

Kunnskapsproblemet og utforskning med ulike metoder:

Å lære om vis-a-vis å lære hvordan

Av Knut Aukland

Hvilken kunnskap skal utforskning med ulike metoder lede til? Som et bidrag til å svare på dette spørsmålet presenterer artikkelen en kunnskapstabell som tilbyr et fagspesifikt språk for å beskrive ulike kunnskapsformer i religions- og livssynsfaget. Tabellen skiller mellom det å lære om religion/religioner og livssyn, og det å lære om akademiske metoder man kan bruke til å utforske dette fagområdet. Her argumenteres det for at forholdet mellom det å lære om og det å lære hvordan man kan få kunnskap om religion/religioner og livssyn er et sentralt tema for fagdidaktikken i dag. Lære om-kunnskap omfatter beskrivende kunnskap, nært beslektet med faktakunnskaper, og tre representanter for avanserte kunnskapsformer, som artikkelen undersøker: situert kunnskap, mektig kunnskap og terskelbegreper, og disiplinlig kunnskap. Ved siden av å fremheve verdien av at faget sikrer at elevene lærer hvordan de kan få kunnskap om religion/religioner og livssyn, drøfter artikkelen hvordan det å utforske med ulike metoder kan forstås i relasjon til beskrivende kunnskap og avanserte kunnskapsformer i faget.

Nøkkelord: Kunnskap, lære om, lære hvordan, metoder, utforskning

KNUT AUKLAND (f. 1984), førsteamanuensis ved OsloMet, Pb 5, St. Olavs Plass, 0130 Oslo.
E-post: knutau@oslomet.no

INTRODUKSJON

Et sentralt premiss for fagfornyelsen var kunnskapstrengsel. Man ville gjøre noe med hva elevene skulle lære om, og den sentrale metaforen ble å redusere bredde til fordel for dybde (Ludvigsen et al., 2015). Kjerneelementene ble et grep for å lykkes med dette. Derfor er det relevant å reflektere over forholdet mellom det å utforske med ulike metoder, og kunnskap om religion/religioner¹ og livssyn, inkludert det vi gjerne omtaler som faktakunnskap. Med andre ord: å reflektere over forholdet mellom kjerneelement en (kjennskap til religioner og livssyn) og to (utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder). Først kan vi spørre oss om ikke utforskning med ulike metoder i seg selv kan forstås som en egen form

¹ Jeg bruker ordsammenstillingen religion/religioner for å indikere forskjellen mellom religion som fenomen, som sådan, og religioner i betydningen historiske religiøse tradisjoner, inkludert mindre organiserte former for religiøsitet.

for kunnskap, nemlig det å *lære hvordan* vi får og kan få kunnskap om religion (Aukland, 2021). Videre, hvilken kunnskap skal utforskning med ulike metoder lede til? Skal den lede til at elevene kan skape og evaluere kunnskap (jf. Aukland, 2021, s. 105)? Hvilken type kunnskap ser vi i så fall for oss at elevene kan skape? Er det en kunnskap vi har forhåndsdefinert, eller kan det være kunnskap som er ny for læreren? Og hvilket forhold skal denne utforskningen ha til kunnskap om religion/religioner og livssyn? Skal utforskningen bygge på faktakunnskaper om religioner og livssyn, eller skal den gjøre noe med de mer grunnleggende kunnskapene?

Ingen av disse formuleringene trenger å utelukke hverandre, men poenget er at de peker på et viktig område for fagdidaktikken, nemlig det grunnleggende spørsmålet: Hva skal elevene lære om? Richard Kueh² har omtalt dette som kunnskapsproblemet i religions- og livssynsfaget (Kueh, 2017). Kort sagt er hans poeng at vi trenger en solid konsensus om kunnskapen faget skal dekke (samt hvilken funksjon og nytte denne skal ha, noe som igjen vil legitimere faget). Utgangspunktet mitt for denne artikkelen er at vi kan bruke kunnskapsproblemet som en inngang til å skissere mulige kunnskapsmål for kjerneelement to, og for å utvide det religionsdidaktiske vokabularet når det gjelder det å *lære om* religion.

Det er et velkjent refreng at religionsfaget bør handle om noe mer enn å pugge fakta. Kritikken av verdensreligionsparadigmet og betydningen av levd religion er velkjente innspill i debatten om hvilken kunnskap vi vil at faget skal vektlegge. Når vi derimot beveger oss inn i klasserommet og skal planlegge for elevenes læringsutbytte eller tenke omkring den konkrete læringen som foregår, snur vi oss gjerne til verbene i læreplanen (f.eks. samtale om og drøfte). På det praktiske planet er disse ofte utgangspunktet for å skille mellom ulike typer kunnskap i faget. Disse verbene er definert og bestemt av UDIR uten referanse til en spesifikk taksonomi eller teori.³ Og de er *definert likt for alle fag*. Vi kan dermed snakke om lavtaksonomisk og høytaksonomisk læring når elevene henholdsvis samtaler om (lavitaksonomisk) eller drøfter (høytaksonomisk). Læreplanens Bloom-aktige verb, samt distinksjonen mellom høy- og lavtaksonomisk, har dermed ingenting *fagspesifikt* ved seg. Det samme gjelder dyp og grunn læring (jf. dybdelæring). De er ikke definert eller utviklet med noe særlig blick på religions- og livssynsfaget.

Samtidig finnes det noen representanter for det vi kan omtale som fagspesifikke kunnskapsformer i religionsdidaktikken. Mest kjent er vel det å *lære om* og *av* religion, men det finnes også andre formuleringer av nyere dato, som situert kunnskap (Shaw, 2019), mektig kunnskap og terskelbegreper (Kueh, 2017;

2 Kueh leder i dag RE-seksjonen i de britiske skoleinspeksjonsmyndighetene, som har tilsyn med og regulerer skoler og utdanning. <https://www.reonline.org.uk/leadership/case-studies/dr-richard-kueh/>, hentet 1.1.22.

3 [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/lareplangrupper/retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/>, hentet 29.11.2021.

Franck, 2021; Niemi, 2017), og disiplinlig kunnskap (Ofsted, 2021; Wintersgill et al., 2019). Disse kan alle sies å være representanter for «høytaksonomiske» eller «dype» kunnskapsformer som enten er fagspesifikke eller har blitt spesifisert inn mot religions- og livssynsfaget.

I dette bidraget vil jeg hente ut kjerneelement to, ta et skritt tilbake fra læreplanens rammer og reflektere over relasjonen mellom det å utforske med ulike metoder og ulike kunnskapsformer i faget, mellom det å *lære om* og det å *lære hvordan*. Målet er å utvikle et begrepsapparat som kan bidra til et mer nyansert og fagspesifikt svar på spørsmålet om hvilken kunnskap vi vil at utforskning med ulike metoder skal lede til.

KUNNSKAPSPROBLEMET

I Storbritannia har reformer innen utdanningsfeltet ført til en følelse av at religionsfaget er i krise (REC, 2013, s. 8). Nevnte Richard Kueh (Kueh, 2017) mener at denne krisen best løses ved å skape konsensus om et faglig innhold, selve kunnskapen faget skal dreie seg om, heller enn å la dette styres av diskusjoner om fagets hensikt. Det er dette han omtaler som fagets kunnskapsproblem.

Et viktig utgangspunkt for å utvikle den nye læreplanen i KRLE var kunnskaps-trengsel, og i den nye læreplanen er antall kompetansemål drastisk redusert fra 129 til 41 (Karseth et al., 2020, s. 120). Målet om å oppnå dybdelæring henger sammen med at man ved å redusere bredden, får mulighet til å gå mer i dybden (Ludvigsen et al., 2015; Bråten & Skeie, 2020). I et intervju til KRLEpodden eksemplifiserte leder for læreplangruppa, Geir Skeie, dette ved å bruke ritualer som eksempel. Mens elevene tidligere gjerne ville lært litt om ritualer i ulike religioner og kanskje sammenlignet dem, kan man nå velge et ritual som man jobber med over lengre tid og på den måten opparbeide en kompetanse som man kan anvende når man senere møter andre ritualer, som man har mindre tid til å lære om (KRLEpodden, 2019, 00.13.00ff).

Samtidig blir det i en evalueringsrapport av fagfornyelsen spekulert på om de nye kompetansemålene faktisk leder til en reduksjon av omfanget, fordi ett kompetansemål i ny læreplan «kan sies å romme minst fem kompetansemål» i tidligere læreplan (Karseth et al., 2020, s. 121). Hvorvidt denne tolkningen er rimelig, er en sak, men kommentaren reiser likevel spørsmålet om kvantifisering av kunnskap på tvers av bredde og dybde. Selv om vi kanskje har en intuitiv ide om hva breddekunnskap om religion/religioner ville innebære, er det vanskeligere å skulle avgjøre hva dybdekunnskap ville representere. Dette hullet peker på et eget kunnskapsproblem for fagdidaktikken.

De to kunnskapsformene som er mest diskutert innen religionsdidaktikken, er det å *lære om* og *av* religion. Til tross for gjentagende kritikk fra ulike hold, fortsetter distinksjonen å figurere i nyere forskning (jf. Aukland, 2020; Cooling, 2020; Franck, 2020; Kjeldsen, 2019; Kueh, 2017; Niemi, 2018; von der Lippe &

Undheim, 2017; Wong, 2019). En viktig kritikk går på at det å lære *av* er uklart, nettopp fordi det har blitt definert på svært ulike måter (Kjeldsen, 2019, s. 28–33), er lite forstått av lærere og fungerer dårlig i praksis (Teece, 2010). Skillet har sin opprinnelse i Storbritannia og Michael Grimmitt (Grimmitt, 1987), og ble siden plukket opp i britiske læreplaner, hvor det lenge var operativt (Fancourt, 2015). Derfor er det slående at distinksjonen mellom å *lære om* og *av* ikke en gang nevnes i to sentrale og mye diskuterte rapporter skrevet med tanke på fornyelse av det britiske søsterfaget til KRLE (Ofsted, 2021; Wintersgill, 2017). Å *lære om* religion, derimot, er sentral tematikk i begge rapportene.

I de mange diskusjonene om det å *lære av* religion, kan det se ut til at hva vi legger i det å *lære om* religion har kommet i bakgrunnen. Det er det å *lære av* som har vært kontroversielt og derfor mest debattert. Det å *lære om* har fremstått som ukontroversielt: Selvsagt må elevene lære om religion! Men hva skal de egentlig lære om? Et nytt element som er kommet i løpet av de siste årene, er en økende vektlegging av kunnskap om metoder.

Å LÆRE HVORDAN: KUNNSKAP OM METODER

I en tidligere artikkel har jeg foreslått at det å *lære hvordan* vi får og kan få kunnskap om religion/religioner og livssyn burde inkluderes som et mål for religions- og livssynsfaget (Aukland, 2021). Med utgangspunkt i min definisjon av den religionsfaglige delen av det å *lære hvordan*, kan vi si at det innebærer en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter knyttet til metodologi og epistemologi i akademiske studier som setter elevene i stand til å skape og evaluere kunnskap om religion/religioner og livssyn. Forstått som et eget mål kan det å *lære hvordan* sies å bestå av fire komponenter: (1) kunnskap om ulike faglige metoder, (2) forståelse for forbindelsen mellom metode og kunnskap, (3) evne til å skape kunnskap med faglige metoder tilpasset klasserommet, og (4) evne til å vurdere metoder og kunnskapen de gir med hensyn til ulike spørsmål (ibid., s. 105–107). Hvilke metoder som skal vektlegges og løftes frem, er likevel et åpent spørsmål, ikke minst fordi religionsvitenskapen som sådan er et eklektisk fagfelt med et bredt tilfang av metoder (Aukland, 2021, s. 115–120).

Det er særlig to forhold som gjør at det å *lære hvordan* representerer noe annet enn det å *lære om* religion/religioner og livssyn. For det første innebærer det å *lære hvordan* en type kunnskap som bare indirekte dreier seg om religion/religioner og livssyn. Selv om den må settes i kontakt med religioner og livssyn «der ute» og åpenbart skal lede til kunnskap om religion/religioner og livssyn, er selve den metodiske kunnskapen uavhengig av spesifikke religioner og -ismer. For det andre skal kunnskapen kunne sette elevene i stand til å vurdere kunnskap om religion/religioner og livssyn de blir presentert for, og til selv å bestemme hvilke temaer og spørsmål de ønsker å utforske og lære om.

Som nevnt er det i dag et økende fokus på metoder og metodologi i forbindelse med religions- og livssynsundervisning, ikke minst i Storbritannia. I det følgende vil jeg gi en kort gjennomgang av tre ulike publikasjoner hvor dette kommer til uttrykk. Først ut, og mest kjent i norsk sammenheng, er *RE-searchers*. *RE-searchers* er en *metodologisk*-orientert tilnærming til undervisning og en klasseromsmetodikk utviklet av brødrene Rob og Giles Freathy i 2013 og senere utbrodert i flere publikasjoner (Freathy & Freathy, 2013; Freathy et al., 2015; Freathy et al., 2017). Tilnærmingen er utviklet med antagelsen om at hovedmålet med et religionsfag er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter i tilknytning til akademiske studier og undersøkelse innen teologi og religionsvitenskap (Freathy et al., 2015, s. 6). Dermed trengs både kunnskap om religioner og om hvordan vi kan undersøke dem, det å *lære om* og det å *lære hvordan*.

Rob Freathy og Helen John (Freathy & John, 2019) har også løftet frem betydningen av religionsfaglige metoder og metodologi i en kritikk av forsøket på å formulere et knippe «Big Ideas» – ikke ulikt våre kjerneelementer (Bråten & Skeie, 2020) – for RE i Storbritannia, ledet av Barbara Wintersgill (Wintersgill, 2017).⁴ De seks foreslåtte representantene peker i stor grad mot store ideer om og innen religioner og livssyn, som for eksempel mangfold og det gode liv. Freathy og John foreslår at faget også bør inneha fire «Big Ideas» om *studiet* av religion/religioner og livssyn knyttet til å møte ulike definisjoner og tilnærminger, refleksivitet og refleksjon omkring posisjoner, *metoder og metodologi* og verden rundt oss, med de verktøy og tenkemåter som studiet av religion/religioner og livssyn gir oss (Freathy & John, 2017, s. 34–35).⁵

En tredje kontekst hvor metoder og metodologi er løftet frem, er den nevnte rapporten fra Ofsted (Ofsted, 2021). Her defineres «måter å vite på» (eng.: «ways of knowing») som en egen kunnskapsform i faget, hvor elevene lærer hvordan man vet noe om religion og livssyn (ibid., s. 11). Denne består av (a) kunnskaper om vitenskapelige *metoder*, prosesser og verktøy som brukes til å forske på og for å forstå religion og livssyn, og (b) kunnskap om de samtalene og faglige diskursene som akademiske miljøer har om religion og livssyn. «Måter å vite på»-kunnskap dekker med andre ord et bredt felt, men inkluderer også det jeg legger i å *lære hvordan*, blant annet ved at elevene: forstår hvordan kunnskapen de lærer om er konstruert; lærer hvordan de kan konstruere og evaluere eksisterende kunnskap på troverdige måter; lærer hvordan kunnskap konstrueres; og lærer om

4 Delvis parallelt med vår egen reform, har det pågått en debatt omkring fagfornyelse av religions- og livssynsfaget i Storbritannia. Et viktig utgangspunkt har vært anbefalingen om at elevene bør lære om færre ting i dybden for å sikre «dyp læring» i de store ideene («big ideas») i faget (Wintersgill, 2017, s. 1). Parallellen til Norge er åpenbar (jf. Bråten & Skeie, 2020).

5 I etterkant av kritikken har forsvarene av de originale seks «Big Ideas» påpekt at de anså det å inkludere metoder som distraherende i arbeidet med å finne store ideer som skulle hjelpe undervisere til å velge fagstoff eller innhold (Wintersgill et al., 2019, s. 5), at det finnes svært mange og ulike metoder på universitets- og skolenivå som uansett er noe annet enn fagdidaktikk i klasserommet, samt at inkludering av metoder og metodologi ville gjort publikasjonen mindre tilgjengelig og praktisk anvendelig for lærere her og nå (Cush, 2019, s. 101–102).

ulike metoder, kunnskapen de skaper og metodenes egnethet (ibid., s. 21). Som eksempler på metoder nevner rapporten teksttolkning, etnografi, arkeologiske prosedyrer, historisk rekonstruksjon, deltagende observasjon og dybdeintervju (ibid., s. 22).

Her er altså fire ulike begreper/ideer/konsepter, som alle på ulike måter er relevante for det å utforske religioner og livssyn med ulike metoder. Samtidig er ikke det å *lære hvordan*, *RE-searchers*, store ideer om studiet av religion og livssyn, og måter å vite på-kunnskap ideer og konsepter som uten videre lar seg harmonere. Delvis fordi de har ulikt omfang og innhold, delvis fordi de opererer på ulike plan. Det å *lære hvordan* kan sies å være det mest avgrensede konseptet, mens de andre ideene inkluderer det å *lære hvordan* og mer. Til sammen gir de likevel inntrykk av at det å *lære om* i økende grad nå diskuteres i relasjon til å *lære hvordan*, ikke det mer omstridte *lære av*. Det er ikke dermed sagt at diskusjoner om danning eller eksistensielle dimensjoner i faget er på vei ut; de vil alltid være der. Dessuten kan ulike former for danning, som kan sees som former av å lære av (jf. Kjeldsen, 2019, s. 28–33), også kunne sies å inngå i det å *lære om* og *lære hvordan*. Som vi skal se, er for eksempel refleksivitet relevant både i å *lære om*, *lære hvordan* og *lære av*. Min tese er likevel at religionsdidaktikken i Storbritannia og Norge nå beveger seg bort fra å anvende distinksjonen mellom å *lære om* og å *lære av* som begrepspar for å diskutere fagets innhold og hensikt, og i økende grad diskuterer det å *lære om* og det å *lære hvordan*. I Norge er det særlig den nye norske læreplanen med kjerneelement to som bidrar til dette nye fokuset (noe som igjen er bakgrunnen for temanummeret denne artikkelen er en del av).

Å LÆRE OM: BESKRIVENDE, SITUERT, MEKTIG OG DISIPLINFAGLIG KUNNSKAP

Som nevnt i innledningen, savnes det et mer fagspesifikt språk for ulike kunnskapsformer i faget. I praksis skilles det noen ganger mellom høy- og lavtaksonomisk kunnskap, eller fakta og forståelse, men dette er, som nevnt, allmenne begreper som opererer på tvers av ulike fag og fagområder. Skal vi utvikle et fagspesifikt språk for ulike kunnskapsformer knyttet til det å *lære om* religion/religioner og livssyn, kan vi begynne med den mest grunnleggende kunnskapen.

Beskrivende kunnskap

Jeg foreslår at vi kan bruke betegnelsen «beskrivende kunnskap» for den enklere kunnskapen om religioner, som på engelsk gjerne omtales som «substantive knowledge» (jf. Kueh, 2017, s. 64; Ofsted, 2021, s. 11; Wintersgill et al., 2019, s. 5). Beskrivende kunnskap i religions- og livssynsfaget er nært beslektet med faktakunnskaper som kan memoreres og enkelt testes i prøver som etterspør oppramsende eller beskrivende kunnskap om religioner. Det kan være navn og

begreper på personer, guder og gudommelige skikkelser, ritualer, religiøse forestillinger, gjenstander og bygg, høytider og alle de andre bestanddelene som utgjør en religiøs tradisjon. Det dreier seg altså om faktakunnskap, som at muslimer ber i moskeer som har bønnenisjer og minareter, men det kan også inkludere abstrakte ideer, som forblir faktakunnskap så lenge elevene tilegner seg disse som biter av informasjon, uten å demonstrere dypere forståelse (Wintersgill et al., 2019, s. 5). Vi kan omtale dette som beskrivende kunnskap nettopp fordi den setter oss i stand til å beskrive religioner. Hva så med mer avanserte former for kunnskap om religion/religioner og livssyn? Her er tre nylig formulerte forslag.

Situert kunnskap

Martha Shaw (Shaw, 2020) har foreslått en avansert kunnskapsform i faget som hun kaller situert kunnskap, i forbindelse med sin definisjon av religions- og livssynsliteracy. Shaws utgangspunkt er at religions- og livssynsliteracy kan være et brukbart svar på hva som skal være hensikten med religions- og livssynsfag i skolen. I hennes versjon innebærer denne literacyen en mangfoldskompetanse som springer ut av kunnskap om religion som begrep, samt religiøse og ikke-religiøse tradisjoner. Kunnskapen om disse tradisjonene bør gå utover beskrivende kunnskap, og inkludere det hun kaller situert kunnskap (eng.: «situated knowledge») (ibid., s. 155). Dette er en kunnskap som løfter frem betydningen av den sosiale konteksten, noe som på den ene siden innebærer et fokus på levd religion, individnivået, og religioners og livssyns evne til å tilpasse seg kontekster. På den andre siden innebærer denne kunnskapen at man kritisk undersøker kunnskapsproduksjon og dominerende diskurser om religion og livssyn. I stedet for å bore seg for dypt inn i diskusjonen om innenfra- og utenfraperspektiv, bør man ha som premiss at den som lærer og det man lærer om, befinner seg i en hermeneutisk sirkel, som man igjen må forholde seg refleksivt til (ibid., s. 155–156, 158).

Et sentralt premiss er at elevene skal få en forståelse for det religions- og livssynsmangfoldet som «faktisk eksisterer der ute», slik det reflekteres i nåtidig sosiologisk forskning på religion (ibid., s. 155, 157). I norsk sammenheng kunne man derfor tenke seg at en situert religions- og livssynskunnskap er noe vi kan finne i for eksempel Pål Repstads *Religiøse trender i Norge* (2020), men som måtte suppleres med mer sosiologisk fagstoff knyttet til «nones», ikke-religion og ikke-religiøse livssyn.

Mektig kunnskap og religionsfaglige terskelbegreper

Mektig kunnskap (eng.: «powerful knowledge») er først og fremst forbundet med Michael Young (Young, 2008, 2013, 2014). Begrepet var et oppgjør med utdannings sosiologers tro på kunnskap i skolen som fullstendig sosialt konstruert på 1970-tallet og senere (Young, 2008). Young, som selv forfektet en slik konstruktivi-

visme, kom flere tiår senere frem til at en mild realisme, som har som utgangspunkt at noen former for kunnskap er bedre enn andre til å forklare verden, vil være et bedre utgangspunkt for læreplaner og skolens kunnskapsformidling (ibid., s. 7–8, 13–14). Denne kunnskapen kaller han mektig kunnskap.⁶ Funksjonelt definerer han mektig kunnskap ut ifra at den gir dem som har tilgang på den en særlig intellektuell kraft, som setter dem i stand til å delta i politiske, moralske og andre debatter (ibid., s. 14). Substansielt defineres mektig kunnskap som den kunnskapen som gir best forståelse av den naturlige, så vel som den sosiale, verdenen vi lever i (Young, 2013, s. 196). I moderne samfunn er dette den spesialiserte kunnskapen vi finner i ulike fagfelt (Young, 2008, s. 14). Denne substansielle forståelsen fremhever at mektig kunnskap er distinkt fra den mer hverdagslige kunnskapen som vi får fra vår erfaringsverden utenfor skolen. Mektig kunnskap er pålitelig, gitt fagfelle vurdering og andre sikringsmekanismer i academia, og den er systematisk på den måten at konseptene i de ulike fagene tillater oss å gå utover individuelle caser og utvide vår forståelse av verden (Young, 2014, s. 8–9).

Mektig kunnskap er av Young lansert som en intervensjon i utdannings-sosiologien (Young, 2008), men også som et mulig prinsipp for læreplaner og bestemmelse av fagenes kunnskapsinnhold (Young, 2013, s. 195), noe som har inspirert diskusjoner i ulike fag inkludert religions- og livssynsfaget (Kueh, 2017; Franck, 2021). Det er disse forsøkene på å tilpasse mektig kunnskap til religionsfaget jeg bygger videre på i artikkelen, med vekt på den substansielle forståelsen av begrepet.

Ovennevnte Richard Kueh argumenterer for at mektig kunnskap kan være en farbar vei å gå fordi den tilbyr en balansert epistemologi (som hverken ser kunnskap som bare objektive fakta eller bare sosialt konstruert) og gir akademisk legitimitet til faget (Kueh, 2017, s. 62–63). Videre formulerer Kueh fem prinsipper for å utvikle en mektig kunnskaps-base for faget. Det første og viktigste er at beskrivende kunnskap må kobles på og omgjøres til «disiplinfaglig kunnskap» (eng.: «disciplinary knowledge»)⁷ via konsepter. Jeg kommer tilbake til disiplin-faglig kunnskap i neste del, men i denne teksten definerer Kueh disiplin-faglig kunnskap ganske enkelt som den spesialiserte kunnskapen vi finner i akademiske fagfelt som filosofi og teologi (ibid., s. 64). Slik Kueh formulerer det, kan vi altså tenke oss at det finnes fagbegreper og konsepter som kan anvendes på faktakunnskap og på denne måten skape mektig kunnskap. Videre argumenterer Kueh for at mektig kunnskap i faget må kobles på fire ytterligere prinsipper: verden slik den er, med blick for religiøse tradisjoners kontinuitet og endring; å møte spørsmål om

6 Young bruker begrepet «mektig kunnskap» som et retorisk motsvar til den marxistisk inspirerte formuleringen «de mektiges kunnskap», som Young brukte i sine publikasjoner på 1970-tallet, da han argumenterte for at mye av kunnskapsformidlingen i skolen var formidling av kunnskap som reflekterte de privilegerte klassers interesser (Young, 2008, s. 13–14).

7 Merk at dette er noe bredere enn det som for eksempel Unstad og Fjørtoft (Unstad & Fjørtoft, 2021) refererer til som fagspesifikk lesing/literacy (eng.: «disciplinary literacy»).

sannhet, evidens og bevis; kritisk utforsking av spørsmål om identitet og kultur; og å forstå at elevene er borgere i en mangfoldig verden (ibid., s. 64–66).

I en artikkel fra 2021 forsøker Olof Franck å applisere mektig kunnskap-rammeverket på religionsfaget. Han kritiserer Kuehs prinsipper for å være for generelle (Franck, 2021, s. 166–167).⁸ I valget av konsepter som kan lede til mektig kunnskap, viser han til Kristian Niemi artikkel fra 2018, hvor han drøfter terskelbegreper (eng.: «threshold concepts») i både en religionsvitenskapelig og en religionsdidaktisk kontekst, et begrep som er hentet fra Meyer og Land (2003). I Francks oppsummering har terskelbegreper tre kjennetegn når de forstås av en lærende: transformativ, i den forstand at man ser tidligere ervervet kunnskap i et nytt lys; irreversibel, i den forstand at man ikke kan gå tilbake til den forståelsen man hadde før man forstod terskelbegrepet; og til sist integrerende, i den forstand at terskelbegreper hjelper oss å skape en samlet helhet av det som ellers ville vært lite sammenhengende kunnskapsbrikker (Franck, 2021, s. 166). Niemi foreslår at slike terskelbegreper ikke bare kan sies å være avgjørende i forsøket på å mestre en akademisk disiplin, som «nøkler inn til et fagfelt», men at vi også kan se dem som didaktiske verktøy (Niemi, 2018, s. 5). Niemi presenterer tre representanter, basert dels på eget konseptuelt arbeid, og dels på empirisk materiale fra studenters opplevelse av aha-øyeblikk: levd religion, ortodoksi/ortopraksi og emic/etic. Niemi konkluderer med at det mest verdifulle med terskelbegreper ikke er å forsøke å definere dem en gang for alle, men å bruke dem som et verktøy til å utvikle egen undervisning, om det så er på campus eller i skolen (ibid., s. 18–19).

Disiplinfaglig kunnskap

Disiplinfaglig kunnskap (eng.: «disciplinary knowledge») er et begrep med voksende popularitet i Storbritannia blant forskere, men også praktikere/lærere som skriver om konseptet i sine blogger.⁹ Disiplinfaglig kunnskap og ferdigheter er nevnt i presentasjonen av RE-searchers-tilnærmingen, men blir ikke spesifisert utover at det handler om de kunnskaper og ferdigheter akademikere innen teologi og religionsvitenskap bruker i sine undersøkelser (Freathy et al., 2015, s. 111).

8 Her ser det riktignok ut til at Franck mistolker det Kueh omtaler som prinsipper for å anvende mektig kunnskap i RE, og forstår dem som forslag til faktiske konsepter elevene kan møte i undervisningen som kan bidra til mektig kunnskap. På den andre siden er Kueh noe uklar på dette punktet når han i konklusjonen omtaler disse fem prinsippene som «concept-centred principles», samtidig som det første prinsippet peker på betydningen av konsepter i fagdisiplinen (Kueh, 2017, s. 67).

9 <https://mrsmithre.home.blog/2019/10/06/disciplinary-knowledge-and-re-an-attempt-at-professional-wrestling/>; <https://missdcoxblog.wordpress.com/2020/06/03/its-all-coming-together-an-introduction-to-the-disciplines-of-re/>; <https://rewithmrsmcgee.wordpress.com/2021/06/18/taking-a-disciplinary-approach-to-re/>, hentet 13.12.21.

I Ofsteds forskningsgjennomgang i feltet fra 2021 kan vi lese at disiplin­faglig kunnskap kan sies å være (akademisk funderte) verktøy som elevene skal kunne anvende på beskrivende kunnskap og kunnskapsinnholdet, samt den forståelsen og innsikten som denne anvendelsen gir (Ofsted, 2021, s. 20). Disiplin­faglig kunnskap sikrer ikke bare at elevene lærer om religion, men også hvordan de kan utforske innenfor dette fagområdet (ibid.). I tillegg kan den oppsummeres som alle de verktøy, normer, metoder og måter å operere på innen et fagfelt eller en fagdisiplin som har sine egne regler og konvensjoner (ibid.). Her nevnes altså metoder eksplisitt.

En mer klasseromsnær beskrivelse, som ikke inkluderer metode, under disiplin­faglig kunnskap, finner vi i en rapport som forsøker å eksemplifisere hvordan det nevnte konseptet “Big Ideas” kan se ut i praksis i det britiske faget (Wintersgill et al., 2019). Disiplin­faglig kunnskap kobles til forskning og høyere utdanning, og inkluderer også ny kunnskap og forståelse som en fagdisiplin frembringer, slik som teorier som forklarer beskrivende kunnskap. Disiplin­faglig kunnskap skal kunne anvendes på beskrivende kunnskap, og omdanne den fra fakta til forståelse (ibid.). Et eksempel er at elevene lærer om ulike kirker i nærområdet. Disse fakta­kunnskapene kan gjøres om til forståelse ved at elevene forstår at religioner endrer seg over tid og kan knyttes til migrasjon. Den disiplin­faglige kunnskapen kan derfor sies å kunne (i) fungere som briller som gjør beskrivende kunnskap mer tydelig og forståelig; (ii) transformere beskrivende kunnskap ved å fortolke den eller skape forbindelser; og (iii) reise spørsmål i forbindelse med beskrivende kunnskap (ibid.).

Å UTFORSKE MED ULIKE METODER OPP MOT ULIKE KUNNSKAPSFORMER

Etter denne gjennomgangen sitter vi igjen med ulike kunnskapsformer i faget, skissert i kunnskapstabellen under (se figur 1). Denne oversikten er på ingen måte ferdig, men er ment som en invitasjon til videre utvikling. Den gir oss et fagspesifikt utgangspunkt for å drøfte ulike kunnskapsformer og hvordan vi kan forstå forholdet mellom dem. Vi har lære om-kunnskap, hvor vi kan skille mellom beskrivende kunnskap og mer avanserte kunnskapsformer. Og i tillegg har vi lære hvordan-kunnskap, knyttet til metoder, metodologi og epistemologi. Jeg tror denne oversikten kan gi oss en inngang til å reflektere over det å utforske religioner og livssyn med ulike metoder. Men først, i hvilken grad legger læreplanen opp til det å *lære hvordan?*

Kunnskapsform	Kjennetegn
Å lære om - enkel	
Beskrivende kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> - faktakunnskap - beskrivelser av religioner og livssyn - isolerte kunnskapsbiter som ikke skaper et helhetlig bilde - kunnskap som kan memoreres uten dypere forståelse
Å lære om - avansert	
Situert kunnskap (Shaw, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - kunnskap som fremhever sosial kontekst - kunnskap om levd religion, religion og livssyn på individnivå, og tradisjoners tilpasning og endring - innebærer kritisk undersøkelse av kunnskapsproduksjon og dominerende diskurser om religion og livssyn - innebærer at eleven forholder seg refleksivt til møtet med fagstoffet, forstått som hermeneutisk sirkel
Mektig kunnskap (Franck, 2021; Kueh, 2017; Young, 2008, 2013, 2014) & Terskelbegreper (Franck, 2021; Niemi, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> - spesialisert kunnskap som gir pålitelige forklaringer og nye måter å tenke om verden på - systematiserende og konseptuell kunnskap; relevant på tvers av individuelle caser - forvandler beskrivende kunnskap til disiplinfaglig kunnskap - gir intellektuelle krefter og et språk for å engasjere seg i politiske, moralske og andre debatter - kunnskap som endrer hvordan eleven ser tidligere ervervet kunnskap - kunnskap som integrerer beskrivende kunnskap til helhetlig forståelse - irreversibel kunnskap, som umuliggjør at eleven går tilbake til tidligere forståelse - «nøkler» inn til et akademisk fagfelt - eksempler på terskelbegreper er levd religion, ortodoksi/ortopraksi og emic/etic
Disiplinfaglig kunnskap (Ofsted, 2021; Wintersgill et al., 2019)	<ul style="list-style-type: none"> - spesialisert, akademisk kunnskap - et forskningsfelts modus operandi, inkludert metoder - kunnskap hentet fra nyere forskning - kan anvendes på beskrivende kunnskap, men kan også være resultatet av denne anvendelsen
Å lære hvordan	
Lære hvordan-kunnskap (Aukland, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - kunnskap om ulike akademiske metoder - kunnskap om metodologi og epistemologi - forståelse for kobling mellom metode og kunnskap - kan brukes til å skape ny kunnskap om religioner og livssyn - kan brukes til å vurdere kunnskap om religioner og livssyn

Figur 1. Kunnskapstabellen. Ulike kunnskapsformer i religions- og livssynsfaget.

Min påstand vil være at selv om formuleringen av kjerneelement to ligger tett opp mot det å *lære hvordan*, er ikke dette sikret som et selvstendig mål i kompetansemålene, utover at man skal jobbe med kilder. Når tabellen over løfter frem å lære hvordan-kunnskap som en egen kunnskapsform, så er det for å signalisere at dette bør sees som et eget, selvstendig mål (jf. Aukland, 2021). Sikrer vi det å *lære hvordan* man får kunnskap om religion/religioner og livssyn som et eget mål, vil dette kunne frigjøre elevene til å utforske spørsmål de selv formulerer, sette dem i stand til å vurdere fremstillinger av religioner og livssyn både i og utenfor klasserommet, legge til rette for ulike basisfaglige eller universitetsfaglige tilnærminger i undervisningen og styrke fagets relevans (ibid., s. 109–111)

Kjerneelement to, som peker på utforsking med ulike metoder, ser ut til nettopp å løfte det å *lære hvordan* som et eget mål. Selv om begrepet «metode» kan tolkes som pedagogiske metoder, vil jeg argumentere for at det er rimelig å påstå at akademiske metoder er intendert, sett i lys av Ludvigsen-utvalgets fremheving av vitenskapelige metoder (Ludvigsen et al., 2015, s. 25–26). Den forklarende teksten til kjerneelementet gir ikke et entydig svar på hva som menes med metoder, men elevene skal undersøke og utforske med ulike metoder (LK20, 2020). Kjerneelementet peker i så fall på det å *lære hvordan*, men ser vi på kompetansemålene, finner jeg kun to punkter som løfter frem det å *lære hvordan* ved å peke på ulike kilder. Etter 4. trinn skal man kunne skille mellom ulike kilder, og etter 10. trinn sammenligne og kritisk vurdere ulike kilder. Disse vil være naturlige å knytte til akademiske metoder, men likevel vil jeg si at det å *lære hvordan* bare i liten grad fremstår som et selvstendig mål. Det å utforske med ulike akademiske metoder blir noe som læreren i så fall må sikre gjennom arbeid med kilder og de ulike verbene som brukes i kompetansemålene. Læreplanen sikrer at elevene skal jobbe med ulike metoder, men jeg finner lite om at elevene skal ha eksplisitte kunnskaper om disse metodene, og hvordan man kan bruke dem. Læreplanen åpner opp for å *lære hvordan*, men sikrer det ikke.

Ser vi bort ifra dette, kan vi likevel spørre oss hva slags type kunnskaper vi tenker at elevens utforsking med ulike metoder skal kunne lede til. For å bruke kunnskapstabellen: Hvordan kan vi forstå forholdet mellom det å utforske med ulike metoder på den ene siden, og beskrivende kunnskap og de mer avanserte kunnskapsformene på den andre?

Et visst minimum av beskrivende kunnskap synes å være et nødvendig utgangspunkt for alle de andre kunnskapsformene (selv om det nok vil være uenigheter om hvor omfangsrikt dette minimumet må være). Så snart elevene har kunnskap om og kan anvende ulike metoder, kan de bygge videre på den beskrivende kunnskapen de allerede har. Man kjenner til en gud eller gudommelig skikkelse og kan gå videre ved å utforske dennes betydning for folk eller fremstilling i fortellinger og materielle uttrykk. Ved siden av å bygge på beskrivende kunnskap, kan

kunnskap om ulike metoder anvendes til å vurdere beskrivende kunnskap. Elevene kan for eksempel vurdere velkjente utsagn som at muslimer ber fem ganger om dagen eller at kristne tror på skapelsen: Hvordan vet vi om det er sant? Hvilke metoder kan vi bruke for å avgjøre om det stemmer?

Så til de avanserte formene for lære om-kunnskap i kunnskapstabellen. Situert kunnskap er på den ene siden en type kunnskap som ser ut til å utdype det statiske bildet som beskrivende kunnskap gjerne gir av religioner. Levd religion og individnivået er sentrale stikkord, så her vil etnografiske metoder og innsamling av samtidskilder knyttet til enkeltmenneskers forståelse være lovende fremgangsmåter. På den andre siden innebærer situert kunnskap en kunnskap om kunnskapsproduksjon samt et kritisk blikk på dominerende diskurser om religion. Shaw gir oss ikke noen klare eksempler, men vi skjønner at det kan innebære at elevene får kunnskap om at de selv har oppfatninger om fagstoffet som er påvirket av samfunnet og/eller tidsånden. Her er det altså epistemologi, refleksivitet og det å reflektere over egen posisjon i relasjon til gjengse synspunkter på religion som er aktuelle tema. Hvis utforskning med ulike metoder skal bygge opp under denne delen av situert kunnskap, må elevene også utforske sine egne reaksjoner og forforståelser i møtet med religion/religioner og livssyn. Elementer i læreplanen fanger til dels dette opp. Kjerneelement to nevner normer og definisjonsmakt, samtidig som kjerneelementet knyttet til å ta andres perspektiv åpner for å utvikle egne synspunkter og holdninger. Her ser vi også hvordan elementer som refleksivitet og utvikling av egne synspunkter og holdninger kan kobles til det å *lære om* og *hvordan*, samtidig som de også har blitt knyttet til å *lære av* religion i ulike publikasjoner (Kjeldsen, 2019, s. 28–33). En oppgave for fremtiden vil derfor være å utvide kunnskapstabellen til å inkludere ulike forståelser av det å *lære av*, som igjen vil hjelpe oss å se ulike sammenhenger og overlappende forhold.

Mektig kunnskap er spesialisert kunnskap nært beslektet med konsepter fra universitetsfagene. Forstått som terskelbegreper er dette en kunnskap som systematiserer og forvandler faktakunnskapene til forståelse. Kombinasjonen utforskning av ulike metoder og terskelbegreper virker som en lovende kombinasjon opp mot kompetansemålene knyttet til bruken av fagbegreper som går som en rød tråd fra 4. til 10. trinn. Skulle vi koble det å utforske med ulike metoder på mektig kunnskap via terskelbegreper, får vi et mer oversiktlig slutt punkt for den planlagte undervisningen enn vi får hvis situert kunnskap er målet. Hvis målet er situert kunnskap om for eksempel levd kristendom i nærmiljøet, vil læreren stort sett ikke kunne vite hva elevene vil finne ut av. Lærerens rolle blir å veilede elevene i å vurdere og anvende metoder med utgangspunkt i beskrivende kunnskap om kristendommen, og på den måten bistå dem i å skape ny kunnskap om lokal praksis. Kobler vi lære hvordan-kunnskap til terskelbegrepet levd religion, vil vi kunne ta sikte på at elevene lærer hva levd religion betyr, gjennom for eksempel å

undersøke kristnes praksis i nærmiljøet. Elevene kan egentlig undersøke hva som helst knyttet til religiøse tradisjoner. Hovedpoenget er at de utvikler en forståelse av at ikke-spesialisters levde hverdagsreligion gjerne er noe ganske annet enn de mer offisielle fremstillingene fra lærebøker og religiøse institusjoner. Mens situert kunnskap har som mål at elevene skal forstå det faktiske religions- og livssynslandskapet i samtiden, sikter mektig kunnskap mot at elevene kan generalisere og analysere utover individuelle caser, og terskelbegreper mot at de skal kunne mestre et fagområde.

Disiplinfaglig kunnskap er, som mektig kunnskap, koblet til universitetsfagene og blir blant annet definert som alle de verktøy, normer, metoder og måter å operere på for å utforske innen et fagfelt eller en fagdisiplin som har sine egne regler og konvensjoner (Ofsted, 2021, s. 20). Denne formuleringen dekker det å *lære hvordan* fordi den legger vekt på at eleven skal lære seg metoder og hvordan forskere går frem i fagfeltet. Det holder altså ikke at lærere setter elevene i gang med å utforske med ulike metoder. Læreren må også sikre at elevene har kunnskap om metoder og fremgangsmåter som gjør at de på selvstendig grunnlag kan utforske. Samtidig dekker definisjonen så mye mer at man kan spørre seg om ikke både situert kunnskap, mektig kunnskap, terskelbegreper og det å lære hvordan-kunnskap kan omtales som former for disiplinfaglig kunnskap.

Bygger vi på den mest konkrete beskrivelsen av disiplinfaglig kunnskap (Wintersgill et al., 2019, s. 5), skal dette være en kunnskap som kan anvendes på beskrivende kunnskap for å fortolke, skape forbindelser og reise spørsmål, og ved å fungere som briller, slik at fakta forvandles til forståelse. Her spriker det altså nokså vidt! Utforsking med ulike metoder vil kunne bidra til å reise spørsmål ved beskrivende kunnskap, slik jeg skisserte over (Hvordan vet vi om dette er sant?). Muligens kan utforsking med ulike metoder også skape forbindelser, hvis elevene utforsker for eksempel ritualer på tvers av to religioner, eller koblingen mellom ulike dimensjoner i en religion, som fortellinger og praksis. Men dette er ikke uten videre noe utforsking med ulike metoder ser ut til å bidra til. Videre er det vanskelig å se for seg at utforsking med ulike metoder kan fungere som briller som gjør beskrivende kunnskap mer tydelig og forståelig, fordi utforsking like gjerne kan lede til flere nyanser og et mer komplekst bilde (eksempelvis religiøse tradisjoners indre mangfold og endring over tid). I kontrast til de to andre avanserte formene for lære om-kunnskap ser vi også at det er mest uklarhet knyttet til hva vi legger i disiplinfaglig kunnskap.

AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Hva skal elevene lære om når de skal lære om religion/religioner og livssyn? Spørsmålet er like grunnleggende som det er krevende. Ut ifra kjerneelement to kan vi videre spørre: Hva vil vi at elevene skal lære når de utforsker religioner

og livssyn med ulike metoder? For å svare på disse spørsmålene, er det behov for å utvikle et fagspesifikt språk for det å *lære om* religion/religioner og livssyn. Det kan virke som at det å *lære om* har kommet i skyggen av det mer kontroversielle *lære av*. Samtidig har jeg argumentert for at det nye begrepsparet som nå utkrystalliserer seg på tvers av Storbritannia og Norge, er det å *lære lære om* og det å *lære hvordan*. Flere publikasjoner og stemmer løfter frem betydningen av at elevene opparbeider en egen kunnskap om metoder som setter dem i stand til å utforske på eget initiativ og etter egne interesser (Aukland, 2021; Freathy et al., 2017; Freathy & John, 2019; Ofsted, 2021). Den voksende interessen for disiplin-faglig kunnskap innebærer også et økt fokus på metodekunnskap. Leser vi kun overskriften på kjerneelement to, kan det være fristende å tolke det i retning av at en slik metodekunnskap og det å *lære hvordan* er sikret i læreplanen, men her er jeg skeptisk. Lærere må sikre at elevene utforsker med ulike metoder, men ikke eksplisitt at de lærer om ulike metoder og om hvordan de kan få kunnskap om religion. Dette til tross for at en slik kunnskap åpenbart kan bidra til elevers «evne til å løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger», en del av elevenes slutt-kompetanse i den nye læreplanen (LK20) (LK20, 2020).

I et forsøk på å utvikle et fagspesifikt språk for å beskrive ulike typer kunnskap i faget, har jeg begynt å skissere en kunnskapstabell som skiller mellom enkel og avansert lære om-kunnskap på den ene siden, og lære hvordan-kunnskap på den andre. Kunnskapstabellen er uferdig og tenkt som en invitasjon til videreutvikling, og et foreløpig forsøk på å skape et mer finmasket og fagspesifikt språk for læring i religions- og livssynsfaget som kan ha ulike bruksområder: alt fra analyse av tekster som læreplaner og lærebøker, til planlegging og vurdering av læring i faget. Et eksempel kan være hvordan vi ser på og forstår den nye læreplanen, slik jeg har gjort her med fokus på kjerneelement to. Under utarbeidelsen av de nye læreplanene var det flere stemmer som kritiserte nedprioriterte kunnskapsområder knyttet til det å *lære om* religioner, eksempelvis det historiske (Breidlid, 2019; Rasmussen, 2020). Dermed ble spørsmålet om hvilket kunnskapsstoff elevene skal lære om, satt på dagsordenen, men ikke hva slags type kunnskap vi vil at de skal tilegne seg knyttet til for eksempel religionshistorien. I analyser av læreplanen vil kunnskapstabellen være en annen inngang til det å drøfte læreplanen enn det å se på antall kompetansemål og valg av verb (jf. Karseth et al., 2020, s. 119–127).

Kunnskapstabellen skisserer forskjellige relasjoner og forhold på tvers av ulike kunnskapsformer: beskrivende kunnskap og avansert lære om-kunnskap; beskrivende kunnskap og lære hvordan-kunnskap; og avansert lære om-kunnskap og lære hvordan-kunnskap. Mest relevant for kjerneelement to er de to siste relasjonene. Opp mot beskrivende kunnskap har jeg argumentert for at utforskning med ulike metoder både kan bygge videre på beskrivende kunnskap, og brukes til å vurdere beskrivende kunnskap. Når det gjelder de avanserte lære

om-kunnskapsformene, kan utforsking med ulike metoder legges til arbeid i ulike læringsprosjekter som har implikasjoner for hvordan undervisningen legges opp og hvilken rolle læreren skal ha. Både situert kunnskap og mektig kunnskap via terskelbegreper peker på ulike kunnskapsformer som utforsking kan ledes inn mot: fra åpen utforsking med etnografiske metoder og utforsking av seg selv i møtet med stoffet (situert kunnskap), til en utforsking som skal bidra til en forhåndsdefinert og mer teoretisk kunnskap knyttet til akademiske studier av religion, som for eksempel begrepet levde religion (mektig kunnskap/terskelbegreper). I begge tilfeller vil læreren på forhånd ikke kunne vite hva elevene finner ut av knyttet til religioner og livssyn, men fungerer som en veileder når det gjelder bruken av ulike metoder. I eksemplet mektig kunnskap/terskelbegreper vil likevel læreren kunne ha en klar formening om og enklere kunne vurdere hva utforskingen skal lede til. Når det gjelder utforsking av seg selv, blir forbindelsen til det å *lære av* religion tydelig. Her gjenstår det et arbeid med å utfylle kunnskapstabellen med de ulike definisjonene av det å *lære av*, samt å se disse i relasjon til de andre kunnskapsformene. Den refleksiviteten som situert kunnskap legger opp til, setter søkelys på forforståelser, og ikke for eksempel elevens personlige respons på eksistensielle spørsmål eller utvikling av eget livssyn.

Opp mot disiplinlig kunnskap ble forholdet til utforsking mer tvetydig. Den mest åpenbare koblingen til det å utforske med ulike metoder, er at disiplinlig kunnskap i seg selv kan sies å innebære at elevene får kunnskap om ulike metoder i akademisk religionsforskning, med andre ord at elevene lærer hvordan de kan få kunnskap om religion/religioner og livssyn. Dermed er det en overlapp mellom disiplinlig kunnskap og det å *lære hvordan*, og drøftingen viser at begrepet disiplinlig kunnskap i seg selv fremstår som omfattende og derfor noe uklart, populariteten til tross. Jeg har også antydnet at vi vil finne overlapp på tvers av det å *lære om*, *lære hvordan*, og *lære av* så fremt vi inkluderer en finmasket forståelse av de ulike nyansene i det å *lære av*.

Selv om disse overlappingene viser at dette første forsøket på å fylle ut en slik kunnskapstabell har sine svakheter, håper jeg å ha overbevist leseren om at fagdidaktikken har til gode å utvikle et mer nyansert språk for ulike kunnskapsformer knyttet til det å *lære om* religion/religioner og livssyn, samt det å *lære hvordan* man kan utforske dette landskapet med ulike metoder.

LITTERATUR

- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2021(1), 103–121.
- Bråten, O. M. & 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), 579.
- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og Kultur*, 124(1), 14–23.
- Cooling, T. (2020). Worldview in religious education: Autobiographical reflections on The Commission on Religious Education in England final report. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 403–414.
- Cush, D. (2019). Barbara Wintersgill's Big Ideas for Religious Education and the National Entitlement to the Study of Religions and Worldviews in England: Some reflections on a Big Ideas approach to curriculum planning in an English context from a participant in both projects. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(4), 95–108.
- Fancourt, N. P. M. (2015). Re-defining 'learning about religion' and 'learning from religion': A study of policy change. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 122–137.
- Franck, O. (2021). Gateways to accessing powerful RE knowledge: A critical constructive analysis. *Journal of Religious Education*, 69(1), 161–174.
- Freathy, R., Freathy, G., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers: A new approach to religious education in primary schools*. University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/18932>
- 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*, 65(4), 425–443. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freathy, R. & Freathy, G. (2013). RE-searchers: A dialogic approach to RE in primary schools. *Resource*, 36(1), 4–7. <http://hdl.handle.net/10871/13501>
- Freathy, R. & John, H. C. (2019). Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020: Rapport. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>

- Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag: Politiske og faglige diskusjoner, representasjon og didaktisering* [Doktorgradsavhandling]. Syddansk Universitet.
- KRLEpodden. (2019). I *Ny læreplan 4: Leder for læreplansgruppa taler*. <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/12/13/ny-lreplan-4-leder-for-lreplans-gruppa-taler>
- Kueh, R. (2017). Religious Education and the ‘knowledge problem’. In M. C. o. M. Chater (Red.), *We Need to Talk about Religious Education: Manifestos for the Future of RE* (s. 42–55). Jessica Kingsley Publishers.
- Lippe, M.v.d. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? In M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions-og livssynsfaget* (s. 11–24). Universitetsforlaget.
- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Gundersen, E., Indregard, S., Ishaq, B., Kleven, K., & Øye, H. (2015). NOU 2015:8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214.
- Niemi, K. (2018). Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: Stötestenar och språngbräddor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(2), 1–22.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Ofsted (2021, 12th May). *Research review series: Religious education*. Government, UK. <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education>
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 323–339.
- REC – Religious Education Council of England and Wales, R. (2013). *A Review of Religious Education in England*. <https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/resources/documents/a-review-of-religious-education-in-england/>
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Shaw, M. (2020). Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 150–161.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don’t get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93–103.

- UDIR. (2020). LK20: *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2021). Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education. *Learning and Instruction*, 73, 101431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>
- Wintersgill, B. (Ed.). (2017). *Big ideas for religious education*. University of Exeter. https://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsoci-sciencesandinternationalstudies/education/research/groupsandnetworks/reandspiritualitynetwork/Big_Ideas_for_RE_E-Book.pdf
- Wintersgill, B., with Cush, D. & Francis, D. (2019). *Putting Big Ideas into Practice in Religious Education*. RE: Online. <https://www.reonline.org.uk/resources/putting-big-ideas-into-practice-in-religious-education/>
- Wong, M.-Y. (2019). Current teaching practice for religious education in Hong Kong: Implications for 'learning from religion'. *Journal of Beliefs & Values*, 40(2), 133–145.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of research in education*, 32(1), 1–28.
- Young, M. (2013). Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195–198.
- Young, M. (2014). *The curriculum and the entitlement to knowledge*. *<https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/166279-the-curriculum-and-the-entitlement-to-knowledge-prof-michael-young.pdf>