

Religion og etikk-lærerens åpenhet om eget livssyn

En kvalitativ studie av elevperspektiver på lærerens åpenhet i klasserommet

Mariam Karim

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2023



Religion og etikk-lærerens åpenhet om eget livssyn

*En kvalitativ studie av elevperspektiver på
lærerens åpenhet i klasserommet*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Mariam Karim

Copyright Forfatter Mariam Karim

2023

Religion og etikk-lærerens åpenhet om eget livssyn

Mariam Karim

<https://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hva elever tenker om at religion og etikk-læreren er åpen om sitt eget livssyn i undervisningen. Absolutt alle lærere som underviser i religions- og livssynsfag har en personlig livssynsbakgrunn som de må være bevisste når de underviser. En del av denne bevisstheten handler om hvorvidt de skal fortelle elevene sine hva de selv tror på. Tidligere har dette temaet nesten utelukkende blitt diskutert fra et lærerperspektiv. Denne studien undersøker derimot hva elever fra 8 ulike skoler mener om lærerens åpenhet om eget livssyn i klasserommet.

Opgavens problemstilling er følgende: *Hvilke tanker gjør et utvalg elever på Vg3 seg om lærerens åpenhet om eget livssyn i religion og etikk-undervisningen?* Dette undersøkes på to hovedområder: hvilken betydning elevene mener lærerens åpenhet kan ha på lærer-elev relasjonen, og hvilken betydning åpenhet kan ha for elevenes opplevelse av undervisningen. Disse spørsmålene besvares gjennom analyse og diskusjon av elevers skriftlige svar på en kvalitativ, digital spørreundersøkelse med åpne svarfelder. Resultatene fra undersøkelsen diskuteres i lys av tidligere empirisk forskning fra Norge og England, og i lys av ulike religionsdidaktiske perspektiver.

Hovedfunnene fra min analyse viser at elevene stort sett er positive til at læreren skal være åpen om eget livssyn, men at åpenhet likevel kan få både positive og negative konsekvenser for lærer-elev relasjonen, og for elevenes opplevelse av undervisningen. Dette avhenger blant annet av lærerens grad av åpenhet, hva slags informasjon læreren deler, og hvilket konkret livssyn læreren har. På den ene siden kan det oppleves som trygt å vite hva læreren tror på, mens på den andre siden kan for mye informasjon eller for store uenigheter svekke relasjonen mellom lærer og elev. Lærerens åpenhet kan påvirke elevenes opplevelse av motivasjon for faget, og deres opplevelse av undervisningens upartiskhet. Oppgaven betrakter lærerens åpenhet som noe gradert, som vil si at lærere er åpne i ulik grad og på ulike vis. Lærerens åpenhetsgrad er noe av det som kan ha betydning for elevenes relasjon med læreren og deres opplevelse av undervisningen.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min fantastiske studietid ved Universitetet i Oslo. Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og lærerikt for meg på mange ulike plan. Som en synlig religiøs lærerstudent som ikke kan skjule sitt personlige livssyn i klasserommet, har dette temaet vært svært nyttig og givende å undersøke. Jeg føler at denne oppgaven har gitt meg bedre innsikt i hvordan jeg kan håndtere min egen fremtidige åpenhetspraksis som lærer.

Jeg vil først takke alle elevene som sa ja til å delta i undersøkelsen min. Deres svar var helt uvurderlige! Stor takk også til de utrolig hyggelige og hjelpsomme lærerne som videreformidlet prosjektet mitt til sine klasser. Dette prosjektet ville ikke vært mulig uten deres samarbeid.

Videre vil jeg takke min masterveileder Kirsten Marie Hartvigsen for enestående hjelp og veiledning denne våren. Jeg setter uendelig stor pris på ditt engasjement og all tiden du har satt av til å gi meg grundige tilbakemeldinger og verdifulle innspill. Det har vært en fryd!

Jeg vil også takke venner og familie som har støttet meg. Nazoo, disse 5 årene ville ikke vært de samme uten deg – jeg er så glad for at vi har kunnet støtte hverandre gjennom alle opp- og nedturen. Du er en ekte stjerne. Tusen takk til Sara, min søster, bestevenn og korrekturleser! Jeg vil også takke min bestefar, som har fulgt hele prosessen med stor interesse og oppmuntrende ord.

Mest av alt vil jeg takke århundrets ektemann, som gir meg støtte og kjærighet hver eneste dag. Takk for at du har heiet på meg, lest korrektur og skaffet snacks. Takk for alt du er.

Oslo, juni 2023

Mariam Karim

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord.....	VII
1 Introduksjon	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Bakgrunn og begreper.....	2
1.2.1 Religion og etikk-faget i norsk skole	3
1.2.2 Upartiskhet, objektivitet, eller nøytralitet?	4
1.2.3 Begrepet “åpenhet”	5
2 Tidligere forskning og didaktiske perspektiver	7
2.1 Empirisk bakgrunn.....	8
2.1.1 Elevperspektiver fra tidligere forskning	9
2.1.2 Lærerperspektiver - argumenter for åpenhet.....	11
2.1.3 Lærerperspektiver - argumenter imot åpenhet.....	13
2.2 Didaktiske perspektiver	16
2.2.1 Lærerens åpenhet i en norsk kontekst.....	16
2.2.2 Kjennetegn på god religionsundervisning	19
2.2.3 Lærer-elev relasjoner	20
2.2.4 Elevers motivasjon.....	21
2.3 Oppsummering.....	22
3 Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Utvalg.....	25
3.3 Gjennomføring/forberedelse	27
3.3.1 Spørreskjemaet.....	27
3.3.2 Bruk av tre skriftlige caser	28
3.4 Analysen	29

3.4.1	Analysemetode.....	29
3.4.2	Kategorisering.....	30
3.5	Forskningskvalitet.....	32
3.6	Etiske hensyn	34
3.7	Oppsummering av metode	35
4	Analyse	36
4.1	Åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen.....	37
4.1.1	Lærerens åpenhet og det trygge klasserommet.....	37
4.1.2	Profesjonalitet og grensene for selvmeddelelse.....	38
4.1.3	Grensen for uenighet mellom lærer og elev.....	39
4.2	Åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen.....	40
4.2.1	Opplevelsen av undervisningens upartiskhet.....	40
4.2.2	Opplevelsen av læringsutbyttet i faget.....	43
4.2.3	Opplevelsen av motivasjon	44
4.3	Tre caser: lærer-elev relasjonen	45
4.3.1	Antakelser om lærerens tro	45
4.3.2	Tillit til læreren som fagperson.....	47
4.4	Tre caser: opplevelsen av undervisningen	48
4.4.1	Case-lærernes upartiskhet	48
4.4.2	Case-lærernes innenfraperspektiv	50
4.4.3	Case-lærernes grad av åpenhet.....	51
4.5	Oppsummering av analysen.....	52
5	Diskusjon	54
5.1	Hovedfunn.....	54
5.2	Lærer-elev relasjonen.....	55
5.2.1	Hva gjør lærerens åpenhet med klasseromsatmosfæren?	55
5.2.2	Kan uenigheter skade relasjonen?.....	57

5.2.3 Hvor går grensen for hva læreren kan dele?	58
5.2.4 Oppsummering av resultater om lærer-elev relasjonen	59
5.3 Opplevelsen av undervisningen	60
5.3.1 Opplevelsen av undervisningens upartiskhet.....	60
5.3.2 Opplevelsen av læringsutbyttet i faget.....	64
5.3.3 Opplevelsen av motivasjon	65
5.3.4 Oppsummering av resultater om opplevelsen av undervisningen	66
5.4 Konklusjon og didaktiske implikasjoner	67
6. Litteratur	70
7. Vedlegg	74
7.1 Vedlegg 1: Caser og spørreskjema	74
7.2 Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv.....	77

1 Introduksjon

I Norge er religion og etikk-undervisningen en arena hvor elever og lærere med ulike livssynsmessige bakgrunner samles i ett og samme klasserom. Absolutt alle lærere som underviser i religion og etikk har en personlig erfaringsbakgrunn og et sett med egne overbevisninger som de må være bevisste når de underviser. I Norge er religion og etikk-faget ikke-konfesjonelt, som i norsk sammenheng innebærer at ingen spesifikk overbevisning skal fremstilles som den rette eller sanne. Dette har ført til diskusjoner rundt hvorvidt lærere kan dele åpent med sine elever hva de selv tror på. Mange lærere kan oppleve at elevene deres er nysgjerrige og ønsker å få vite om deres personlige livssynsbakgrunn. Som lærer bør man derfor vite hvordan man skal forholde seg til slike spørsmål fra elevene i konteksten av en ikke-konfesjonell religionsundervisning. Lærere må til stadighet reflektere over hvor åpne de skal være med elevene sine når det kommer til å dele egne ståsteder og fortelle om sin livssynsmessige tilhørighet. I dag står religionslærere nokså fritt til å velge sin egen åpenhetspraksis, noe som gjør det desto viktigere for lærere å utvikle en god vurderingsevne når det gjelder åpenhet om sitt personlige livssyn i klasserommet.

Når det tidligere har vært forsket på lærerens åpenhet om eget livssyn i religions- og livssynsundervisningen, har det som regel vært læreres egne refleksjoner rundt slik praksis som har stått sentralt. Denne masteroppgaven vil derimot se videre til et elevperspektiv, hvor elevers tanker om lærerens åpenhet om eget livssyn står i fokus. Når lærere i tidligere studier har blitt spurt hvorfor de velger å være åpne eller ikke åpne om sitt eget livssyn, har mange svart at denne vurderingen gjøres med tanke på elevenes beste. Derfor mener jeg det er overraskende at elevperspektivet hittil, med enkelte unntak, har blitt neglisjert i diskusjonen rundt lærerens åpenhetspraksis i religions- og livssynsundervisningen. Denne masterstudien vil bidra til å belyse nettopp denne siden av diskusjonen som ikke har blitt tillagt særlig vekt tidligere. Elevperspektivene som fremheves i denne studien vil kunne bidra til at religionslærere og lærerstudenter ser en ny side av denne problematikken som de kan ta med seg videre når de reflekterer over sin egen åpenhet i religion og etikk-undervisningen.

1.1 Problemstilling

Prosjektets mål er å besvare problemstillingen:

Hvilke tanker gjør et utvalg elever på Vg3 seg om lærerens åpenhet om eget livssyn i religion og etikk-undervisningen?

"Åpenhet om eget livssyn" handler i denne oppgaven om lærerens praksis rundt det å dele informasjon om sitt eget livssyn med elevene sine. Åpenheten kan også innebære at læreren i noen grad tar stilling til eksistensielle spørsmål. "Livssyn" brukes i denne oppgaven som samlebetegnelse på religiøse og ikke-religiøse livssyn.

I min undersøkelse er jeg opptatt av å finne ut hva elever mener er "god" eller "dårlig" praksis når det gjelder lærerens åpenhet om eget livssyn, og hvordan de begrunner disse meningene. Jeg undersøker deres tanker om lærerens åpenhet på to spesifikke hovedområder. Disse områdene legger grunnlaget for følgende forskningsspørsmål:

Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for:

- 1) lærer-elev relasjonen
- 2) opplevelsen av undervisningen

Overordnet innebærer disse fokusområdene at elevene reflekterer over hva slags informasjon de mener er greit at læreren deler om eget livssyn, på bakgrunn av effekten de mener denne informasjonen kan ha på lærer-elev relasjonen og deres egen opplevelse av undervisningen. På samme måte vil disse forskningsspørsmålene kaste lys på elevenes tanker om hva slags informasjon som *ikke* er greit at læreren deler, med begrunnelse i de to nevnte hovedområdene.

1.2 Bakgrunn og begreper

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke begrepet «åpenhet om eget livssyn» for å beskrive det jeg ønsker å undersøke. I denne delen vil jeg først utdype mer om religions- og livssynsundervisning i den norske skolen for å vise konteksten rundt mitt spørsmål om

lærerens åpenhet i religion og etikk-faget. Jeg vil deretter utdype hva jeg mener med “åpenhet om eget livssyn” og se begrepet i sammenheng med den generelle diskusjonen som har pågått rundt dette temaet. Dette er for å tydeliggjøre hvilken faglig samtale denne masteroppgaven er et bidrag til.

1.2.1 Religion og etikk-faget i norsk skole

Når man snakker om religions- og livssynsundervisning i Norge må man skille mellom grunnskolefaget KRLE, og religion og etikk-faget som undervises på videregående skole. Disse er to ulike fag som har noen forskjeller og noen likheter. Begge fagene er ikke-konfesjonelle og inkluderende undervisningsfag. “Inkluderende” religions- og livssynsundervisning innebærer at det er ett felles, obligatorisk fag for alle elever uavhengig av deres personlige livssynsbakgrunn.

Ettersom fagene er obligatoriske og samler alle elever, har det vært mye debatt rundt hvilke krav som skal settes til undervisningen for at elevene skal bli beskyttet mot krenkelser eller ubehagelige opplevelser, og for at de skal føle seg ivaretatt i undervisningen. Disse debattene har i all hovedsak fokusert på grunnskolefaget KRLE, og faget i den videregående skolen har ikke fått den samme oppmerksomheten (Andreassen, 2016, s. 74). Andreassen (2016) skriver at en årsak til dette kan være at religion og etikk-faget ikke har blitt ansett som en “like viktig arena for den grunnleggende oppdragelse som grunnskolen”, og at videregående opplæring ikke er obligatorisk slik som grunnskolen er (Andreassen, 2016, s. 36, 75).

Samtidig ser vi at grunnskolefaget har et spesifikt vern mot forkynnelse som er hjemlet i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 2-4 som omhandler KRLE-undervisning. Der står det tydelig i første ledd at “Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande” (opplæringslova, 1998, § 2-4). Vi finner ingen tilsvarende formulering i kapittel 3 i opplæringslova om den videregående skolen. I tillegg har elever i grunnskolen rett til fritak fra deler av religions- og livssynsundervisningen dersom noen aktiviteter oppleves som utøvelse av en annen religion eller dersom de på andre måter oppleves som krenkende (opplæringslova, 1998, §2-3 a). Igjen gjelder ikke denne retten for elever i videregående opplæring.

At undervisningen ikke kan være forkynnende skaper noen implikasjoner for hvilke krav som settes til lærerens undervisning, spesielt krav om at de ulike livssynene fremstilles på en upartisk måte. Forskjellen mellom fagene som gjøres i lovverket resulterer dermed i at elever i videregående opplæring formelt sett ikke er beskyttet mot forkynnelse slik som er tilfellet for elever i grunnskolen. Likevel finnes det en tydelig holdning blant flere religionsdidaktikere om at dette er noe som også bør gjelde for religion og etikk-faget, og at de samme standardene for upartiskhet i undervisningen absolutt burde prege religion og etikk-undervisningen også (Andreassen, 2016; von der Lippe, 2017). I denne oppgaven vil jeg derfor ta utgangspunkt i at dette er standarder som også burde gjelde for religion og etikk-undervisningen. Dermed blir det aktuelt å gå nærmere inn på begrepene “upartiskhet”, “objektivitet” og “nøytralitet” i det følgende, selv om dette er begreper som oftest er blitt diskutert i forbindelse med KRLE-faget.

1.2.2 Upartiskhet, objektivitet, eller nøytralitet?

Jackson og Everington (2017) fra Universitetet i Warwick, som har skrevet mye om inkluderende religionsundervisning, skiller mellom begrepene “upartiskhet” og “nøytralitet”. Deres definisjon av nøytralitet krever at alle personlige ståsteder settes til side og at læreren spesielt skjuler sine personlige standpunkter (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Dette skiller seg fra deres definisjon av upartiskhet, som innebærer at undervisningen ikke skal diskriminere noen livssyn eller meninger, og at både lærer og elever dermed kan uttrykke personlige ståsteder innenfor trygge rammer. Hovedforskjellen mellom disse begrepene slik disse forskerne definerer dem, er at upartiskhet åpner for at læreren kan dele informasjon om sitt eget livssyn eller sine egne standpunkter med elevene sine, mens nøytralitet ikke åpner for dette.

I norsk kontekst har også begrepet objektivitet blitt tatt opp i forbindelse med de to øvrige begrepene. Bengt-Ove Andreassen (2016) skriver at objektivitet skiller seg fra nøytralitetsbegrepet ved at nøytralitet er et urealistisk ideal, mens objektivitet heller dreier seg om å presentere og fremstille alle ulike livssyn med saklighet (s. 35). Dette handler blant annet om at man ikke skal fremstille noen religioner som bedre eller mer sanne enn andre (Sødal, 2009, s. 30). Religionsdidaktikere Helje Kringelbotn Sødal og Levi Geir

Eidhamar fremmer også “saklighet” over nøytralitet, og knytter dette også til betydningen av upartiskhet.

I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet upartiskhet når jeg viser til lærerens saklige og likeverdige fremstilling av ulike livssyn og undervisning mer generelt. På bakgrunn av definisjonene presentert over, har jeg også valgt å legge til en synonym forklaring av begrepet, som er at upartisk undervisning innebærer at læreren ikke favoriserer enkelte livssyn over andre. Dette er definisjonen jeg bruker når jeg senere avklarer begrepet upartiskhet for deltakerne i min studie.

Det er mulig å stille spørsmål ved hvorvidt læreren kan trekke på personlige erfaringer når hun underviser, dersom upartiskhet skal være en standard for undervisningen. I Norge har det vært uenigheter blant religionsdidaktikere om hvorvidt lærere og elevers personlige erfaringer og personlige meninger knyttet til egen livssynsbakgrunn er noe som passer seg å dele i klasserommet (Eidhamar, 2019; Andreassen, 2016). I britisk kontekst har dette blitt diskutert flere ganger av Robert Jackson og Judith Everington (2017; Everington, 2011, 2012, 2014, 2016). I England finner man en lignende inkluderende religions- og livssynsundervisning som i Norge, og Jackson og Everington (2017) mener at lærere og elevers ulike livssynsbakgrunner kan brukes som en ressurs i undervisningen (s. 8). Likevel er dette også noe som må behandles med sensitivitet og som krever at lærerens personlige overbevisninger ikke presses på elevene (Jackson & Everington, 2017, s. 8-9).

1.2.3 Begrepet “åpenhet”

Tidligere har forskere brukt ulike begreper for å diskutere lærerens åpenhet om personlige anliggender i klasserommet. Disse begrepene har ikke vært begrenset til å kun omhandle lærerens livssyn, men livssynsbakgrunn er inkludert i bruken. Et av disse er begrepet “personal life knowledge” som brukes av Everington når hun i sine mange forskningsarbeider skriver om at læreren deler personlige erfaringer med elevene sine (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016). Begrepet «personal life knowledge» har en ganske bred definisjon, og favner om erfaringer lærerne har med seg fra barndommen, fra familieliv og fra egen skolegang. I tillegg innebærer det eventuelle erfaringer lærere har fra å ha vært del av et livssynsamfunn eller generelt erfaringer de har med personlig tro og ikke-tro. Everington

inkluderer i tillegg til dette hverdagslige erfaringer og kunnskaper, som for eksempel er knyttet til kunnskap om kulturreferanser, mediesaker og ungdomskultur (Everington, 2012, s. 345). Dette begrepet, som har blitt brukt mye i den tidligere forskningen, innebærer med andre ord ikke bare læreres erfaringer med tro og livssyn, men et mye bredere sett med erfaringer og kunnskaper av ulik art.

Et annet begrep som har blitt brukt er “selvmeddelelse”, oversatt fra det engelske “self disclosure”, og dette er et begrep som har blitt brukt av Eidhamar (2019). Dette bruker han om all personlig informasjon som enhver person deler om seg selv, i dette tilfellet det læreren deler med elevene sine (Eidhamar, 2019, s. 36). Dette begrepet har i likhet med “personal life knowledge” en ganske vid definisjon, og inkluderer den informasjonen læreren deler om sitt eget livssyn og egne standpunkter.

I denne studien vil jeg bruke en snevrere definisjon av åpenhetsbegrepet, hvor jeg kun refererer til informasjonen læreren deler med elevene sine om sitt eget livssyn eller egne tanker, meninger og opplevelser som er direkte knyttet til livssyn og livssynsspørsmål. I min bruk av ordet “åpenhet” har jeg også valgt å inkludere bruken av religiøse symboler eller klesplagg hos læreren. Dette gjør jeg blant annet på bakgrunn av funn fra masterstudien til Ola Linqvist Nødtveidt (2022) som indikerte at åpenhet om eget livssyn praktiseres i ulike grader og på ulike vis. Ved å inkludere synlige uttrykk for personlige livssyn tar jeg høyde for at elever i noen situasjoner kan bli eksponert for informasjon om lærerens livssyn på andre måter enn kun ved lærerens ytringer i klasserommet. Synlige uttrykk for livssynstilslutning hos læreren regnes derfor som en form for åpenhet uavhengig av verbale ytringer. Denne studiens åpenhetsbegrep bygger derfor på en forståelse av at læreres åpenhetspraksis eksisterer i ulike grader og i ulike uttrykksformer.

2 Tidligere forskning og didaktiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere empirisk forskning og didaktiske perspektiver som er bakgrunnen for mitt prosjekt. Jeg vil i denne presentasjonen skille mellom empiriske og ikke-empiriske studier. De ikke-empiriske bidragene består av ulike typer tekster som tar opp didaktiske perspektiver som er relevante for min problemstilling, men som ikke presenterer egne empiriske resultater. Denne typen tidligere forskning omtales derfor her som “didaktiske perspektiver” ettersom de nettopp bidrar med nye perspektiver, posisjoner og innfallsvinkler på spørsmål rundt lærerens åpenhet, religionsfaget eller religionslærerrollen.

Kapitlet deles i to, hvor første del presenterer fremtredende meninger elever og lærere har hatt om lærerens åpenhet i religionsundervisningen i tidligere empiriske studier. Andre del presenterer ulike perspektiver på lærerens åpenhet, inkludert de ulike posisjonene man finner hos norske religionsdidaktikere i diskusjonen om hvorvidt lærere bør være åpne om eget livssyn. I andre del blir det også redegjort for noen pedagogiske perspektiver på hva som skaper gode lærer-elev relasjoner og hva som skaper motivasjon hos elever ettersom dette er perspektiver som knytter seg til studiens forskningsspørsmål.

Den empiriske forskningen som er blitt gjort med lærerens åpenhet som hovedfokus er svært begrenset, og enda mindre er blitt gjort med elevperspektivet i sentrum. Temaet dukker likevel opp som del av studier med andre hovedfokus. Mange av de empiriske studiene som presenteres i dette kapitlet vil være gjennomført med elever eller lærere på norske ungdomsskoler, eller på “secondary schools” i engelsk sammenheng. Selv om mitt prosjekt retter seg mot religion og etikk-faget, vil disse studiene fremdeles være relevant bakgrunn for prosjektet ettersom jeg tar utgangspunkt i at standarder for åpenhet i KRLE-faget også bør gjelde for religion og etikk-undervisningen (Andreassen, 2016; von der Lippe, 2017). Det samme gjelder for de religionsdidaktiske posisjonene for og imot åpenhet som presenteres i dette kapitlet, hvor meninger som har blitt ytret i forbindelse med grunnskolefaget også anses som relevant bakgrunn for mitt prosjekt.

2.1 Empirisk bakgrunn

Når det tidligere har vært forsket på temaer knyttet til lærerens åpenhet om personlige anliggender i religionsundervisningen, har dette i all hovedsak blitt gjort innenfor en britisk kontekst. En stor overvekt av den empiriske forskningen som presenteres her vil derfor være fra England. Religionsundervisningen i de offentlige skolene i England ligner på den norske modellen for religions- og livssynsundervisning, primært ved at det er et samlet undervisningsfag for alle elever uavhengig av livssynsbakgrunn. Derfor er mange av problemstillingene som finnes i den britiske forskningen også relevante for den norske skolen.

Det finnes likevel enkelte andre empiriske studier utenfor Storbritannia som jeg vil trekke fram, eksempelvis REDCo-prosjektet (2011) som har vært innom Norge og andre europeiske land, i tillegg til en nyere masterstudie som har sett på læreres åpenhet om egne standpunkter i en norsk kontekst (Nødtveidt, 2022). Alle studiene jeg viser til berører tematikken rundt lærerens åpenhet om personlige anliggender, men svært få av dem har lærerens åpenhet om eget livssyn som hovedanliggende, og ingen av dem tar kun utgangspunkt i elevperspektivet.

I tidligere empiriske studier av lærerens åpenhet er det i all hovedsak lærerperspektivet som har blitt undersøkt. Det vil være aktuelt for meg å se på studier som tar for seg læreres syn på åpenhet om personlige anliggender i religionsundervisningen ettersom lærerne i flere av disse studiene har begrunnet sin praksis med hensyn til elevene (Everington et al., 2011; Everington, 2012, 2014, 2016). Studier av lærere har bidratt med innsikt i hvilke bekymringer lærere kan ha når det gjelder egen åpenhet i klasserommet, i tillegg til hvilke praksiser lærere ser for seg har positiv eller negativ effekt på elevene. Denne empirien basert på lærerperspektivet er med på å legge grunnlag for min studie av elevperspektivet, og danner utgangspunkt for deler av diskusjonen, hvor elevs syn på lærerens åpenhet ses i sammenheng med denne tidligere empirien.

2.1.1 Elevperspektiver fra tidligere forskning

I det følgende vil jeg redegjøre for funn fra de to tidligere studiene som har gjort empirisk forskning på elevperspektiver når det gjelder lærerens åpenhet. Forskningen på dette området er begrenset og det er kun tre hovedmomenter som gjør seg gjeldende blant elevene i disse studiene. Disse tre poengene som elevene trekker fram i sin refleksjon om lærerens åpenhet presenteres under hver sin underoverskrift i dette delkapittelet.

2.1.1.1 Lærerens profesjonalitet

Den ene studien som har sett på elevperspektiver er gjort av Thorsten Knauth og Anna Körs (2011) som del av REDCo-prosjektet som undersøkte ulike sider ved religions- og livssynsundervisning i flere europeiske land, deriblant Norge. I undersøkelsen til Knauth og Körs ble elevene spurt om hvorvidt de mente at læreren burde ha en religiøs tilhørighet eller ikke. I denne undersøkelsen er det ikke nødvendigvis spørsmål om læreren er *åpen* om tilslutningen sin, men om læreren i det hele tatt bør tilhøre en religion.

Blant elevene var det delte meninger om det er en ressurs eller et hinder i religionsundervisningen at læreren har en religiøs tilhørighet. Et hovedsyn blant elevene var likevel at lærerens egen livssynsbakgrunn bare var av betydning dersom det påvirket lærerens kompetanse (Knauth & Körs, 2011, s. 216). Kompetansen det er snakk om her er i all hovedsak knyttet til lærerens evne til å undervise upartisk og frykten for at læreren skal drive indoktrinering (Knauth & Körs, 2011, s. 216). En majoritet blant elevene var skeptiske eller direkte negative til at læreren skulle ha en religiøs tilhørighet basert på frykten for slik upartiskhet, favorisering eller proselyttisme i undervisningen.

I denne studien stilles det spørsmål om hvorvidt læreren burde ha en "religiøs tilhørighet", som jeg mener er et noe snevert begrep. Begrepet «religiøs tilhørighet» som det spørres om i studien favner ikke om alle typer livssyn, religiøse og ikke-religiøse, som lærere kan ha. Jeg mener det kan skape en mulig implikasjon om at «religiøsitet» er et aktivt element, mens ikke-religiøsitet er en standard eller en nøytral posisjon. Særlig ettersom elevene vektlegger frykten for å bli påvirket av læreren kan en stille spørsmål ved hvorvidt den samme frykten ville meldt seg dersom læreren tilhørte et ikke-religiøst livssyn.

2.1.1.2 Lærerens åpenhet som dialogisk verktøy

I den andre studien, gjennomført av Nigel Fancourt (2007) fra Warwick, ble elever på ungdomstrinnet spurt om hvorvidt de mente at lærere bør dele egne synspunkter i religions- og livssynsundervisningen. På generell basis satte elevene i denne studien pris på at læreren delte sine egne synspunkter, såfremt dette skjedde på en dialogisk måte. Dette poenget var det aller tydeligste funnet i Fancourt sin studie, og elevene beskrev det som oppgaven til en god religionslærer å åpne opp for dialog i undervisningen sin. For elevene innebar dette at læreren verdsatte elevenes egne synspunkter og var positivt innstilt til meningsutveksling i klasserommet. Evnen og viljen til å lede dialog kunne derfor beskrives som et kjennetegn på en god religionslærer, ifølge elevene i studien.

Lignende kom det frem i studien til Fancourt at jo mer læreren respekterte elevenes synspunkter, desto mer verdsatte elevene også innspill som læreren kom med (Fancourt, 2007, s. 61). På motsatt side mente de at en lærer som ikke verdsetter elevenes synspunkter var en lite effektiv lærer (Fancourt, 2007, s. 62). Dette gjaldt også lærere som prøvde å styre elevenes egne meninger i bestemte retninger. Man kan derfor si at lærerens åpenhet var noe elevene opplevde som en form for gjensidig meningsutveksling hvor alle i klasserommet måtte være åpne for å lytte til hverandre og akseptere ulike meninger.

2.1.1.3 Lærerens livssyn - kjedelig eller spennende?

Fancourt sin studie fant også at flere elever mente det hadde vært interessant å ha en lærer som ikke var kristen, men tilhørte en annen religion som sjeldnere var representert blant religionslærere (Fancourt, 2007, s. 61). Dette indikerte at elevene i studien opplevde kristne religionslærere som normen, og at lærerens religion spilte en viss rolle for elevenes motivasjon og interesse for undervisningen. Dette viste også at disse elevene forventet at læreren skulle dele noe om egne synspunkter i klasserommet ettersom de hadde preferanser når det gjaldt hvilke livssyn som var mest interessante at læreren hadde (Fancourt, 2007, s. 61).

2.1.2 Lærerperspektiver - argumenter for åpenhet

I det følgende vil jeg gjøre rede for noen av de mest utbredte argumentene som religionslærere fra tidligere undersøkelser har brukt *for* det å være åpen om eget livssyn eller personlige anliggender i klasserommet.

2.1.2.1 Åpenhet skaper trygge klasserom

En av de vanligste begrunnelsene hos lærere som er positive til stor grad av åpenhet er at det skaper en trygg klasseromssituasjon for elevene (Everington, 2016, s. 184). Dette skriver blant andre Everington i flere av sine artikler basert på egne empiriske studier gjennomført over en årrekke, hvor hun blant annet diskuterer læreres syn på forholdet mellom det profesjonelle og det private livet og bruken av personlige erfaringer i religionsundervisningen (Everington, 2012, 2014, 2016). I en studie av religionslæreres bruk av personlige erfaringer fra seks europeiske land, inkludert Norge, fant Everington og ter Avest (2011) at lærere på tvers av landene brukte åpenhet om sitt eget livssyn for å oppmuntre elevene til også å dele sine personlige tanker (s. 246). Dette viser at lærerens åpenhet i noen tilfeller kan brukes aktivt som strategi for å fremme meningsutveksling i klasserommet.

I sin masterstudie undersøkte Nødtveidt (2022) religionslærere sine tanker om å være åpen om egne standpunkter med elevene sine. I denne studien kom det også fram at lærerne brukte forestillinger om det trygge klasserommet som argument for å være åpen. Flere av de seks lærerne som ble intervjuet mente at det skaper en trygghet for elevene å vite hvor læreren selv befinner seg i livssynslandskapet (2022, s. 52). En av lærerne begrunnet sin åpenhet med at det bidro til å ufarliggjøre det å dele sitt standpunkt i klasserommet. En annen lærer i samme studie mente åpenhet om at hun var kristen gjorde at elevene følte seg trygge på henne. Dette var fordi hun opplevde at det bidro til at elevene følte at de kjente læreren sin godt (Nødtveidt, 2022, s. 52). Man kan derfor si at noen lærere bruker åpenhet om eget livssyn både for å bygge personlige relasjoner til elevene sine, og for å senke terskelen for å dele egne meninger i klasserommet.

2.1.2.2 Åpenhet øker faglig interesse og forståelse

En annen gjentatt begrunnelse lærere har gitt for sin åpenhetspraksis i tidligere studier har vært at det bidrar til å vekke interesse og engasjement hos elevene. Studien til Everington (2012) viste at flere lærere mente det var nødvendig å bruke livserfaringer for å engasjere eldre elever. Dette ble begrunnet med at eldre elever er mindre mottakelige for informasjon som ikke kan knyttes direkte til hverdagslivet (Everington, 2012, s. 347). Disse lærerne brukte egne erfaringer med tro og livssyn for å skape koblinger mellom fagstoffet og en virkelighet som elevene kjente til (Everington, 2012, s. 348). Slike koblinger skulle ifølge lærerne bidra til økt interesse og engasjement hos elevene ettersom det aktualiserer fagstoffet og skaper relevans til elevenes egne liv.

I tillegg til at bruk av egne erfaringer skulle øke elevenes interesse, har også lærere fra Everingtons (2016) studie ment at det kunne hjelpe elevene til bedre forståelse av fagstoffet. Hun skriver at det finnes en dominerende tanke blant lærere i Europa om at pensumet i faget bør kunne oppleves som relevant for elevenes egen livsverden (Everington, 2016, s. 183). Ved å vise til det større REDCo-prosjektet (2006-2009) skriver hun at lærere i flere europeiske land begrunnet åpenheten sin med at det gir «real life examples», og illustrerer kompliserte religiøse konsepter ved å bruke personlige eksempler (Everington, 2016, s. 184). Lærerens åpenhet om egne erfaringer med tro og livssyn oppleves altså for noen lærere som faglig relevant ettersom det kan gi virkelige eksempler på sider ved livssynet som elevene ellers leser om fra en mer teoretisk og distansert synsvinkel.

2.1.2.3 Åpenhet bryter ned fordommer

Relatert til det å gi virkelige eksempler på livssynskonsepter, har lærere også ment at åpenhet kan bidra til å bryte ned fordommer elevene måtte ha, og øke deres forståelse for andre menneskers synspunkter. Lærere fra Everingtons (2016) studie mente at det var en del av religionslærerrollen å forsøke å bryte ned fordommer og fremme pluralisme, og dette ble ansett som mye av målet med religions- og livssynsundervisning (Everington, 2016, s. 181). I studien fra 2014 mente også lærere med minoritetsbakgrunn at deres kunnskap om det å være «på innsiden» av minoritetsreligioner bidro til at de kunne utfordre stereotyper og misoppfatninger som elevene deres satt med (Everington, s. 167). Dette har en tydelig sammenheng med det å være åpen om eget livssyn for å kunne gi «real life examples» på

religiøse konsepter som kan virke fremmede, og dermed bryte ned fordommer eller menneskeligjøre fjerne konsepter (Everington, 2016, s. 184).

2.1.3 Lærerperspektiver - argumenter imot åpenhet

I denne delen vil jeg gjøre rede for noen av de mest utbredte argumentene som religionslærere tidligere har brukt imot det å være åpen om eget livssyn eller personlige anliggender i klasserommet.

2.1.3.1 Frykt for å krenke elever

En begrunnelse som lærere i studien til Nødtveidt (2022) ga for ikke å være åpne om eget livssyn var frykten for å krenke enkelte elever i klassen (s. 54). Noen av lærerne valgte å ikke være åpne om eget livssyn på grunn av denne muligheten for å fornærme noen elever, og bekymret seg over effekten åpenheten kunne ha på relasjonen mellom lærer og elev. Noe av begrunnelsen for denne frykten så ut til å være at åpenhet kunne gi elevene inntrykk av at læreren tok parti med én gruppe elever og ikke andre, noe som kunne oppleves som krenkende for elever som ikke delte lærerens livssyn (Nødtveidt, 2022, s. 54).

Lærere i studien til Everington (2016) trakk også fram frykten for å krenke elever med sin åpenhet, og koblet dette til tanker om lærerprofesjonalitet (s. 185). Disse lærerne vektla betydningen av at alle elevene skulle føle seg sett og hørt, og mente at en lærer som på noe vis krenker eller overkjører elevenes tanker og meninger ikke driver korrekt yrkesutøvelse (Everington, 2016, s. 185). Frykten for å fornærme elevene er tett knyttet til tanken om at klasserommet skal være en trygg arena hvor alle føler seg respektert og lyttet til.

Audun Toft (2014) skriver i sin studie av RLE-læreres åpenhet om eget livssyn at både kristne og ateistiske lærere kunne oppleve åpenhet om eget livssyn som en stor utfordring (s. 262). Dette mente lærerne var fordi slike definerte livssynsformer kunne virke bastante for elevene, noe som kunne føre til spenning i lærer-elev relasjonen. Han skriver at livssyn som innebærer eksklusive sannhetskrav kan oppleves som spesielt konfronterende for elevene (Toft, 2014, s. 263). På den andre siden skriver han at lærerne i studien som ikke sto innenfor et bestemt livssyn med sannhetskrav, opplevde det som mye mindre

problematisk å være åpen med elevene. Lærere med sterke overbevisninger eller en tydelig definert livssynstilørighet kan dermed oppleve en ekstra bekymring knyttet til åpenhet i klasserommet med hensyn til ikke å fornærme eller krenke elevene (2014, s. 262).

2.1.3.2 Frykt for å påvirke elevene

Læreres frykt for å påvirke elevenes personlige tanker og meninger er en gjenganger i forskningen. Tre av de seks lærerne i Nødtveidt sin studie uttrykte bekymring for at elevene skulle komme til å overta lærerens meninger ukritisk (2022, s. 54). Dette var noe som ble trukket fram særlig av de lærerne som valgte å ikke være åpne. Bekymringen deres var blant annet begrunnet i at lærerens åpenhet om sine egne synspunkter kunne hindre elevenes mulighet til å utvikle egne meninger (Nødtveidt, 2022, s. 53). Noen lærere kan altså tenke at elevenes mulighet til å forme helt selvstendige meninger blir hindret dersom læreren som klasseleder også deler sine egne standpunkter.

Frykten for å ha stor innflytelse på elevenes meninger kom også til syne hos religiøse lærere på tvers av landene i studien til Everington og ter Avest (2011). Disse uttrykte en sterk bekymring for å trenge overbevisningen sin på elevene (s. 249). Flere ikke-religiøse lærere i studien fra 2016 hadde også en frykt for å bli anklaget for å presse sine synspunkter på elevene (Everington, s. 180). Denne bekymringen ser derfor ut til å gjøre seg gjeldende hos mange lærere uavhengig av livssynsbakgrunn. Dette gjaldt imidlertid også for mange av de kristne lærerne i Toft (2014) sin studie. Toft (2014) skriver i sin studie av 21 RLE-lærere at kristne lærere opplevde det som særlig utfordrende å være åpen om sitt livssyn i klasserommet (2014, s. 259). Kristne lærere som han intervjuet opplevde at åpenhet kunne føre til at elever og foreldre ble skeptiske til deres profesjonalitet og evne til å undervise upartisk og ikke-forkynnende (2014, s. 259-260). Frykten religionslærere har for å påvirke elevene sine kan derfor i realiteten tenkes å mer presist være en frykt for å bli *oppfattet* som forkynnende eller anklaget for det, og ikke nødvendigvis alltid en frykt for å faktisk påvirke elevene.

2.1.3.3 Frykt for å skape “intimitetstyranni”

Lærere i tidligere empiriske studier har også begrunnet sin skepsis til åpenhet med at det potensielt kan hindre sunne lærer-elevrelasjoner i å bli dannet. En risiko ved å utøve stor grad av åpenhet er at det kan skape et for intimt og personlig lærer-elev forhold som kan kompromittere elevens privatliv (Everington, 2012, s. 350).

Sara Irisdotter Aldenmyr (2010) skriver om ulike utviklinger som har skjedd når det gjelder lærerrollen, og påpeker de økende tendensene til at læreren bygger personlige og uformelle relasjoner med elevene gjennom åpenhet om personlige anliggender (s. 72). Hun skriver at lærere på grunn av dette kan møte på flere utfordringer når det gjelder grensene mellom det profesjonelle og det private (2010, s. 72). Hun viser til Richard Sennett (1993) som bruker begrepet «tyrannies of intimacy» om at den private sfære dominerer selv i en profesjonell relasjon slik som mellom lærere og elever. Aldenmyr argumenterer for at lærerens åpenhet om personlige anliggender kan komme til å kompromittere den profesjonelle distansen mellom lærer og elev (2010, s. 72).

I tillegg har Aldenmyr også kritisert at lærere skal bruke åpenhet som strategi for å fremme elevens åpenhet (2010, s. 74). Hun var hovedsakelig kritisk til denne typen åpenhet ettersom hun mener det kan nekte elevene deres privatliv (Aldenmyr, 2010, s. 72). Dette er en kritikk som også Everington har støttet opp om, og hun har poengtert at det er særlig viktig for lærere å vurdere om slik type åpenhet virkelig er nødvendig for læringsutbyttet i faget, og om det kun skaper press på elevene for å dele personlig informasjon (Everington, 2012, s. 351).

2.1.3.4 Frykt for å virke gammeldags

Det siste momentet som lærere fra tidligere studier trakk fram var frykten for å bli sett på som urelaterbar og gammelmodig, noe særlig religiøse lærere kjente på (Everington, 2016, s. 180). Disse lærerne tenkte et slikt syn kunne oppstå dersom de var åpne om å tilhøre et livssyn som elevene mente var uinteressant eller gammeldags, og at dette kunne føre til at elevene ikke ble i stand til å lære fra dem. Dette indikerer at læreres åpenhetspraksis kan påvirkes av negative stereotyper rettet mot religionslærere (Everington, 2016, s. 180).

2.2 Didaktiske perspektiver

I dette delkapittelet skal jeg presentere relevante perspektiver, primært fra religionsdidaktikken, som er en del av bakgrunnen for mitt eget prosjekt. Jeg vil presentere de ulike posisjonene som finnes blant norske religionsdidaktikere på lærerens åpenhet om eget livssyn i religionsundervisningen. Her presenteres også Eidhamars modell for perspektivsmangfold, som jeg benytter meg av senere i diskusjon av mine egne funn. Jeg vil også gjøre rede for andre viktige bidrag til diskusjonen rundt lærerens åpenhet, slik som konseptene “safe space” og “uenighetsfellesskap” som dreier seg om trygg kommunikasjon i klasserommet og evnen til å møte andre i dialog selv om man er uenige eller har ulike livssynsbakgrunner.

2.2.1 Lærerens åpenhet i en norsk kontekst

I denne delen presenterer jeg noen av de dominerende posisjonene som finnes i den norske diskursen om lærerens åpenhet. For å gjøre det vil jeg først presentere perspektivmodellen, ettersom flere religionsdidaktikere bruker begrepene i denne modellen i diskusjon om lærerens åpenhet. Ikke alle de religionsdidaktiske posisjonene og argumentene for og imot åpenhet som presenteres i de senere delkapitlene vil være knyttet til denne modellen, men flere av posisjonene er nettopp begrunnet i tanker om perspektiver i undervisningen. Derfor er det nødvendig å presentere denne modellen før vi går i gang med å se på noen av de ulike posisjonene som finnes blant religionsdidaktikere.

2.2.1.1 Perspektivmangfoldsmodellen

I 2001 lanserte Eidhamar en modell som illustrerte ulike perspektiver på religioner og livssyn. Modellen består av fire perspektiver basert på de to dikotomiene, *innenfra-utenfra* og *personlig-faglig*. I perspektivmangfoldsmodellen kombineres disse parene for å illustrere et mer helhetlig bilde av perspektivene som kommer til syne i religionsundervisningen. Dette resulterer i fire bokser, *personlig-innenfra*, *personlig-utenfra* og *faglig-innenfra* og *faglig-utenfra*. Disse perspektivene kan forklares slik:

Det personlige perspektivet innebærer en personlig stillingtagen som kan skje enten fra et innenfra- eller et utenfraperspektiv. Det vil si at dette perspektivet inkluderer ens personlige holdninger til henholdsvis eget og andres livssyn (Eidhamar, 2019, s. 25).

Det faglige perspektivet innebærer på sin side at en *ikke* selv tar stilling til livssynsspørsmål, men ser på religionene og livssynene fra et religionsvitenskapelig perspektiv. Dette kan også gjøres med både ens eget og andres livssyn (Eidhamar, 2019, s. 25).

2.2.1.2 Religionsdidaktiske posisjoner

I dette underkapittelet vil jeg presentere noen sentrale religionsdidaktiske posisjoner på spørsmål om lærerens åpenhet. Dette er ikke en uttømmende presentasjon av posisjoner som finnes på dette temaet. Jeg trekker kun fram noen av de forskerne som har skrevet mest om lærerens åpenhet i Norge, og som begrunner sine posisjoner med poenger som er relevante for diskusjon av min egen empiri.

2.2.1.2.1 Argumenter imot åpenhet

I spørsmålet om hvorvidt læreren kan være åpen om sitt eget livssyn eller bruke personlige erfaringer i religions- og livssynsundervisningen, har religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen posisjonert seg tydelig både i egne forskningsarbeider og i sin religionsdidaktiske lærebok (2008, 2016). Andreassen (2008, 2016) er opptatt av at læreres praksis må samsvare med fagets profil og formål. Ettersom religions- og livssynsundervisningen i Norge er ikke-konfesjonell og krever en upartisk framstilling av fagstoffet, argumenterer han for at en religionsvitenskapelig tilnærming basert utelukkende på et faglig utenfraperspektiv er det som best oppfyller fagenes formål (Andreassen, 2008, 2016). Åpenhet om eget livssyn er dermed ikke en relevant del av religionslærerrollen, ifølge Andreassen (2016, s. 177). Med et faglig utenfraperspektiv vil det ikke være aktuelt at læreren tar stilling til livssynsspørsmål og deler informasjon om personlig livssynsbakgrunn.

Andre religionsdidaktikere har vært enige i at lærerens åpenhet må vurderes tett opp mot forventningene til lærerrollen og spørsmål om profesjonalitet. Eidhamar (2019) som generelt har vært mer positiv til lærerens åpenhet enn Andreassen, har også poengtert at lærerens

åpenhet ikke må gå på kompromiss med lærerprofesjonaliteten (s. 36). Læreren må for eksempel ikke forsøke å argumentere for sitt eget standpunkt, selv dersom det er elevene som inviterer til diskusjon med læreren (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 42). Dette ville vært en form for åpenhet som kunne virket negativt på klasserommet som en trygg arena, og dermed ikke vært passende innenfor rammene av lærerrollen.

En annen posisjon som Andreassen (2016) tar er at religions- og livssynsundervisningen ikke bør legge opp til at elevenes egne tanker om eksistensielle spørsmål skal utforskes som en del av undervisningen (s. 19). Han mener at læreren ikke skal ta initiativ til at elevene skal dele personlige tanker om eksistensielle spørsmål ettersom dette kan føre til at elevene føler seg presset til å dele informasjon som oppleves som privat (Andreassen, 2016, s. 19). Denne posisjonen står i tydelig motsetning til praksisen til mange av lærerne i de empiriske studiene, som var åpne om eget livssyn for å oppmuntre elevene til også å dele egne tanker og meninger (Everington et al, 2011; Nødtveidt, 2022). Andreassen sitt syn presenteres likevel kun som en lærebokrefleksjon, og ikke som et forskningsarbeid. Det er samtidig en posisjon som er relevant å nevne ettersom den presenteres i et verk som når ut til mange lærerstudenter og dermed kan tenkes å ha noe innflytelse.

2.2.1.2.2 Argumenter for åpenhet

På den andre siden av diskusjonen finner vi Eidhamar som argumenterer for at gjensidig personlig åpenhet er positivt for relasjonsbygging mellom lærer og elev (2019, s. 36). Han bruker begrepet «selvmeddelelse» om det å være åpen om personlige anliggender. Lærerens selvmeddelelse er likevel noe som må skje på en bevisst måte og begrenses i situasjoner hvor personlig åpenhet skulle gå på kompromiss med lærerprofesjonaliteten. Eidhamar stiller seg generelt sett positiv til lærerens selvmeddelelse, og mener lærere kan svare ærlig på spørsmål fra elevene om hva de tror på, så lenge det ikke gjøres med den hensikt å påvirke elevenes eget livssyn (2019, s. 41).

Eidhamar skriver i likhet med Andreassen (2016) at en profesjonell lærer i en ikke-konfesjonell religions- og livssynsundervisning i utgangspunktet skal benytte seg av et faglig perspektiv og ikke personlig ta stilling til sannhetsspørsmål (Eidhamar, 2019, s. 29). Likevel

diskuterer han de pedagogiske fordelene og ulempene ved både innenfra- og utenfraperspektivet, og argumenterer for at innenfraperspektivet også har en verdifull rolle når det gjelder elevenes læringsutbytte i faget (Eidhamar, 2019, s. 41). Han mener innenfraperspektivet kan tilføre viktig kunnskap om religioner og livssyn som ikke utenfraperspektivet er i stand til å dekke.

2.2.2 Kjennetegn på god religionsundervisning

I denne delen skal jeg presentere de to delkapitlene som handler om klasserommet som *safe space*, og klasserommet som *uenighetsfelleskap*. Disse to begrepene handler i all hovedsak om hva som kjennetegner et godt klasserom for religions- og livssynsundervisning. Begge konseptene er idealer for hvordan klasserommet burde være. Disse konseptene er aktuelle for diskusjonen rundt hvordan lærerens åpenhet kan påvirke elevenes opplevelse av klasserommet, og spesielt mulighetene for trygg kommunikasjon og gjensidig respekt i klasseromsdialogen.

2.2.2.1 Klasserommet som “safe space”

Noe som for mange kjennetegner god undervisning, er at klasserommet oppleves som et trygt sted der elevene kan si sin mening og føle seg akseptert og lyttet til. I *Signposts* skriver Jackson (2008) at klasserommet som “safe space”, eller “trygt rom”, har blitt noe mange vektlegger som en ønsket klasseromsatmosfære (s. 48). Ettersom religionsundervisningen gjerne har et større fokus på dialog og meningsutveksling enn andre fag, blir det spesielt viktig å jobbe for at klasserommet oppleves som et trygt rom for elevene. Jackson viser til en studie fra USA hvor studenter beskrev hva de mente var kjennetegn på et trygt klasserom. Det de vektla spesielt var den rollen læreren har i å skape trygghet, og de mente at læreren måtte være ikke-dømmende, respektfull og støttende mot alle ulike meninger som kommer fram i diskusjoner (Jackson, 2008, s. 48). Disse egenskapene hos læreren ville bidra til å skape et tryggere læringsmiljø hvor studentene også følte at de lærte mer (Jackson, 2008, s. 49). Det ble også diskutert hvorvidt det trygge klasserommet er fullstendig oppnåelig ettersom det vil være umulig for læreren å forutse alle mulige situasjoner som kan gjøre at studenter føler seg utrygge, fornærmet eller misforstått. Det ble derfor konkludert at lærernes mål må være å skape et “tryggere” klasserom (Jackson, 2008, s. 49).

2.2.2.2 Klasserommet som uenighetsfellesskap

Klasserommet som “safe space” henger tett sammen med muligheten elevene har til å trygt være uenige med hverandre i klasseromsdiskusjoner. Forsker Lars Laird Iversen (2017) skriver om begrepet *uenighetsfellesskap* som er svært aktuelt for religions- og livssynsundervisning og meningsutveksling i undervisningen (s. 101). Han definerer uenighetsfellesskap som “en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem” (2017, s. 103). Poenget ved denne tanken er at uenighet ikke skal anses som et problem som må bekjempes, men snarere som en naturlig realitet og en mulig ressurs (Iversen, 2017, s. 101). Fokuset flyttes fra målet om at alle i en gruppe skal bli enige og oppnå felles verdier, til at uenighet aksepteres som en naturlig del av det å være en sammensatt gruppe som fungerer som et fellesskap. En skoleklasse er også et slikt fellesskap hvor det ifølge Iversen er mulig for læreren å skape et uenighetsfellesskap sammen med elevene (2017, s. 113).

Uenigheter rundt livssynsspørsmål mellom mennesker som befinner seg i samme fellesskap er også noe Eidhamar (2021) skriver om. Han skriver blant annet at mennesker, fra et sosiologisk perspektiv, naturlig søker bekreftelse på sine egne tanker og sitt eget verdensbilde (Eidhamar, 2021, s. 14). Derfor skriver han at uenighet, særlig når det gjelder rivaliserende verdensanskuelser, kan føre til at kommunikasjonen oppleves som negativ (Eidhamar, 2021, s. 14). Denne menneskelige disposisjonen kan tenkes å være nettopp det Iversens (2017) mål om uenighetsfellesskapet forsøker å bevege seg videre fra, i et forsøk på å oppnå bedre samarbeid og fellesskap på tvers av uenigheter.

2.2.3 Lærer-elev relasjoner

I denne delen vil jeg kort gjøre rede for noen pedagogiske perspektiver på relasjonskompetanse. Det første forskningsspørsmålet i studien min dreier seg om hvordan lærerens åpenhet kan påvirke lærer-elev relasjonen. For å få et tydelig bilde av hva jeg la i begrepet “relasjon”, valgte jeg å ta utgangspunkt i de to aspektene ved relasjonskompetanse som Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver om, nemlig *emosjonell støtte* og *instrumentell støtte*.

De to typene støtte utgjorde definisjonen av relasjonsbegrepet som jeg bruker i denne studien. Disse to aspektene ved relasjon var relevante å ha med for å gi retning til det senere analysearbeidet som siktet på å besvare det første forskningsspørsmålet.

2.2.3.1 Emosjonell støtte

Det ene aspektet ved relasjonsbygging mellom lærer og elev dreier seg om at læreren viser overfor elevene at hun respekterer dem og verdsetter deres meninger og opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Det er dette Skaalvik og Skaalvik (2018; 2015) beskriver som lærerens *emosjonelle støtte*. Denne delen av relasjonskompetansen er viktig for at elevene skal føle seg trygge sammen med læreren og i klasseromssituasjonen generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231).

2.2.3.2 Instrumentell støtte

Det andre aspektet ved lærer-elev relasjonen er den *instrumentelle støtten* læreren gir. Dette går ut på at elevene opplever læreren som en kompetent fagperson som kan gi veiledning og støtte når det kommer til selve faget og skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Dette aspektet ved lærer-elev relasjonen er viktig for at elevene skal føle tillit til læreren som klasseleder.

2.2.4 Elevers motivasjon

Det andre forskningsspørsmålet i studien min dreier seg om hvordan lærerens åpenhet kan påvirke elevenes opplevelse av undervisningen. En del av dette handler for meg om hvorvidt elevene føler seg interessert i og motivert for å arbeide med faget. Derfor vil jeg trekke fram noen perspektiver fra tidligere forskning som omhandler elevers motivasjon.

James Richmond og Virginia McCroskey (1992) har i sine forskningsarbeider konstatert at gode og til dels personlige relasjoner til læreren er noe som kan øke elevers motivasjon for faget og forsterke læringsutbyttet deres (s. 168). Dette innebærer at lærere som deler personlige historier og synspunkter med elevene har større sjanse for å bli likt av elevene.

Dette er noe de mener igjen kan føre til at elevene føler seg motivert til å følge med i timen og dra nytte av undervisningen. Richmond og McCroskeys syn innebærer at lærere som er åpne om personlige anliggender har større sjanse for å vekke elevenes interesse og skape faglig engasjement (1992, s. 101).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert tidligere empirisk forskning relatert til lærerens åpenhet om eget livssyn, i tillegg til didaktiske perspektiver som på ulike måter har belyst åpenhetsspørsmålet. Tidligere empiriske studier har vist at elever stort sett er positive til lærerens åpenhet om eget livssyn, så lenge det ikke går utover deres evne til å undervise upartisk eller lede klassen i dialog. Det har også kommet fram at britiske elever synes det er mer interessant med lærere som ikke er kristne, men som tilhører livssyn som er sjeldnere representert blant religionslærere. Lærere i tidligere studier som har vært positive til åpenhet, har argumentert for at åpenhet skaper trygge klasserom for dialog, at det øker elevenes interesse og forståelse for faget ved å gi virkelige eksempler på livssynsopplevelser, og at åpenhet bidrar til å bryte ned fordommer elevene har til mennesker med ulike livssynsbakgrunner. Lærerne som på den andre siden har vært mer negative til åpenhet har begrunnet det i fire ulike frykter eller bekymringer: 1) frykten for å krenke noen av elevene sine, 2) frykten for å påvirke elevenes egne livssyn, 3) frykten for å overskride grenser for hva som er passende å dele av informasjon med elevene, og 4) frykten religiøse lærere hadde for å virke gammeldagse.

I andre delkapittel presenterte jeg noen av de dominerende posisjonene religionsdidaktikere har tatt i diskusjoner rundt lærerens åpenhet om eget livssyn og personlige anliggender i religions- og livssynsundervisningen. Et argument imot åpenhet var at det kan skape press for elevene til også å dele personlig informasjon om sitt eget livssyn i klasserommet. På den andre siden ble det argumentert for at lærerens selvmeddelelse som oftest virker positivt på lærer-elev relasjonen. Modellen for perspektivsmangfold ble også presentert i denne delen ettersom den brukes av religionsdidaktikere på begge sider av diskusjonen. Deretter ble to andre perspektiver presentert - klasserommet som *safe space* og klasserommet som *uenighetsfelleskap*. Til sist ble noen pedagogiske perspektiver på relasjonskompetanse og

elevs motivasjon presentert for å tydeliggjøre min bruk av begreper i studiens
forskningsspørsmål. Både empirisk bakgrunn og didaktiske perspektiver blir aktuelle for
senere diskusjon av funnene fra mitt datamateriale.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg legge frem metoden jeg har brukt for å gjennomføre dette forskningsprosjektet og begrunne valgene jeg har tatt i denne prosessen. Først vil jeg presentere studiens forskningsdesign, utvalget og gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter fremlegges studiens analysemetode og kategoriene som ble brukt i analysen, og til sist diskuteres studiens forskningskvalitet og etiske hensyn. Presentasjonen av metode gjøres på denne måten for å vise tydelig sammenheng mellom studiens problemstilling og forskningsspørsmål, datainnsamling, analyse og tolkning av resultatene.

3.1 Forskningsdesign

Ettersom min problemstilling siktet på å undersøke elevers tanker og refleksjoner rundt temaet lærerens åpenhet om eget livssyn i religionsundervisningen, var det passende å velge en kvalitativ metode for datainnsamling. Kvalitative metoder egner seg godt for å samle inn data som belyser menneskers tanker og opplevelser (Kleven, 2014, s. 34).

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ digital spørreundersøkelse med åpne svarfelder slik at elevene kunne formulere sine egne tanker skriftlig. Intervju var en annen metode som kunne vært aktuell for den typen data jeg ønsket å samle inn. Likevel vurderte jeg intervju som en mindre egnet metode i akkurat mitt prosjekt. Begrunnelsen for dette er at jeg selv bruker et religiøst klesplagg, noe jeg anså som en mulig påvirkningsfaktor når det gjaldt elevenes mulighet til å gi åpne og ærlige svar rundt studiens tema. For å redusere egen påvirkning på elevsvarene, valgte jeg derfor heller å gjennomføre en anonym skriftlig undersøkelse, uten at deltakerne var i kontakt med meg.

Spørreundersøkelse er en metode som egner seg til å innhente informasjon om menneskers meninger og holdninger, og gjerne hos et større antall deltakere (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171). De fleste spørreundersøkelser brukes til å innhente kvantitative data fra store grupper respondenter. Selv om min studie derimot siktet på å innhente kvalitative data, ga denne metoden meg likevel muligheten til å spørre et større antall elever enn jeg hadde hatt muligheten til for eksempel ved bruk av intervju. Samtidig er en av utfordringene ved bruk av

spørreskjema at deltakerne kan svare lite utfyllende ettersom metoden ikke gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (Frønes & Pettersen, 2021, s. 175).

3.2 Utvalg

Ettersom problemstillingen retter seg mot faget religion og etikk, består utvalget av elever ved Vg3 som har dette faget, og som følgelig er 18-19 år gamle. Alle som svarte på undersøkelsen gikk på en studiespesialiserende linje ettersom det kun er disse linjene som har religion og etikk som fellesfag. Til sammen var det 25 elever som deltok i undersøkelsen. Dette var et antall respondenter som jeg forventet kunne frembringe en passende datamengde med tanke på oppgavens omfang. Jeg ønsket også dette antallet respondenter ettersom det tilsvarer omtrent én skoleklasse. Slik kunne jeg åpne muligheten for å få inn et tilnærmet likt antall ulike meninger som normalt ville finnes i et klasserom.

Likevel var ikke de 25 deltakerne hentet fra samme klasse, men derimot fordelt på 8 ulike videregående skoler på Østlandet. Dette var et grep jeg tok med den hensikt å skape variasjon i utvalget av elever (Dalen, 2011, s. 43). I tillegg valgte jeg å fordele dem slik ettersom en undersøkelse av elever som alle gikk i samme klasse kunne risikere å bli sterkt påvirket av åpenhetspraksisen til deres faktiske lærer. De 25 elevene fra ulike skoler besvarte undersøkelsen helt anonymt. Jeg valgte å gjøre undersøkelsen anonym ettersom jeg ikke vurderte det som nødvendig å innhente informasjon om deltakernes navn og kjønn for å kunne besvare min problemstilling. Dette var en vurdering jeg gjorde med hensyn til universitetets retningslinjer for oppbevaring av unødvendige persondata.

På grunn av undersøkelsens anonymitet ble det gjort et bekvemmelighetsutvalg ved innhenting av respondenter (Frønes & Pettersen, 2021, s. 188). Dette innebar her at kun elever som meldte seg frivillig deltok i undersøkelsen, uten at jeg kunne kontrollere hvem disse elevene var. For å innhente informanter var det første steget i prosessen å sende e-poster til alle universitetets partnerskoler som har studieprogram der det undervises i religion og etikk, og spørre om å komme i kontakt med noen av deres religion og etikk-lærere. Lærere som var interessert i prosjektet tok kontakt med meg, og fikk tilsendt informasjon om prosjektet som de videreformidlet til sine elever. Dersom 3-5 elever på en skole meldte

interesse, kunne de deretter sette seg opp på en e-postliste som deres lærer sendte til meg. All kommunikasjon foregikk skriftlig, og kun med elevenes lærere og ikke med elevene selv. Dette ble gjort for å opprettholde anonymiteten. Totalt ble 40 elever invitert til å ta undersøkelsen. Jeg inviterte flere enn antallet ønskede svar ettersom det er kjent at svarprosenten gjerne blir noe lavere enn påregnet (Frønes & Pettersen, 2021, s. 174). Dette resulterte i 25 svar fra 8 ulike skoler.

En faktor som jeg vurderte som relevant for studiens resultater var deltakernes egen livssynsbakgrunn. Deltakerne ble derfor bedt om å beskrive sitt eget livssyn. Da jeg gjennomgikk disse svarene så jeg at det var fem ulike livssynskategorier som gjorde seg gjeldende. Fordelingen så ut som følger:

Livssyn	Antall elever
Ateist eller agnostiker	10
Kulturkristen	6
Kristen	5
Udefinert	3
Muslim	1

Denne tabellen er kun ment å vise det generelle bildet av hvordan deltakerne beskrev sitt personlige livssyn. *Ateist* og *agnostiker* ble svært ofte brukt om hverandre, eller brukt sammen i beskrivelsen av elevens livssyn. *Kulturkristen* inkluderer her elever som nevnte tilknytning til kristendommen, men som også oppga at de ikke anså seg selv som troende eller praktiserende kristne. *Kristen* betegner de som beskrev seg selv som troende kristne. Kategorien *undefinert* inkluderer de svarene som ikke kunne plasseres i noen bestemt livssynskategori. Dette var de som skrev at de ikke har noen definerte tanker om livssyn. Én elev beskrev seg som *muslim*.

Noe som er tydelig i denne oversikten er at det var lite mangfold i livssynsbakgrunner blant elevene som deltok i undersøkelsen. Dette kan ha hatt betydning for analysens resultater ettersom det er en mulighet for at elevens egen livssynsbakgrunn spiller inn på deres preferanser når det gjelder lærerens livssynstilørighet og åpenhet om denne. Hva eleven er kjent med fra sitt personlige liv kan antas å ha en innvirkning på hva de opplever som

interessant, motiverende eller lærerrikt når det gjelder lærerens åpenhet om eget livssyn. For videre studier kunne det være interessant å utforske dette temaet med et utvalg elever der det forekommer større variasjon i livssynsbakgrunner. I min studie var ikke dette mulig på grunn av fremgangsmåten for innhenting av informanter.

3.3 Gjennomføring/forberedelse

3.3.1 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble strukturert ut fra studiens to forskningsspørsmål, som igjen ble formulert på bakgrunn av den tidligere forskningen. Hvert spørsmål i spørreskjemaet ble formulert med hensikt å besvare et eller begge av forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s. 193).

Deltakerne fikk blant annet spørsmål om hva de ville tenkt om læreren dersom hun eller han hadde det samme eller et annet livssyn enn dem selv, og hvordan de ville opplevd å være uenig med læreren sin når det gjelder livssynsspørsmål. Disse type spørsmålene skulle bidra til å besvare mitt forskningsspørsmål om åpenhetens betydning for lærer-elev relasjonen. For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan åpenhet kan påvirke elevenes opplevelse av faget, fikk deltakerne blant annet spørsmål om hvordan de ville opplevd at læreren delte personlige erfaringer med livssyn i undervisningen og i hvilke situasjoner de mener det er relevant at læreren deler slik informasjon.

For å unngå uklarheter og misforståelser i spørreskjemaet, er det viktig å gjøre utprøvinger underveis i utformingen av spørsmålene (Frønes & Pettersen, 2021, s. 186). Spørreskjemaet ble derfor testet både på medstudenter og på et par personer i riktig aldersgruppe i forkant av datainnsamlingen. Denne piloteringen ga meg muligheten til å oppdage svakheter ved spørsmålsformuleringer og begrepsbruk. I piloteringen tolket enkelte «åpenhet» som at læreren forkynner sitt eget livssyn. For å øke sjansene for at deltakerne skulle forstå hva jeg mente med å være «åpen», brukte jeg derfor noen ulike formuleringer som fungerte synonymt i det endelige spørreskjemaet. I tillegg til å bruke formuleringen «å være åpen om eget livssyn» brukte jeg eksempelvis «å fortelle om sitt eget livssyn» og «å dele egne livssynsmessige erfaringer». Å variere formuleringene mener jeg reduserte sjansen for noen slike misforståelser som viste seg i piloteringen.

Jeg valgte også å formulere spørsmålene hypotetisk for å invitere til mest mulig refleksjon, og for at deltakerne ikke skulle være avhengig av sine egne tidligere erfaringer med lærerens åpenhet for å kunne besvare spørsmålene. Spørsmålene ble derfor stort sett formulert som i eksempelet under:

Hva tror du at du hadde tenkt eller følt om læreren dersom hun/han hadde et annet livssyn enn deg selv?

3.3.2 Bruk av tre skriftlige caser

Jeg konstruerte også tre ulike skriftlige caser som ble presentert i forkant av spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg valgte å la elevene lese casene før de besvarte de andre spørsmålene slik at de kunne gå mest mulig åpent inn i de tenkte situasjonene som casene presenterte. På den måten kunne de dele sine umiddelbare reaksjoner uten å ha reflektert for mye over temaet på forhånd. Bakgrunnen for alle tre casene er min forståelse av læreres åpenhetspraksis som gradert og mangfoldig slik som ble funnet i masterstudien til Nødtveidt (2022). Hver av casene beskriver en klasseromssituasjon der religionslæreren deler informasjon om sitt eget livssyn på ulike vis og i ulik grad. Etter hver case ble deltakerne bedt om å beskrive sin opplevelse av case-læreren som om de var elever i det tenkte klasserommet.

Den første casen beskriver læreren, Frode, som etter spørsmål fra elevene forteller klassen at han er medlem av Den norske kirke, men som ved oppfølgingsspørsmål velger å ikke utdype noe videre om sin personlige tro. Denne casen illustrerer en begrenset åpenhet, hvor han deler noe informasjon, men ikke går i dybden eller utdyper videre. Jeg ønsket å ha kristendommen representert i denne casen ettersom tidligere forskning har pekt på at lærere og elever i noen tilfeller kan være negativt innstilt til kristne religionslærere. Denne casen kunne blant annet bidra til å bekrefte eller avkrefte slike holdninger hos mine deltakere.

Den andre casen beskriver læreren, Anne, som er buddhist og forteller om personlige erfaringer med egen religionspraksis i undervisningen. Hun viser bilder av templer og forteller om høytider hun selv har tatt del i. Denne casen er ment å demonstrere en stor grad av åpenhet rundt eget livssyn. Jeg valgte å la buddhismen være det livssynet som ble

representert her på bakgrunn av funn i tidligere empirisk forskning hvor elevene var positive til livssyn som var sjeldne å finne hos religionslærere, og særlig østlig religion (Fancourt, 2007, s. 61). Denne casen kunne derfor bekrefte eller avkrefte slike holdninger hos mine deltakere. I tillegg er buddhismen et livssyn som er mindre utbredt i Norge, noe som kunne gjøre at elevenes tanker om denne åpenhetsgraden ville være i liten grad farget av personlige erfaringer med livssynet.

Den tredje casen beskrev læreren, Yasmin, som er iført tildekkende bekledding typisk for muslimske kvinner. Den eneste verbale kommunikasjonen som skjer i casen, er at læreren introduserer seg kort for sin nye klasse ved å si navnet sitt og starte en navnerunde. Casens fokus ligger på beskrivelsen av hennes hodeplagg og generelle bekledding. Denne casen er ment å illustrere lærerens synlige livssynstilørighet som en form for åpenhet. Jeg valgte å la beskrivelsen av bekleddingen hennes være det sentrale i casen for å kunne undersøke elevenes opplevelse av lærerens åpenhet også når det ikke kommuniseres verbalt.

Funksjonen til alle disse casene var å kunne sammenligne deltakernes tanker om lærerens åpenhet fra de mer generelle og hypotetiske spørsmålene i spørreskjemaet med deres tanker om det samme temaet i konkrete og mer «levede» situasjoner. Målet med denne todelingen av undersøkelsen, med casene på den ene siden og spørsmålene på den andre, var å skape et mer helhetlig og utfyllende datamateriale der det var mulig å fange opp flere nyanser ved temaet som undersøkes. Alle tre casene kan leses i sin helhet i oppgavens vedlegg.

3.4 Analysen

3.4.1 Analysemetode

Analyse av kvalitativt datamateriale handler om å skape mening av respondentenes utsagn ved å sortere utsagnene i ulike grupper, og deretter se på hva forholdet mellom disse gruppene kan gi av innsikt i spørsmålet som undersøkes (Boeije, 2010, s. 79). I analysen av mitt datamateriale, som besto av skriftlige elevsvar, brukte jeg en kvalitativ tekstanalysemetode med tematiske kategoriseringer av innholdet i materialet. Dette ville si at jeg sorterte utsagnene fra mine respondenter inn i ulike temagrupper som gikk igjen i materialet. Det er disse temagruppene som utgjorde kategoriene for min analyse.

Analysekategoriene ble konstruert deduktivt-induktivt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Det vil si at noen av de tematiske kategoriene ble dannet deduktivt på bakgrunn av tidligere forskning og spørreskjemaets utforming, mens andre kom «uventet» fra selve datamaterialet og ble dermed utledet induktivt.

3.4.2 Kategorisering

Spørreskjemaet ble utformet ut fra de to forskningsspørsmålene med bakgrunn i tidligere forskning og studiens problemstilling. De to forskningsspørsmålene gikk ut på hvordan lærerens åpenhet om eget livssyn kunne påvirke henholdsvis lærer-elev relasjonen og elevenes opplevelse av undervisningen. Disse spørsmålene ble etablert på bakgrunn av tidligere empirisk forskning. Mange av funnene i denne typen forskning besto av læreres argumenter for og imot åpenhet om eget livssyn. Av disse argumentene kunne mange etter min egen forståelse deles inn i de to temaene: 1) argumenter basert på hensyn til lærer-elev relasjonen, og 2) argumenter basert på antakelser om elevenes opplevelse av undervisningen. For å kunne se sammenhenger mellom mine deltakeres refleksjoner og tankene til lærere og elever i tidligere studier, valgte jeg å overføre disse to temaene til mitt eget analysearbeid, og dannet følgelig mine to hovedkategorier på bakgrunn av disse temaene. De to hovedkategoriene fikk navnene “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen” og “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen”. Dette er de to overordnede kategoriene som resten av analysekategoriene kom inn under.

Med utgangspunkt i de overordnede kategoriene konstruerte jeg underkategorier til disse, også med bakgrunn i tidligere forskning. Noen av disse underkategoriene var preget av inndelingen som ble gjort i utformingen av spørreskjemaet og grupperingen av spørsmål som ble gjort der, mens andre kom fra tidligere forskning. Så langt i prosessen brukte jeg altså deduktive kategorier. Under disse igjen, gikk jeg inn for en åpen koding av materialet der jeg så på hva deltakerne selv vektla innenfor de ulike kategoriene mine.

Analysen ble delt i to, hvor spørsmålsdelen i spørreskjemaet ble analysert for seg, og svarene på case-spørsmålene ble analysert for seg. De to hovedkategoriene ble brukt som overordnede analysekategorier på begge delene av datamaterialet, mens underkategoriene var forskjellige i de to delene ettersom casene og spørsmålsdelen av og til hadde som mål å besvare ulike ting innad i de to hovedkategoriene.

I analysen av spørsmålene i spørreskjemaet var det “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen” som var den første overordnede kategorien. Kuckartz (2014) skriver at når man etablerer tematiske kategorier til kvalitativ analyse, er det viktig å klargjøre hva hver av kategoriene innebærer (s. 47). Dette er særlig viktig fordi disse kategoriene ikke nødvendigvis er selvinnsynende, slik som noen objektive “fakta-kategorier” er (Kuckartz, 2014, s. 41). Derfor opplevde jeg her et behov for å definere begrepet «relasjon», for å vite tydeligere hva slags utsagn fra datamaterialet som kunne bli plassert i denne kategorien. Jeg valgte å bruke de to perspektivene fra pedagogikken, *emosjonell støtte* og *instrumentell støtte*, som jeg presenterte nærmere i kapittel 2. Dette var to aspekter ved relasjonen som jeg tok utgangspunkt i da jeg kodet datamaterialet for denne hovedkategorien. Disse to begrepene behandles likevel ikke som egne kategorier i analysen, ettersom denne spesifikke inndelingen ikke er vesentlig for besvarelse av problemstillingen. De to begrepene fungerer heller som bakgrunn og definisjon av denne hovedkategorien, og hjalp meg til å ha en tydelig idé om hva slags elevutsagn som kunne kodes inn i kategorien “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen”.

Innenfor hovedkategorien, “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen”, dannet jeg deretter tre underkategorier som jeg kodet elevutsagn inn i, hvorav to var deduktive og en var induktiv. Den første underkategorien fikk navnet “lærerens åpenhet og det trygge klasserommet” og var hentet fra didaktiske bidrag og tidligere empirisk forskning hvor lærere har ment at åpenhet fører til tryggere kommunikasjon i klasserommet (Everington 2011, 2016; Nødtveidt 2022; Jackson, 2008). Den andre underkategorien ble kalt “profesjonalitet og grensene for selvmeddelelse”, og ble også utledet deduktivt på bakgrunn av spørreskjemaet. Den siste underkategorien ble kalt “grensen for uenighet mellom lærer og elev”, som ble dannet induktivt. Inne i disse underkategoriene ble ulike elevutsagn kodet og plassert, og det er disse som utgjør funnene for denne analysekategorien.

Den andre hovedkategorien var “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen”. Denne hovedkategorien fikk tre underkategorier som alle hadde bakgrunn i tidligere forskning. De tre underkategoriene ble kalt “opplevelsen av undervisningens upartiskhet”, “opplevelsen av læringsutbyttet i faget” og “opplevelsen av motivasjon”. Upartiskhet og motivasjon var temaer som var aktuelle i mye av den tidligere forskningen, mens læringsutbytte var en underkategori som kom fra utformingen av spørreskjemaet og spørsmål

som ble stilt om i hvilke situasjoner det kan være relevant for læreren å dele personlige livssynserfaringer.

Denne analysekategorien har et nivå mer enn den forrige hovedkategorien ettersom opplevelsen av undervisningen innebærer flere aspekter enn lærer-elev relasjonen gjorde i denne oppgaven. Disse tre underkategoriene har derfor noen egne underkategorier hver som utgjør de forskjellige funnene innenfor hvert av temaene innunder opplevelsen av undervisningen. Under “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen” finner vi de induktive kategoriene “muligheten for selvstendig vurdering av fremstillingen”, “lærerens grad av overbevisning” og den deduktive kategorien “lærerens påvirkning på elevens livssyn”. Under “opplevelsen av læringsutbyttet i faget” finner vi den induktive kategorien “lærerens innenfraperspektiv”. Til sist, under “opplevelsen av motivasjon” finner vi kategorien “livssyn som vekker eller svekker interessen”, som ble dedusert fra spørreskjemaets spørsmålsgrupper.

I del to av analysen finner vi igjen hovedkategorien “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen”, presentert under overskriften *Tre caser: lærer-elev relasjonen*, og de to underkategoriene “antakelser om lærerens tro”, og “tilliten til læreren som fagperson”. Begge kategoriene er deduktive: den første med rot i case-spørsmålet og den andre med bakgrunn i begrepet instrumentell støtte.

Til sist finner vi hovedkategorien “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen”, presentert under overskriften *Tre caser: opplevelsen av undervisningen*, og de tre underkategoriene “case-lærernes upartiskhet”, “case-lærernes innenfraperspektiv” og “case-lærernes grad av åpenhet”. Den første underkategorien var induktiv, hvor respondentene uoppfordret tok opp poenger knyttet til upartiskhet. De to siste var mest deduktive ettersom disse ble formet av casenes spørsmål og bakgrunn.

3.5 Forskningskvalitet

I enhver studie finnes det en rekke grep som forskeren kan ta for å styrke kvaliteten på forskningsarbeidet sitt. Dette gjelder både i forberedelsene og gjennomføringen av datainnsamlingen, i analysearbeidet og i presentasjonen av funnene. I denne delen vil jeg

diskutere kvaliteten på mitt eget forskningsarbeid ved å legge frem noen av de grepene jeg har tatt for å heve kvaliteten på studien.

En studies kvalitet avhenger sterkt av at hver del av forskningsprosessen er gjennomført på pålitelig vis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Forskningsarbeidets pålitelighet er det som gjerne omtales i forskningslitteraturen som studiens reliabilitet. Dette handler blant annet om hvordan forberedelsen og gjennomføringen av datainnsamlingen har påvirket datamaterialet som man sitter igjen med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Datamaterialet i studien min vil aller først være påvirket av min utforming av spørreskjemaet hvor jeg har gjort visse valg når det gjelder fokusområder og avgrensning av problemstillingen blant annet i form av spesifiserte forskningsspørsmål. Mine valg av spørsmål har blitt gjort på bakgrunn av den tidligere forskningen jeg har hatt tilgang til, og ut ifra hvilke deler av forskningen jeg har vurdert som interessante for videre utforskning. Mine valg av spørsmål og formuleringen av disse vil ha påvirket svarene som kom inn. Et av grepene jeg tok for å heve kvaliteten på selve spørsmålsformuleringene var å pilotere spørreskjemaet i forkant av datainnsamlingen, for å sikre færrest mulige misforståelser og uklarheter (Frønes & Pettersen, 2021, s. 186).

Det er også viktig å diskutere hvordan rekrutteringen av respondenter kan ha påvirket datamaterialet. At undersøkelsen var anonym og at all kommunikasjon gikk gjennom elevenes lærere, var i seg selv noe jeg gjorde for å sikre kvaliteten på datamaterialet ved at elevene skulle være komfortable med å svare ærlig på spørsmålene. Samtidig betydde dette at hver enkelt elev aktivt måtte melde seg frivillig til å delta, noe som kunne ha gjort at utvalget av elever kun besto av de spesielt engasjerte elevene som i utgangspunktet er interessert i religionsundervisning. For å kontrollere denne faktoren, fikk elevene spørsmål i begynnelsen av undersøkelsen om hvor godt de liker faget. Svarene på dette spørsmålet var varierende, men en majoritet av elevene var positive til religion og etikk-faget.

Dette gjorde jeg for å kunne være transparent i prosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 199). Etersom anonymiteten ga meg en begrenset kontroll på hvem deltakerne var, stilte jeg dette spørsmålet om interesse for faget, og spørsmål om deltakernes livssynsbakgrunn, for å sikre en viss oversikt over validiteten til utvalget (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dersom alle deltakerne var svært interesserte i religionsfaget, eller alle deltakerne hadde samme livssynsbakgrunn, ville dette være særdeles viktig å vite med tanke på studiens troverdighet.

3.6 Etiske hensyn

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, stilles det bestemte krav til forskningsetikk som må tilfredsstilles av alle forskere på landsbasis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Dette innebærer blant annet de nasjonale retningslinjene for innhenting av informert samtykke fra deltakerne, og sikker oppbevaring av personopplysninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). I dette delkapittelet skal jeg forklare noen sentrale steg i forskningsprosessen som ble gjort for å sikre god forskningsetikk i denne studien.

Alle forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger må meldes inn til Sikt (Dalen, 2011, s. 100). Det at spørreundersøkelsen i prosjektet mitt var anonym, medførte at jeg ikke aktivt samlet inn personidentifiserende opplysninger om de som deltok i studien. Foran spørreskjemaet fikk deltakerne et vedlagt informasjonsskriv med instruksjoner om å ikke skrive personidentifiserende opplysninger om seg selv eller andre ved utfyllelse av skjemaet. Likevel skapte de åpne svarfeltene en risiko for å få inn opplysninger som kunne være personidentifiserende, og prosjektet måtte derfor meldes inn til Sikt. Deltakerne i studien fikk spørsmål om å beskrive sitt eget livssyn. I forbindelse med dette spørsmålet kunne det komme frem opplysninger om etnisk opprinnelse eller andre mulige personidentifiserende opplysninger, slik som deltakelse i bestemte trossamfunn, selv om spørsmålene i seg selv ikke la opp til det.

Dersom man skal behandle personidentifiserende opplysninger som også inkluderer informasjon om personers livssyn eller filosofiske overbevisninger, regnes det som sensitive persondata som må behandles og oppbevares etter spesielle retningslinjer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I mitt prosjekt skapte de åpne svarfeltene en risiko for å få inn slike data, og spørreskjemaet ble derfor koblet til Universitetet i Oslos Tjeneste for sensitive data (TSD) som sørget for at deltakernes svar ble sendt direkte inn i en sikker mappe som kun jeg hadde tilgang til. I denne mappen ble dataene oppbevart fram til jeg kunne forsikre at datamaterialet ikke inneholdt personidentifiserende opplysninger.

Et sentralt forskningsetisk prinsipp er at alle som deltar i forskningsprosjekter kan avlegge et informert samtykke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Dette innebærer at deltakerne får tilstrekkelig med informasjon om hva studien innebærer, hvordan eventuelle personopplysninger vil bli behandlet, og om at det ikke vil få noen negative konsekvenser

dersom man takker nei til å delta eller ønsker å trekke tilbake sitt samtykke ndervis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44-45). Ettersom undersøkelsen min var anonym, kunne jeg ikke innhente samtykke slik det oftest blir gjort, gjennom signatur eller underskrift med navn og kontaktinformasjon. Dette ville i seg selv vært personopplysninger som jeg ikke ønsket å oppbevare, slik at jeg kunne ivareta studiens anonymitet.

Jeg valgte derfor heller å opplyse deltakerne gjennom informasjonsskrivet om at undersøkelsen var frivillig, og at dersom de valgte å fylle ut og sende inn spørreskjemaet, ville dette regnes som samtykke til deltakelse. Alle respondentene måtte lese gjennom informasjonsskrivet før undersøkelsen kunne gjennomføres, og de fikk der også informasjon om at de kunne ombestemme seg ved å avbryte utfyllingen av skjemaet, og at svarene dermed ville bli slettet.

3.7 Oppsummering av metode

I dette kapittelet har jeg gjort rede for forskningsprosessen for denne studien, og begrunnet mine metodiske valg med henvisninger til aktuell metodelitteratur. Datainnsamlingsverktøyet som ble brukt var et kvalitativt, digitalt spørreskjema med tre skriftlige caser og en spørsmålsrekke med åpne svarfelder for alle spørsmålene. Respondentene besto av 25 elever på Vg3 som var jevnt fordelt på 8 ulike skoler på Østlandet. For å analysere elevsvarene ble det gjort en kvalitativ tekstanalyse med tematisk kategorisering av innholdet. Datamaterialet ble kodet inn i ulike deduktive og induktive kategorier på flere nivåer under to store hovedkategorier med bakgrunn i hvert sitt forskningsspørsmål. I kapittelet har jeg også lagt frem noen grep som ble gjort for å styrke kvaliteten på forskningsprosessen, og hvilke steg som ble tatt for å sikre god forskningsetikk.

4 Analyse

I dette kapitlet presenteres resultatene fra studiens analyse. Resultatene deles inn i de to hovedkategoriene, “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen ” og “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen”. Dette kapitlet er dermed delt i fire deler ettersom disse to hovedkategoriene både ble brukt til å analysere svarene fra spørsmålsdelen i spørreskjemaet og svarene fra case-spørsmålene. Resultatene fra førstnevnte legges frem først, og sistnevnte legges frem til slutt. Jeg har valgt å legge frem analysen av de to delene av datamaterialet i forskjellige delkapitler slik at det senere er mulig å sammenligne funn fra de ulike delene av materialet. Analysen presenterer funn fra datamaterialets 25 anonyme elevsvar, og i dette kapitlet vil elevene betegnes med bokstaver fra A til Y ved gjengivelse av deltakernes utsagn.

Presentasjonen av resultatene begynner med funnene som ble gjort i kategorien “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen ”, og disse presenteres i underkategoriene “lærerens åpenhet og det trygge klasserommet”, “profesjonalitet og grensene for selvmeddelelse” og “grensen for uenighet mellom lærer og elev”. Det andre delkapitlet tar for seg resultater for kategorien “åpenhetens påvirkning på elevens opplevelse av undervisningen” presentert i underkategoriene “opplevelsen av undervisningens upartiskhet”, “opplevelsen av læringsutbyttet i faget”, og “opplevelsen av motivasjon”.

Det tredje delkapitlet presenterer funnene i første hovedkategori under overskriften *tre caser: lærer-elev relasjonen*. Der finner vi underkategoriene, “antakelser om lærerens tro” og “tillit til læreren som fagperson”. Til slutt presenteres funnene i det siste delkapitlet med overskriften *tre caser: opplevelsen av undervisningen* gjennom underkategoriene “case-lærernes upartiskhet”, “case-lærernes innenfraperspektiv” og “case-lærernes grad av åpenhet”.

Mange av respondentene svarte på flere av spørsmålene at mange ting ved lærerens åpenhet var helt uproblematisk eller av liten betydning. I denne oppgaven har jeg valgt å trekke frem de meningene som er tydelig positive eller negative til ulike aspekter ved åpenhet. Dette valget gjør jeg fordi jeg mener disse svarene er mer interessante og konstruktive å se på med tanke på utviklingen av lærerpraksis på dette området.

4.1 Åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen

Noe av det jeg siktet på å besvare gjennom spørreundersøkelsen var hvilken effekt lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha på relasjonen mellom lærer og elev ifølge elevene selv. Med bakgrunn i de to aspektene ved lærer-elev relasjonen, emosjonell støtte og instrumentell støtte, fant jeg tre tilbakevendende temaer i datamaterialet som kunne sies å dreie seg om lærer-elev relasjonen og følgelig bli plassert inn i denne hovedkategorien. Disse tre temaene utgjorde hver sin kategori i analyseprosessen, hvor relaterte meninger ble kodet til det aktuelle temaet. De tre kategoriene utgjør dette delkapittelets underoverskrifter, med titlene “Lærerens åpenhet og det trygge klasserommet”, “Profesjonalitet og grensene for selvmeddelelse” og “Grensen for uenighet mellom lærer og elev”.

4.1.1 Lærerens åpenhet og det trygge klasserommet

Til de ulike spørsmålene om lærerens åpenhet trakk elevene frem ved flere anledninger noen forventninger knyttet til klasseromsatmosfæren og mulighetene for trygg kommunikasjon i klasserommet. Dette innebar tanker elevene gjorde seg om muligheten for å dele egne meninger, og følelsen av å bli sett og hørt. Mange av elevene uttrykte at det kunne være lettere for dem selv å dele personlige meninger i religionstimene dersom de visste hva slags livssyn læreren deres hadde. Elev V formulerte det slik: «For min del er det kanskje enklere å dele selv dersom man vet hvor læreren står». Å vite «hvor læreren står» kan forstås som en trygghet for eleven når det kommer til å dele egne meninger i timen. Dette utsagnet er representativt for mange av elevsvarene.

Samtidig er det flere som trekker fram utfordringer knyttet til frykten for å fornærme læreren ved å være kritisk til deres livssyn. Elev R skriver det slik:

[...], blir på en måte lettere å åpne seg om det dersom en har gjort det før deg, men kan også bli vanskeligere dersom meningen kan virke provoserende eller at du er redd for at det sårer [læreren].

Dette sitatet gir uttrykk for at kunnskap om lærerens livssynsbakgrunn også kan føre til at elevene blir ekstra påpasselig med hva de deler av egne meninger i klasserommet. En annen

elev skriver det samme, at «Det kunne bidratt til [...] at jeg ikke hadde villet si så mye for ikke å såre læreren». Også her uttrykkes en frykt for å såre læreren, som ifølge eleven kan føre til at hun eller han ikke ønsker å bidra til klasseromsamtalen. Disse elevutsagnene er eksempler på at lærerens åpenhet i noen tilfeller kan gjøre at klasserommet oppleves som *mindre* trygt med tanke på å dele personlige meninger i timen.

4.1.2 Profesjonalitet og grensene for selvmeddelelse

En god lærer-elev relasjon preges også av elevens tillit til læreren som fagperson, som blant annet har å gjøre med hvorvidt de opplever at læreren opptrer profesjonelt. Dette er noe som ble vektlagt gjentatte ganger i datamaterialet. I undersøkelsen fikk deltakerne spørsmål om i hvilke situasjoner de mener det er greit at læreren deler informasjon om sin egen livssynstilhørighet, og hva slags type informasjon de mener det er greit at læreren deler. Elevsvarene dreide seg i stor grad om lærerens vurderingsevne i sin åpenhetspraksis, for eksempel i å vurdere hva slags informasjon som er passende å dele.

Et eksempel på dette er de grensene som elev M setter for hva som er greit at læreren deler av sitt personlige livssyn. Eleven uttrykker at det er det følelsesmessige aspektet ved lærerens livssyn som ikke passer seg å dele med elevene. Dette er en mening som gjør seg gjeldende hos flere av respondentene. Elev M formulerer det slik:

Jeg synes det er greit å dele hvor man har vært og hva man har gjort, men kanskje ikke den følelsesmessige delen av religion da dette blir litt for personlig for min smak og heller egentlig ikke noe vi elevene har noe med å gjøre. Helt greit så lenge de holder seg upartisk og "upersonlig".

Eleven bruker formuleringene «litt for personlig» og «ikke noe vi elevene har noe med å gjøre», som uttrykker noen tydelige grenser for lærerens profesjonelle og personlige liv i kommunikasjon med elevene. Også det eleven skriver om upartiskhet og det upersonlige er med på å formidle visse forventninger til læreren som fagperson. Elev E skriver lignende at:

«[læreren kan] dele opplevelser og erfaringer, men ikke så mye om selve troen - hva hun/han mener og tror på».

Jeg oppfatter det som at begge disse elevene ønsker å høre om de praktiske delene ved lærerens livssyn, men ikke ønsker å høre om de indre prosessene som foregår på det emosjonelle planet. Begge disse elevene mener jeg gir uttrykk for at det følelsesmessige eller spirituelle ved et livssyn er personlig til en slik grad at læreren som profesjonsutøver ikke bør dele denne informasjonen med elevene. Delene ved livssynet som knytter seg til lærerens følelsesliv er altså, ifølge disse elevene, en grense som læreren må opprettholde dersom en skal ivareta elevenes tillit til læreren som fagperson.

4.1.3 Grensen for uenighet mellom lærer og elev

Et av hovedfunnene i datamaterialet var at elevens relasjon til læreren kan påvirkes negativt dersom læreren har meninger som eleven opplever som kontroversielle eller uakseptable.

Elev M gir uttrykk for dette ved å si følgende:

Jeg er åpen for det meste selv om jeg kan ofte være uenig, [...]. Men hvis en lærer er enig i religion som går ut over andre, som f.eks. at abort skal være ulovlig, at kvinner er underlegne enn menn eller har dårlig karma etc. ville jeg selvfølgelig ikke likt dette. Det ville gått utover undervisningen og mitt syn på læreren.

Elev M innleder med å påpeke at det er rom for uenigheter. Likevel finnes det en grense, noe eleven uttrykker ved å videre nevne noen tilfeller hvor disse uenighetene ville gå over til å påvirke relasjonen med læreren negativt. I likhet med flere av de andre respondentene, trekker elev M frem eksempler knyttet til etisk utfordrende problemstillinger, slik som abort, og holdninger knyttet til kjønn og seksualitet. Disse er typiske kontroversielle og sensitive temaer, som ut ifra flere av elevsvarene ser ut til å kunne bryte ned lærer-elev relasjonen ved at eleven oppfatter læreren som en «dårlig person».

De samme tankene om uenigheter mellom lærer og elev uttrykkes hos flere av respondentene, blant annet av elev J som skriver «Jeg ville ha fått et dårligere syn på læreren. Noen obskure trosretninger som Satanisme, har jeg lite respekt for». Selv om eksempelet denne eleven gir er satt på spissen, viser dette sitatet at lærerens holdninger eller livssyn også kan knyttes til en

idé om respekt. En kan forstå det slik at dersom læreren uttrykker tilslutning til et livssyn som eleven mener det ikke er mulig å respektere, kan mangelen på respekt for livssynet overføres til å også gjelde læreren som person. Lærerens livssyn kan altså påvirke respekten elevene har for læreren, hvilket er av betydning for den emosjonelle støtten læreren blir i stand til å gi.

4.2 Åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen

Det andre spørsmålet jeg siktet på å besvare gjennom spørreundersøkelsen var hvilken effekt elevene mener at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha på deres opplevelse av undervisningen. Det som kom fram var i all hovedsak tanker knyttet til kategoriene “opplevelsen av undervisningens upartiskhet”, “opplevelsen av læringsutbyttet i faget” og “opplevelsen av motivasjon”. Disse tre kategoriene utgjør derfor underoverskriftene i dette delkapittelet.

4.2.1 Opplevelsen av undervisningens upartiskhet

I undersøkelsen fikk elevene direkte spørsmål om hvordan lærerens personlige livssyn kunne påvirke upartiskheten i undervisningen. Samtidig var upartiskhet et tema som i tillegg dukket opp i svar på andre spørsmål på tvers av hele datamaterialet, og som det var tydelig at elevene hadde mange formeninger om. De følgende delkapitlene vil legge frem respondentenes tanker i kategoriene “muligheten for selvstendig vurdering av fremstillingen”, “lærerens grad av overbevisning” og “lærerens påvirkning på elevens livssyn”.

4.2.1.1 Muligheten for selvstendig vurdering av fremstillingen

Gjentatte ganger i datamaterialet uttrykte elevene et ønske om selv å ha muligheten til å vurdere lærerens fremstillinger av fagstoffet, og selv kunne være bevisst mulige favoriseringer fra lærerens side. For mange av elevene opplevdes denne muligheten til å vurdere undervisningens upartiskhet som større dersom de fikk vite noe om lærerens eget

livssyn. Elev F skriver: “Jeg hadde foretrukket at læreren var åpen om det sånn at elevene selv kan benytte egen vurderingsevne til å vurdere objektiviteten av undervisningen”.

Dette utsagnet gir inntrykk av at eleven mener det kan oppleves som tryggere og mer forutsigbart å vite noe om lærerens livssynsbakgrunn slik at de kan gjøre seg noen tanker om hvilke favoriseringer de eventuelt kan forvente fra læreren. Til spørsmål om hva de tenker om at læreren bruker religiøse plagg eller symboler, skrev elev C: «Jeg synes det er helt greit, fordi at de da forteller oss åpenlyst at de kanskje er partiske». Informasjon om lærerens livssyn kan altså oppleves som betryggende og gi inntrykk av at læreren er ærlig om sin egen partiskhet. På den måten kan man forstå det slik at flere av elevene i undersøkelsen opplevde at det blir lettere å vurdere kvaliteten på undervisningen, slik som elev V skriver: “Som del av faget syntes jeg det [åpenhet] er på noen måter positivt fordi for noen er det enklere da å dissekere verdien av undervisningen”. Også her trekkes elevens vurderingsevne frem, og muligheten for å selv analysere undervisningen og dens kvalitet.

4.2.1.2 Lærerens grad av overbevisning

I datamaterialet kom det også fram at flere respondenter hadde en forestilling om at lærerens grad av religiøsitet eller livssynsmessig overbevisning spilte en rolle i deres evne til å undervise upartisk. En mening som gikk igjen, var at lærere med veldig sterke overbevisninger står mer i fare for å undervise partisk enn lærere med mindre sterke overbevisninger. På spørsmål om hva de ville tenkt dersom læreren holdt sitt livssyn helt hemmelig, svarte elev U:

Det er egentlig det jeg foretrekker, med mindre læreren har en sterk religiøs overbevisning. Da ville jeg bli irritert over at læreren ikke kan ha nok selvinnsikt til å forstå at sin egen religiøse overbevisning vil påvirke undervisningen.

Dette sitatet kan forstås dithen at eleven mener åpenhet om eget livssyn er mest relevant for lærere med sterke overbevisninger, og at lærere som *ikke* har spesielt sterke overbevisninger ikke trenger å informere om mulige partiskheter på samme måte. Her kan det også muligens ligge en idé om at ikke-religiøsitet er det mest upartiske. Dette er noe som kom tydeligere frem blant annet hos elev C som skrev «Det beste er likevel å ikke ha noe religiøst i det hele

tatt, for å beholde objektivitet i undervisningen». Dette kan igjen forstås som at fravær av religiøse uttrykk hos læreren kan oppleves som mer upartisk. I tillegg kan en lærer med sterke overbevisninger på den andre siden oppleves som mer partisk.

4.2.1.3 Lærerens påvirkning på elevens livssyn

Et annet sentralt funn når det gjelder opplevelsen av undervisningens upartiskhet er lærerens evne til å påvirke elevenes egne livssyn. Elevene i studien min fikk spørsmål om hvordan lærerens åpenhet kunne komme til å påvirke deres personlige livssyn. Hele 23 av 25 svarte at de ikke trodde lærerens åpenhet kunne påvirke deres eget livssyn på noe vis.

Én skrev at det var mulig dersom læreren aktivt prøvde å påvirke. Elev B sa det slik: “Det kan ha en liten effekt på meg. Jeg har stor tillit til min lærer og føler at han/hun sier veldig mye fornuftig. Deres argumenter kunne derfor endret synet mitt kanskje hvis de hadde prøvd veldig hardt”. I dette sitatet er det særlig to ting å legge merke til. Det første er at eleven nevner lærerens “argumenter”, som viser at den mulige påvirkningen ifølge eleven i så fall ville skjedd i en situasjon der læreren argumenterer for sitt syn, eller til en grad prøver aktivt å overbevise elevene.

Det andre jeg vil påpeke er at utsagnet til elev B er et eksempel på at elevenes opplevelse av undervisningen også henger sammen med relasjonen til læreren, og at de to kategoriene ikke er fullstendig atskilt. Elevens poeng går i stor grad ut på at lærerens påvirkningskraft avhenger av tilliten eleven har til læreren. Den andre eleven som mente det var mulig å bli påvirket brukte samme begrunnelse. På spørsmålet om det var mulig å bli påvirket svarte elev V at “Det kunne selvfølgelig det, akkurat hvordan vet jeg ikke med sikkerhet. Men personlige erfaringer som deles av mennesker man har en tillitsbasert relasjon til, vil påvirke en”. Eleven ordlegger seg svært presist, og fremhever at en “tillitsbasert relasjon” er noe som kan gjøre at elevene lettere blir påvirket av at læreren deler personlige erfaringer.

Jeg valgte å fremheve disse svarene ettersom de avviket fra resten av elevsvarene, og begrunnelsene de ga var viktige å belyse. Likevel er hovedfunnet her at den store majoriteten av elevene ikke mente at det var mulig for læreren å påvirke deres eget livssyn. Absolutt alle elevene ga på et tidspunkt uttrykk for at upartiskhet hos læreren var essensielt. Likevel var det ingenting i datamaterialet som tydet på at elevene var bekymret for påvirkningen læreren

kunne ha på dem dersom hun eller han valgte å være åpen om eget livssyn. Det kan derfor sies at elevene ikke anser lærerens åpenhet som en reell trussel mot egen evne til å tenke selvstendig når det kommer til ens personlige livssyn.

4.2.2 Opplevelsen av læringsutbyttet i faget

Elevenes opplevelse av faget dreier seg også om hvordan de opplever læringsutbyttet i undervisningen. Datamaterialet viste at flere av elevene mente at dersom læreren skulle være åpen om eget livssyn, måtte det kunne tilføre ny kunnskap til undervisningen. Det var i tillegg en utbredt tanke om at lærerens åpenhet *kunne* bidra med kunnskap om levd religion og et innenfraperspektiv som de ellers ikke ville ha like lett tilgang til.

4.2.2.1 Lærerens innenfraperspektiv

For at lærerens åpenhet om eget livssyn skal kunne rettferdiggjøres, var det viktig for mange av respondentene at det finnes en tydelig faglig relevans i informasjonen læreren deler. På spørsmål om i hvilke situasjoner det er greit at læreren er åpen om sitt eget livssyn, skrev elev M det slik: “Når vi lærer om sagt religion/ livssyn og det er relevant for undervisningen. Et klasserom er ikke et sted for læreren til å bable om egne erfaringer som ikke har betydning for undervisningen”. Faglig relevans er noe denne eleven vektlegger i likhet med andre respondenter. I utsagnet til elev M ligger det noen forventninger til klasserommet og hva slags innhold som kan diskuteres i denne settingen. Jeg tolker det slik at respondentene er opptatt av sitt eget læringsutbytte i faget, og ønsker at det som diskuteres i klasserommet er faglig relevant.

Samtidig som faglig relevans var et krav for mange, mente en stor andel av respondentene også at lærerens åpenhet om eget livssyn *kunne* gi et innblikk i det aktuelle livssynet, som supplerer kunnskapen læreboken formidler. Tanken om at lærerens åpenhet kunne bidra med et lærerikt innenfraperspektiv ble gjentatt i datamaterialet til en slik grad at det dannet grunnlaget for en egen induktiv kategori. På spørsmål om hva elevene tenker om at læreren deler personlige livssynserfaringer som del av undervisningen, skrev elev P: “Jeg hadde tenkt at det var et positivt initiativ, og en effektiv måte å vise hvordan religion ser ut i praksis”.

Her fremheves det praktiske aspektet ved religion, hvor lærerens erfaringer kan være en kilde til informasjon om det praktiske og virkelighetsnære ved en livssynstradisjon. For respondentene som vektla dette poenget, sto den faglige verdien sentralt. Synlig livssynstilhørighet ble også beskrevet av elev N som «[...] et godt eksempel på religiøsitet i hverdagen». Informasjon om det hverdagslige og det praktiske var noe respondentene ofte anså som faglig relevant og lærerikt.

4.2.3 Opplevelsen av motivasjon

Spørreskjemaet siktet også på å undersøke hvorvidt lærerens åpenhet om eget livssyn kunne påvirke elevenes motivasjon for faget. Hvor mye motivasjon elevene har for å jobbe med et fag avhenger blant annet av deres interesse for og lærerens formidling av fagstoffet. Det neste underkapittelet skal derfor se på resultatene over hva respondentene skrev kunne vekke interesse.

4.2.3.1 Livssyn som vekker eller svekker interessen

På spørsmål om hvorvidt lærerens åpenhet om eget livssyn kunne påvirke deres interesse for faget, svarte en majoritet av elevene at det kunne påvirke deres interesse positivt. Det var likevel variasjon når det kom til hvilke spesifikke livssyn de nevnte som kunne gjort dem mer eller mindre interessert dersom læreren tilhørte dem. Respondentene foretrakk i all hovedsak at læreren tilhører et livssyn som de selv synes er interessant, hvilket varierte fra elev til elev.

Et av de oftest gjentatte svarene dreide seg likevel om at det ville vært svært interessant dersom læreren hadde et livssyn som var veldig ukjent eller som de ikke hører mye om ellers i undervisningen. Elev B skrev det slik: “Hvis læreren min hadde hatt en kanskje liten eksotisk religion som er veldig unik hadde jeg kanskje vært ganske interessert i det”. Eleven bruker ordene «eksotisk» og «unik» som indikerer en interesse for det fremmede og ukjente. Nye og ukjente livssyn som eleven ikke har mye kunnskap om fra før kan derfor sies å være noe som vekker interesse. Elev B sitt utsagn er representativt for flere av elevsvarene.

På motsatt side var det flere respondenter som ga uttrykk for at dersom læreren var kristen og åpen om sitt livssyn, kunne dette gjøre at de ble mindre interessert i faget. Begrunnelsene for

dette gikk i all hovedsak ut på at kristendommen oppleves som utbredt i samfunnet, og at kunnskap om kristendommen allerede vektlegges sterkt i faget. Eksempelvis skrev elev N: “Kristendommen kan vi så mye om så kanskje det hadde vært mer interessant med en som ikke var kristen”.

Det kan forstås slik at elevene, inkludert elev N, forestiller seg at de kan ha større læringsutbytte av lærerens åpenhet om egne erfaringer dersom læreren har et livssyn de anser som mindre vanlig. Flere av elevene ser ut til å tenke at de «kan nok» om kristendommen til at det vekker spesiell interesse. Kun elever som selv beskrev seg som kristne uttrykte at en kristen lærer ville vekket større interesse hos dem.

4.3 Tre caser: lærer-elev relasjonen

I dette delkapittelet vil jeg legge frem analyseresultatene av spørsmålene tilknyttet de tre casene, som dreide seg om lærer-elev relasjonen. Resultatene legges frem tematisk på tvers av casene og følger de samme overordnede kategoriene som i den øvrige analysen, “åpenhetens påvirkning på lærer-elev relasjonen” og “åpenhetens påvirkning på opplevelsen av undervisningen”. Det første delkapittelet tar for seg respondentenes antakelser om lærerens tro, og det andre delkapittelet tar for seg tanker tilknyttet tilliten til case-lærerne som fagpersoner. Dette er de to kategoriene som har å gjøre med lærer-elev relasjonen som gjorde seg gjeldende i materialet.

4.3.1 Antakelser om lærerens tro

Frode og Yasmin sine caser demonstrerte to ulike situasjoner hvor læreren ga noe informasjon om sitt eget livssyn, men ikke utdypet. Etter disse casene fikk elevene spørsmål om hvilke antakelser de gjorde seg om lærernes personlige tro. Dette spørsmålet ble kun stilt til de to nevnte casene på grunn av den begrensede åpenheten som de demonstrerer, i motsetning til Annes case hvor graden av åpenhet er større. Noe som kom tydelig fram i datamaterialet var at det var to motstridende antakelser respondentene gjorde om den personlige troen til de to lærerne. Begge lærerne ble antatt å enten være kultureligiøse på den ene siden, eller veldig praktiserende på den andre.

4.3.1.1 Frodes personlige tro

Den første meningen blant respondentene var at Frode måtte være veldig religiøs. Seks respondenter av de 15 som uttalte seg om Frodes tro, var av denne oppfatningen.

Begrunnelsen for denne antakelsen var at Frode holder igjen informasjon og ikke svarer på oppfølgingsspørsmål om sin tro. Elev J skrev det slik: “Jeg tenker Frode deltar aktivt i kirken og er en kristen person som tror på gud siden han ikke ønsket å utdype”. Det kan forstås slik at å nekte å utdype kan oppleves som en indikasjon på at temaet er privat for læreren, og at det dermed er sannsynlig at læreren har en personlig tilknytning til religionen som han ikke ser det som passende å fortelle elevene om.

Samtidig mente 9 av de 15 at Frode måtte være kulturkristen. Flere av elevene skrev at de fikk inntrykk av at Frode ikke var spesielt troende, men kun kulturelt kristen ettersom han nevnte Den norske kirke. Elev X svarte: «Jeg tenker at han er en person som definerer seg som kristen pga kultur, men ikke tror noe særlig». Dette ligner andre svar som også trakk fram ritene som gjøres i kirken, og som elev P sa: «Det er mulig at han kun er formelt religiøs fra dåpen». Det kan tenkes at respondentene forbinder kirken med formell religiøsitet, og at de dermed oppfatter læreren som formelt, men ikke personlig religiøs ettersom han spesifikt nevner Den norske kirke. Elev V trekker også fram et annet poeng som ble formulert slik:

I tillegg tror jeg ikke at han er så veldig religiøs ettersom han sammenlikner sin religion med mange andre i klasserommet, ettersom norsk ungdom som er meldt inn i den norske statskirken som regel ikke vektlegger sin tro.

Her trekker eleven på erfaringer fra jevnaldrende som også er medlem av Den norske kirke. Begrunnelsen for at respondenten her tenker at Frode ikke er spesielt religiøs, er at elev V ikke anser andre elever i klassen som er medlem av Den norske kirke som særlig religiøse, noe som kan bety at læreren heller ikke er det når han velger å sammenligne seg med flere av elevene.

4.3.1.2 Yasmins personlige tro

I Yasmin sin case var det mange færre respondenter som formulerte utdypede antakelser om lærerens personlige tro utover antakelsen om at hun var muslim. 12 av de 19 respondentene

som uttalte seg om lærerens tro i denne casen, skrev kun at hun måtte være muslim, men uten å presentere noen videre tanker om dette.

Det var likevel en liten håndfull respondenter som antok at Yasmin var det de kalte «moderat» muslim, eller kulturmuslim. Elev D skrev for eksempel:

Inntrykket jeg får, er at Yasmin må være Muslim, siden klærne hun har på seg er typisk for muslimske kvinner. Jeg føler at hun er en religiøs person og følger religiøse regler, men i en moderat grad, hvor hun ikke er super eller veldig ekstremt religiøs.

I dette sitatet er det uklart hva som får eleven til å tenke at Yasmin er moderat og ikke veldig religiøs. Elev D beskriver lærerens bekledning som «typisk for muslimske kvinner», som kan være uttrykk for at respondenter anser henne som en gjennomsnittlig muslim, og dermed forbinder dette med å være moderat.

På den andre siden var det omtrent like mange respondenter som antok at Yasmin var personlig eller dypt religiøs. Elev V skriver:

Vel, av beskrivelsen av utseende til Yasmin vil jeg anta at hun er muslimsk. Det viser jo til en stor grad hvilket forhold hun har til sin personlige religiøsitet. Det å endre klær og utseende på grunn av religion og tørre og ta imot stereotypene, betyr at du verdsetter religionen din høyt.

I dette sitatet antar respondenter at læreren må være sterkt religiøs på grunn av bekledningen hennes. Å ha en spesiell religiøs bekledning blir her noe som forbindes med personer som er særlig religiøse.

4.3.2 Tillit til læreren som fagperson

I Yasmin sin case var det flere respondenter som uttrykte at læreren ville oppleves som en større autoritet i undervisning om islam. Elev Q skrev det slik: “Jeg går utifra at hun er muslimsk og ville forventet at det er større mulighet å kunne få hjelp fra henne dersom det er

en oppgave som revolverer rundt Islam”. Dette utsagnet knytter seg direkte til instrumentell støtte, og lærerens forventede evne til å hjelpe elevene med det faglige innholdet på grunn av hennes egen livssynsbakgrunn.

I Annes case var det en stor andel som vektla at åpenheten hennes måtte ha faglig relevans. Elev M skrev:

Annes religiøse liv kan ikke være hovedpunktet i undervisningen, men heller i tillegg for å beskrive hvordan det faktisk er. Hvis hun bruker store deler av undervisningen til å snakke om seg selv og sin religiøse åpenbaring synes jeg det vil gå utover læringen, og også hvor godt jeg stoler på/ liker Anne.

Her uttrykker eleven at mangel på faglighet ved Annes deling av erfaringer vil påvirke tilliten til læreren som fagperson negativt, i tillegg til lærerens generelle likbarhet som også ville blitt påvirket negativt.

4.4 Tre caser: opplevelsen av undervisningen

4.4.1 Case-lærernes upartiskhet

I alle tre casene fikk respondentene spørsmål om hvilke forventninger de ville hatt til undervisningen med den aktuelle læreren. Uoppfordret trakk majoriteten av deltakerne frem tanker eller bekymringer knyttet til lærerens upartiskhet.

I casen til Frode uttrykte over halvparten av respondentene bekymring rundt undervisningens upartiskhet. Elev K skrev det slik: “Ja, dette vil ha betydning, fordi når han henviser til kristendom, kan jeg ikke alltid være sikker på at han er objektiv, kan være noe egen kristen innflytelse i uttalelsene hans”. Her uttrykker eleven en usikkerhet knyttet til fremstillingen av kristendommen. Bekymringen knytter seg også til perspektivet læreren formidler stoffet ut ifra, hvor det personlige innenfraperspektivet anses som mindre pålitelig i undervisningssammenheng. Elev K var også en av respondentene som antok at Frode måtte være personlig religiøs.

Samtidig uttrykte seks andre respondenter at det ikke var noen bekymring for at Frode ville være partisk, ettersom han fremsto som moderat i sin personlige religiøsitet. Elev D skrev følgende:

Jeg synes ikke at svaret til Frode ville ha hatt stor betydning for opplevelsen min i religionsundervisningen fremover, fordi jeg tenker jo at selv om han tilhører en religion, betyr det ikke at han blir ekstremt påvirket av religionen sin at det går utover undervisningen.

Eleven uttrykker her en forventning om at læreren klarer å holde undervisningen upartisk ettersom han ikke fremstår som sterkt preget av sin livssynsbakgrunn. Elev D var en av respondentene som antok at Frode ikke var spesielt religiøs.

Majoriteten av svarene til Annes case ga ikke uttrykk for bekymring rundt hennes upartiskhet, men heller et *forbehold* om upartiskhet. Svært mange av svarene brukte frasen «så lenge hun ...», som indikerer at hennes åpenhet må være betinget av at hun bevarer upartiskheten i undervisningen. Forventningen er likevel at hun *vil* klare å være upartisk. Ti av respondentene svarte på denne måten. Et eksempel på dette er utsagnet fra elev P som skrev:

Jeg har ikke noe problem med at hun er åpen om det eller bruker det i undervisning. Så lenge hun gjør det fordi hun selv vil, og at hun ikke lar hennes personlige tro farge undervisningen for mye. Men så lenge hun kan ha et relativt objektivt syn på religion og tåler litt kritikk av hennes religion på lik linje som man kan forvente om andre religioner.

Her uttrykker eleven et forbehold om upartiskhet og likhet i fremstillingen av ulike religioner, og samtidig er det en forventning om at læreren *vil* mestre dette og at undervisningen vil være uproblematisk.

Også i casen til Yasmin var det syv respondenter som uttrykte bekymring rundt lærerens upartiskhet. Vi finner noe av det samme mønsteret som i Frodes case, hvor respondentene

som antok at Yasmin var personlig eller «veldig» religiøs også uttrykte bekymring for hennes upartiskhet. Elev V sa det slik:

Jeg forventer nok at hun kommer til å undervise et litt annet bilde av islam enn det som står i lærebøkene og også vektlegge denne regionen litt mer enn en del andre lærere ville gjort det.

Det er ikke helt tydelig hva eleven mener med at læreren vil undervise «et litt annet bilde», men det nevnes sammen med forventningen om at islam ville blitt mer vektlagt. Dermed kan man forstå det som at eleven forventer en noe skjev presentasjon av denne religionen sammenlignet med andre religioner som undervises. Det kan også tolkes som en forventning om at islam ville bli fremstilt i et mer positivt lys av denne læreren.

4.4.2 Case-lærernes innenfraperspektiv

I Annes case handlet den største delen av svarene fra respondentene om at hennes åpenhet om sitt eget livssyn ga elevene et lærerikt innblikk i livet til en buddhist. I denne casen var innenfraperspektivet noe som gjennomgående ble trukket fram som noe positivt. Elev N skrev det slik: “Det er også gøy å se fra en som faktisk har opplevd det og vet "inside" om hvordan ting foregår slik at man får en forståelse på en annen måte enn fra læreboken”. Det uttrykkes her en tanke om at Annes åpenhet kan gi et bedre bilde på hvordan enkelte aspekter ved buddhismen fungerer i praksis. Det vektlegges også at hun kan bidra med perspektiver som ikke læreboken har mulighet til å inkludere.

Også i Yasmin sin case trakk flere av respondentene fram verdien innenfraperspektivet til læreren kunne ha i undervisningen. I dette tilfellet var det flere som vektla rollen denne læreren kunne ha i klasseromsdiskusjoner, hvor hennes livssynstilhørighet kunne bidra med et nytt perspektiv i klasseromssamtalene. Elev U skrev:

Jeg ville [...] kanskje tenkt mer at dette ville gjøre den delen av undervisningen man har om islam enda mer spennende, spesielt når det kommer til samtaler/diskusjoner om kvinnesynet i Islam, der man kan få litt "first hand experience" og dette kan skape en mindre polarisert og unyansert

debatt.

Her uttrykker respondenten at lærerens innenfraperspektiv kan bidra positivt til diskusjoner, og gir eksempel på et ofte kontroversielt tema som læreren kunne bidratt til en nyansert samtale om, ifølge eleven.

4.4.3 Case-lærernes grad av åpenhet

De tre case-lærerne praktiserte alle ulik grad av åpenhet om eget livssyn, og respondentenes tanker om dette kom også fram i datamaterialet.

I Frodes case uttrykte seks respondenter en usikkerhet knyttet til lærerens grad av åpenhet. At Frode ga litt informasjon om sitt eget livssyn, men ikke utdypet, gjorde at noen av respondentene opplevde det som vanskelig å vite hva som kunne forventes av undervisningen. Elev T skrev følgende:

Hvis han deler noe, men ikke alt, synes jeg det er vanskelig å vite hvordan jeg skal forholde meg til han, og hvilke punkter av hans undervisning jeg kanskje vil undersøke litt nærmere eller ta med en klype salt.

Elev T skriver at når Frode kun forteller litt, men ikke utdyper, er det vanskelig å vite hva som kanskje må tas med «en klype salt». Dette knytter seg til hvilken mulighet elevene opplever at de har til å vurdere lærerens fremstillinger i undervisningen. Elev T uttrykker i likhet med andre respondenter en usikkerhet knyttet til Frodes begrensede åpenhet, og et ønske om utdyping fra lærerens side.

I Annes case var den eneste meningen som gikk igjen om hennes åpenhetsgrad at hennes deling av personlige erfaringer og bilder var positiv, såfremt innholdet hun delte hadde faglig relevans. Respondentene brukte formuleringer som at det ikke måtte bli «for mye», og at det ikke måtte være «bare personlig» det som ble fortalt. Elev Q skrev:

Jeg tenker det er helt greit dersom mange lurer på dette eller om det er relevant

for læringen, men dersom det ikke er slik så tenker jeg det er et problem.
Fordi, jeg ville ansett dette som sløsing av tid om det ikke serverer en hensikt.

Eleven trekker her frem at læreren kan dele så mye informasjon som beskrevet i casen, så lenge det har faglig verdi og brukes for å belyse noe relevant i undervisningen.

I Yasmins case var det kun tre respondenter som kommenterte hennes grad av åpenhet. De ga alle uttrykk for et ønske om utdyping fra lærerens side. Elev N skrev for eksempel:

Det kan også bli spennende å høre om hennes bakgrunn for å få mer forståelse og kunnskaper slik at vi har forståelse for hverandre og hverandres bakgrunn. Man trenger ikke gå i dybden man bare sann litt så man slipper å bli så nysgjerrig å lure på ting man kanskje ikke tør å si høyt.

Elev N uttrykker her et ønske om å snakke videre med denne læreren og få mer informasjon om hennes livssynsbakgrunn. Bakgrunnen for dette ønsket ser ut til å være nysgjerrighet, i tillegg til å ville forebygge usikkerheten knyttet til det å ikke vite noen detaljer om lærerens livssyn.

4.5 Oppsummering av analysen

Gjennom de to overordnede kategoriene og deres underkategorier har analysen gjennomgått elevenes tanker om lærerens åpenhet om eget livssyn når det gjelder lærer-elev relasjonen og opplevelsen av undervisningen. De viktigste funnene når det gjaldt lærer-elev relasjonen var at elevene mente læreren ikke burde stå frem med kontroversielle meninger knyttet til livssynet sitt ettersom dette kan påvirke relasjonen negativt, og at det var avgjørende at læreren opptrer profesjonelt med tanke på grensesetting når det kommer til *hva* som passer seg å dele med elevene. For mange av elevene i studien gikk denne grensen ved det følelsesmessige aspektet ved lærerens livssynserfaringer.

Når det gjaldt opplevelsen av undervisningen, og lærerens upartiskhet, foretrakk majoriteten at læreren var åpen slik at elevene lettere kunne bruke sin egen vurderingsevne når det kom til lærerens fremstillinger av fagstoffet. I tillegg mente flere at lærere med sterke

overbevisninger ville ha større utfordringer med å undervise upartisk enn en lærer uten en definert livssynstilhørighet. Alle unntatt to elever mente at det ikke var mulig at lærerens åpenhet ville påvirke deres eget livssyn. Lærerens åpenhet var også koblet til elevenes opplevelse av eget læringsutbytte, hvor åpenhet kunne bidra til kunnskap om livssynets praksis «i virkeligheten» og supplere lærebokens informasjon.

I analysens andre del ble resultatene fra de tre casene lagt frem. Alle tre case-lærerne hadde ulik grad av åpenhet, og selv om Frode og Yasmin var åpne i svært liten grad, gjorde elevene seg fremdeles mange antakelser om deres personlige tro. Frode ble antatt å enten være kulturkristen eller svært religiøs, begge antakelser på bakgrunn av at han ikke utdypet informasjonen om sitt eget livssyn. Yasmin ble også antatt å enten være moderat eller veldig praktiserende, men flesteparten tenkte ikke noe annet enn at hun var muslim. Elevenes bekymring rundt lærerens upartiskhet var størst i Frodes case, og minst i Annes case hvor de fleste forventet at hun ville være upartisk. I Yasmin og Annes caser ble det ansett som positivt at læreren kunne bidra med et innenfraperspektiv. Når det gjaldt de ulike lærernes grad av åpenhet, ble det uttrykt et ønske om større åpenhet fra både Frode og Yasmin med begrunnelsen at det ville være lettere å bruke egen vurderingsevne i forbindelse med undervisningens upartiskhet. Annes grad av åpenhet var hovedsakelig positivt mottatt, såfremt det forelå faglig relevans i det som ble delt av personlige erfaringer.

5 Diskusjon

I det foregående kapittelet ble funnene fra analysearbeidet lagt frem. I dette kapittelet skal jeg diskutere studiens problemstilling, og det er funnene fra analysen som danner grunnlaget for denne drøftingen. Diskusjonen av analysens funn skal gjøres i lys av den tidligere forskningen og det øvrige teoretiske grunnlaget for studien.

I dette kapittelet skal jeg besvare problemstillingen: *Hvilke tanker gjør et utvalg elever på Vg3 seg om lærerens åpenhet om eget livssyn i religion og etikk-undervisningen?*

Det skal gjøres ved å diskutere de to forskningsspørsmålene:

Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for:

- 1) lærer-elev relasjonen
- 2) opplevelsen av undervisningen

Dette kapittelet struktureres i de to samme hoveddelene som det foregående kapittelet, med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Først vil jeg oppsummere studiens hovedfunn i det første delkapittelet. Deretter vil diskusjonen av funnene bli disponert ut ifra de to hoveddelene, lærer-elev relasjonen og opplevelsen av undervisningen. Funnene skal drøftes i lys av tidligere forskning og teori fra studiens teorigrunnlag.

5.1 Hovedfunn

I denne delen presenteres de mest fremtredende tankene elevene gjorde seg i undersøkelsen. Mange av elevene mente at lærerens åpenhet om eget livssyn kunne gjøre det lettere for dem å dele sine egne meninger i klasserommet. Samtidig kunne noen oppleve en frykt for å såre læreren ved å uttrykke seg kritisk til lærerens livssyn. Elevene mente også at relasjonen med læreren kunne bli svekket dersom læreren hadde svært kontroversielle meninger begrunnet i livssynet sitt, for eksempel meninger knyttet til abortspørsmål. I tillegg kunne det være negativt for relasjonen dersom læreren fortalte om den følelsesmessige tilknytningen hun eller han har til livssynet sitt. Dette opplevde elevene som altfor nært og personlig.

Elevene mente også at lærerens åpenhet kunne gjøre det lettere for dem å vurdere lærerens upartiskhet underveis i undervisningen. I tillegg mente de at lærere med sterke overbevisninger står i fare for å være mer partiske enn lærere med mindre sterke overbevisninger. Et annet hovedfunn var at elevene på ingen måte fryktet at lærerens åpenhet kunne påvirke deres eget livssyn. Til sist mente elevene at lærerens åpenhet kan være lærerikt på grunn av innenfraperspektivet, og spesielt dersom læreren tilhører det noen av elevene betegnet som et «sjeldent» livssyn.

5.2 Lærer-elev relasjonen

I dette delkapittelet vil jeg diskutere det første forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for lærer-elev relasjonen?* Funnet fra analysen indikerte at lærerens åpenhet om eget livssyn kunne påvirke deres relasjon til læreren både positivt og negativt. I dette delkapittelet vil jeg dermed diskutere de positive og negative effektene lærerens åpenhet kan ha på relasjonen med elevene. Dette gjøres ved å drøfte funnene fra min analyse opp mot tidligere forskning.

5.2.1 Hva gjør lærerens åpenhet med klasseromsatmosfæren?

Første hovedfunn fra analysen var at lærerens åpenhet om eget livssyn kunne gjøre at elevene opplevde det som tryggere å dele sine egne meninger og erfaringer rundt livssyn i klasserommet. Flertallet av elevene mente at det ville føles lettere å dele sine egne meninger om livssynsspørsmål dersom læreren først hadde vært åpen om sitt livssyn. Trygg kommunikasjon i klasserommet, følelsen av å bli hørt og å fritt kunne dele egne meninger, er ting som Skaalvik og Skaalvik beskriver som kjennetegn ved gode lærer-elev relasjoner (2015, s. 94). Dette funnet mener jeg derfor kan være et eksempel på en positiv effekt av lærerens åpenhet på relasjonen ettersom elevene gir uttrykk for at lærerens åpenhet kan gjøre det mer komfortabelt for dem å bidra til klasseromssamtalen.

Dette funnet fra min analyse samsvarer også med tidligere studier hvor lærere ofte har trukket fram en slik trygg klasseromsatmosfære hvor det er rom for å dele egne meninger som et argument for å være åpen (Everington, 2011, 2016; Nødtveidt, 2022). Denne tanken har blitt funnet hos lærere på tvers av ulike europeiske land, hvor flere av dem har oppgitt at de har

brukt åpenhet om eget livssyn og egne standpunkter som en aktiv strategi i undervisningen for å oppmuntre elever som vanligvis ikke deler egne meninger til også å være åpne om sine personlige synspunkter (Everington, 2011, s. 246-247).

Samtidig har slik aktiv bruk av åpenhet med den hensikt å fremme åpenhet også hos elevene blitt kritisert for at det kan skape et press på elevene til å dele personlig informasjon (Aldenmyr, 2010; Eidhamar, 2019; Andreassen, 2016). Denne kritikken er også aktuell å ta i betraktning i diskusjonen av mitt funn. Det er mulig å se for seg at noen elever kan føle seg presset til å dele informasjon om sitt eget livssyn dersom læreren aktivt skaper en kultur for den typen meningsutveksling i klasserommet ved å selv være åpen (Andreassen, 2016, s. 19). Samtidig ga de åpne spørsmålene i min undersøkelse elevene mulighet til å fremheve de poengene de selv opplevde som viktige. Jeg så ingen indikasjoner i materialet på at elevene var bekymret for å oppleve et slikt press, men heller at lærerens åpenhet kunne gjøre det lettere å dele egne meninger dersom de selv ønsket å gjøre det. Det er likevel mulig å tenke seg at et press til å dele personlig informasjon kan oppstå i reelle klasseromssituasjoner, men dette var i så fall et problem som elevene i min studie ikke forutså.

Et problem som elevene derimot trakk fram, var frykten for å såre læreren dersom de delte personlige meninger som kunne oppleves som kritiske til lærerens livssyn. Dette poenget er interessant ettersom lærere i tidligere studier, eksempelvis i masterstudien til Nødtveidt, selv opplevde en frykt for å såre eller fornærme *elevene* dersom de var åpne om sitt eget livssyn (Nødtveidt, 2022, s. 77). Både lærere og elever kan altså oppleve en frykt for å såre den andre parten dersom de velger å være åpne. Fra læreren sin side mener jeg denne frykten er berettiget ettersom lærere står i en maktposisjon overfor elevene hvor de er ansvarlige for at alle elevene føler seg respektert og ivaretatt. At elevene også føler de må ivareta lærerens følelser i denne sammenhengen er mer overraskende, særlig når de tenker at dette problemet kan oppstå ved at de deler egne meninger i timen – noe som gjerne er sterkt oppmuntret av læreren.

Årsaken til denne frykten fra elevenes side var ikke noe som kom tydelig fram i mitt materiale, men som kunne vært interessant å undersøke nærmere i fremtidige studier av elevperspektiver. Noen mulige årsaker kan likevel tenkes å være knyttet til bekymringer rundt maktforhold, og ideer om at relasjonen kan ha betydning for karakteren i faget, eller på den andre siden at læreren i stor grad oppleves som en del av gruppa og at normer for

kommunikasjon med medelever også overføres til å gjelde for læreren, slik noen tidligere studier har nevnt (Everington, 2016, s. 180; Richmond & McCroskey, 1992, s. 168-170). Disse mulige forklaringene er dog ikke noe som kan fastslås på bakgrunn av datamaterialet.

5.2.2 Kan uenigheter skade relasjonen?

Samtidig som elevene var redde for å fornærme læreren, var det også en viss frykt hos elevene for selv å bli fornærmet dersom uenighetene mellom lærer og elev i enkelte livssynsspørsmål opplevdes som altfor store. Det ble uttrykt gjentatte ganger i undersøkelsen at dersom læreren var åpen om sitt livssyn, og dette livssynet innebar synspunkter som elevene anså som altfor kontroversielle eller for vanskelige å respektere, kunne dette resultere i en svekket relasjon til læreren.

Toft (2014) skriver i sin studie av religionslæreres åpenhet om eget livssyn at uenighet i klasserommet i seg selv kan oppleves som noe konfronterende og konfliktskapende (s. 264). Dette er et poeng som har blitt fremhevet også av Eidhamar (2021) når han skriver at det er naturlig å søke bekreftelse på sitt eget livssyn, og at uenigheter eller samtale med noen som er uenig med ens personlige livssyn derfor kan påvirke kommunikasjonen negativt (s. 14). Funnene fra min egen studie samsvarer bare delvis med dette ettersom uenighet i seg selv ikke ble fremstilt som noe negativt av elevene utover den frykten enkelte elever hadde for å fornærme læreren. I mitt datamateriale var det ikke noe som tydet på at elevene generelt sett var negative til at læreren hadde et annet livssyn enn dem selv. Ifølge mine deltakere ville kommunikasjonen med læreren først bli negativ dersom uenighetene opplevdes som uforsonlige, for eksempel ved at læreren vedkjenner seg kontroversielle sider ved et livssyn som endrer elevens syn på læreren som en moralsk person. Dette var en tydelig grense som flere av elevene satt for hvor uenig de kunne være med læreren sin før det ville negativt utover relasjonen.

Uenigheter i klasserommet er noe som også kan diskuteres i forbindelse med Iversens begrep om “uenighetsfellesskap”. Dette begrepet står ikke nødvendigvis i opposisjon til Toft og Eidhamars poeng om uenighet som noe konfliktskapende, men fungerer heller som et ideal for meningsutveksling i klasserommet (Iversen, 2017, s. 113). Ettersom mitt datamateriale viste at det er mulig at lærer-elev relasjonen blir svekket dersom uenighetene er for store, kan

man diskutere hvorvidt det er mulig at læreren også kan være en del av et slikt uenighetsfellesskap som Iversen beskriver. Som profesjonsutøver er det lærerens ansvar å ivareta relasjonen med elevene, som betyr at en profesjonell lærer må vurdere i hvilken grad de kan være ærlige med elevene sine dersom de har livssynsforståelser som kan oppleves som kontroversielle. Læreren kan derfor komme til å måtte vurdere sin grad av åpenhet med tanke på elevgruppen og deres grenser for hvor store uenigheter de kan ha med læreren.

5.2.3 Hvor går grensen for hva læreren kan dele?

En annen grense som elevene trakk frem handlet om hva slags informasjon læreren kunne dele om sitt eget livssyn før det brøt med deres forventninger til lærerrollen. For å bevare relasjonen til læreren, og særlig tilliten til dem som fagperson, trengte elevene å oppleve at læreren opptrer profesjonelt. For mine deltakere gikk grensen mellom det profesjonelle og det private ved lærerens følelsesmessige tilknytning til livssynet sitt. Denne siden ved lærerens livssyn ble oppfattet som altfor privat for mange av elevene.

At elevene ikke ønsket å høre om lærerens følelsesmessige tilknytning til livssynet sitt kan diskuteres i sammenheng med Aldenmyr sitt syn på den økende tendensen i skolen til at lærere og elever danner personlige og uformelle relasjoner ved at læreren er åpen om personlige anliggender (2010, s. 72). Hun argumenterer for at åpenhet om det personlige i noen tilfeller kan føre til at elevenes privatliv kompromitteres, og siterer Richard Sennett (1993) som kaller det et «intimitetstyranni». Dette argumentet taler imot lærerens åpenhet på bakgrunn av risikoen for å skape en relasjon og en åpenhet som er påtrengende nær.

Likevel finnes det forskere, som for eksempel Eidhamar, som generelt sett trekker fram lærerens «selvmeddelelse» som noe positivt for relasjonsbygging, men med det forbehold om at det ikke går på kompromiss med lærerprofesjonaliteten (2019, s. 36). Det som kan være vanskelig å bedømme er nettopp hvor denne grensen går før selvmeddelelsen beveger seg over til det uprofesjonelle. Mine funn tydet på at elevene stort sett setter pris på lærerens åpenhet om eget livssyn, men at de ikke ønsket å høre om lærerens følelsesmessige tilknytning til livssynet sitt. Intimitetstyranniet trenger altså ikke kun å gjelde elevenes eget privatliv, som for eksempel ved at de føler seg presset til å dele egne meninger slik som ble diskutert i forrige underkapittel. I denne situasjonen er det heller elevenes grenser for hva de

er komfortable med å vite om læreren sin som blir kompromittert. Det spirituelle og følelsesmessige var den eneste tydelige grensen som ble fremhevet i mitt datamateriale, men det kan tenkes at andre elevgrupper og ulike individer kan ha andre formeninger om hvor denne grensen går.

Casen til Frode er også et eksempel på at elevene anså det følelsesmessige som uprofesjonelt. Flere av elevene antok at Frode var svært religiøs fordi han ikke ønsket å utdype og svare på oppfølgingsspørsmål om troen sin. Dersom elevene opplever at det følelsesmessige ved lærerens livssyn ikke passer seg å fortelle til elevene, og læreren velger å ikke uttale seg, kan det dermed oppfattes som at læreren faktisk har en personlig og følelsesmessig tilknytning til livssynet sitt. Prøver man å generalisere betydningen av dette eksempelet kan man tenke seg at noen elever vil kunne anta at lærere som velger å ikke være åpne om sitt eget livssyn er religiøse eller personlig tilknyttet en tro. Dette er likevel ikke et generaliserbart funn, men det er en tankeprosess som det er mulig at enkelte elever kan komme til å følge.

Hovedfunnet i dette delkapittelet er også interessant å se i sammenheng med Eidhamars modell for perspektiver i religionsundervisningen. At elevene ikke ønsket å høre om det følelsesmessige kan brukes som et argument for at elevene kan sies å foretrekke det faglige perspektivet over det personlige. Dette var også noe som ble fremhevet i casen til Anne hvor elevene mente at faglighet var et krav dersom hun skulle fortelle om egne livssynserfaringer. Uten denne fagligheten uttrykte flere elever at de ville mistet tilliten til Anne som lærer, noe som ville vært svært negativt for lærer-elev relasjonen. Dette kan bety at elevenes tillit til læreren som fagperson kan bli styrket dersom læreren beholder et høyt nivå av faglighet selv når de deler erfaringer som i utgangspunktet er personlige opplevelser. Dette resonnementet samsvarer også med Eidhamars syn på det faglige innenfraperspektivet som særlig verdifullt (Eidhamar, 2019, s. 29). Elevene i studien var tydelig positive til at læreren skulle dele egne erfaringer, såfremt det ble formidlet på en faglig måte.

5.2.4 Oppsummering av resultater om lærer-elev relasjonen

I dette delkapittelet har jeg diskutert det første forskningsspørsmålet, *hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for lærer-elev relasjonen?*, og vist at elevene selv mente lærerens åpenhet om eget livssyn kunne ha både positive og negative

konsekvenser for lærer-elev relasjonen. På den ene siden kunne lærerens åpenhet bidra til å senke terskelen for å dele egne meninger høyt i klasserommet, i tillegg til at det kunne føles trygt og forutsigbart for elevene å vite hva slags livssyn læreren selv hadde. På den andre siden kunne noen være engstelige for å såre læreren dersom de skulle uttrykke seg kritisk til lærerens livssyn. Det kunne også ha negative konsekvenser for relasjonen dersom læreren på bakgrunn av sitt livssyn vedkjente seg kontroversielle holdninger som elevene var dypt uenig i, særlig i saker som omhandlet kjønn og seksualitet. Bortsett fra dette var elevene stort sett positive til at læreren skulle være åpen om sitt eget livssyn, så lenge de ikke delte for mye om den følelsesmessige eller spirituelle tilknytningen til livssynet sitt. Dette ville oppleves som for nært og personlig, og bryte med deres forventninger til lærerprofesjonalitet.

5.3 Opplevelsen av undervisningen

I dette delkapittelet vil jeg diskutere det andre forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for opplevelsen av*

undervisningen? Svaret på dette spørsmålet er fordelt på tre kategorier i analysen:

«opplevelsen av undervisningens upartiskhet», «opplevelsen av læringsutbyttet i faget», og «opplevelsen av motivasjon». I dette delkapittelet vil jeg diskutere funnene fra disse tre analysekategoriene i sammenheng med tidligere forskning.

5.3.1 Opplevelsen av undervisningens upartiskhet

5.3.1.1 Hvordan vurdere om læreren er upartisk?

Det første funnet som kan bidra til å svare på dette forskningsspørsmålet er at elevene mente lærerens åpenhet om eget livssyn kunne påvirke deres egen mulighet til å vurdere upartiskheten til undervisningen. Dersom læreren fortalte om sitt eget livssyn, opplevde elevene at det ville bli lettere for dem å vurdere hvorvidt læreren framstiller fagstoffet på en balansert og rettferdig måte. På samme måte opplevde de på den andre siden at dersom læreren valgte å begrense sin åpenhet, kunne det føre til usikkerhet og skepsis rundt undervisningen og lærerens fremstillinger.

Et tydelig eksempel på skepsisen som elevene beskriver ser vi i casen til Frode, hvor hans begrensede åpenhet førte til mye usikkerhet rundt hans undervisning og hva elevene kunne forvente å måtte «ta med en klype salt». Selv om dette samsvarer godt med funnet ovenfor, mener jeg det også er aktuelt å diskutere funnet i sammenheng med et annet viktig funn fra analysen – nemlig at lærerens begrensede åpenhet kan føre til et vidt spekter av antakelser om lærerens personlige tro. Det vil si at fordi Frode velger å ikke være helt åpen med elevene sine om sitt livssyn, vil elevene kunne anta ulike ting om ham og hans personlige tro slik de gjorde i undersøkelsen. Dette kan igjen påvirke deres forventninger til hans evne til å undervise upartisk. Disse forventningene vil avhenge av hvilke mulige fordommer elevene har knyttet til antakelsen de har gjort om læreren.

I Everington (2014) sin studie mente flere lærere at åpenhet om eget livssyn kunne bryte ned fordommer og stereotypier ved at læreren er en levende representant for livssynet sitt. Samtidig ser vi fra mitt funn at lærerens åpenhet, og særlig lærerens begrensede åpenhet, i noen tilfeller kan forsterke fordommer elevene har til lærere som tilhører spesifikke livssyn - i dette tilfellet kristendommen. Mens læreren er åpen om sitt eget livssyn med den hensikt å utfordre stereotypier, er det altså mulig at elevene sitter med fordommer om læreren på grunn av deres åpenhet om eget livssyn. Stereotypier rundt religionslærere var også noe de religiøse lærerne i Everington (2016) sin studie snakket om i forbindelse med frykten for å virke gammeldagse (s. 180). Disse lærerne vegret seg for å fortelle elevene om sin livssynsbakgrunn på grunn av slike stereotypier, noe som til dels bekreftes i mitt datamateriale som en berettiget frykt hos lærerne.

Jeg er derfor noe kritisk til at lærerens åpenhet skal gi bedre mulighet til å vurdere undervisningens upartiskhet, særlig dersom læreren praktiserer en begrenset åpenhet i klasserommet. Spørsmålet som heller bør stilles er om elevene i det hele tatt har redskapene de trenger for å gjøre en slik vurdering, eller om vurderingen deres ville vært basert på fordommer, assosiasjoner og forventninger alene. Samtidig er det forståelig at lærerens åpenhet gjør at elevene bedre kan forutse noen mulige partiskheter fra lærerens side, og at det kan føles tryggere for noen elever å vite i hvilke deler av faget læreren kan stå i fare for å sammenblande personlige faglige perspektiver.

5.3.1.2 Å være åpen “om”, eller være åpen “for” livssyn?

Et annet funn som også besvarer spørsmålet om elevenes opplevelse av undervisningens upartiskhet, er at elevene mente læreres evne til å være upartiske kunne avhenge av hvor sterke overbevisninger de har. Dette innebar at lærere med sterke overbevisninger ifølge elevene er mer utsatt for å være partiske enn lærere med mindre definerte livssynsbakgrunner. Dette funnet er særlig interessant å se i sammenheng med Fancourt sin studie, hvor elevene uttrykket et ønske om dialogisk åpenhet i klasserommet. I hans studie mente elevene at en god religionslærer var en som var positivt innstilt til meningsutveksling og åpen for å lytte til ulike synspunkter (Fancourt, 2007, s. 61). Dersom læreren lyttet til deres meninger, var elevene i studien hans også positive til å høre om lærerens eget livssyn og meninger. På den måten var åpenhet *om* eget livssyn relatert til åpenhet *for* andres perspektiver.

Mitt funn kan dermed ses i sammenheng med at sterke overbevisninger gjerne forbindes med en rigiditet og motvilje til å vurdere og verdsette andre synspunkter. Dette er noe som Toft (2014) sin studie tar opp i forbindelse med at kristne og ateistiske lærere opplevde åpenhet om eget livssyn som spesielt problematisk ettersom livssyn med eksklusive sannhetskrav kunne virke bastante for elevene (s. 260). Toft argumenterer dermed i likhet med mine respondenter for at sterke overbevisninger byr på større utfordringer enn mindre definerte overbevisninger som ikke har et absolutt krav på sannheten (2014, s. 262). Jeg tolker det derfor som at elevene i min studie opplever at begrepet “upartiskhet” innebærer å være åpen *for* ulike meninger og at lærerens upartiskhet dermed er et kjennetegn på god dialogledelse. Lærere med sterke overbevisninger kan dermed virke mindre åpne for dialog enn lærere som åpner for at det finnes andre svar (Toft, 2014, s. 262).

Mitt funn om lærerens grad av overbevisning samsvarer i stor grad med funnene fra både Fancourt og Toft sine studier. I tillegg samsvarte dette hovedfunnet også med de antakelsene mine egne deltakere gjorde om case-lærernes tro. De elevene som antok at lærerne var svært religiøse uttrykte også større bekymring for deres upartiskhet enn elevene som antok det motsatte. Dette viser at elevene hadde en idé om at sterkt religiøse lærere sto i fare for å fremstille både eget og andres livssyn på en upålitelig og partisk måte. Resultatet fra casene gir et tydelig eksempel på at sterke overbevisninger hos læreren kan gjøre at elevene opplever undervisningen som mindre dialogisk og mindre upartisk. Igjen ser vi at antakelsene elevene

gjør om lærerens tro kan få betydning for deres opplevelse av undervisningen: i dette tilfellet opplevelsen av lærerens upartiskhet.

5.3.1.3 Kan lærerens åpenhet påvirke elevenes livssyn?

Det var tydelig på tvers av datamaterialet at lærerens upartiskhet var noe elevene mente var viktig for deres opplevelse av undervisningen. Lærerens upartiskhet var uten tvil et krav elevene hadde til en god religionslærer. Upartiskhet, og frykten for å ikke være tilstrekkelig upartisk er også noe lærere i tidligere studier har vektlagt, særlig i forbindelse med frykten for å påvirke elevenes tanker og meninger knyttet til livssynsspørsmål. Læreres frykt for å påvirke elevenes personlige livssyn er en gjenganger i forskningen, og er en av de vanligste argumentene imot lærerens åpenhet om eget livssyn (Everington et al., 2011, s. 249). Dette kan tenkes å komme fra ideen om at åpenhet kan oppleves av elevene som partiskhet, og at partiskhet i religionsundervisningen kan føre til indoktrinering eller overtalelse i retning av lærerens eget livssyn. Også lærerne i studien til Nødtveidt uttrykte en slik bekymring for at elevene skulle overta deres synspunkter ukritisk dersom de var åpne med elevene om sine egne standpunkter (Nødtveidt, 2022, s. 54).

Denne svært utbredte frykten lærere har for å påvirke elevene sine, er derimot nærmest fullstendig fraværende hos elevene i min studie. Alle unntatt to elever mente at det ikke var mulig at lærerens åpenhet kunne endre deres eget livssyn. De to siste elevene mente det var mulig at deres livssyn kunne bli endret dersom læreren enten prøvde aktivt å overbevise, eller dersom elevene ser veldig opp til læreren. Den overveldende enigheten blant mine deltakere er overraskende med tanke på hvor utbredt frykten for påvirkning ser ut til å være blant lærere (Nødtveidt, 2022; Everington, 2011, 2016; Toft, 2014). Ut ifra mine data ser lærernes frykt ut til å være nærmest fullstendig uberettiget. Likevel er det også mulig å se kritisk på mitt eget funn. For eksempel er det mulig å stille spørsmål ved elevenes selvinnsikt og hvorvidt de undervurderer sin evne til å endre og utvikle sine personlige standpunkter i møte med en faglig autoritet og et dialogisk klasserom. For å kunne vite om elevenes forventninger her ville samsvart med det som faktisk ville skjedd i en klasse der læreren var åpen, måtte man ha gjennomført en undersøkelse av dette over lenger tid. Ellers kan en også tenke seg at deres svar er påvirket av deres alder, og det kunne vært interessant å undersøke om elever i andre aldersgrupper ville hatt samme tanker om lærerens påvirkning.

På den andre siden er det mulig å diskutere om det er noen spesielle årsaker til at mange lærere ser ut til å ha en uforholdsmessig stor bekymring for å påvirke elevene, når elevene selv ikke nødvendigvis opplever dette som et problem. En mulighet kan være at det finnes trender innen religionsdidaktikken som påvirker læreres tankegang når det gjelder hva religionsfaget og religionslærerrollen går ut på. Mer spesifikt kan det ha å gjøre med det faktum at religions- og livssynsundervisningen i Norge er ikke-konfesjonell og at upartiskhet gjerne er noe som vektlegges og etterstrebes. Den religionsvitenskapelige tilnærmingen til religion og etikk-faget innebærer eksempelvis for Andreassen at læreren utelukkende bruker et faglig utenfraperspektiv i undervisningen (Andreassen, 2008;2016). Selv om det finnes rivaliserende syn på dette (Sødal & Eidhamar, 2009), kan det store fokuset på en religionsvitenskapelig tilnærming tenkes å føre til at lærere kan bli innstilt på å beholde et strengt faglig utenfraperspektiv i rollen som religionslærer (Toft, 2014, s. 251). Med denne tilnærmingen vil det ikke være aktuelt for religionslærere å ta personlig stilling til livssynsspørsmål, noe som kan gjøre at åpenhet om eget livssyn oppleves som fjernt fra forventningene til den profesjonelle religionslæreren.

5.3.2 Opplevelsen av læringsutbyttet i faget

5.3.2.1 Lærerens innenfraperspektiv som en ressurs

Beveger vi oss videre ser vi at en annen måte lærerens åpenhet påvirket elevenes opplevelse av undervisningen på var ved at deler ved lærerens åpenhet kunne oppleves som en lærerik tilføring til undervisningen. Dette var spesifikt på grunn av verdien elevene mente at innenfraperspektivet kunne ha på læringsutbyttet i faget. Deltakerne trakk stadig fram at lærerens åpenhet om egne livssynserfaringer kunne illustrere praktiske og hverdagslige sider ved livssynet som supplerer lærebokens informasjon og gir et mer «virkelig» bilde på religionen eller livssynet. Dette var også fremme i Everington (2016) sin studie, hvor lærere mente at åpenhet kunne gi “real life examples” på religiøse konsepter som ellers kan være vanskelige å forstå rent teoretisk (s. 184).

At elevene i min studie verdsetter innenfraperspektivet kan diskuteres i lys av Eidhamars dikotomier «innenfra – utenfra» og «personlig – faglig» som beskriver ulike perspektiver som finnes i religionsundervisning, og som jeg rørte ved i forrige underkapittel (2018; 2019).

Både Eidhamar (2018;2019) og Andreassen (2008;2016) mener at en profesjonell religionslærer skal undervise fra et faglig perspektiv, men er uenige om det faglige perspektivet skal vise livssynene innenfra eller kun utenfra. Eidhamar mener det faglige innenfraperspektivet bør ha en plass i undervisningen, noe som samsvarer med synet til mine deltakere. Likeledes er det en klar motsetning mellom Andreassens syn på det faglige utenfraperspektivet som det mest passende for religionsundervisningen, og elevenes opplevelse av innenfraperspektivet som spesielt lærerikt.

Samtidig er det en interessant motsetning internt i mitt materiale i det at case-læreren Anne og delvis også Yasmin sine innenfraperspektiver blir trukket fram som noe positivt, mens Frodes innenfraperspektiv ikke blir nevnt i en slik positiv sammenheng. Igjen kan dette tenkes å være knyttet til elevenes antakelser om hans personlige tro og forventningene de har til hvordan han vil komme til å bruke åpenheten sin i klasserommet. Samtidig kan denne ekskluderingen av Frode fra dette synspunktet også ha en annen mulig årsak som jeg vil diskutere i neste delkapittel.

5.3.3 Opplevelsen av motivasjon

5.3.2.2 Hvordan kan lærerens åpenhet vekke eller svekke interesse for faget?

Elevene i studien var generelt positive til innenfraperspektivet fordi det ble oppfattet som lærerikt. Samtidig var det som ble oppfattet som lærerikt også nært koblet til det elevene opplevde som interessant og motiverende. Et av funnene fra analysen var at elevene opplevde det som interessant dersom læreren hadde det flere elever betegnet som et «sjeldent» livssyn som de ikke kunne mye om fra før. Dersom læreren hadde et livssyn elevene ikke kjente godt til fra før, ville innenfraperspektivet til læreren bidra med spennende ny kunnskap som de kanskje ikke hadde hatt like enkel tilgang til gjennom andre kilder. Dette funnet er også helt i tråd med meningene til elevene i Fancourt sin studie som også hadde foretrukket om læreren hadde et mindre representert livssyn (2007, s. 61).

Både elevene i Fancourt-studien og i min egen uttrykte på den andre side eksplisitt at de kunne bli mindre interessert i undervisningen dersom læreren var kristen (Fancourt, 2007, s.

61). Dette mener jeg i lys av funnet ovenfor kan skyldes at kristendommen oppleves som velkjent, og at elevene gjerne tror de kan mye om kristendommen fra før. Dette ble også sagt direkte av elever i min studie. På grunn av dette mener jeg derfor at Frodes innenfraperspektiv ikke ble sett på som lærerikt ettersom kristendommen i seg selv ikke ble sett på som interessant eller som «ny kunnskap» for elevene i min studie. Det ble i tillegg antydnet i et tidligere funn at elevene helst ønsket informasjon om praktiske sider ved lærerens livssyn, som igjen kan ha vært en årsak til at det opplevdes mindre interessant å ha en kristen lærer, ettersom en stor andel av mine deltakere selv hadde personlige erfaringer med kristne riter og praksiser.

5.3.4 Oppsummering av resultater om opplevelsen av undervisningen

I dette delkapittelet har jeg diskutert studiens andre forskningsspørsmål, *hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for opplevelsen av undervisningen?* Dette ble diskutert i tre ulike delkapitler.

Først ble det diskutert hvilken betydning lærerens åpenhet kunne ha for opplevelsen av upartiskheten i undervisningen. Her var resultatet at elevene opplevde det som lettere å vurdere lærerens upartiskhet dersom læreren var åpen om eget livssyn. I tillegg mente elevene at lærere med sterke overbevisninger sto i større fare for å være partiske enn lærere med mindre sterke overbevisninger, noe som kunne ha sammenheng med deres personlige antakelser om eller fordommer mot lærere av ulike livssynsbakgrunner. Det mest overraskende resultatet var at elevene ikke var bekymret for at deres egne livssyn ville bli påvirket dersom læreren var åpen, noe som sto i sterk kontrast til bekymringene som lærere i tidligere studier har hatt.

I det andre delkapittelet ble det diskutert hvilken betydning lærerens åpenhet kunne ha for opplevelsen av læringsutbyttet i faget. Der var resultatet at elevene verdsatte lærerens åpenhet fordi de opplevde innenfraperspektivet som særlig lærerikt. Denne positive holdningen til innenfraperspektivet gjaldt derimot ikke for Frode, noe som kunne skyldes antakelser om at han ikke ville være upartisk eller at kristendommen ble sett på som kjent og kjedelig.

Det tredje delkapittelet diskuterte åpenhetens betydning for opplevelsen av motivasjon. Her kom det også frem at elevene mente det ville vekke større interesse hos dem dersom læreren var åpen om å tilhøre et livssyn som ikke var så hyppig representert i samfunnet. Motivasjon og interesse hang tett sammen med opplevelsen av læringsutbytte, hvor det som ble ansett som lærerikt også var det mest interessante for elevene.

5.4 Konklusjon og didaktiske implikasjoner

Denne studien utforsket problemstillingen, *Hvilke tanker gjør et utvalg elever på Vg3 seg om lærerens åpenhet om eget livssyn i religion og etikk-undervisningen?* og besvarte denne gjennom to forskningsspørsmål: 1) Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for lærer-elev relasjonen? og 2) Hvilken betydning mener elevene at lærerens åpenhet om eget livssyn kan ha for opplevelsen av undervisningen? “Åpenhet om eget livssyn” har i denne oppgaven handlet om lærerens praksis når det gjelder å dele informasjon om sitt personlige livssyn med elevene sine. Hensikten med å utforske denne problemstillingen var å dekke et hull i tidligere forskning og de tidligere diskusjonene om læreres åpenhetspraksis, nemlig perspektivet til elevene. Det er elevene som sitter på mottakerenden av lærerens yrkespraksis, og det er som oftest av hensyn til elevenes ve og vel at lærere velger om de skal være åpne om eget livssyn eller ikke. Derfor kunne denne studien blant annet sammenligne elevperspektiver fra mitt datamateriale med lærerperspektiver fra tidligere forskning. Resultatet av dette var at det fantes mange samsvar mellom lærere og elevers tanker om åpenhet, men også noen store avvik.

Når det gjaldt lærer-elev relasjonen, viste resultatene fra undersøkelsen min at elevene mente lærerens åpenhet om eget livssyn kunne ha både positive og negative konsekvenser. Dette var blant annet avhengig av lærerens grad av åpenhet og hvor uenige elevene tålte å være med læreren sin. Noe av det denne studien bekrefter, er at åpenhet ikke er en todelt praksis med åpenhet eller lukkethet som de eneste to alternativene. Tvert imot er det mulig å være åpen i ulike grader, og ulike åpenhetsgrader kan by på ulike utfordringer i møte med elevene.

Undersøkelsen viste også at lærerens åpenhet kunne ha både positive og negative konsekvenser for elevenes opplevelse av undervisningen. Et viktig poeng som denne undersøkelsen viste var at elevene verdsatte upartiskhet, og på mange måter anså det som et

krav og en standard for undervisningen. For en majoritet av elevene var ikke lærerens åpenhet om eget livssyn noe som i seg selv hindret upartiskhet, men det kom an på hvordan læreren valgte å være åpen og i hvor stor grad. Det kunne både oppleves trygt å vite om læreres livssyn slik at elevene kunne vurdere selv hvor god lærerens framstilling av fagstoffet var. Samtidig kunne lærere med sterke overbevisninger oppleves som mer partiske.

Selv om resultatene fra denne studien ikke kan generaliseres, kan de fremdeles bidra med konkrete eksempler på hva elever kan oppleve som positivt eller negativt når det gjelder lærerens åpenhet om eget livssyn i klasserommet. Ettersom disse svarene ble hentet fra elever ved 8 ulike skoler på Østlandet, kan man gå ut ifra at dette er meninger som kan finnes blant flere ungdommer enn kun de som deltok i denne undersøkelsen. Denne studien bidrar derfor med nye innspill i diskusjonen rundt lærerens åpenhet, og kan brukes av lærere og lærerstudenter når de skal reflektere videre over sin egen praksis. Tidligere har lærere spekulert rundt hvordan deres åpenhet kan oppleves av elevene, og selv om resultatene fra denne undersøkelsen ikke er generaliserbare, kan de likevel tilføre noen konkrete eksempler på elevers opplevelser og preferanser som lærere nå kan ta i betraktning.

Selv om elevene var fordelt på flere skoler, er resultatene fra denne undersøkelsen kun direkte representative for det konkrete utvalget som deltok i undersøkelsen. Blant elevene som deltok var det lite mangfold når det gjaldt livssynsbakgrunner, hvor den store majoriteten av elevene beskrev sitt livssyn som ikke-religiøst. En slik fordeling av livssynsbakgrunner hos elevene er på ingen måte uvanlig å finne i norske klasserom, men det er også mange skoleklasser i Norge som vil ha en helt annen elevsammensetning enn den som fantes i denne undersøkelsen.

For videre forskning kunne det være behov for å undersøke hvordan andre elevgrupper opplever lærerens åpenhet om eget livssyn i klasserommet, eksempelvis elever med ulike minoritetslivssyn. Resultatene fra undersøkelsen viste at elevens egen livssynsbakgrunn til tider kunne ha betydning for hvordan de opplevde lærerens åpenhetspraksis, hvilke antakelser de gjorde om lærerens personlige tro, og for hva de opplevde som interessant i undervisningen. Derfor kan det være behov for å forske videre på ulike elevers opplevelser når det gjelder lærerens åpenhet. I tillegg var elevsvarene i denne studien preget av elevenes alder og modenhet ved at de viste god evne til refleksjon rundt dette temaet. For videre forskning kunne det være interessant å undersøke hvordan yngre elever reflekterer over det

samme temaet, og om det finnes andre nyttige perspektiver blant elever på ungdomstrinnet. I tillegg kan det være behov for å gjøre videre undersøkelser rundt konseptet “påvirkning”, ettersom et sentralt funn i min undersøkelse var at elevene mente det ikke var mulig at læreren kunne påvirke deres eget livssyn. Dette er noe som kunne blitt forsket videre på, eksempelvis ved å foreta en feltstudie med noen elever over en lengre tidsperiode. Det begrensede omfanget av tidligere studier som har blitt gjort av lærerens åpenhet viser at det er et generelt behov for mer forskning på dette temaet. Spørsmålet om hvor åpen man skal være med elevene sine er noe alle lærere som underviser i religions- og livssynsfag må reflektere over. Derfor er det viktig at lærere og lærerstudenter har tilgang til forskningsbaserte studier der lærerens åpenhet om eget livssyn er hovedfokuset.

6. Litteratur

Aldenmyr, S. I. (2010). Teacher Identity and the Marketized Society. Discursive Constructions in Teachers' Discussion Groups. *JSSE - Journal of Social Science Education*.

<https://doi.org/10.4119/jsse-534>

Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk—En bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.1027>

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

Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. SAGE.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforl.

Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 1(70), 27–46.

<https://doi.org/10.5617/pri.6855>

Eidhamar, L. G. (2021). Dimensions of the Relationship between the Individual and Her Unique Worldview Construction. *Religions*, 12(3), 215. <https://doi.org/10.3390/re112030215>

Everington, J. (2012). 'We're all in this together, the kids and me': Beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 343–355. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815>

Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: The relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2013.820169>

Everington, J. (2016). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997–2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177–188.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>

Everington, J., & ter Avest, I. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241–256.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>

Fancourt, N. (2007). The “Dialogical” Teacher: Should Teachers Express their Commitments in the Classroom? I C. Bakker & H.-G. Heimbrock (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*. (s. 53-67). Waxmann.

Frønes, T., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 164-205). Universitetsforlaget.

Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforl.

Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101–115). Universitetsforlaget.

Jackson, R. (2008). *Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Council of Europe Publishing.

Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg). Fagbokforl.

Knauth, T., & Körs, A. (2011). The ‘contextual setting approach’: A contribution to understanding how young people view and experience religion and education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 209–223.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543604>

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>

Nødtveidt, O. L. (2022). *Religionslærerens åpenhet om eget standpunkt: En kvalitativ undersøkelse av religionslæreres tanker om dele sine egne ståsteder og standpunkter med elevene sine*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-199807-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Sødal, H. K. (Red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4. utg.). Høyskoleforlaget.

Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1992). Increasing Teacher Influence Through Immediacy. I V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Red.), *Power in the classroom: Communication, Control, and Concern* (s. 101–120). Psychology Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Toft, A. (2014). «Jeg har faktisk valgt å ikke være åpen om det»: En undersøkelse av læreres åpenhet rundt eget livssyn i klasserommet. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 249–268). Fagbokforlaget.

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Caser og spørreskjema

Frodes case

Frode underviser din Vg3 klasse i religion og etikk. I en av Frodes timer jobber dere i grupper og han overhører at den ene gruppa har begynt å snakke seg imellom om hva de selv tror på. “Frode? Har du noen religion egentlig?” kommer det plutselig fra en av dine medelever. Frode smiler. “Tja.. jeg kan jo si så mye som at jeg er medlem i Den norske kirke, sånn som flere her kanskje er..”, svarer Frode. Dere begynner å mumle litt ulike ting. “Men tror du på Gud liksom? Pleier du å gå i kirken, og pleier du å be og sånt?” spør hun som sitter ved siden av deg. “Æh, jeg tror ikke jeg skal si så mye mer om akkurat det.. det er jo ikke det det skal handle om nå. Jobb videre, dere, og spør hvis det er noe dere lurer på i oppgaven!” avslutter Frode med et smil.

Spørsmål:

Som elev i Frodes klasserom hører du det han svarer på spørsmålene han får. Hva tenker du om Frodes personlige religiøsitet på bakgrunn av det han sier?

Tror du det han svarte her ville fått betydning for din opplevelse av religionsundervisningen fremover? I så fall på hvilken måte?

Annes case

Læreren din er en dame i 40-årene ved navn Anne som har fortalt klassen din at hun har bodd mange år i Myanmar med mann og barn. Hun har fortalt at mannen hennes er født i Myanmar og tilhører Mahayana-retningen innenfor buddhismen. Da de bodde der var de mye i buddhistiske templer og deltok i høytider. Anne har fortalt at hun valgte å også bli buddhist, og har vært det nå i 15 år. Familien flyttet tilbake til Norge og hun underviser nå klassen din i religion og etikk. Når hun underviser om buddhismen pleier hun å fortelle mye om sine opplevelser fra Myanmar, om livet som buddhist, og viser gjerne bilder hun selv har tatt av de store templene. Hun pleier også å vise noen bilder av seg selv og barna under høytiden Magha Puja.

Spørsmål:

Som elev i Annes klasserom, hva tenker du om at hun forteller historier fra sitt eget religiøse liv i undervisningen? Hva tenker du om at hun viser bilder av seg selv og barna under en høytid? Er det et problem eller er det helt greit, og hvorfor?

Yasmins case

Religionslæreren Yasmin starter høsten som deres nye lærer i Vg3, religion og etikk. Hun møter opp til undervisningen, klar til å hilse på dere for første gang. Yasmin har på seg en langermet kjole som rekker ned til anklene. Rundt hodet har hun et rosa skjerf som dekker alt håret hennes. Skjerfet er festet med et par nåler og legger seg over ryggen og skuldrene hennes. Klassen faller til ro. "God morgen! Så hyggelig å møte dere alle sammen. Mitt navn er Yasmin, og jeg skal ha dere i religion og etikk dette året. Det skal bli veldig gøy! Så, skal vi starte med en liten navnerunde først?".

Spørsmål:

Som elev i Yasmin sitt klasserom, hva tenker du om hennes personlige religiøsitet fra dette førsteinntrykket?

Hvilke tanker eller forventninger melder seg om den kommende undervisningen i faget sammen med denne læreren?

Spørreskjema

- Hva syns du om faget religion og etikk?
- Hvordan vil du beskrive ditt personlige livssyn?
- Hvis du fikk en ny lærer i religion og etikk, hvor interessert hadde du vært i å vite hva læreren din selv tror på?
- Hvilke tanker ville du hatt dersom denne nye læreren hadde valgt å holde sitt personlige livssyn helt hemmelig?
- Hvilke tanker ville du hatt dersom læreren valgte å fortelle klassen din hva hun/han selv tror på?

- Hva tror du at du hadde tenkt eller følt om læreren dersom hun/han hadde et annet livssyn enn deg selv?
- Hva tror du at du hadde tenkt eller følt om læreren dersom hun/han hadde samme eller et lignende livssyn som deg selv?
- Hva tror du at du ville tenkt eller følt om læreren dersom hun/han hadde et livssyn som du er sterkt uenig i?
- Dersom læreren var åpen om eget livssyn, tror du det ville påvirket hvor interessert du er i faget, og i så fall på hvilken måte?
- Er det noen spesifikke livssyn læreren kunne hatt som ville gjort deg mer/mindre interessert i faget? Oppgi i så fall hvilke spesifikke livssyn og hvorfor de kunne påvirket interessen din.
- Hvordan tror du lærerens eget livssyn spiller inn på hans/hennes evne til å undervise på en upartisk måte? (det vil si en måte som ikke favoriserer enkelte livssyn over andre).
- Hvis læreren fortalte om sitt personlige livssyn, tror du det kunne hatt en effekt på ditt eget livssyn, og i så fall hvilken effekt?
- Hva ville du tenkt hvis læreren hadde delt egne religiøse eller livssynsmessige erfaringer som del av undervisningen i faget?
- Hva ville du tenkt hvis læreren brukte plagg eller symboler som viser hva de tror på? (eks. smykke med kors, hijab, turban, t-skjorte med tekst, osv.)
- Hadde du foretrukket at læreren var åpen om sitt eget livssyn, eller at hun/han ikke var åpen om det, og hvorfor foretrekker du det ene eller det andre?
- Hvordan ville du opplevd å skulle dele dine egne meninger om livssynsspørsmål i klassen hvis læreren også har vært åpen om sitt eget livssyn?
- I hvilke situasjoner tenker du at det er greit for læreren å være åpen om sitt eget livssyn?
- Hva slags ting tenker du det er greit at læreren sier om eget livssyn i religion og etikk-timen, og hva slags ting er det ikke greit at læreren deler?

7.2 Vedlegg 2: Samtykke- og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Religion og etikk-lærerens åpenhet om eget livssyn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre hva elever i Vg3 tenker om at læreren er åpen om sitt eget livssyn i religion og etikk-timen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å besvare problemstillingen: “Hvilke tanker gjør et utvalg elever på Vg3 seg om lærerens åpenhet om eget livssyn i religion og etikk-undervisningen?”. Det innebærer å høre hvilke tanker elevene gjør seg om at læreren lar elevene vite hvilket livssyn han eller hun selv har. Deltakerne vil også få spørsmål om hva slags ting de mener er greit at læreren deler om eget livssyn, og hva som ikke føles greit.

Målet med prosjektet er å se en ny side av diskusjonen rundt åpenhet i klasserommet. Hvorvidt man skal fortelle elevene om sitt eget livssyn er noe som alle religionslærere må tenke på og vurdere. Det har før blitt gjort undersøkelser hvor lærere har blitt spurt om hvordan de velger å løse spørsmålet om åpenhet i klasserommet. Dette prosjektet skal derimot høre hva elevene mener om saken, og se hvilken effekt elevene selv mener lærerens åpenhet kan ha på undervisningen.

Prosjektet er til min masteroppgave i religion- og etikkdidaktikk som del av Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning Og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig for dette forskningsprosjektet er veileder Kirsten Marie Hartvigsen ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Masteroppgaven skrives av masterstudent Mariam Karim.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du går i Vg3 og har religion og etikk som fag på en skole på Østlandet. Undersøkelsen er kun blitt gitt til elever som passer denne beskrivelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et anonymt spørreskjema. Det vil ta deg ca. 30-40 minutter. Spørreskjemaet består av et par caser som du leser gjennom, og deretter besvarer du en rekke spørsmål om hvorvidt du ville foretrukket at læreren var åpen om eget livssyn, og i hvilke situasjoner du tenker det er greit/ikke greit å være åpen. Det vil også være et spørsmål om ditt eget livssyn. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og gjøres helt anonyme. Svarene registreres helt anonymt, og du skal ikke oppgi navn eller andre slike opplysninger om deg selv i besvarelsen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ditt samtykke i dette prosjektet uttrykkes ved at du velger å fylle ut spørreskjemaet og sende det inn. Dersom du skulle ombestemme deg og ønsker å trekke deg underveis, kan du enkelt avbryte utfyllingen av spørreskjemaet når som helst. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser, og svaret ditt vil ikke bli innsendt eller lagret.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene dine samles inn gjennom Nettskjema, og oppbevares hos Tjenester for Sensitive Data (TSD).

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven etter den er publisert.

Det er kun studenten og veileder, samt noen IT-ansvarlige på universitetet som har tilgang til opplysningene i spørreskjemaet. Svarene er likevel anonyme også for de som har tilgang.

***MERK:** Vi oppfordrer til å ikke skrive opplysninger som kan identifisere deg selv eller andre. Unngå å skrive navn på deg selv eller lærere, eller å gi veldig detaljert informasjon om kulturell bakgrunn eller andre ting som det ikke stilles direkte spørsmål om. Dersom det kommer opplysninger som gjør det mulig å identifisere personer, vil denne informasjonen anonymiseres eller slettes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er blitt godkjent, 31.12.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Undersøkelsen er frivillig, og dersom du velger å fylle ut spørreskjemaet vil dette regnes som at du samtykker til å delta.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

-

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Kirsten Marie Hartvigsen - k.m.hartvigsen@ils.uio.no
Masterstudent Mariam Karim - markarim@student.uv.uio.no
- Vårt personvernombud: - personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kirsten Marie Hartvigsen

Masterstudent

Mariam Karim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Religionslærerens åpenhet om eget livssyn: elevperspektiver”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker ved å besvare spørreskjemaet til:

- å delta i digitalt spørreskjema.
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.