiserer identitet. Når det kommer til religiøs eller livssynssmessig identitet og selvrefleksjon, er samtlige lærebøker svært tilbakeholdende med oppgaver, men det finnes noen få eksempler: «Les tankene til Hanna (rammeteksten på side 139). Skriv et brev til en du kjenner, eller et notat i en dagbok, der du forklarer hva du tenker om døden og hva som skjer etter døden» (*Horisonter* 9:143).

Læreverkene har enkelte oppgaver som kobler skriveferdighet mot meningsdanning og argumentasjon. Noen ganger skal elevene argumentere for egne meninger, andre ganger skal de benytte fagstoffet i læreboka for å argumentere for et bestemt synspunkt. Et eksempel er en oppgave der elevene kan velge om de vil skrive et religionskritisk avisinnlegg, eller et innlegg som forsvarer religion (*Horisonter* 10: 127). Likevel er det totalt sett svært få oppgaver av denne typen. Meningsdanning og argu-

mentasjon er, som vi skal se senere, i langt høyere grad kombinert med muntlig ferdighet.

MUNTlighET I KRLE-LÆREVERK

Som nevnt tidligere har læreverkene et høyt antall åpne oppgaver, oppgaver som kan løses både skriftlig og muntlig. Samlet sett er det relativt få oppgaver som presiserer at de skal arbeides med gjennom muntlige aktiviteter. I det følgende rettes primært oppmerksomheten mot disse oppgavene, men det er naturlig med et sideblikk til de åpne oppgavene.

Artikulere kunnskap

Muntlige aktiviteter knyttes opp mot det å artikulere kunnskap, oftest ved å gjengi eller reproducere fagstoffet, eller ved å systematisere og til en viss grad utvikle kunnskap. Samtlige bøker har en rekke repetisjons-spørsmål til fagtekstene som selvsagt kan besvares muntlig. I tillegg har de oppgaver som eksplisitt knyttes til muntlig ferdighet, men mangfoldet er lite. Som regel er det oppgaver der elevene skal gjenfortelle verbalspråklige tekster eller fortelle om bilder og snakke sammen om fagstoffet. *Horisonter* og *Inn i livet* ser ut til å legge noe mer vekt på strukturering og utvikling av kunnskap i tillegg til reproduksjon. Elevene skal forklare fagstoff med egne ord, forklare for hverandre og for eksempel holde muntlige presentasjoner for medelever. De blir også bedt om å diskutere faglige emner med hverandre, noe som innebærer å presentere kunnskap, men også til en viss grad å utvikle kunnskap i muntlig interaksjon. Dessuten vil diskusjon av faglige emner også handle om å utvikle evnen til å begrunne standpunkter og bygge opp resonnementer.

Muntlighet og dannelse

Et iøynefallende trekk er at bøkene i stor grad kobler muntlig ferdighet til fagets dannelses- og holdningsskapende intensjoner. Dette gjelder i størst grad læreverkene for barnetrinnet, der filosofisk samtale nærmest fungerer som en selvstendig metode, og der det er en egen oppgavekategori for reflekterende samtaler. Når læreverkene behandler filosofi og etikk, retter oppgavene oppmerksomheten mot etiske temaer og utfordringer, slik som leveregler, mobbing, rasisme, etiske utfordringer knyttet til for eksempel miljø og sosiale medier. Et sentralt element i flere av disse oppgavene er at elevene skal lære seg å tenke selvstendig og begrunne egne meninger. *Inn i livet* benytter ofte oppgaver der elevene skal ta stilling til ulike påstander og begrunne eget standpunkt: «Ta stilling til påstandene og grunngi standpunktet ditt. Mennesker er mer verdt enn dyr. Kvinner og barn er mer verdt enn voksne menn.» (*Inn i livet* 7: 25).

Når det kommer til religions- og livssynsdelen av faget, endres dette bildet noe. Også her er det oppgaver som innbyr til reflekterende samtaler. Disse har ofte som mål å bidra til utviklingen av holdninger som respekt og toleranse. Det er imidlertid svært sjelden at konkrete religiøse eller livssynsmessige temaer berøres. Som regel trekkes allmennmenneskelige perspektiver ved religionene ut som et samtaleemne. Et illustrerende eksempel finnes i *Inn i livet* 5. Der behandles fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse. Med utgangspunkt i disippelen Judas som sviktet Jesus, gjøres svik som menneskelig fenomen til tema for en reflekterende samtale. Det finnes altså svært få oppgaver der elevene, i sitt møte med fagstoffet, skal reflektere over egen livstolkning eller samtale med

andre elever om dette. Når lærebøkene i så liten grad legger til rette for å samtale om eksistensielle spørsmål eller temaer, svekkes også mulighetene for å realisere et særpreg ved muntlig ferdighet i KRLE, nemlig det å utvikle et livstolkningsspråk.

Både skriftlig og muntlig ferdighet kombineres i liten grad med refleksjonsoppgaver av mer eksistensiell karakter. Dette til tross for at læreplanens formålsbeskrivelse har klare formuleringer om å skape rom for nettopp undring og refleksjon. Det er krevende å peke på konkrete årsaker i den sammenheng, men lærebokforfatterens fagforståelse er selvsagt relevant. En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil tone ned eksistensielle aspekter i faget (Andreassen 2012: 19). En religionsdidaktikk som i større grad er elevorientert, vil gi de samme aspektene mer plass (Sødal 2009). Kunnskapsløftets vektlegging av kunnskap og ferdigheter spiller også en rolle, en vektlegging som også gjenspeiles i læreplanen for KRLE. Stadige endringer av både læreplan og opplæringslovens § 2-4, som regulerer faget, har dessuten ført til indre spenninger i fagets rammeverk. Hva enkelte formuleringer skal bety i en undervisningssammenheng, har også skapt diskusjoner. Opplæringslovens formulering i § 2-4, om at undervisningen i faget skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, er et eksempel på dette. I et fag som stadig er akkompagnert av offentlig debatt med sterke interessekonflikter og samtidig rommer temaer som berører mange elever på et personlig plan, blir det maktpåliggende for både lærere og lærebokforfattere å gå varsomt frem. Ingen elever må føle press på å utlevere seg selv. Dette kan bidra til at refleksjonsoppgaver med fokus på eksistensielle temaer nedtones. På den

andre side, dersom slike oppgaver forsvinner ut av faget, kan elevene miste muligheter til å utvikle evnen til dialog. Et blikk inn i andres virkelighetsforståelse og livstolkning skaper bedre forutsetninger for å forstå andre, men også for å se seg selv og egen livstolkning i et utenfraperspektiv.

Metaspråklig bevissthet

Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene påpeker viktigheten av metaspråklig bevissthet når det fremhever betydningen av at elevene lærer seg å tilpasse og strukturere muntlig tekst til mottakere, innhold og formål (Utdanningsdirektoratet 2012). Læreverkene angir relativt sjeldent hvem som skal inngå i interaksjonen i den muntlige aktiviteten, eller hvem som er mottakeren i aktiviteten, men det finnes unntak. De fleste gangene det blir gjort, er mottakeren som regel en medelev, eller det blir uttrykt mer diffust som «å snakke sammen» eller fortell «for hverandre» eller snakk med dine «medelever». Det er også sjelden at sammenhengen eller konteksten for den muntlige aktiviteten blir definert. Dette betyr at læreverkene i liten grad legger til rette for utvikling av metaspråklig bevissthet i muntlig kommunikasjon.

KONKLUSJONER

De grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget. Lesing, skriving og muntlighet i KRLE-faget må forstås i lys av KRLE som et kunnskapsfag og som et fag med klare dannelses- og holdningsskapende intensjoner. De tre ferdighetene er sentrale for å tilegne seg, utvikle og uttrykke kunnskap. Samtidig skal ferdighetene, i en interaksjon med kunnskapsstoffet, bidra til å skape forståelse, respekt og evne til dialog hos

elevene. Og fagets eksistensielle perspektiver skal være en ressurs i elevenes eget arbeid med egen identitet.

Samlet sett legger de tre læreverkene godt til rette for at lesing, skriving og muntlighet kan bli en integrert del av elevenes arbeid med KRLE som et kunnskapsfag. I mange tilfeller skaper læreverkene en fruktbar interaksjon mellom ferdighetsutvikling og kunnskapstilegnelse. Lesing knyttes først og fremst til kunnskapstilegnelse. Læreverkene grafiske og pedagogiske oppbygning, samt oppgaver, både bidrar til å styrke leseferdigheten og hjelper elevene til å «erobre» faget. Samtidig er enkelte KRLE-spesifikke aspekter ved lesing ikke like godt ivaretatt. Dette gjelder evnen til å skille mellom innenfraperspektiver og et utenfra-perspektiv. Læreverkene gir også liten hjelp til å lese bildekunst, arkitektur og symboler som tekst. Når læreverkene ikke gir en direkte hjelp til å utvikle denne formen for leseferdighet, står elevene i fare for å miste viktige ressurser og redskaper for å tilegne seg kunnskap om, og forståelse for, religioner og livssyn. Skriving og muntlighet blir primært knyttet opp til elevenes arbeid med å artikulere kunnskap, men også for utvikling av kunnskap i interaksjon med for eksempel medelever.

I forhold til dannelsesaspektene ved KRLE-faget bidrar de tre ferdighetene først og fremst til å realisere holdningsskapende elementer. Dette kommer tydeligst til uttrykk i læreverkene behandling av etiske og filosofiske emner. Her gir læreverkene muntlig ferdighet den mest fremtredende rollen som redskap til å bedre etisk og filosofisk refleksjonsevne og til å utvikle respekt og toleranse. Når det kommer til den siden av dannelsesaspektet som

handler om elevenes identitetsutvikling i forhold til eksistensielle temaer, får ferdighetene liten betydning.

LITTERATUR

- Aarø Engen, Dagrun Astrid, Eriksen, Eli-Anne Vongraven, Iversen, Ragnhild, Næss, Even, Skarpeid, Jon og. 2009. *Inn i livet 5. Religion, livssyn og etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aarø Engen, Dagrun Astrid, Eriksen, Eli-Anne Vongraven, Iversen, Ragnhild, Jangaard, Anne-Ruth, Næss, Even, Skarpeid, Jon og Therkelsen, Maria. 2010. *Inn i livet 6. Religion, livssyn og etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aarø Engen, Dagrun Astrid, Eriksen, Eli-Anne Vongraven, Iversen, Ragnhild, Næss, Even, Therkelsen, Maria og Thomassen, Merete. 2011. *Inn i livet 7. Religion, livssyn og etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2012. *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, Kari Elisabeth. 2004. «Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?» I Gunn Imsen (red.). *Det ustyrlige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergem, Trygve og Helgesen, Svein. 2009. *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bondevik, John Harald, Borgersen, Anne og Schjeldrup, Ariane. 2010. *Vivo. RLE 5-7*. Oslo: Gyldendal.
- Børresen, Beate. 2009. «Å kunne uttrykke seg muntlig med filosofi som utgangspunkt». I Traavik, Hilde, Hallås, Oddrun og Ørvig, Anne. *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidhamar, Levi Geir. 2009. «Undervisning om ulike trostradisjoner». I Helje Kringlebotn Sødal *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hagen, Therese. 2011. *Grunnleggende ferdigheter. En analyse av oppgavene i læreverkene i RLE for åttende trinn*. Masteroppgave i religions- og livssynsdidaktikk ved ILS, Universitet i Oslo.
- Hellesnes, Jon. 2007. *Om livstolkning*. Oslo: Samlaget.
- Hodgson, Janet, Wenche Rønning og Peter Tomlinson. 2012. *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Holt, Gunnar og Deschington, Hilde. 2006. *Horisonter 8*. Oslo: Gyldendal.
- Holt, Gunnar og Kallevik, Kjell Arne. 2008. *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal.
- Holt, Gunnar, Kallevik, Kjell Arne og von der Lippe, Marie. 2007. *Horisonter 9*. Oslo: Gyldendal.
- Hovdelien, Olav. 2011. *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskolerektorer, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder.
- Jørgensen, Camilla Stabel (2014). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Maagerø, Eva og Tønnessen, Elise Seip. 2006. *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Otnes, Hildegunn. 2013. *Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver*. I Askeland, Norunn, Maagerø, Eva og Aamotsbakken, Bente (red.) *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- Pedlex. 2014. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (red.). 2010a. *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente. 2010b. «Lesing og skolens fagtekster i en samtidskontekst». I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente. 2010c. «Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene». I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrun. 2009. «Lesing og oppgaver i lærebøker». I Knudsen, Susanne V. (red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrun. 2010. «Lærerveiledninger og oppgaver». I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Skovholt, Karianne. 2014. «Grunnleggende ferdigheter i alle fag». I Skovholt (red.) *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, Jon (red.) 2010. *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Straum, Olav Kansgar. 2014. «RLE – et salderingsfag?». I Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.). 2009. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, Helje Kringlebotn. 2008. «Religion og livssynsundervisning – dannelse og humanitet». I Arneberg, Per og Briseid, Lars Gunnar (red.) *Fag og dannning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, Ragnar, Wenche Vagle, Rolf Fasting, Kjell Lars Berge og Lars Sigfred Evensen 2005. «Skriving som grunnlag for faglighet». I Erling Solerød (red.) *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie*. (Rapport 2005:2) Høgskolen i Østfold.
- Torvatn, Anne Charlotte. 2002. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Utdanningsdirektoratet. 2012. *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Winje, Geir. 2009. «Bildekunst og arkitektur». I Helje Kringlebotn Sødal (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Winje, Geir. 2014. «Grunnleggende ferdigheter i religion, livssyn og etikk (RLE)». I Skovholt, Karianne *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.