

Religionslærerens relasjonskompetanse - og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse.



Leif-André Trøhaugen

Masteroppgave i religionsdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Universitetet i Oslo

Våren 2010

© Leif-André Trøhaugen

2010

Religionslærerens relasjonskompetanse – og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse

Leif-André Trøhaugen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven springer ut i fra spørsmålet om hvorvidt det er spesielle hensyn religionslæreren må ta når han skal kommunisere på en måte som skaper gode relasjoner til elevene. Samtidig favner den bredere. Både den religionsdidaktiske og den allmenndidaktiske litteraturen påpeker nemlig at det er en sammenheng mellom det å lykkes som lærer og det å være i stand til å skape gode relasjoner med elevene. For å si noe om hvorvidt – og eventuelt på hvilken måte – det relasjonelle er spesielt viktig for å lykkes i religionslærerrollen, virker det rimelig også å undersøke hva lærerens relasjonskompetanse generelt sett har å si for at lærere lykkes. Derfor har jeg arbeidet med utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål: a) Er det religionsfagets egenart som gjør relasjonskompetansen spesielt viktig for å lykkes som religionslærer? Og for å finne ut av dette må vi også svare på: b) Hvordan er relasjonskompetansen generelt sett viktig for å lykkes som lærer?

Fordi lærerens *personlige fremtoning* settes i fokus både i læreplanen, i innføringsbøkene i religionsdidaktikk og i den generelle pedagogiske litteraturen, har jeg valg retorikkens *ethos*-begrep som et analytisk redskap. Dette skyldes at det er nettopp den personlige fremtoningen *ethos*-begrepet dreier seg om – altså hvordan publikum *oppfatter* taleren, og hvordan dette igjen påvirker kommunikasjonen. Etter en teoretisk tilnærming til hvordan *etohos*begrepet forholder seg til undervisningssituasjonen, benyttes dette begrepet til å kartlegge undervisningssituasjonens generelle kommunikasjonsbetingelser, før det deretter anvendes til å undersøke hvorvidt religionsfaget er en særskilt kommunikasjonsbetingelse religionslæreren må forholde seg til. Praksisverdien av oppgaven er dermed todelt. For det første kan oppgaven bidra til å si noe om hva lærerens relasjonskompetanse har å si for å lykkes som lærer. For det andre vil den være et bidrag til det religionsdidaktiske forskningsfeltet gjennom sin empiriske forankring. En del av innføringslitteraturen i religionsdidaktikk blir problematisert med utgangspunkt i praktiske eksempler, og slik kan oppgaven være et nyanserende innspill i diskusjonen om religionsfagets egenart.

Den metodiske innfallsvinkelen er hovedsakelig kvalitativ, og i forhold til oppgavens størrelse er det samlet inn et stort tilfang av empiri som igjen kan deles i to. I første fase av prosjektet intervjuet jeg 14 elever med utgangspunkt i spørsmålet om hva som gjør lærere gode eller dårlige. Disse intervjuene er analysert for å få øye på elevenes generelle forklaringer knyttet til hva det er som gjør at en lærer lykkes, men også for å få øye på om religionsfaget på noen måte var en del av forklaringen når de dyktige lærerne som ble omtalt også var religionslærere. I neste fase observerte jeg to dyktige lærere over en periode på ca. fem måneder. Den ene var religionslærer og den andre var norsklærer. Begge underviste i samme klasse og hadde gode relasjoner til elevene, noe som gav meg muligheten til sammenligne og å undersøke om det var noe egenartet med religionsfaget som førte til at religionslæreren måtte ta noen hensyn ut over det norsklæreren

behøvde. Jeg intervjuet også åtte av klassens elever for å få deres forklaring på hvorfor disse lærerne lykkes og hva som var den største forskjellen dem imellom.

Hovedkonklusjonen på oppgavens problemstilling ser ut til å gå i motsatt retning av hva som antydes i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. I utgangspunktet er det ikke særlig forskjell mellom de kommunikative hensynene religionslæreren må ta i forhold til det som gjelder ”vanlige” lærere. Det virker videre rimelig å hevde at religionsfagets egenart og graden av særskilte hensyn dette påfører religionslærerens kommunikasjon, ser ut til å variere med situasjonsbetingelsene. Særlig virker elevenes forhold til religiøsitet og deres egne religiøse tilhørighet å være en bestemmende faktor for hvordan det for læreren er hensiktsmessig å fremstå. I tillegg kommer læreplanens krav om at religionslæreren skal fremstå objektiv, kritisk og nøytral, noe det også kan hevdes at må komme til uttrykk på forskjellige måter avhengig av konteksten. En atferd som oppfattes som nøytral av en gruppe elever, oppfattes ikke nødvendigvis slik av en annen elevgruppe.

Med utgangspunkt i det foreliggende mastergradsarbeidet virker det til slutt rimelig å hevde at lærerens relasjonskompetanse er en avgjørende faktor for hvorvidt læreren lykkes med undervisningen. Dette var i alle fall en utbredt oppfatning blant mine informanter, nemlig at en god relasjon mellom lærer og elev fører til bedre læringsbetingelser. Kanskje mest overraskende er det hvordan også lærerens faglige kompetanse fremstår som en sær viktig forutsetning for muligheten til å skape gode relasjoner i klasserommet.

Forord

Det er mange å takke for at det i det hele tatt har vært mulig å gjennomføre denne mastergraden, men også for at forskningsarbeidet til tider har vært en fornøyelse.

Den aller største takken går til Jonas Bakken. Med upåklagelig tålmodighet har han brukt uante mengder tid til å veilede mine tidvis rotete tanker. Kommunikasjonen har vært befriende ærlig, og ikke en eneste gang har jeg vært redd for å ytre min mening. Den uslåelige kombinasjonen av akademisk diskusjon og humrende latter vil bli savnet.

Videre fortjener Jon Magne Vestøl en stor takk for sin åpenhet overfor dette prosjektet, og for å ha kommet med presis kritikk og nyttige religionsdidaktiske innspill. Hans genuine interesse for temaet har vært inspirerende.

”Robert” og ”Fredrik” må også med. Disse to svært dyktige lærerne åpnet sine klasserom og gav meg et halvt år til å komme og gå som jeg ville. Observasjonen av deres undervisning har vært uvurderlig som empiri, og er antagelig også det mest lærerrike jeg har opplevd som lærer.

En takk rettes også til Øystein Hageberg for svært gode og utfordrende innspill. Han fortjener stor ære for å ha brukt fritiden til å lese og kritisere kapittelutkastene til en tidligere skoleelev.

Til slutt vil jeg takke alle informantene mine, som har tatt seg tid, ikke bare til å la seg intervju, men også til å lese gjennom analysene i etterkant for å gi sin vurdering. Dette må ha vært en påkjenning i deres travle ungdomsår. Nyt dem mens dere kan.

Oslo, våren 2010

Leif-Andre Trøhaugen

Innhold

1. Religionslærerrollen, lærerrollen og relasjonskompetanse.....	10
1.1 Forskningsspørsmål og formålet med studien.....	10
1.2 Disposisjon.....	11
1.3 Lærerens relasjonskompetanse som et av kjennetegnene på den gode lærer.....	12
1.4 Den gode religionslæreren i innføringsbøkene i religionsdidaktikk.....	13
1.5 Thomas Nordahl og relasjon mellom lærer og elev.....	14
1.6 Det relative i møtet mellom lærer og elev.....	15
2. Retorikk og retorikkens kunnskapssyn.....	17
2.1 Hva som her menes med retorikk.....	17
2.2 Retorikkens kunnskapssyn.....	18
3. Klassisk retorisk teori.....	21
3.1 Med utgangspunkt i Aristoteles.....	21
3.1.1 Aristoteles' ethos, pathos og logos.....	21
3.1.2 Ethos.....	21
3.1.3 Pathos.....	22
3.1.4 Logos.....	24
4. Klassisk retorikk, undervisningskontekst og religionsdidaktikk.....	26
4.1 Agoraen vs. klasserommet – en strukturell sammenligning.....	26
4.2 Ethos, pathos og logos i Quintilians 'pedagogikk'.....	27
4.3 Retorikken og religionsdidaktikken.....	29
4.3.1 Læreren og religionsfaget.....	29
4.3.2 Læreplanens krav og religionslærerens ethos.....	29
4.3.3 En retorisk forklaring på et religionsdidaktisk eksempel.....	32
4.3.4 Retorikken og planleggingen av religionsundervisningen.....	33
5. Metode og gjennomføring.....	37
5.1 Metodiske begreper.....	37
5.2 Retorikken og praksisproblematikken.....	38
5.2.1 Tekhne og episteme.....	38
5.2.2 Tekhne og praksisproblematikken.....	40
5.3 Forskningsdesignet.....	41
5.3.1 Studiets troverdighet.....	41
5.4 Innsamling av empiri.....	43
5.4.1 Empirisett 1 – Datainnsamlingen til kapittel 6.....	44

5.4.1.1	<i>Konstitueringen av utvalg</i>	44
5.4.1.2	<i>Gjennomføring og transkribering av intervjuer</i>	45
5.4.2	Datainnsamlingen til kapittel 7.....	46
5.4.2.1	<i>Valg av observasjonssubjekter</i>	46
5.4.2.2	<i>Empirisett 2</i>	47
5.4.2.3	<i>Gjennomføring av observasjon</i>	47
5.4.2.4	<i>Gjennomføring av spørreundersøkelsene</i>	47
5.4.2.5	<i>Gjennomføring og transkribering av intervjuer</i>	48
5.5	Valg av pedagogisk og religionsdidaktisk sammenligningsgrunnlag	48
5.5.1	Valget av pedagogisk litteratur.....	48
5.5.2	Valget av religionsdidaktisk litteratur.....	49
5.6	Retorisk vs. vitenskapelig intervjuanalyse	49
6.	Lærerens ethos og elevene som kommunikasjonsbetingelse, en analyse.	51
6.1	Elevene som kommunikasjonsbetingelse	51
6.2	Forstand	51
6.3	Dyd	55
6.4	Velvilje	56
6.5	Kairos og vurdering av troverdighet	60
6.5.1	Samfunnsfags- og religionslæreren Kari.....	60
6.5.2	Samfunnsfags og religionslæreren Espen.....	61
6.5.3	Birger, Marie og kairos.....	63
6.6	En mer fagteknisk oppsummering	64
6.6.1	Pathos og negativ innvirkning på ethos.....	65
6.6.2	Pathos og positiv innvirkning på ethos.....	66
6.6.3	Logos og ethos.....	67
6.7	En foreløpig oppsummering	67
7.	En retorisk analyse av to dyktig lærere i den videregående skole	69
7.1	Hva får lærere generelt sett til å lykkes med undervisningen?	69
7.2	Læreren som kommunikasjonsbetingelse, Robert og Fredrik i 3B	69
7.2.1	Forstand og rettferdighet.....	70
7.2.2	Ulike uttrykk for lærerens forstand.....	70
7.2.3	Velviljens funksjon.....	72
7.2.3.1	<i>Vi liker de som på en eller annen måte tar oss på alvor</i>	72
7.2.3.2	<i>Vi liker de som roser våre gode egenskaper</i>	73

7.2.3.3 Vi liker de som har evnen til å drive ap med folk og samtidig tåler det samme av andre.....	75
7.2.3.4 Velvilje og forstand som et grunnlag for lærerens autoritet.....	76
7.2.3.5 Hvorfor Robert og Fredrik omtales som 'like'.....	77
7.3 Religionslærerrollen og relasjonen med elevene – en analyse.....	78
7.3.1 Fredrik og læreplanens krav om objektivitet, saklighet og respekt.....	79
7.3.2 Forstand som uttrykk for saklighet og objektivitet – en analyse.....	79
7.3.3 Relasjonskompetanse, fagkunnskap og særskilte utfordringer i religionsfaget – en drøfting.....	82
8. En avsluttende oppsummering.....	84
8.1 Rekkefølgen av momenter i siste kapittel.....	84
8.1.1 Empiriens pålitelighet.....	84
8.1.2 Sammenligning med Anne-Harriet Bergers forskning.....	84
8.1.3 Sammenligning med kvantitativ forskning.....	84
8.1.4 Sammenligning med Thomas Nordahl.....	85
8.1.5 Oppgavens indre overensstemmelse.....	85
8.1.6 De observerte lærernes vurdering av de retoriske analysenes praksisnærhet.....	85
8.2 Religionsfaget som egenartet kommunikasjonsbetingelse? – en drøfting.....	86
8.2.1 Religionsfagets egenart i innføringsbøkene vs. funn i denne oppgaven.	86
8.2.2 Relativiteten av religionsfagets egenart.....	87
8.2.3 Oppsummering.....	88
8.2.4 Mulige veier videre.....	89
Vedlegg.....	90
Litteraturliste.....	95

1. Religionslærerrollen, lærerrollen og relasjonskompetanse

1.1 Forskningsspørsmål og formålet med studien

I sitt doktorgradsarbeid fra 2008, *Et ordinært fag i særklasse*, skriver Bengt-Ove Andreassen at innføringsbøkene i religionsdidaktikk definerer religionslærerrollen gjennom å stille krav til de ferdigheter og egenskaper den gode religionslæreren bør besitte. Ifølge Andreassen legges det stor vekt på religionslærerens relasjonskompetanse, og som moralsk forbilde skal religionslæreren inneha dyder som *tillitt, kjærlighet, ekthet, tålmodighet, optimisme, toleranse, omsorg, empati og respekt*.¹ I tillegg til å være en kunnskapsformidler skal religionslæreren opptre som en livsveileder og livsfortolker.² Dette fordrer en viss nærhet, og ifølge innføringsbøkene blir derfor det relasjonelle spesielt viktig i religionsfaget, noe som «medfører at religionslærerrollen er ”noe mer” enn en ”vanlig” lærer».³

Men fokuset på lærerens relasjonskompetanse er på ingen måte fraværende i litteraturen om hva som generelt kjennetegner den gode lærer. Anne-Harriet Bergers doktorgradsarbeid fra 2000, *Som elevene ser det*, er et eksempel på dette. Også her understrekes viktigheten av lærerens relasjonelle kompetanse, ja, faktisk blir lærerens væremåte trukket frem som det aller viktigste for elevenes atferd og læring.⁴ Et annet eksempel er boken *Eleven som aktør*, skrevet av professor i pedagogikk Thomas Nordahl. Her rettes også et tydelig fokus mot viktigheten av det relasjonelle aspektet ved lærerens yrkesutøvelse. Uansett hvilket fag det skal undervises i, fremstår relasjonen mellom lærer og elev som viktig for å lykkes.

Både den religionsdidaktiske og den allmenndidaktiske litteraturen påpeker altså at det er en sammenheng mellom det å lykkes som lærer og det å være i stand til å skape gode relasjoner med elevene. For å si noe om hvorvidt – og eventuelt på hvilken måte – det relasjonelle er spesielt viktig for å lykkes i religionslærerrollen, må vi også undersøke hva lærerens relasjonskompetanse generelt sett har å si for at lærere lykkes. Ikke minst må vi undersøke hvorfor det eventuelt er slik. Med utgangspunkt i dette perspektivet blir mine forskningsspørsmål som følger: a) Er det noe ved religionsfagets egenart som gjør relasjonskompetansen spesielt viktig for å lykkes som religionslærer? Og for å finne ut av dette må vi også svare på: b) Hvordan er relasjonskompetansen generelt sett viktig for å lykkes som lærer?

Fordi det er lærerens *personlige fremtoning* settes i fokus, både i læreplanen, i innføringsbøkene i religionsdidaktikk og i den generelle pedagogiske litteraturen, har jeg valgt retorikkens *ethos*-begrep som et analytisk redskap. Dette skyldes at det er nettopp den personlige fremtoningen *ethos*-begrepet dreier seg om – altså hvordan publikum *oppfatter* taleren, og hvordan

¹ Andreassen 2008:2-3

² Andreassen 2008:215

³ Andreassen 2008:210

⁴ Berger 2000:89

dette igjen påvirker kommunikasjonen. At relasjonen mellom mennesker skapes gjennom kommunikasjon,⁵ gjør perspektivet spesielt relevant. Ifølge Andreassen krever innføringsbøkene i religionsdidaktikk blant annet at læreren skal være tillitsfull og respektfull, og i praksis innebærer dette at læreren også må bli *oppfattet* som tillitsfull og respektfull. Det handler altså om hvordan læreren kommuniserer seg selv. Berger og Nordahl er inne på det samme. De skriver om hvordan elevene *oppfatter* lærerne og hvordan dette påvirker undervisningen, og når jeg i det følgende skriver om lærerens *ethos*, er det nettopp denne sammenhengen jeg ønsker å undersøke. Etter en kartlegging av undervisningssituasjonens generelle kommunikasjonsbetingelser skal jeg så rette blikket mot religionsundervisningen og undersøke hvorvidt religionsfaget er en særskilt kommunikasjonsbetingelse religionslæreren må forholde seg til.

I sin doktorgradsavhandling gir for øvrig Andreassen en kort oversikt over det religionsdidaktiske forskningsfelt, og det er to aspekter ved forskningen som gjør at den foreliggende studien kan være et interessant bidrag. For det første har det vært liten eller ingen debatt om religionsundervisningen i den videregående skole.⁶ Store deler av den foreliggende empirien er innhentet fra den videregående skole, og mine funn vil derfor være et potensielt supplement i den religionsdidaktiske debatten. Er det for eksempel de samme hensynene å ta når man underviser elever i den videregående skole og grunnskoleelever?

For det andre foreligger det svært lite klasseromsbasert forskning knyttet til religionsfagene.⁷ Jeg har derimot vært et halvt år i felten og observert klasseromssituasjonen, og prosjektet mitt kan således utfordre og nyansere de mer teoretiske perspektivene på religionsundervisningen, noe som også er et overordnet formål med denne studien.

1.2 Disposisjon

Fordi det retoriske perspektivet på undervisningen er et utforsket felt, ser jeg meg nødt til å gjennomgå en del grunnleggende retorisk teori og gradvis nærme meg undervisningssituasjonen og den religionsdidaktiske problemstillingen. I resten av dette kapitlet vil jeg gjøre to ting. Først vil jeg presentere tidligere forskning omkring hva det generelt vil si å være en god lærer. Deretter vil jeg kort gjøre rede for Andreassens studie av hvordan den gode religionslæreren defineres i innføringsbøkene i religionsdidaktikk.

Kapittel 2 vil ta for seg det som i denne oppgaven menes med retorikk, samt det kunnskapssyn som legges til grunn. Kapittel 3 redegjør for *ethos* i relasjon til andre sentrale retoriske begreper, og i kapittel 4 kommer en teoretisk drøfting som kobler retorikken opp mot undervisningssituasjonen og det religionsdidaktiske felt. Kapittel 5 vil ta for seg det metodiske, og i

⁵ Jf. Nordahl 2002:112

⁶ Andreassen 2008:19

⁷ Andreassen 2008:20

kapittel 6 kommer analysen av 12 intervjuer med til sammen 14 elever, der jeg etablerer de retoriske begrepene som didaktiske analyseredskap, samtidig som jeg undersøker viktigheten av lærerens personlighet og hvorvidt religionslærerne skiller seg ut fra de øvrige lærerne. Denne generelle drøftingen om lærerens personlighets innvirkning på undervisningen vil så fungere som et referansegrunnlag når leseren beveger seg videre til kapittel 7, som består av en retorisk analyse av to dyktige læreres personlighet og hva denne har å si for undervisningens suksess. Den ene læreren underviser i religion og historie, og den andre i norsk, og kapitlets avsluttende tema blir å undersøke hvorvidt religionsfaget er kommunikasjonsbetingelse som stiller særskilte krav til lærerens relasjonskompetanse. I kapittel 8 blir det en vurderende oppsummering og en avsluttende drøfting omkring religionsfagets egenart og hvordan denne påvirker hvordan læreren bør fremstå.

1.3 Lærerens relasjonskompetanse som et av kjennetegnene på den gode lærer

Professor i pedagogikk Gunn Imsen presenterer i boken *Lærerens verden* trekk som kjennetegner dyktighet innen læreryrket. Ifølge én internasjonal studie er det viktig at læreren tenker nytt og er fokusert på at elevene skal lære, at han gjennomgående informerer elevene om hva de skal lære, hvorfor og hvordan. Det er også viktig at læreren reflekterer rundt egen undervisning. Andre undersøkelser supplerer med at gode lærere viser omsorg og er opptatt av at elevene skal trives, har et stort repertoar av metoder samt en evne til å tilpasse metodene til situasjonen.⁸

En annen relevant bok er Arne Maltén's *Lærerrollen* fra 1978⁹. Her gjennomgås flere undersøkelser der elevenes syn på lærere er i fokus. På 1940-tallet gjennomførte D.E. Becher en spørreundersøkelse blant ca. 30.000 elever i USA, og ifølge dem var den gode læreren rettferdig, humoristisk, forståelsesfull, grundig, engasjerende, kunnskapsrik og dyktig. Verdt å merke seg er at det var lærerens sosiale egenskaper som ble prioritert høyest.¹⁰

På 1960-tallet ble en liknende undersøkelse utført i Sverige og resultatet så slik ut.¹¹

-Hvordan synes du at en god lærer skal være?-				
Relative svarfrekvenser for ulike svarkategorier uttrykt i prosent				
Kat. nr.	Kategoriens navn	Klasstrinn		
		1-3	4-6	7-9
I	Didaktiske evner	9,0	15,6	18,9
II	Lekser	6,1	5,8	4,6
III	Kunnskapskontroll	1,6	2,3	2,7
IV	Krav og grad av nøyaktighet	1,8	2,1	2,2
V	Planlegging og foretaksomhet	2,8	1,5	1,1
VI	Rettferdig	16,2	17,3	17,4
VII	Forholdet elev/lærer/hjem	2,3	3,0	3,5
VIII	Disiplinspørsmål	8,2	9,6	10,2
IX	Avstraffelsesmetoder	1,3	1,0	0,8
X	En blid, humoristisk og hyggelig framferd	11,5	12,5	13,7
XI	Ikke være ubehagelig	2,2	1,8	1,5
XII	Ikke ha dårlig humor	1,6	1,6	1,9
XIII	Menneskelig og forståelsesfull	22,6	17,4	14,0
XIV	Samvittighetsfull	1,2	0,9	0,8
XV	Allmenne interesser	0,2	0,2	0,1
XVI	Lærerens teoretiske kunnskaper og bakenforliggende forutsetninger	0,9	0,7	1,4
XVII	Lærerens utseende	1,1	2,2	2,1
XVIII	Intetsigende svar	3,0	1,3	1,1
XIX	Ubesvart	7,0	2,3	1,8
	Antall avgitte svar	2993	9899	4522

⁸ Imsen 2006:453

⁹ Oversatt til norsk i 1981

¹⁰ Maltén 1981:16

¹¹ Maltén 1981:17

Vi ser her viktigheten av at læreren er rettferdig (VI), menneskelig og forståelsesfull (XIII), og blid, hyggelig og humoristisk (X). Videre er det interessant at viktigheten av lærerens didaktiske evner ser ut til å øke med elevenes alder (I). Tendensen er imidlertid den samme: Generelt sett er lærerens sosiale ferdigheter det viktigste for elevene.

I en tredje undersøkelse Maltén referer til (Larartidningen nr. 37/1970), sammenlignes oppfatningene blant 10.000 high-school-elever og 600 amerikanske lærere om hva som er viktige egenskaper for en lærer. Både blant elever og lærere ble personlighet nevnt som det viktigste,¹² noe som igjen peker mot at det sosiale og relasjonelle er en viktig faktor i undervisningen.

Også i Norge finnes forskning på området. I Anne-Harriet Bergers doktorgradsarbeid fra 2000 var formålet å kartlegge forutsetningene for et godt læringsmiljø. Organisatoriske forhold som klassestørrelse, oppstykket timeplan og antall lærere elevene må forholde seg til, hadde klart noe å si, men viktigst for det faglige og sosiale miljøet var relasjonen mellom lærer og elev. Hva læreren sier og gjør, var det klart viktigste, og Bergers sterkeste enkeltfunn var elevenes unisone oppfatning av at gode relasjoner er en forutsetning for læring.¹³

1.4 Den gode religionslæreren i innføringsbøkene i religionsdidaktikk

Kapittel 6 i Andreassens doktorgradsavhandling handler om hvordan religionslærerrollen gis innhold av innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Andreassen hevder at innføringsbøkene legger større vekt på den relasjonelle enn den faglige kompetansen hos religionslæreren, og skriver videre at innføringsbøkene dermed er «innleiret i en pedagogisk diskurs som foreskriver ”læreren som veileder”».¹⁴ Et utdrag fra sammendraget av Andreassens doktoravhandling kan virke klargjørende.

Vektlegging av at religion skal knyttes til elevens personlige vekst og utvikling er tydelig. Det fører også til at religionslærerrollen hovedsakelig konstrueres rundt en form for relasjonskompetanse i større grad enn fagkunnskap. I måten religion knyttes til elevens personlige vekst og utvikling, sammen med religionslærerens relasjonskompetanse, står en religionsundervisning designet etter en slik fagforståelse i fare for å bli en terapeutisering.¹⁵

Andreassen mener at innføringsbøkene kommuniserer et negativt forhold til kunnskap. Kunnskap i seg selv fremstilles som utilstrekkelig; den må alltid kobles til fagets eksistensielle plan og elevenes livsvirkelighet. Dette får igjen innvirkning på religionslærerens veiledningsrolle. Fordi fagkunnskapen hele tiden skal settes inn i en emosjonell og personlig ramme, blir religionslæreren

¹² Maltén 1981:18

¹³ Berger 2000:89 & 260

¹⁴ Andreassen 2008:210

¹⁵ Andreassen 2008: <http://www.ub.uit.no/munin/handle/10037/1570>

ikke bare en faglig veileder, men også en livsveileder.¹⁶ Det er denne komponenten som gjør religionslæreren til ”noe mer”, og som fører til et sterkt fokus på lærerens relasjonelle ferdigheter. Denne tendensen finner vi også i læreplanen for religionsfaget, der det blant annet står at «faget skal gi rom for refleksjon over egen identitet og livsvalg».¹⁷ Slik kan vi også oppfatte fokuset i innføringsbøkene i religionsdidaktikk som en refleksjon av den læreplanen bøkene er ment å implementere, en læreplan som igjen er en del av et politisk prosjekt.

Men ser vi på læreplanen i samfunnsfag, har også denne i seg elementer av det relasjonelle og elevenes personlige vekst. Det står at faget skal «gje elevane større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant» og videre, at «faget skal kunne setje dei betre i stand til å forstå seg sjølve, meistra si eiga verd og motivere til livslang læring».¹⁸ Og når vi vet at ”faget” formidles av læreren, blir det lærerens oppgave å gjennomføre disse målsetningene. At ikke dette resulterer i terapeutiske tendenser i innføringsbøkene i samfunnsfagsdidaktikk, i motsetning til det Andreassen hevder er tilfellet i de religionsdidaktiske innføringsbøkene, kan skyldes noe Andreassen er inne på: Lærerrollen får nemlig ikke like stor plass i innføringsbøkene i andre fags fagdidaktikk.¹⁹

Spørsmålet om hvorvidt det relasjonelle aspektet ved religionslærerrollen skyldes noe egenartet for religionsfaget, eller om det heller er en konstruksjon i innføringsbøkene i religionsdidaktikk, er fortsatt åpent. Lærerens relasjonskompetanse er som nevnt også vektlagt i den pedagogiske litteraturen, og dette skal vi nå se et eksempel på.

1.5 Thomas Nordahl og relasjon mellom lærer og elev

I boken *Eleven som aktør* hevder Nordahl at kvaliteten på all undervisning avhenger av relasjonen mellom lærer og elev.²⁰ Denne avhenger igjen av de involverte parters innstilling til hverandre, og er både grunnlaget for og en del av kommunikasjonsprosessen. «Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre».²¹

Nordahl gir videre et opplysende eksempel. En velfungerende og en dårlig fungerende 9. klasse ble sammenlignet for å finne årsakene til sistnevntes problemer, og den mest markante forskjellen var kvaliteten på lærer-elev-relasjonene. Elevene i den dårligst fungerende klassen følte at de ikke de kunne snakke med lærerne, som de også opplevde som sarkastiske og latterliggjørende. Hovedsakelig var det de samme lærerne som jobbet i begge klassene.²²

Poenget er at «hva som bør gjøres avhenger av den situasjonen læreren er i, hvordan hun

¹⁶ Andreassen 2008:213

¹⁷ Kunnskapsløftet 2006:<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=167612>

¹⁸ Kunnskapsløftet 2006:<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640>

¹⁹ Andreassen 2008:215

²⁰ Nordahl 2002:111-112

²¹ Nordahl 2002:112

²² Nordahl 2002:115-116

selv framstår, og hvilke elever hun møter».²³ I eksemplet ovenfor var det kombinasjonen av lærer og elev som var forskjellig mellom klassene, en kombinasjon som alltid vil variere, og som ifølge Nordahl sannsynligvis gjør det umulig å beskrive bestemte teknikker for hvordan oppnå en god relasjon til et annet menneske.²⁴ Han påpeker likevel noen forhold og prinsipper som lærere kan ta utgangspunkt i.

Det første er viktigheten av tillitt. Tillit er ikke noe vi kan kreve, men noe vi blir tildelt av andre. Læreryrket har ikke lenger den innebygde autoritet som gjør at læreren kan forlange tillit av elevene. I stedet er det viktig at de føler at læreren er en som de kan snakke med, som holder avtaler, og som er forutsigbar og troverdig. Læreren skal lytte, imøtekomme sentrale behov og være positivt innstilt til eleven. Han skal være pålitelig, rettferdig og til å snakke med.²⁵

Videre må læreren se den enkelte elev. Her gjelder det at du som lærer viser interesse for elevens verden. Viktige sosiale symboler må verdsettes og respekteres, for kritiserer man fenomener som databruk, klesstil og mobiltelefoner, så devaluerer man samtidig elevenes livsverden. I neste omgang skaper dette distanse mellom lærer og elev, mellom skolens verden og elevenes verden.²⁶ Elevene må oppfattes som subjekter, ikke som objekter vi skal overføre kunnskap til, og dette må kommuniseres. Kommunikasjonen inkluderer her også den ikke-verbale i form av ansiktsuttrykk, blikk og bevegeleser. Alt dette kan bidra til å bygge opp eller rive ned tillitsforholdet.²⁷

Det tredje punktet Nordahl nevner, er at læreren må være i posisjon. Med dette menes at elevene er tilgjengelige for læreren, at han har lett for å ta kontakt, snakke med dem og ikke er redd for å stille krav. Å være i posisjon er selve utgangspunktet for god kommunikasjon mellom lærer og elev. Imidlertid er det vanskelig å definere hva som gir læreren posisjon, «men det dreier seg helt sikkert om ulike tilnærminger til forskjellige elever».²⁸ Forslag til virkemidler er humor, at læreren må gi av seg selv, oppmuntre, anerkjenne, og svært relevant i denne oppgavens sammenheng: «Lærere må oppleves som troverdige».²⁹

1.6 Det relative i møtet mellom lærer og elev

Både Nordahl og innføringsbøkene i religionsdidaktikk fokuserer altså på det personlige møtet mellom lærer og elev. Det relasjonelle oppfattes av begge som grunnleggende, men av litt ulike årsaker. For Nordahl blir relasjonen til elevene viktig fordi klasseledelse alltid foregår i samhandling med elevene. Det blir viktig for å skape gode forutsetninger for læring. For

²³ Nordahl 2002:117

²⁴ Nordahl 2002:117

²⁵ Nordahl 2002:117-118

²⁶ Nordahl 2002:120

²⁷ Nordahl 2002:118-119

²⁸ Nordahl 2002:122

²⁹ Nordahl 2002:122

innføringsbøkene i religionsdidaktikk blir det relasjonelle viktig for å vise den nødvendige sensitivitet og respekt i forhold til elevenes religiøse tilhørighet. Dette virker inspirert av læreplanens ord om at faget «skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt», og at det derfor må «utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter».³⁰ Særlig gjelder dette «arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn».³¹

Det jeg vil frem til, er at det i dette siste ligger en komponent av relativitet. Nordahl er inne på dette idet han skriver om at læreren må ta hensyn til både fag, klasse, arbeidsmåter, tidspunkt på dagen og elevenes atferd. Han konkluderer med at det ikke finnes et fasitsvar, og at hva som er den gode lederstil, avhenger av situasjonen, noe som krever at læreren «raskt vurderer og treffer hensiktsmessige beslutninger».³² I forbindelse med religionsundervisningen virker det rimelig også å regne med elevenes religiøse tilhørighet og grad av religiøsitet som en relevante kommunikasjonsbetingelser, og når hvilket hensyn og graden av hensyn som skal tas, bestemmes av hvem du har som elever, blir det vanskelig å definere en bestemt måte det lønner seg å fremstå på.

En hypotese jeg skal vende tilbake til mot slutten av oppgaven, er at religionsfagets egenart ikke er en absolutt størrelse, men noe som bestemmes ut i fra konteksten, nærmere bestemt lærerens egen religiøse tilhørighet og publikummet læreren står overfor. Et slikt perspektiv vil igjen ha mye å si når religionslæreren skal reflektere over hvordan han bør fremstå. Dette blir et gjennomgående perspektiv i kapittel 4, 7 og 8, men jeg vil indirekte berøre temaet også i de to neste kapitlene, som handler om retorikk. I retorisk teori er nemlig relativiteten et sentralt element.

³⁰ Kunnskapsløftet 2006: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

³¹ Kunnskapsløftet 2006: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

³² Nordahl 2002:126

2. Retorikk og retorikkens kunnskapssyn

2.1 Hva som her menes med retorikk

De demokratiske forfatninger i antikkens Hellas medførte at det var en fordel å tale godt. Skulle man få gjennom sitt syn i en sak måtte flertallet overtales, og i Athen kunne alle med borgerrett delta i debatter og allmannamøtene i folkeforsamlingen.³³ Også innen rettsvesenet var det en fordel å være verbalt dyktig. I Athen hadde for eksempel ikke partene i en rettsvist advokat, en måtte tale sin egen sak, og en naturlig konsekvens var at mange borgere ble talføre³⁴. Behovet for veltalenhet stimulerte til tenkning omkring emnet, og den gjengse oppfatning er at retorikkfaget først ble utviklet i forbindelse med aktiviteter innen politikk og rettsvesen³⁵.

Aristoteles var den første som systematiserte retorikken. Han definerer talesjangrene ut i fra hvor mange typer tilhørere som finnes, og i likhet med sjangrene er disse tre i tallet. Tilhøreren er enten betraktende og skal bedømme en talers dyktighet, eller skal gjøre seg opp en mening om fortiden eller fremtiden, og ut i fra disse premisene følger epideiktiske taler, rettstaler, og politisk-rådgivende taler³⁶. Viktig å legge merke til her er at det er publikum som styrer talerens handlinger. Står han foran folkeforsamlingen for å gi politiske råd, så står han overfor et annet publikum enn om han holder en rettstale eller en epideiktisk tale. I det første tilfellet skal de fatte en politisk beslutning, i den andre felle en dom om fortiden, og i det tredje skal publikum imponeres. Lærerens publikum har en ganske annen oppgave, men det kommer jeg tilbake til.

Det greske ordet *rhetor* ble i det klassiske Athen brukt om offentlige talere eller politisk aktive, og rundt år 100 f.Kr. fikk ordet betydningen «talelærer». Adjektivet *rhetorikos* som dekket det som angikk retoren, har blitt til ordet retorikk,³⁷ og i uttrykket *rhetorike tekhne* nærmer vi oss den betydning som skal gjelde i denne oppgaven. *Tekhne* betyr «produktiv kunnen», eller «kunnskapen om hvordan en lager noe»³⁸. Retorikken er altså et fag som handler om å skape, men det som skapes, i dette tilfelle veltalenhet, blir noe annet³⁹. Skillet kan oppfattes litt kunstig, men for ryddighetens skyld kan man si at retorikeren beskjefter seg med teorien bak retorens virke. Man kan være retor, retoriker, eller begge deler. For klarhetens skyld brukes i det følgende ordet retorikk kun om teorien. Aktiviteter som tale og analyse regnes her som retoriske i kraft av å ta utgangspunkt i det klassiske retorikkfaget, ikke ved at de har spesielle kjennetegn eller opptrer i en bestemt kontekst, slik som er en utbredt oppfatning innen moderne retorikk.⁴⁰

Mangfoldet av definisjoner forteller at det allerede i antikken var uenighet om hva retorikk

³³ Andersen 2004:278

³⁴ Andersen 2004:283

³⁵ Andersen 2004:15

³⁶ Aristoteles Retorikk, Bok 1, Kap 3 (1-3)

³⁷ Andersen 2004:11

³⁸ Andersen 2004:11

³⁹ Andersen 2004:12

⁴⁰ Andersen 2004:22

var og burde være.⁴¹ Aristoteles betegner retorikken som det metodiske studiet av årsakene til at folk lykkes i overtalelse,⁴² «dens oppgave er ikke å overtale, men å se hvilke overtalelsesmuligheter som er aktuelle i hvert tilfelle», og slik skiller også han mellom teorien og det den brukes til. Den romerske retorikklæreren Quintilian kritiserer Aristoteles' definisjon for å utelate fremføringen,⁴³ og tilføyer selv et moralsk element idet han skriver at «berre ein god mann kan tale godt»⁴⁴. En presis definisjon er imidlertid hverken noe stort poeng eller spesielt konstruktivt, da det ville utelatt både aktuell teori og mye av den aktivitet som finner sted i klasserommet. Utgangspunktet her er således det som allment oppfattes som klassisk retorikk, samt moderne teori som bidrar til å bringe de klassiske prinsippene inn i en moderne kontekst.

Når vi unngår den skarpe definisjonen, kan retorikken oppfattes som en teori om hvordan mennesker påvirkes, og på hvilke måter en kan benytte seg av dette i kommunikasjon. Den romerske retor og retoriker Cicero skriver: «Alle der ønsker bifald fra deres tilhørere, holder sig deres ønske for øje retter sig helt inn og tillemper sig deres skøn og lyst»⁴⁵, og skal han lykkes i dette, må taleren være en menneskekjenner⁴⁶. Oppfattet som et studium av mennesker og menneskelig kommunikasjon kan det hevdes at retorikken blir relevant for læreryrket. I stillingsannonser er et krav ofte personlig egnethet, og i *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*, stilles det i § 3 d) krav til lærernovisens kommunikative ferdigheter⁴⁷. Dette er selvsagt intet nytt, og jeg er langt fra den første som knytter læreryrket opp mot retorikken. I Sverige har for eksempel professor i retorikk Anders Sigrell skrevet en innføringsbok for lærerstudenter,⁴⁸ og heller ikke i Norge er retorikken et ukjent innslag på pensumlisten i lærerutdannelsen.⁴⁹

2.2 Retorikkens kunnskapssyn

Retoren Isokrates hadde noen oppfatninger som er relevant for å belyse læreryrkets natur. I motsetning til Platons filosofi er ikke Isokrates' *filosofia* et forsøk på å finne det abstrakte og evige sannheter, men fokuserer tvert i mot på å utvikle de kunnskaper og evner som øker beslutningsevnen i det praktiske liv.⁵⁰ Hans begreper *kairos* og *doxa* er for meg sentrale i forståelse og utøvelse av klassisk retorikk, og årsaken til at jeg tar for meg disse først, er at de ligger til grunn for forståelsen av teorien som skal presenteres videre.

⁴¹ Andersen 2004:13

⁴² Aristoteles` Retorikk Bok 1, kap 1(2)

⁴³ Quintilian Istitutio Oratoria, Bok 2, kap 15(13)

⁴⁴ Quintilian, Istitutio Oratoria, Bok 2, kap 15(34)

⁴⁵ Cicero, Orator 24

⁴⁶ Anderesen 2004:26

⁴⁷ Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning: §3-d

⁴⁸ Sigrell 2008 – Retorikk for larare – Konsten at valja språk konstruktivt

⁴⁹ Studiehåndoka, Plan for andre avdeling i allmennlærerutdanningen, Høyskolen i Oslo 2008:155

⁵⁰ Andersen 2004:181

Kairos er et vanlig gresk ord som kan oversettes til det norske ordet høve/høvelig, og i retorikken omtaler *kairos* ofte det rette tidspunkt⁵¹, noe som dikteres av situasjonen. Om læreren for eksempel vet at en elev nylig har mistet moren sin, er det kanskje på sin plass å utsette den planlagte undervisningen om religionenes dødsforestillinger. Er elevene slitne etter en to-timers matteprøve, lønner det seg muligens å starte timen med stoff som er lett og underholdende og som elevene kjenner fra før. Eller i talerens tilfelle, at det som er godt sagt, er sagt til rett tid.

Men for Isokrates har *kairos* også en mer utstrakt betydning. Situasjonen bestemmer nemlig ikke bare hva som passer seg, men også hva tingene er. Verdier, normer, handlinger og vurderinger er ikke gyldige og gode i seg selv, men i forhold til *kairos*.⁵² En lovbruters handling blir god eller dårlig ut i fra juryens fordommer og måte å tenke på. En formulering er ikke god i seg selv, men som en følge av om formuleringene ligger på et nivå elevene forstår. Setningen som elegant forklarte 10-klassingene definisjonen på en sirkel, er sannsynligvis ubrukelig i 1. klasse på barneskolen. *Kairos* (situasjonen) kan gjøre de samme tingene gode eller dårlige.⁵³ Tar vi med oss dette perspektivet inn i religionsfaget, blir arbeidsmåtene i faget definert som egnet ut i fra elever og foresattes reaksjon,⁵⁴ og om religionslæreren er respektfull, defineres ut i fra om elevene oppfatter han som respektfull. Dette er ikke et resultat av en bestemt måte å være på, men om måten læreren er på, passer inn i elevenes oppfatning av hva det vil si å være respektfull.

For å forstå *kairos*' relevans passer det godt med et sitat fra Cicero: «Når jeg derfor i en viktig sag, hvis utfall er tvilsomt, bereder mig på at bearbejde dommerenes følelser, koncentrerer jeg mig altid helt og fuldt om sånne overvejelser, for å så skarpt som muligt at få ferten af deres indstilling, hvad de mener, forventer og ønsker, og i hvilken retning de må formodes at kunne ledes af mine ord».⁵⁵ Dommernes livsverden har alt å si for hvordan taleren skal uttrykke seg. For retorikken er det derfor ikke viktig hvordan virkeligheten faktisk er, men hvordan tilhørerne oppfatter den. Slik som i det religionsdidaktiske eksemplet ovenfor, blir publikums livsverden en del av *kairos*, de omstendigheter taleren må ta hensyn til.

Denne relativismen kan virke som den frarøver oss alle faste holdepunkter. Jeg opplever det imidlertid ikke slik. Poenget er heller at en bevissthet rundt situasjonenes relativitet øker muligheten til å gjøre det rette. I Cicero-sitatet finns det nemlig et fenomen som kan betegnes med *doxa*. Jeg sikter til uttrykket «få ferten af». Aristoteles er inne på det samme: «Det gjelder altså å gjette seg til hvilke fordommer tilhørerne måtte ha»⁵⁶, skriver han, og gjør det igjen tydelig at retorikk ikke er et vitenskapelig anliggende. Isokrates er også klar på dette punktet. For å gripe *kairos* må en utvikle

⁵¹ Andersen 1997:22 (Rhetorica Scandinavica nr 4 1997)

⁵² Andersen 1997:24 (Rhetorica Scandinavica nr 4 1997)

⁵³ Andersen 1997:24 (Rhetorica Scandinavica nr 4 1997)

⁵⁴ Jf Læreplanen: «Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn». <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

⁵⁵ Cicero De Oratore, Bok 2 - 186

⁵⁶ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 21(15)

doxa (det sunne skjønn),⁵⁷ slik at en blir i stand til å gripe ordet når det passer seg, og si det som passer seg på den måten det passer seg i forhold til den foreliggende situasjonen.⁵⁸ «Bare hvis en gjør sitt ytterste for å feste seg ved det som pleier å skje, har en sjansen til for det meste å lykkes. Det er nemlig ikke gitt den menneskelige natur å etablere en vitenskap som kunne sette oss i stand til å vite presis hvordan vi skal handle og hva vi skal si».⁵⁹ Dette perspektivet vi skal ta med oss videre i drøftingen av religionsfagets egenart.

⁵⁷ Andersen 1997:26 (Rhetorica Scandinavica nr 4 1997)

⁵⁸ Andersen:2004:23

⁵⁹ Isokrates Antidosis 184, i Andersen 1997:24 (Rhetorica Scandinavica nr 4 1997)

3. Klassisk retorisk teori

3.1 Med utgangspunkt i Aristoteles

3.1.1 Aristoteles' ethos, pathos og logos

I kraft av å være den første vi vet om som systematiserte retorikken til et helhetlig system, er Aristoteles' tanker et naturlig sted å begynne. All senere retorisk tenkning har måttet forholde seg til hans triade av bevismidler⁶⁰, *ethos*, *pathos* og *logos*, som er de midler taleren har tilgjengelig for å overbevise tilhørerne. Også i min oppgave vil dette være de sentrale begreper. I analysene av lærere og vil *ethos*, *pathos* og *logos* være utgangspunktet. Hovedfokuset er rettet mot *ethos*, men *pathos* og *logos* er også tatt med, fordi de virker tilbake på *ethos*. Sammen utgjør de dessuten et mer komplett begrepsapparat å tenke med.

Av teori vil jeg hovedsakelig benytte Aristoteles *Retorikk*, Quintilians *Institutio Oratoria* og Ciceros retoriske skrifter, men det vil også bli innslag fra Isokrates, Alkidamas og retorikkmotstanderen Platon.

3.1.2 Ethos

Talerens *ethos* sikter ikke til en egenskap hos taleren, men til publikums oppfatning av hans personlige karakter. Denne deles igjen inn i *forstand (fronesis)*, *dyd (arete)* og *velvilje (evonia)*,⁶¹ og gir taleren inntrykk av å besitte disse egenskapene, vil han ifølge Aristoteles nødvendigvis virke troverdig.⁶² Det underliggende prinsippet er at budskapetets troverdighet påvirkes av talerens troverdighet. Skal en få tillit til det som blir sagt, må en også ha tillit til den som uttaler seg.⁶³

Med *forstand* sikter Aristoteles mot noe ganske eksakt. Det kjennetegner den som gjør gode overveielser i forhold til hva som er godt og tjenelig, ikke i en bestemt sammenheng, «men med hensyn til det som bidrar til å leve i det hele tatt».⁶⁴ Den forstandige er altså den som vet hva som er godt for seg og andre mennesker, det som tjener lykken.⁶⁵

Å besitte en *dyd* innebærer å duge til noe.⁶⁶ Det er imidlertid ikke en evne, ei heller en følelse. *Dyden* er ifølge Aristoteles en holdning, en god holdning som utfører en funksjon. Øyets *dyd* er det som gjør at øyet utfører sin funksjon vel, og den menneskelige *dyd* må følgelig være holdningen som gjør at mennesket fungerer på sitt beste.⁶⁷ *Dydens* vei er middelveien, den passende mengde av følelse og handling.⁶⁸ Bortsett da fra de følelser som er skammelige uansett mengde, for

⁶⁰ Kjeldsen 2006:31

⁶¹ Andersen 2004:36

⁶² Aristoteles, *Retorikk*, Bok 2 kap 1 (6)

⁶³ Andersen 2004:35

⁶⁴ Aristoteles, DNE, Bok 6, kap 5 (1105b1-25)

⁶⁵ Andersen 2004:36

⁶⁶ Rabbås i DNE:224

⁶⁷ Aristoteles DNE, Bok 2, kap 5-6 (1106a1-20)

⁶⁸ Aristoteles DNE, Bok 2, kap 6 (25)

dyden er «en ytterlighet med hensyn til hva som er best og rett»,⁶⁹ og de mest verdifulle av dem er de dyder som gagnar andre.⁷⁰

Å være *velvillig* innebærer å være innstilt på å hjelpe trengende uten tanke på gjentjeneste.⁷¹ Fremstår taleren allerede med god forstand og de rette holdninger, er det bare *velvilligheten* publikum må føle for å bli overbevist om hans troverdighet⁷². Det må ikke bare virke som om taleren vet hva som er best for dem, publikum må også føle han ønsker deres beste.⁷³

Dette er imidlertid dynamiske og relative kategorier. De er dynamiske i form av at talerens *ethos* er noe som skapes og derfor er i stadig forandring. Elevenes oppfatning av lærerens *velvillige* innstilling kan effektivt vaskes ut med en slibrig bemerkning, eller en nedsettende kommentar om elevens religiøse tilhørighet. Læreren må stadig gjenskape eller vedlikeholde sitt *ethos*, og i denne sammenhengen har den moderne retorikken bidratt med en praktisk begrepsavklaring. Det skilles mellom talerens *innledende ethos*, som er publikums forhåndsoppfatning av talerens person, *avledet ethos*, som er den *ethos* taleren skaper gjennom talen, og den *endelige ethos*, som er det inntrykk tilhørerne har når taleren er ferdig med å kommunisere.⁷⁴ Lærerens *endelige ethos* når timen avsluttes, vil være neste times *innledende ethos*.

Relativiteten peker mot det hensyn taleren må ta i forhold til sitt publikum. *Forstand, dyd* og *velvilje* er ikke absolutte størrelser, men defineres av publikum og deres livsverden. «Vi må respektere det som blir holdt i akt og ære i de forskjellige slags tilhørergrupper»⁷⁵, skriver Aristoteles, og slik jeg forstår det, innebærer dette hensyn til både sted, tid og kulturell tilhørighet. Hva publikum oppfatter som *dyd* og *velvilje*, avhenger av deres kunnskaper og oppfatninger om rett og galt. Forutsatt et satanistisk publikum kunne nok oppmuntring til kirkebrann gitt inntrykk av både *forstand, dyd* og *velvilje*. En kristen menighet derimot ville nok ikke oppfattet det på samme måte. Skal en konstruere et godt *ethos*, må en altså gjøre seg opp tanker om det som sannsynlig oppfattes som *forstand, dyd* og *velvilje* hos det publikum en har fremfor seg, rett og slett «gjette seg til hvilke fordommer tilhørerne måtte ha».⁷⁶

3.1.3 Pathos

Pathos handler om publikums følelser, og retorikken tar for seg hvordan taleren kan påvirke disse. Det er nemlig «følelsene som gjør at folk skifter mening og tar forskjellige avgjørelser».⁷⁷

⁶⁹ Aristoteles DNE, Bok 2, kap 6 (1107a1 - 5)

⁷⁰ Aristoteles Retorikk, Bok 1, kap 9 (6)

⁷¹ Andersen 2004:36

⁷² Aristoteles Retorikk, Bok 2, kap 1 (6)

⁷³ Andersen 2004:36

⁷⁴ McCroskey 1978:67-85, Kjeldsen 2006:125-135

⁷⁵ Aristoteles Retorikk, Bok 1, kap 9 (30)

⁷⁶ Aristoteles Retorikk, Bok 3, kap 21(15)

⁷⁷ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 1 (8)

Påvirkningen kan gjennomføres på flere måter. Én teknikk er å male skrekkbilder av en avgjørelses konsekvens, og satse på at dette påvirker tilhørerne i motsatt retning. Enda mer effektivt blir det om taleren selv gir uttrykk for den følelsesmessig reaksjon han ønske å påføre tilhørerne. For er taleren sterkt grepet, lar tilhørerne seg gjerne rive med.⁷⁸

Følelsene i klassisk retorikk representerer dog ikke det irrasjonelle, slik oppfatningen ofte er i våre dager.⁷⁹ Tvert i mot regnes følelsene om en viktig erkjennelseskilde som representerer en bestemt forståelse av saken.⁸⁰ Uttrykket ”å ha sans for rettferdighet” antyder jo nettopp at rettferdigheten er en fornemmelse som kommer i etterkant eller samtidig med en saklig vurdering. *Pathos* handler imidlertid om de sterke følelsene, de en blir utsatt for og revet med av.⁸¹ Slikt forstått blir følelsene et virkemiddel som tar tak i publikum og påfører dem en bestemt forståelse av saken.

I klasserommet blir dette relevant når en ønsker at elevene skal føle viktigheten av noe, når de skal engasjeres, motiveres og debattere, men også der undervisningens mål er mer enn at elevene skal tilegne seg kunnskap. Læreplanen i historie forteller oss for eksempel at faget «skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene».⁸² I læreplanen for samfunnsfag heter det seg at faget skal «påverke lysta til å søkje kunnskap (...) Ved å gjere elevane nyfikne og stimulere til undring og skapande arbeid vil faget kunne setje dei betre i stand til å forstå seg sjølve, meistre si eiga verd og motivere til ny innsikt og livslang læring»⁸³. Religionsfaget skal være «både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag», og «opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål»⁸⁴. Stikkordene her er ”toleranse”, ”respekt”, ”lysta”, ”motivere” og ”undring”, som har med elevenes følelser og holdninger å gjøre, samt ordene ”fremme”, ”diskutere”, ”påverke” og ”stimulere”, som handler om kommunikasjon og overtalelse, og som dermed faller inn under retorikkfagets domene. Skolen handler altså ikke bare om overføring av kunnskap, men også følelser og holdninger og dermed også en form for overtalelse.

I vår sammenheng blir det imidlertid et poeng at publikums *pathos* også påvirker talerens *ethos*. Å være engasjert styrker *ethos* fordi taleren da påfører publikum en følelse av han virkelig vil deres beste. Spiller taleren også på lag med publikums moralske oppfatning, vil hans engasjement også forsterke deres oppfatning av hans *dyd* og *forstand*. Fremstår taleren hatefulld overfor dem publikum selv hater, vil også dette hjelpe hans *ethos*. For vi liker nemlig de «som hater de samme

⁷⁸ Aristoteles, Retorikk, Bok 3, kap 7 (5)

⁷⁹ Andersen 2004:41

⁸⁰ Andersen 2004:42

⁸¹ Andersen 2004:37

⁸² Kunnskapsløftet 2006:<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=166874>

⁸³ Kunnskapsløftet 2006: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640>

⁸⁴ Kunnskapsløftet 2006:<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=167612>

mennesker som vi selv hater».⁸⁵ Slik kan *pathos* benyttes til å skape en oppfatning blant publikum om at taleren likner dem selv og derfor besitter det de oppfatter som *forstand* og *dyd*.

Dette var da også et stort poeng i Platons polemikk mot retorikken, nemlig at det ikke var nødvendig å være et godt menneske for å lykkes. Heller var det en nødvendighet å tilpasse seg den umoral som fantes i det politiske systemet, «for alle liker å høre taler som er i samsvar med deres egen karakter, og de misliker det som lyder fremmed».⁸⁶ Ifølge Platon var det fare for at etterligningen av umoralen gradvis ville bli en del av talerens egen natur,⁸⁷ for om publikum skal påvirkes, er det viktig at følelsene fremstår som ekte.⁸⁸ Ekthet, eller autentisitet, er da også et viktig bindeledd mellom *pathos* og *ethos*.

«Alt vil bidra til å gjøre tilhørerne mottagelige hvis taleren ønsker det og gi inntrykk av tilforlatelighet»⁸⁹, skriver Aristoteles. Tilforlatelig er synonymt med autentisk, plausibel, rimelig, sann og tillitsvekkende, og et annet sted skriver han: «Vi liker de som ikke gir seg ut for å være annerledes enn det de er, altså slike som til og med forteller om sine feil».⁹⁰ Talerens *velvilje*, *dyd* og *forstand* må altså fremstå som autentisk og ekte, og i denne sammenheng har det følelsesmessige uttrykket en del å si. Mangel på *pathos* kan føre til en oppfatning om at taleren ikke mener det han sier.⁹¹ Skal for eksempel læreren få elevene til å føle at lærestoffet er viktig, må han selv også virke overbevist. Autentisiteten av lærerens *velvilje*, kan forsterkes om læreren er engasjert. Men uansett hvor virkningsfullt *pathos* er, kan ikke taleren lure av seg vrøvl, og det er her *logos* kommer inn.

3.1.4 Logos

Logos betyr 'ord', 'tale' eller 'raisonnement', og sikter dermed til talens bevisføring.⁹² Slik tilfellet er med *pathos*, virker også *logos* tilbake på talerens *ethos*. Talerens troverdighet påvirkes som nevnt av hvordan publikum oppfatter hans *forstand*, og er dermed uløselig knyttet til hans argumentasjonsevner (*logos*), og ikke minst til om han besitter den kunnskapen publikum forventer.

Den politiske agenda legger for eksempel føringer på hvilke emner taleren må ha kjennskap til, og ifølge Aristoteles var dette på hans tid statens finanser, krig og fred, landets forsvar, eksport og import og lovgivning.⁹³ Alt dette utgjorde nødvendige forutsetninger for selve argumentasjonen, men gjennom å uttrykke denne kunnskapen gav det også taleren troverdighet ved at publikum oppfattet han som innsiktsfull.

⁸⁵ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 4 (7)

⁸⁶ Platon, Gorgias 513b

⁸⁷ Platon, Gorgias 513b

⁸⁸ Andersen 2004:40

⁸⁹ Aristoteles, Retorikk, Bok 3, kap 14 (7)

⁹⁰ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 4 8 (27)

⁹¹ Andersen 2004:40

⁹² Andersen 2004:34

⁹³ Aristoteles, Retorikk, Bok 1, kap 4(1-11)

Det underliggende budskapet er at en må vite hva en prater om. Underviser du i religion, er det et imperativ at du har kunnskap om aktuelle religiøse tema. Det holder imidlertid ikke bare å besitte kunnskapen, for skal troverdigheten styrkes, må *elevne* sitte igjen med inntrykket av at du kan det du snakker om. Derfor må du også kunne formulere deg godt, og i undervisningssammenheng innebærer dette å presentere stoffet slik at elevene forstår. Aristoteles har da også dedikert over tyve kapitler i *Retorikk* til argumentasjonsmønstre og språklig utforming. Kapitlet om anskueliggjøring tar for seg hvordan du skal «fremstille ting slik at de gir inntrykk av å skje der og da»,⁹⁴ og i kapitlet om vidd og humor skriver han noe som tydelig er relevant for læreryrket og vel verdt å sitere: «Alle har en naturlig glede av å lære lett, og ordene betyr noe, slik at vi finner størst glede i de ordene som gir oss kunnskap. Men fremmedartede ord forstår vi ikke, og de vanligste ordene kjenner vi jo allerede.»⁹⁵ En følge av dette er at de språklige virkemidler som fungerer best, er de som publikum «forstår straks de blir uttalt, selv om det var noe vi ikke visste på forhånd, eller som vår tanke oppfatter etter et lite øyeblikk».⁹⁶

De rette ord og eksempler er de som elevene forstår, og for å finne disse må du kjenne elevenes livsverden. Også Anne-Harriet Berger trekker frem lærerens språk som en faktor til lærerens suksess. Særlig er det ett punkt som faller inn under *logos*, nemlig om læreren bruker kjente og enkle ord til å forklare faglig stoff og faglige begreper,⁹⁷ med andre ord et språk som ligger i nærheten av det elevene behersker. Det er altså situasjonen som dikterer hvilket nivå det er hensiktsmessig å ligge på. Og dette er viktig, for språkbruken virker inn på hvordan elevene oppfatter lærerens evne til å lære bort, og dermed hans *forstand* og *ethos*.

⁹⁴ Aristoteles, *Retorikk*, Bok 3, kap 11 (2)

⁹⁵ Aristoteles, *Retorikk*, Bok 3, kap 10 (2)

⁹⁶ Aristoteles, *Retorikk*, Bok 3, kap 10 (4)

⁹⁷ Berger 2000:128

4. Klassisk retorikk, undervisningskontekst og religionsdidaktikk

I de følgende avsnittene vil jeg forsøke å knytte de antikke begrepene til dagens undervisningskontekst. Først kommer en generell sammenlikning mellom antikkens talearena og dagens moderne undervisningssituasjon, før jeg tar en titt på den romerske retorikklæreren Quintilians råd om undervisning og kobler dette opp mot *ethos*, *pathos* og *logos*.

4.1 Agoraen vs. klasserommet – en strukturell sammenlikning

Antikkens retorer skulle overtale, mens lærerens oppgave handler om å overføre kunnskap. Ut i fra læreplanens intensjoner har derfor klasserommets tilhørere en ganske annen funksjon enn i antikken. De skal ikke betrakte, bedømme eller avgjøre, men deres hovedanliggende er å lære seg det læreplanen definerer. Forskjellen blir likevel ikke skjellsettende. Vi så i kapittel 3.1.3 at det i læreplanen ligger elementer av overtalelse, og implisitt i tanken om undervisning ligger ideen om at visse kunnskaper og verdier er verdt å påføre andre. I tillegg var overføring av kunnskap også et viktig element i klassisk retorikk. Det kommer inn under Aristoteles' *logos*, og enda tydeligere uttrykt i Ciceros begrep, *docere*, som oversettes med belære, undervise eller opplyse.⁹⁸ Det er her snakk om klar og korrekt tale⁹⁹, «tilhørerne skal kunne forstå hva der sker»¹⁰⁰, for om noe skal virke troverdig, bør publikum helst også forstå det.

Maktbalansen er imidlertid annerledes i klasserommet. Mens det i antikken var taleren som skulle bedømmes, skal i skolen også tilhørerne evalueres. Ut i fra dette perspektivet ligger langt mer makt hos læreren enn hos antikkens talere, en makt hvis påvirkning vi skal være oppmerksom på i analysene i kapittel 6 og 7. Men læreren kan også oppleve avmakt, for om elevene slår seg vrange, kan det fort bli en ubehagelig og nesten uoverkommelig oppgave å gjennomføre undervisningen. Ikke bare elever, men også lærere kan bli utsatt for hets og mobbing.¹⁰¹

Vi nærmer oss med det en annen viktig forskjell. Antikkens fokus på stemmebruk, mimikk og kroppsspråk forteller oss samtidig noe om datidens arena for kommunikasjon. Den var ment for massene. Talerens røst måtte være kraftig, ansiktet uttrykksfullt og kroppsspråket tydelig.¹⁰² Dette er ikke åpenbart like viktig i et klasserom med ca. 30 elever, for, skriver Aristoteles: «Jo større menneskemengden er, desto lenger borte fra bildene befinner man seg».¹⁰³ Poenget er at nærhet og distanse krever forskjellige ting av taleren. Rettstaleren var for eksempel svært nære et relativt lite publikum, noe som krevde at språket var presist. «Der fremføringen er viktigst, er nøyaktigheten

⁹⁸ Kjeldsen 2006:35

⁹⁹ Cicero, Om den beste slags taler, 4

¹⁰⁰ Cicero, Brutus 187

¹⁰¹ Berger 2000:55-56

¹⁰² Andersen 2004:122

¹⁰³ Aristoteles Retorikk, Bok 3, kap 12 (5)

minst fremtredende. Dette er tilfeller hvor stemmen betyr mye, særlig en kraftig stemme».¹⁰⁴

Nærheten innbyr nemlig til andre hensyn. Fysisk og relasjonsmessig står læreren tett opptil sitt publikum. Han kjenner alle ved navn og vet gjerne noe om deres bakgrunn for øvrig, både på godt og på vondt. Den nære omgangen gjør at ikke bare den språklige presisjonen er viktig, men også ansiktsuttrykkene. «Hele vor fremtræden og gestus går ut på at udtrykke vore følelser, og medens ansigtet er sjælens spejl, så er øjnene den mest talende tolke», skriver Cicero¹⁰⁵ Uten å henge oss opp i oppskrifter på bruk av mimikk og kropp så er det grunnleggende poenget viktig. Skal vi vise interesse for eleven, må vi gjøre det, ikke bare med et spørsmål, men med hele vår fremtreden. Ønsker vi å motivere elevene, kan det være virkningsfullt å bruke mer enn bare ord. Som Nordahl påpeker, har kroppsspråk en god del å si i et klasserom.¹⁰⁶

Det siste som bør nevnes, er at læreren sjelden kan øve inn talen på forhånd. Klasserommet er dynamisk, og læreren må som regel improvisere i sitt ordvalg. Retorikeren Alkidamas mente at nettopp dette var den mest høyverdige formen for retorikk, først og fremst fordi den var vanskeligere, men også av den grunn at taleren da har mer makt over tilhørerne. Improvisasjonen gjør nemlig at han i større grad kan tilpasse seg både publikums respons og den tilmålte tid.¹⁰⁷ Mange lærere kan sikkert kjenne seg igjen. Ulike elever har behov for ulike forklaringer, og er man fastlåst til et manus, kan flyten fort forsvinne om en skal ta hensyn til alle. Improvisasjonen var også et moment hos andre retorikere, for «selve talesituasjonen stimulerer til improvisasjon».¹⁰⁸ Publikums sammensetning, humør og fordommer er ikke noe du kan beregne eksakt, og skulle responsen bli en helt annen enn man på forhånd antok, ja, da må taleren kunne ta ting på sparket. Å være bundet til et altfor detaljert manus, øker risikoen for å miste av syne det situasjonen har å tilby. Slikt var det i antikken, slik er det i et klasserom, og poenget her er at antikkens retorikere både forstod og tok høyde for dette. Følgen var at teorien de konstruerte, på grunn av sin grunnleggende forankring i praksisfeltet, tar hensyn til variasjonen i utfordringene taleren og læreren står ovenfor, og jeg vil hevde den derfor i større grad enn pedagogikken er i stand til å møte den såkalte teori-praksis-problematikken. Hvorvidt dette er en holdbar påstand, diskuteres mer utførelig i metodekapitlet.

4.2 Ethos, pathos og logos i Quintilians 'pedagogikk'

Marcus Fabius Quintilianus (ca. 35–95 e.Kr.) var både retoriker og lærer i retorikk, og er derfor spesielt interessant for denne oppgaven. Hans grunnleggende pedagogiske prinsipp var etterligning, og dermed blir lærerens *ethos* umiddelbart relevant i undervisningen. «For ein kan snaut finne ord

¹⁰⁴ Aristoteles Retorikk, Bok 3, kap 12 (5)

¹⁰⁵ Cicero, De Oratore, Bok 3 (221)

¹⁰⁶ Nordahl 2002:118-119

¹⁰⁷ Andersen 2004:106

¹⁰⁸ Andersen 2004:107

for kor mykje heller vi vil etterlikne dei som vi har godhug for». ¹⁰⁹ Læreren må rett og slett bli likt av sine elever. Quintilian går til og med så langt som å hevde at elevene bør se på læreren som en åndelig far, for da vil elevene «høyrer villigare etter, at dei trur på det som blir sagt, og at dei ønskjer å bli slik lærarane er. Dei vil dessuten gå til klassen med lyst og glede». ¹¹⁰

I timens innledning blir dette særleg relevant. Talerens *ethos* påvirker jo ikke bare publikums oppfatning av budskapets troverdighet, men som nevnt ovenfor om han i det hele tatt anses som verdt å lytte til. Dette henger sammen med at det hjelper på tilhørernes velvillighet om taleren gir inntrykk av tilforlatelighet, og at han skal snakke om viktige saker. ¹¹¹ Quintilians syn på saken illustrerer godt relevansen for undervisningskonteksten. Innledningen skal gjøre tilhørerne *velvillige, oppmerksomme og lærevillige*, eller: *positive, interesserte og reseptive*. ¹¹² Er dette ønskelig sinnstilstander hos elevene, hjelper det å ha et godt *ethos*.

Videre ser Quintilian ut til å poengtere sammenhengen mellom *pathos* og *ethos*. Fordi det fører til hat, må læreren aldri være sint, og når han korrigerer elevene, må han aldri såre eller krenke. Behandles elevene slik, drives de bort fra sine studier, og det kan ødelegge holdning til både fag og lærer, «for ein del lærarar refsar så hardt som om dei hatar elevane sine.» ¹¹³

Men *pathos* kan også brukes positivt. Til å begynne med skal opplæringa være en lek, og læreren skal rose slik at barnet kan få glede seg når svaret er riktig. ¹¹⁴ Etter hvert som elevene blir gamle nok til å holde foredrag skal det roses passelig, slik at elevene hverken får avsmak eller blir for selvsikre, ¹¹⁵ og har læreren selv ordet, skal han helst snakke om det som er hederlig og godt. For påminnelsen om det gode gjør at han sjeldnere trenger å straffe. ¹¹⁶

Det har mye å si hvilket nivå elevene ligger på. Læreren bør ikke være forfengelig ved å glanse seg i sin faglige overlegenhet. I stedet bør han tenke på hva som er nyttig og derfor stige ned «på eit plan der tilhøyrarane kan forstå han [...] sjå til kor mykje elevane sine åndsevner kan fatte, for det som går over fatteevna, vil ikkje finne vegen inn i hugen deira». ¹¹⁷

I Quintilians øyne er altså elever forskjellige og må behandles deretter, og elevenes personlighet er også en del av de omstendighetene læreren må ta hensyn til. «Nokre slakkar i arbeidet dersom du ikkje driv dei fram, andre mislikar påbod, somme held du styr på med disiplin, medan den gjer andre utrygg». ¹¹⁸ Vi ser her den samme oppfatningen som hos Nordahl og Isokrates, nemlig at virkemidlene må velges ut i fra situasjonen.

¹⁰⁹ Quintilian Bok 2, kap 2 (8)

¹¹⁰ Quintilian Bok 2, kap 9 (1-3)

¹¹¹ Aristoteles, Retorikk Bok 3 kap 14 (7)

¹¹² Andersen 2004:47

¹¹³ Quintilian Bok 2, kap 2 (5-7)

¹¹⁴ Quintilian Bok 1, kap 1 (20)

¹¹⁵ Quintilian Bok 2, kap 2 (6)

¹¹⁶ Quintilian Bok 2, kap 2 (5)

¹¹⁷ Quintilian Bok 1, kap 2 (27-28)

¹¹⁸ Quintilian Bok 2, kap 3 (6)

4.3 Retorikken og religionsdidaktikken

4.3.1 Læreren og religionsfaget

Læreren er en sentral aktør i all undervisning, men kanskje særlig i religionsfaget. Dette skyldes blant annet at læreplanen i religionsfaget stiller bestemte krav til *holdningene* læreren uttrykker overfor fagstoffet. I religionsfaget kreves det altså at læreren skal *fremstå* på en bestemt måte, og idealet er at elevene skal oppfatte ham som respektfull, objektiv, saklig og nøytral.¹¹⁹ Bengt-Ove Andreassen er inne på noe av det samme idet han hevder at de religionsdidaktiske innføringsbøkene forståelse av religionsfaget som eksistensielt fører til en særlig vektlegging av religionslærerens relasjonskompetanse.¹²⁰ Uten å hevde at det her er en sammenheng kommer den samme tendensen frem i læreplanen. Det er noe ved religionsfaget som krever ekstra varsomhet.

Læreplanens forsterkede fokus på dette området skyldes blant annet dommen mot Norge i Den europeiske menneskerettighetsdomstol i 2007, der det ble slått fast at obligatorisk religionsundervisning skulle være objektiv og nøytral. Dette åpner for en diskusjon om hva begrepene objektiv og nøytral innebærer.¹²¹ Aller først vil jeg derfor presentere hvordan disse begrepene har blitt fortolket i læreboken *Religions- og livssynsdidaktikk, En innføring*. Denne benyttes pr. i dag i lærerutdanningen både ved Universitetet i Oslo og ved Høgskolen i Oslo, og er også en del av empiriske materiale i Bengt-Ove Andreassens doktorgradsarbeid. Dernest vil jeg argumentere for at strategiene boka tilbyr, ikke har et detaljnivå som er tilpasset de utfordringer en religionslærer står overfor i sin hverdag.

4.3.2 Læreplanens krav og religionslærerens ethos

I den omtalte læreboka i religionsdidaktikk har Helge Kringlebotn Sødal og Levi Geir Eidhamar sammen skrevet kapittelet med tittelen ”Den gode religions og livssynslæreren”.¹²² Her tar de blant annet for seg kjennetegn på profesjonell undervisning, herunder læreplanens krav til lærerens objektivitet og nøytralitet. Men «skolen har nettopp som mål å formidle et definert sett verdier»,¹²³ og da kan følgelig ikke nøytralitetskravet være et krav om verdinøytralitet. Men hva er det da?

Ifølge Sødal og Eidhamar kan det bety at undervisningen skal være livssynsnøytral, altså at undervisningen ikke skal ta stilling til de ulike religionenes sannhetsgehalt. Også lovverket og læreplan slår fast at undervisningen ikke skal være forkynnende, men at de ulike trosretningene skal formidles som likeverdige. Utfordringen ligger så i at trostradisjonene i seg selv ikke er nøytrale, kombinert med at læreren skal formidle hver trosretning ut i fra sin egenart. Denne utfordringen kan ifølge Sødal og Eidhamar imøtekommes ved hjelp av likeverdige pedagogiske prinsipper, det vil si

¹¹⁹ Kringlebotn Sødal 2009:29-30

¹²⁰ Andreassen 2008:234

¹²¹ Kringlebotn Sødal 2009:29

¹²² Kringlebotn Sødal 2009:27

¹²³ Kringlebotn Sødal 2009:29

at alle trostradisjonene metodisk sett blir behandlet likt.¹²⁴ Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

Videre står det i læreplanen at undervisningen skal være kritisk og pluralistisk. Sødal og Eidhamar tolker det dit hen at elevene skal stimuleres til å stille spørsmål av ulike slag, også om de skulle reagere negativt på det de lærer om ulike trostradisjoner.¹²⁵ En åpenbar utfordring kommer til syne, nemlig at elevenes kritiske spørsmål kan tvinge læreren til å ta stilling. Særlig gjelder dette om det dukker opp spørsmål som dreier seg om religiøse verdier. Læreplanen sier nemlig eksplisitt at religiøse verdier skal respekteres,¹²⁶ men som vi allerede har vært inne på, har skolen sine egne verdier som skal formidles. Pluralismen har i så måte en grense, og den trekkes ved de verdiene lovverket og læreplanen setter.

I denne sammenheng dukker også lærerens egen livstolkning opp som et aktuelt tema. Lærerens livssyn vil alltid være en del av hennes identitet, men den skal ikke være styrende for undervisningen.¹²⁷ Sødal og Eidhamar advarer mot at det både ubevisst og bevisst er lett å la undervisningen i mindre grad blir preget av analyserende og kritiske perspektiver når man underviser om sin egen trostradisjon.¹²⁸ Den gode læreren er derimot bevisst på skillet mellom den faglige rollen som lærer og sin egen religiøsitet, og helst bør det spille liten rolle hvilken religion læreren tilhører.¹²⁹

Men forfatterne innrømmer at det ikke er så enkelt, og gir dermed uttrykk for praksisfeltets utfordringer. Elevene kan ofte være svært nysgjerrige på hva læreren mener om trosspørsmål, og for ikke å sende ut signaler om at visse livssynsspørsmål er tabu, er det en fordel om læreren svarer på det elevene spør om. Dette gjelder også om spørsmålet dreier seg om lærerens egen tro. Når læreren så skal gi uttrykk for hva han mener og tror, er ikke det avgjørende hva læreren svarer, men *hvordan* læreren svarer. Dette eksemplifiseres gjennom en situasjon der læreren, Fatima, blir spurt om hun virkelig tror Jesus ble levende igjen. Et godt svar ifølge Sødal og Eidhamar kan da være: «Jeg tror verken at Jesus døde eller stod opp igjen i påsken, men mange mennesker ser annerledes på det. De tror på oppstandelsen».¹³⁰ Videre bør hun ikke argumentere for sitt eget ståsted fordi hun da benytter spørsmålet til å påvirke elevene i retning av sitt eget livssyn. Det viktige er at svaret formidler respekt for dem som mener noe annet.¹³¹

Slik handler dette også om hvordan læreren for øvrig kommuniserer seg selv som en respektfull person. I det ovennevnte eksemplet med Fatima har det også noe å si om elevene oppfatter det hun sier, som troverdig, ja, at hun faktisk mener det hun sier. Den samme setningen

¹²⁴ Kringlebotn Sødal 2009:30

¹²⁵ Kringlebotn Sødal 2009:30

¹²⁶ Kunnskapsløftet 2006: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

¹²⁷ Kringlebotn Sødal 2009:41

¹²⁸ Kringlebotn Sødal 2009:41-42

¹²⁹ Kringlebotn Sødal 2009:42

¹³⁰ Kringlebotn Sødal 2009:42

¹³¹ Kringlebotn Sødal 2009:42

kan oppfattes forskjellig avhengig av hvem som uttaler den, og ikke minst hvem den uttales til. Fatimas svar til elevene er ikke respektfullt i seg selv, uavhengig av omstendighetene. Står Fatima overfor en kristen klasse, kan utsagnet hennes bli et uttrykk for at hun ikke tror på det de tror på. En mulig konsekvens er at dette skaper et inntrykk av annerledeshet, at hun er skeptisk til elevens tro, noe som vil kunne påvirke hvordan elevene oppfatter Fatima for øvrig. Det er ikke det samme å stå overfor en klasse med overvekt av kristne elever og en klasse der elevene hovedsakelig er sekulære. De to situasjonene stiller ulike krav til hvordan Fatima bør gå frem om hun ønsker å fremstå respektfull og troverdig.

Avhengig av om læreren muslim, kristen eller ateist, kan det hende at elevene fortolker det som blir sagt, på litt ulike måter. For eksempel kan en gruppe sekulære elever oppfatte læreren som *uforstandig* fordi han er troende, og dermed usaklig. Jeg har eksempler på dette fra egen empiri. Eleven F reagerte med vantro da jeg fortalte at religionslæreren ”Fredrik” var kristen. «Han var ikke sånn. Jeg tror det ennå ikke, selv om du sier han er kristen.»¹³² Og han uttaler seg videre om hva det vil si å være *sånn*, nemlig «at de ikke har lyst på sannheten, men at de bare har lyst til å akseptere noe».¹³³ Eleven J sier noe av det samme. «Nei, jeg vet ikke helt jeg, men kristne folk, i hvert fall sånn jeg har tenkt på kristne folk så, vel det er bare sånn at de følger rekken og ikke stiller noen spørsmål, ikke stiller seg kritisk til noe, de bare – ”gud er allmechtig”, og hele den greia der.»¹³⁴ Dette er utsagn av fra sekulære elever. Kristne elever ville neppe sagt det samme.

Jeg vil foreløpig oppsummere med tre poenger. For det første er elevenes oppfatning av lærerens person avgjørende for hvordan de oppfatter det som blir sagt. Er målet å oppnå læreplanens krav om nøytralitet, holder det ikke at det som sies, *er* nøytralt, men om det *oppfattes* nøytralt, noe som også avhenger av om læreren oppfattes nøytral. Det samme gjelder for objektivitet, saklighet og kanskje særlig for elevenes opplevelse av respektfull behandling.

For det andre er ikke én bestemt metode eller fremgangsmåte i seg selv tilstrekkelig for å garantere en slik oppfatning hos elevene. Dette kommer an på elevenes fordommer, og dermed må man også se an hver enkelt situasjon. Hva som oppfattes som objektivt og saklig, avhenger av elevenes oppfatning av objektivitet og saklighet. I den religionsdidaktiske lærebokens kapittel 6 fremmer Eidhamar bestemte strategier for hvordan man kan undervise om ulike trostradisjoner på en måte som fremmer læreplanens mål om objektivitet, saklighet og respekt. Kapittel 7 – ”Om formidling av holdninger i religionsfaget” – handler hovedsakelig om det samme. Slike på forhånd definerte fremgangsmåter virker ikke tilstrekkelige for å imøtekomme læreplanens fordringer, noe som kan skyldes at strategiene tar mer utgangspunkt i læreplanens krav enn i den virkelighet læreren og læreplanen må forholde seg til. Begrepene og strategiene som presenteres, tar ikke i stor

¹³² Intervju 14:209-210

¹³³ Intervju 14:220-222

¹³⁴ Intervju 18:108-111

nok grad høyde for potensielle variasjoner i mottakernes virkelighetsanskuelse.

For det tredje har retorikkens begrepsapparat et innbakt mottakerperspektiv. Den retoriske tenkningen må hele tiden ta veien om mottakernes forestillingsverden, og er dermed egnet til å få fatt i hva det enkelte publikum krever for at man som lærer fremstår slik læreplanen krever, nemlig objektiv, saklig og respektfull. Jeg vil i det følgende vise hvordan retorikken i denne sammenheng kan være en positiv bidragsyter. Senere, i kapittel 7, vil jeg eksemplifisere dette gjennom en retorisk analyse av hva det er som gjør at religionslæreren Fredrik fremstår som saklig og objektiv.

4.3.3 En retorisk forklaring på et religionsdidaktisk eksempel

Slik jeg leser læreplanens krav om at alle verdensreligioner og livssyn skal behandles med respekt, innebærer dette også at elevene skal *oppleve* undervisningen som respektfull. Gitt denne fortolkning av læreplanen, og at målet er å finne frem til strategier for å fremstå slik læreplanen krever, oppfatter jeg perspektivene i Eidhamars bok som mangelfulle. Dette er fordi de ikke tar høyde for den potensielle variasjonen i elevenes subjektive oppfatninger. Riktignok er det et bestemt sett med verdier skolen skal formidle, og dermed begrensninger for hva læreren kan tolerere, men det er også et krav om at de ulike religioner skal presenteres med respekt. Det virker derfor nødvendig å ta veien om mottakerens oppfatning av situasjonen. Vi skal nå ta en titt på et eksempel fra kapittel 7 i læreboken i religionsdidaktikk. Det handler om formidling av holdninger, og det grunnleggende temaet er hvordan læreren oppfattes av sitt publikum.

Lærere må iblant forholde seg til negative holdninger hos elevene, og Eidhamar gir føringer for hvordan slike situasjoner bør håndteres. Elevene bør få lov å gi uttrykk for legitim og naturlig kritikk, men samtidig må ikke undervisningen bygge opp under negative og unyanserte stereotyper.¹³⁵ Undervisningen skal preges av toleranse og respekt for de som tror annerledes. Det gis også et konkret eksempel på hvordan læreren kan nyansere elevenes fordommer. Den profesjonelle religionslæreren, Kine, er selv kritisk til pinsebevegelsen, men tar den likevel i forsvar når to elever uttaler at pinsevevne roper og skriker og oppfører seg tullete. La oss se nærmere på hvordan hun gjør dette.

- Har dere noen gang vært på fotballkamp, spør hun Adrian og Lotte.
- Ja mange ganger, svarer de begge nølende uten å skjønne hvorfor læreren spør.
- Hvordan reagerer dere når Start skårer mål?
- Vi hopper og roper og veiver med armene.
- Hvis noen indianere kom rett fra regnskogen og så hvordan dere oppfører dere på fotballkamp, ville de synes dette var merkelig?
- Ja, det kan vel hende, innrømmer Lotte.

¹³⁵ Sødal og Eidhamar 2009:107

- Dere synes det er helt greit å hoppe og rope på en fotballkamp, men hvis pinsevennen gjør det samme på et møte, er de helt skrulle. Kanskje er det like naturlig for pinsevennene å juble av glede over sin tro som det er for dere å juble på en fotballkamp?¹³⁶

Jeg forstår det slik at Kines håndtering av elevens utsagn er ment som et eksempel på hvordan læreren kan nyansere elevenes fordommer og samtidig gi uttrykk for toleranse og respekt. Men hvordan skal vi forklare hvorfor Kines håndtering av situasjonen er et uttrykk for de ønskede verdiene? La meg bruke retorikken til å gi en mulig forklaring.

Det første Kine gjør, er å legge skjul på sin egen kritiske holdning, noe som skjer gjennom at hun forsvarer det hun i utgangspunktet er kritisk til. Det neste som skjer, er at hennes forsvar av pinsevennene blir et uttrykk for at hun respekterer deres rett til å tro hva de vil. Det tredje hun gjør, er å forsvare dem på en måte som heller ikke gir inntrykk av at hun har noen religiøs tilhørighet. Hun problematiserer elevens fordomsfullhet med en perspektivendring som tar utgangspunkt i logikk, og uttrykker dermed en viss tilhørighet til det ikke-religiøse. Det er i hvert fall en ikke-religiøs argumentasjon om at pinsevennene kanskje ikke er mer tullete enn fotballsupportere, og dermed kanskje ikke så annerledes enn elevene selv er. Slik minsker hun også kløften mellom elevene og pinsevennene.

Fra et retorisk perspektiv kan vi si at Kine styrker sin *forstand* gjennom å bruke *logos*. Hun gir elevene et perspektiv de ikke har tenkt over, og viser dermed at hun har en innsikt de ennå ikke har. Gitt at elevene forbinder det rasjonelle med det ikke-religiøse, gir hun også uttrykk for objektivitet og saklighet. Verdsetter elevene disse kvalitetene, styrker hun også sin *dyd*. Sist, men ikke minst, lar hun elevene selv trekke slutningene. Hun trer ikke sine egne oppfatninger ned over hodet på elevene, men inntar en mer sokratisk holdning. På denne måten unngår hun å uttrykke negativitet overfor elevenes fordommer, men fremstår heller *velvillig* gjennom å ta dem på alvor. Hun viser at hun tar dem seriøst ved å gå inn i dialog der elevene får gi uttrykk for sine egne tanker. Selv om det er Kine som stiller spørsmålene, er det ingen føringer for hva elevene skal svare. Kines *ethos* styrkes, og om vi skal tro Aristoteles, oppfattes dermed også det hun sier, som mer troverdig, herunder også hennes forsvar av pinsevennene.

4.3.4 Retorikken og planleggingen av religionsundervisningen

Jeg skal nå kort se på noen forhold i dagens samfunn og undervisningskontekst som virker rimelig å ta hensyn til før religionslæreren trer inn i timen. I det følgende presenterer jeg en tenkt situasjon for å illustrere hvordan man kan tenke gjennom retoriske begreper for å lage en undervisningsstrategi som gjør at læreren fremstår på en hensiktsmessig måte. Et utgangspunkt for

¹³⁶ Sødal og Eidhamar 2009:107

tankerekken er at da man i antikken skrev taler på forhånd og skulle ta hensyn til sitt publikum, måtte man følgelig tillate seg å gjøre antagelser. Noe må vi kunne anta om situasjonen og de vi skal tale til, og det følgende er ment som et eksempel på hvordan retorikken kan benyttes til å vurdere situasjonsbetingelsene, i dette tilfellet hvilke hensyn læreren bør ta når han skal skape sin *ethos* når det skal undervises i islam i en klasse med overvekt av muslimer.

Det er store forskjeller mellom norske skoler. Går du inn i et klasserom på Vahl skole på Tøyen i Oslo, kan det godt hende at ingen av elevene er etnisk norske. For hver hundrede elev var det i 2006 fire som hadde norsk som morsmål.¹³⁷ I klasse 3A på Bærum-skolen jeg underviste i år (2008/2009), var det derimot kun en elev med utenlandske aner. Hva har så disse forskjellene å si for hvordan vi bør konstruere vårt *ethos* i religionsfaget?

Vi husker fra kapittel 3.1.2 Aristoteles' anbefalinger om å «respektere det som blir holdt i akt og ære i de forskjellige slags tilhørergrupper»¹³⁸. Ulike etniske grupperinger har for eksempel forskjellige kulturelle kodekser for høflighet og respekt, og ikke minst kan deres religiøse tilhørighet ha mye å si for hvordan en bør fremtre. I klassen jeg underviste i år, var det ingen elever med muslimsk tilhørighet, og det var derfor få hensyn å ta når jeg underviste om islam. Vi hadde for eksempel et særlig fokus på hijabdebatten som fikk mye plass i media, og en del av pensumet var en delvis kritisk artikkel hentet fra Dagbladets nettsider.¹³⁹ Det ble heftig debatt, og selv om det var mange sterke meninger, var det, så vidt meg er bekjent, ingen som ble krenket. Men hva om jeg hadde jobbet på Vahl? Hva burde jeg da gjort annerledes?

Religion er for mange en viktig del av personligheten.¹⁴⁰ Skal jeg som religionslærer oppfattes som *forstandig*, *dydig* og *velvillig*, er det klart jeg også må vise respekt for de verdiene som er nedfelt i elevenes identitet. Å rette undervisningsfokuset mot skeptiske holdninger overfor islam fremstår da ikke som en spesielt god strategi. Men hvordan snu dette til noe positivt for ens eget *ethos* og samtidig overholde læreplanens intensjoner om at undervisningen skal være objektiv og kritisk?¹⁴¹ Jeg vil nå forsøke å skissere hvordan en kan gå i møte elever med en kulturtilhørighet som kan innebære at de har verdier som er problematiske å forholde seg til for en lærer.

La oss først ta for oss *forstanden*. Viser du som lærer grundige kunnskaper om islams og Muhammads historie, vil det nok imponere. Ikke alle muslimer vet like mye om islam, særlig ikke de yngste.¹⁴² Innledningsvis kan det lønne seg å fokusere på hadither som også ut i fra vår kulturkontekst fremstiller Muhammad i et godt lys. For eksempel: «Abo Tharr fortalte at Profeten (fvmh) sa: Du skal ikke vise forakt for selv den minste gode gjerningen. For selv det å møte et

¹³⁷ Andreassen 2006: Dagsavisen

¹³⁸ Aristoteles, Retorikk, Bok 1, kap 9 (30)

¹³⁹ Meland 2006: i Dagbladet

¹⁴⁰ McGuire 2002:52-56

¹⁴¹ Kunnskapsløftet 2006:<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

¹⁴² Grande 2008 i Sand 2008:76

menneske med et smil er betydningsfullt».¹⁴³ Dette vil vise at du som lærer ikke bare har innsikt, men samtidig utstråle at du respekterer Mohammed, verdsetter historienes innhold og dermed også verdier elevene identifiserer seg med. Gjennom å respektere det som blir holdt i akt og ære i tilhørerguppen, i dette tilfellet Mohammed, spiller du på viktige moralske verdier i elevenes livsverden.

En annen strategi er å utnytte den muslimske kulturens fokus på respekt for de eldre, og spesielt foreldre. Ved å ha dette som tema i undervisningen trekker man frem islams fokus på disiplin, noe som også behøves i et klasserom. En kan presentere dette som et trekk ved den muslimske kulturen som en motvekt til den generelt sett avtagende respekten for eldre og autoriteter vi kan se i dagens Norge. På denne måten vil læreren få a) påminnet elevene om en *dyd* som er viktige ifølge deres egen religion og samtidig identifisere seg med denne b) henvendt seg til elevenes egne erfaringer, noe som viser innsikt i og forståelse for deres situasjon, og c) igjen fremstilt et trekk ved islam på en positiv måte.

I media verserer det imidlertid mangt et fiendebilde av islam. Det rettes for eksempel fokus på islamske verdier som ut i fra norsk standard oppfattes som negative. Kvinnesynet er et eksempel. Jeg skulle tro det vil være svært vanskelig å overse dette temaet om man skal ta for seg religionen på en objektiv og kritisk måte, slik det står i læreplanen, særlig på videregående trinn der undervisningen også skal «gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg»¹⁴⁴. Men også her kan man velge et fokus som er hensiktsmessig, både i forhold til læreplanen og for elevenes oppfattelse av lærerens *ethos*.

I første omgang kan læreren problematisere det stereotype bildet som fremkommer i media ved for eksempel å vise til ulike kvinnesyn i forskjellige muslimske kulturer. Dette vil antagelig virke positivt inn på elevenes oppfatning av hans *forstand*, for han kan jo mer enn avisen. Videre ville det, i hvert fall for meg, være et poeng å forklare hvordan det skeptiske bildet media tegner får konsekvenser for folks fordommer. Dette er jo fordommer som rammer elevene selv, og ved å fortelle om hvordan de skapes, relaterer man samtidig undervisningen til elevenes livssituasjon. Hvordan skal for eksempel elevene overvinne fordommene de møter i arbeidslivet? Hvordan er elevens syn på kvinner, og hvordan vil det lønne seg for dem å gi uttrykk for sitt kvinnesyn i møte med en arbeidsgiver? Mange innvandrere har i dagens norske samfunn andre forutsetninger enn etniske nordmenn for å lykkes, og ved å fokusere løsningsorientert på dette kan læreren få uttrykt sin *velvilje* ovenfor elevene.

Jeg nevner igjen at dette er antagelser om hva en på forhånd kan ta høyde for. I tillegg vil det komme spesielle hensyn som først viser seg i møte med situasjonen. Som nevnt er jo muslimer

¹⁴³ Breivik 2004

¹⁴⁴ Kunnskapsløftet 2006: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=167612>

ulike, og en kan fort ende opp med elever som er henholdsvis sunni og shia, dypt religiøse og mer sekulære. Forskjell er det også på elevenes modenhet, fra trinn til trinn og innad i hver enkelt klasse. En virkelig god strategi for å skape et godt *ethos* er derfor umulig uten å kjenne klassen mer nærgående.

Er målet å skape en god *ethos*, er det i tillegg langt flere virkemidler en kan ta i bruk og som ikke tar utgangspunkt i elevenes religiøse tilhørighet. Dette henger igjen sammen med den innledende problemstillingen om at for å skille det som er egenartet for religionslærerens relasjonelle kompetanse, må vi først få øye på det som kreves av lærere generelt. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 6 og 7.

Det vi imidlertid kan trekke ut av eksemplet ovenfor, er at hvordan læreren bør fremstå, avhenger av hvem han står overfor. Argumenterer man for religionsfagets egenart med utgangspunkt i religion som en individuelt eksistensielt og dermed sensitiv tematikk, så avhenger både argumentet og graden av egenart av i hvilken grad dette også er tilfelle for elevene læreren står overfor. Underviser man elever hvis religion gjennomsyrrer hverdagen, får kanskje religionslæreren flere hensyn å ta enn lærere i andre fag. Er elevene derimot sekulære og lite sensitive i forhold til den religiøse tematikken, faller den overnevnte tematikken bort, og religionsfagets egenart defineres i større grad ut i fra læreplanens krav om at elevene skal oppøve respekt for de ulike trosretninger. Hvilke egenartede utfordringer religionslæreren står overfor, avhenger således av publikum, og det kan virke som konteksten (*kairos*) definerer både grad av og hvilken type egenart vi kan tillegge religionsfaget.

5. Metode og gjennomføring

Denne oppgaven er på mange måter en eksplorerende studie. Anvendelsen av retorikk for å analysere undervisningssituasjonen, dens avledede empiri, samt drøfte didaktiske problemstillinger, er noe nytt. Av den grunn ser jeg det som nødvendig å gå inn på hva retorikken har for nytt å tilby i forhold til lærerens praksissituasjon, og videre hvordan retorikkens kunnskapssyn har påvirket både innsamling og fortolkning av empiri. Aller først vil jeg kort gjøre rede for hvilke metodiske begrepsforståelser jeg benytter meg av. Deretter vil jeg, fordi retorikkens kunnskapssyn er så sentralt i denne oppgaven, drøfte hvordan retorikken forholder seg til praksissituasjonen. Etter dette kommer en redegjørelse for forskningsdesignet og innsamling empiri.

5.1 Metodiske begreper

I innføringsboken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*¹⁴⁵ presenteres kort en metodisk diskurs om hvilke begreper som bør anvendes i evalueringen av kvalitative studier. Det er altså ikke fullstendig enighet på området, og i denne oppgaven bruker jeg begrepene *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet* slik de presenteres av bokens forfattere.¹⁴⁶ Pålitelighet handler om i hvilken grad jeg som forsker klarer å synliggjøre og begrunne min metodiske fremgangsmåte og mine valg, og således kan hele dette kapittelet sies å handle om denne forskningsoppgavens pålitelighet. Dette skiller seg fra forskningens troverdighet ved at troverdigheten vurderes ut i fra hvorvidt metoden og empirien er egnet til å undersøke det den har hensikt å undersøke, eller «i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten».¹⁴⁷ For å sikre forskningens troverdighet foreskriver forfatterne flere teknikker. *Vedvarende observasjon* betyr at forskeren investerer nok tid i felten, noe som er nødvendig for at man kan fange opp hva som er relevant og representativt, men også for å bygge opp tillitt til de en skal intervju eller observere. *Metodetriangulering* betyr at forskeren bruker ulike metoder under feltarbeidet, eller at forskeren tar utgangspunkt mer enn en setting, for eksempel gjennom å observere flere klasser. I tillegg kan troverdigheten økes gjennom å *tilbakeføre resultatene* til informantene for å få de bekreftet.¹⁴⁸ Jeg har benyttet meg av alle disse metodene, og fremgangsmåten beskrives mer inngående i kapittel 5.3.

Til slutt kommer spørsmålet om forskningens *overførbarhet*. Dette dreier seg om hvorvidt forskningens resultater er overførbare til liknende fenomener eller situasjoner, og det virker da logisk også å ta med spørsmålet om forskningens funn stemmer overens med annen relevant forskning. Denne studiens overførbarhet tas opp i den avsluttende oppsummeringen i kapittel 8.

¹⁴⁵ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line, 2005

¹⁴⁶ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:198-201

¹⁴⁷ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

¹⁴⁸ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

5.2 Retorikken og praksisproblematikken

Valg av både metode og teori i denne oppgaven er inspirert av den såkalte teori-praksisproblematikken, og en redegjørelse for dette vil gjøre det lettere for leseren å forstå de valgene jeg har foretatt. «Selve problemet ligger i sakens natur», skriver professor i pedagogikk, Bjørg Gudem, for «pedagogisk handling er mer kompleks enn teori kan omfatte».¹⁴⁹ Problematikken har ført til behovet for å skape en bro mellom disse to feltene, og Gudem skisserer noen viktige momenter.

For det første må utgangspunktet for teorien være undervisningsvirkeligheten. For det andre må didaktiske begrepsystemer og modeller utvikles i kontakt med praksis slik at man kan få undersøkt om de egner seg.¹⁵⁰ Årsaken til at jeg har valgt klassisk retorikk, er nettopp dens grunnleggende forankring i praksis. Begrepsapparatet ble utviklet for å analysere og peke mot handlingsvalg i muntlig kommunikasjon, noe som også er en del av skolens praksisfelt. Retorikken er imidlertid ikke en vitenskapelig teori, men et praktisk rettet fag, og det følgende er ment å klargjøre hvordan dette gjør retorikken egnet til å håndtere praksisproblematikken, og hvordan dette kan bidra til kartlegge det egenartete ved religionsfaget.

5.2.1 Tekhne og episteme

Det er allerede slått fast at retorikken er en *tekhne*, en produktiv kunnen, og at det handler om å skape. En del av skapelsesprosessen, også i undervisningssammenheng, er å analysere seg frem til hensiktsmessige handlingsvalg. Skal benytte retorikkens som didaktisk analyseredskap, må vi også følgelig ha klart for oss premissene for bruk av retorikk.

I begrepsforklaringene til *Den Nikomakiske etikk* definerer oversetter Øyvind Rabbås *tekhne* som «den intellektuelle dyd som viser seg i godt utført frembringelse».¹⁵¹ *Tekhne* er altså tenkningen som ligger bak en målrettet og vel utført handling, og faller ifølge Aristoteles inn under kategorien «det som kunne vært annerledes».¹⁵² *Tekhne* skiller seg fra *episteme* ved at sistnevnte omhandler det som umulig kan forholde seg på annen måte,¹⁵³ det vi kan vite for sikkert, og som kan være gjenstand for vitenskapelig undersøkelse.

Videre er *tekhne* det motsatte av ukyndighet. Aristoteles betegner *tekhne* selv som «en viss produktiv holdning med et sant begrep»,¹⁵⁴ i motsetning til ukyndighet som også er en produktiv holdning, men da med et feilaktig begrep. Sannhet peker ikke her mot det virkelig sanne, men mot

¹⁴⁹ Gudem 1998:50

¹⁵⁰ Gudem 1998:52-53

¹⁵¹ Rabbås 1999:232

¹⁵² Aristoteles DNE, Bok 6 kap 4

¹⁵³ Aristoteles DNE, Bok 6 kap 3 (20)

¹⁵⁴ Aristoteles DNE, Bok 6 kap 4 (20)

den kunnskap som gjør at vi lykkes i vår frembringelse, ja, som nærmest sagt defineres ut i fra det som lykkes. Som Aristoteles skriver innledningsvis i *Retorikken*: «Det er nemlig mulig å studere årsakene til at folk lykkes – noen av rutine, andre ved slumpetreff. Og alle vil vel si seg enige i at dette er det et fag har til oppgave».¹⁵⁵

Skillet mellom *episteme* og *tekhne* er her viktig fordi det får praktiske konsekvenser. Aristoteles hevder at samme grad av nøyaktighet ikke alltid er nødvendig, ei heller formålstjenelig. «For tømmermannen og geometeren stiller forskjellige krav til den rette vinkel. Tømmermannen i den utstrekning den er nyttig i hans arbeid, geometeren med tanke på hva den er eller hvordan den er beskaffen siden han betrakter sannheten».¹⁵⁶ I noen tilfeller må vi nøye oss med å påvise sannheten i grove omriss. Fra premissene ”for det meste” kan vi også bare slutte til ”for det meste”.¹⁵⁷ Fra observasjoner som forteller oss hva som stort sett lønner seg, kan vi altså ikke utlede fasitsvar. Nøyaktighet bør søkes kun i den grad sakens natur tillater det, og retorikkens plass i landskapet er han tydelig på: «For det er åpenbart like tåpelig å godta overtalelser fra en matematikers side som å kreve bevis av en talekunstner».¹⁵⁸ Talesituasjonens variabler er for mange og foranderlige til at man kan lage en oppskrift som alltid fungerer.

Denne innrømmelsen fører til at sannheten anses som relevant bare i den grad den er hensiktsmessig for det praktiske som skal utføres. Geometerens detaljnivå ville hemmet tømmermannens virke. Sannhetskravet for den kunnskap tømmermannen har bruk for, er meningsløst utover om den fungerer, om huset er solid, praktisk tilrettelagt og vakkert. For taleren blir tilsvarende om detaljnivået på de systematiske antagelser han gjør seg, er passende i forhold til situasjonen som møter ham. For læreren er det viktig at de teorier han tenker gjennom, har et passende presisjonsnivå i forhold til utfordringene han møter i klasserommet.

Et siste poeng er at kunnskapen som ligger til grunn for at tømmermannen treffer spikeren, passe hardt og i riktig vinkel, ikke fullt ut kan skrives ned på papir. Dette avhenger av faktorer som lengden og tykkelsen på spikeren, om den er ny eller gammel, og tettheten til det materialet spikeren skal hamres inn i. Sannheten om hvor hardt det bør slås, varierer ut i fra situasjonen. For å lære fortære kan nybegynneren observere og følge den erfarne tømmerens råd, men *tekhne* er ikke til stede før han selv er i stand til å se an spikeren, materialet og på uklanderlig vis utføre handlingen. På samme måte kan ikke den retoriske teori ta høyde for alle variabler i situasjonen som venter, det må taleren lære seg å gjøre selv.

¹⁵⁵ Aristoteles Retorikk, Bok 1, kap 1(2)

¹⁵⁶ Aristoteles DNE, Bok 1, Kap 7 (30)

¹⁵⁷ Aristoteles DNE, Bok 1, Kap 3 (20)

¹⁵⁸ Aristoteles DNE, Bok 1, Kap 3 (25)

5.2.2 Tekhne og praksisproblematikken

Når Nordahl skriver: «hva som bør gjøres avhenger av den situasjonen læreren er i, hvordan hun selv framstår, og hvilke elever hun møter»,¹⁵⁹ er han midt oppe i problematikken Gudem beskriver. Samtidig reflekterer uttalelsen retorikkens syn om at det ikke finnes fasitsvar, og det er nettopp dette Aristoteles tar høyde for idet han skiller mellom *tekhne* og *episteme*. Teoriens presisjonsnivå må tilpasses sakens natur, en erkjennelse som i mine øyne er årsaken til de retoriske begrepers tilpasningsdyktighet. Det hensiktsmessige må defineres og formes med utgangspunkt i hver enkelt situasjon, ikke av på forhånd definerte fasitsvar. Hvordan forholder så dette seg i forhold til Gudem oppfatning om at de didaktiske modeller må tilpasses praksis?

På den ene siden er disse tankene kompatible. Retorikkens begreper tilpasser seg automatisk praksisfeltets relativitet fordi den alltid relaterer seg til den foreliggende situasjonen. Gudem regner imidlertid didaktikken inn under vitenskapen, og det er i denne sammenheng problematikken oppstår. Det kommer frem idet hun presenterer Lars Løvli's tre kriterier for vurdering av pedagogiske utsagn, hvorav det første er sannhetskriteriet, altså om det som sies, er holdbart ut i fra det som regnes som «sant» i vitenskapelig forstand.¹⁶⁰ Men selve problemet er jo som hun har skissert tidligere, at «pedagogisk handling er mer kompleks enn teori kan omfatte».¹⁶¹

Gudem understreker også at «den type kunnskap som trengs, er praktisk kunnskap, i den aristoteliske betydning».¹⁶² Men for Aristoteles var *tekhne* inkompatibelt med *episteme*, som jo er den tradisjonen moderne vitenskap tilhører. Jeg tror ikke det er mulig å skape en vitenskaplig terminologi som bygger en bro mellom disse to domenene, om ikke da vitenskapen firer på sannhetskravene. Denne oppgaven vil forsøke å ta praksisfeltets premisser på alvor, og i bruken av retorikk tar jeg derfor utgangspunkt i den aristoteliske oppfatning av praktisk kunnskap. I analysene i kapittel 6 og 7 siktes det mot det sannsynlige og et passende presisjonsnivå. Det er min oppfatning at en teori hvis begrepsapparat tar høyde for dette, er bedre egnet som et praktisk instruksjonsverktøy og didaktisk analyseredskap, enn den teori som sikter mot sannhetens detaljer.

Dog er det nødvendig at oppgaven følger normene til den vitenskapelige tradisjon. Det vil så være *et skille mellom de retoriske analyser og diskusjoner* på den ene siden, *og den vitenskapelige vurderingen av disse* på den andre. Sistnevnte vil så godt det lar seg gjøre, forholde seg til vitenskapens sannhetskrav. I kapittel 3 redegjorde jeg for teorien som skal anvendes, og jeg skal nå kort skissere empirien, måten teorien skal anvendes på, og til slutt hvordan dette kan være en løsning på utfordringene Gudem skisserer.

¹⁵⁹ Nordahl 2002:117

¹⁶⁰ Gudem 1998:64

¹⁶¹ Gudem 1998:50

¹⁶² Gudem 1998:56

5.3 Forskningsdesignet

I forhold til sideantallet har denne oppgaven et stort empirisk tilfang, og empirien er hovedsakelig kvalitativ. Jeg har samlet inn empiri som utgjør flere selvstendige enheter. Det følgende er en redegjørelse for hvordan disse ulike empirisettene er samlet inn, hvordan de forholder seg til hverandre, og hvordan jeg benytter meg av dem for å undersøke mine forskningsspørsmål.

5.3.1 Studiens troverdighet

Det følgende er en redegjørelse for hvordan metoden undersøker det den skal undersøke. Denne oppgavens forskningsspørsmål handler om religionsfagets egenart, nærmere bestemt om det er noe spesielt religionslæreren må ta hensyn til når han skal skape en hensiktsmessig relasjon til elevene. For å få øye på hva dette skulle være, må vi først se hva som generelt kreves av en lærer. Til å finne ut av dette, benytter jeg meg av retorikken, og et relevant spørsmål blir derfor om retorikken har et begrepsapparat som håndterer praksisfeltets kompleksitet og utfordringer. Det første metodiske poenget er at jeg, for å utfordre retorikken som teoretisk innfallsvinkel, har forsøkt å samle inn empiri som reflekterer praksisfeltets kompleksitet. Elevene utgjør den kanskje viktigste variabelen i lærerens hverdag, og derfor har jeg intervjuet til sammen 22 elever. Videre er klasserommet praksisens arena og læreren en sentral aktør. Derfor har jeg over et halvt års periode observert to lærere som her går under pseudonymene Robert og Fredrik.

I tillegg er empirien hentet inn på en måte som skal til rette for en drøfting av de overordnede forskningsspørsmålene. Empirien som ligger til grunn for kapittel 6, er samlet inn for en generell analyse av hva som gjør en god lærer god, og kapittelet kan anses som en pilot for hvordan *ethos*-begrepet kan brukes til å forklare dette. Observasjonen som ligger til grunn for kapittel 7, er ment å gi meg muligheten til en grundigere undersøkelse av undervisningssituasjonens kommunikasjonsbetingelser. Begge de observerte lærerne er valgt ut fordi elevene regner dem som svært dyktige. Tankegangen er at om vi skal finne ut hva som skal til for å lykkes, må vi begynne med å studere *lærerne som lykkes*. Med utgangspunkt i observasjonen av Robert og Fredrik, undersøker jeg hva som generelt kreves for å lykkes i kommunikasjonen med elevene. Deretter tar jeg for meg hva som var spesielt for Fredriks situasjon som religionslærer. Med utgangspunkt i dette drøfter jeg hvorvidt det er noe egenartet ved religionsfaget som må tas hensyn til i kommunikasjonen med elevene. Det følgende er en mer detaljert skisse av forskningsdesignet, deretter kommer en redegjørelse for innsamlingen av empirien.

Metodetriangulering bidrar til å styrke empiriens troverdighet. Dette kan bety at 1) forskeren bruker ulike metoder under feltarbeidet,¹⁶³ og 2) at forskeren ikke bare tar utgangspunkt i en setting,

¹⁶³ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

men for eksempel tar utgangspunkt i flere skoleklasser, slik at han får et sammenligningsgrunnlag.¹⁶⁴ Jeg har benyttet begge disse strategiene. For det første har jeg samlet inn to ulike empirisett. I kapittel 6 er den retoriske analysen basert på intervjuer av 14 elever, der spredningen i alder er 8–18 år. Et fåtall av disse elevene går i samme klasse, og deres utsagn står derfor uavhengig av hverandre. Dette gir meg muligheten til å bruke retorikken til å diskutere og systematisere de *generelle* tendenser om hvilke egenskaper elevene setter pris på hos sine lærere. I kapittel 7 baserer de retoriske analysene seg på observasjon av Fredrik og Robert som lærer for klasse 3B, samt intervjuer med åtte av klassens elever. Retorikken anvendes altså til å analysere to uavhengige sett med empiri. Muligheten for sammenligning er dermed stor, og sammenfall vil tyde på at både empiri og analyser er troverdige.

For det andre er det benyttet flere ulike metoder for å samle inn empiri om de to lærerne. Jeg har observert og skildret timer som helhet, og jeg har gjennomført observasjonsøkter med spesielle fokus, for eksempel på lærernes respons til elevene, kroppsspråk eller stemmebruk. Videre har jeg intervjuet både elevene og lærerne, og jeg har gjennomført spørreundersøkelser. Dette er ment å styrke empiriens troverdighet, fordi empiri som er samlet inn ved hjelp av ulike metoder, vil nyansere hverandre. For eksempel må analysene av mine egne observasjoner av de to lærerne stå til rette for uttalelsene fra elevene i klasse 3B.

For det tredje har jeg inkludert både de observerte lærerne og intervjuobjektene i forskningsprosessen. Lærerne ble spurt om sin oppfatning av de retoriske analysers praksisnærhet. Det er alltid fare for at forskningens funn påvirkes av forskerens subjektive holdninger,¹⁶⁵ noe jeg håper å unngå ved også å la prosjektets troverdighet også vurderes av ytre instanser. Lærernes uttalelser om hvorvidt mine analyser virker realistiske i forhold til undervisningssituasjonen, brukes som en del av vurderingen i kapittel 8. I tillegg har også intervjuobjektene fått lese igjennom min bruk av deres uttalelser, for å vurdere om jeg har gjort rimelige fortolkninger av deres utsagn. En slik tilbakeføring til informantene styrker også troverdigheten.¹⁶⁶

Vedvarende observasjon regnes også for å styrke empiriens troverdighet. Dette går ut på å investere nok tid til å bli kjent med felten, slik at man blir i stand til å skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon, samt bygge opp tillitt. Feltarbeidet som ligger til grunn for kapittel 7, varte fra skolestart og frem til juleferien 2009. Jeg spurte også noen av informantene fra 3B om hvorvidt min tilstedeværelse påvirket Fredrik og Roberts atferd, og eleven K svarte som følger: «Det har skjedd et par ganger at hvis vi har klaget på lærerne, så har det vært noen her fra ledelsen, og da ser du at de endrer seg veldig, prøver veldig hardt å virke som veldig flinke lærere og gjøre

¹⁶⁴ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

¹⁶⁵ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:201

¹⁶⁶ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

det veldig ordentlig og har en annen undervisning enn de pleier. Men med Robert og Fredrik, jeg vet ikke om det er fordi de kjenner deg godt som person, men de har aldri endret noen som helst atferd, og det er litt viktig.»¹⁶⁷ Robert og Fredrik var mine veiledere i praksisperiodene på PPU-studiet, og at jeg kjente dem fra før, kan ha hatt en positiv virkning på empiriens troverdighet ved at de derfor oppførte seg mer naturlig og i større grad var i stand til å kommunisere ærlig og åpent. Det er imidlertid også utfordringer forbundet med dette. Fredrik er inne på dette i sitt refleksjonsnotat.

Den største utfordringen til Trøhaugen rent metodisk ligger nok i hans profesjonelt sett nære forhold til undertegnede. I hvor stor grad har mine antagelser, min filosofi, mine fordommer og overbevisninger påvirket Trøhaugen? Som jeg er inne på ovenfor var det god harmoni mellom mine forestillinger og Trøhaugens analyser. Skyldes dette at vi har påvirket hverandre under meningsutvekslinger om hva som er den gode undervisning, eller er dette rett og sett et resultat av kjølig deduktiv metode?¹⁶⁸

Det viktigste er kanskje å være klar over dette, slik at man bevisst kan unngå å trå feil. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å gjennomføre spørreundersøkelser og intervjuer i etterkant av observasjonen, for på den måten å sørge for at elevenes oppfatninger ikke påvirket min egen observasjon. Jeg lette jo etter forklaringer på hvorfor de lykkes, og det ville vært uhensiktsmessig om jeg i tillegg skulle lete etter det elevene la vekt på.

Jeg anser også den teoretiske diskusjonen i kapittel 2, 3 og 4, som knytter retorikken opp mot lærervirket, for å være en innfallsvinkel som bygger opp under troverdigheten av påstanden om retorikkens relevans, og dermed også analysene og den religionsdidaktiske drøftingenes troverdighet. I tillegg etterprøver jeg empirien ved å se om den stemmer overens med øvrig forskning på feltet. Er dette tilfellet, styrker også dette empiriens troverdighet som representativ for praksisfeltets virkelighet. Og viser retorikken seg å være egnet til å analysere empirien, styrkes retorikkens anvendbarhet på praksisfeltet og dermed også analysenes overførbarhet. Hvorvidt dette er tilfelle, tar jeg for meg i begynnelsen av kapittel 8.

Troverdigheten avhenger imidlertid også av hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, og det følgende er en redegjørelse av de valg jeg har tatt, og hvordan jeg har gått frem.

5.4 Innsamling av empiri

Jeg har gjennomført intervjuer, spørreundersøkelser og observert, og det følgende er en beskrivelse av det jeg valgt å kalle de ulike empirisett. Med et empirisett mener jeg den samlede mengde empiri som er gjenstand for en selvstendig retorisk analyse. Nedenfor gjør jeg rede for hvordan jeg har samlet inn empirien, og hvordan de ulike empirisettene forholder seg til hverandre.

¹⁶⁷ Intervju 17:207-212 (Redigert for å bli mer lesevennlig)

¹⁶⁸ Vedlegg 2

5.4.1 Empirisett 1 – Datainnsamlingen til kapittel 6

5.4.1.1 Konstitueringen av utvalg

Målet for kapittel 6 var å finne generelle tendenser for hva som gjør en god lærer god, i hvilken grad lærerens relasjonskompetanse har noe å si, og om elevene på eget initiativ trakk frem religionsfaget som noe spesielt. For å sørge for en variasjon i datamaterialet som gjorde det mulig å finne generelle tendenser, har utvalget av intervjuobjekter tilsiktede kontraster, hovedsakelig med variasjon i kjønn og alder. Totalt sett intervjuet jeg syv jenter og syv gutter, hvorav åtte av elevene gikk på videregående skole, og seks elever som gikk på samme grunnskole, hvorav fire i 10. klasse. Dette siste gav meg muligheten til å drøfte om en enkelt lærers *ethos* varierer fra elev til elev. I prosjektets begynnelse var aldersforskjellen ment å avsløre tendenser til en eventuell spredning i elevenes vektlegging av sine læreres egenskaper. Den generelle tendensen i ut i fra aldersspredning var at de yngste la mindre vekt på lærerens faglighet, men utslaget var ikke stort nok til at det var aktuelt å forfølge. Det forekom heller ingen kjønnsforskjeller. Oversikt over respondentene, deres kjønn, hvilket skoletrinn de går på og hvilke lærere de omtaler, finner leseren i vedlegg 4.

Fem av elevene valgte jeg fordi jeg visste de hadde religionslærere de var fornøyde med. Når jeg så spurte dem om de kunne fortelle meg om en god lærer de hadde hatt og hva som gjorde denne læreren god, gav dette meg mulighet til å undersøke om elevene gjorde noe poeng ut av om dette var religionslærere, eller om forklaringene på hva som gjorde disse lærerne gode, befant seg på et allmenndidaktisk nivå.

Jeg er klar over at min konstituering av utvalget ikke følger de vanlige vitenskapelige normer for induktiv og hypotetisk-deduktiv metode, og dette gjelder kanskje særlig det faktum at jeg kjente intervjuobjektene fra før. Begrunnelsen for hvorfor jeg likevel velger å gjøre det slik, er som følger.

Det første poenget er at kjennskap til elevene gjør det enklere å konstituere et utvalg som representerer et mangfold og ikke en tilfeldig sammensetning. Slik sikrer jeg meg å måtte bryne meg på flere elevtypers utsagn i de retoriske analysene, enn hva som kunne blitt tilfelle om utvalget var tilfeldig. Dette er fordi utvalget er såpass lite at det ønskede mangfoldet ikke kunne sikres gjennom tilfeldigheter. Som nevnt var det også et poeng at noen av elevene jeg intervjuet, trakk frem religionslæreren. Dette ville også vært vanskelig å sikre gjennom tilfeldigheter. Med utgangspunkt i uhøytidelige samtaler med tidligere elever jeg traff på gaten, fikk jeg vite om en svært dyktig religionslærer, og jeg valgte derfor å intervju fire av denne religionslærerens elever. En elev trakk også frem sin religionslærer uten at dette var planlagt.

For det andre mener jeg det bevisste utvalget blir et ærligere utvalg. Dette er fordi elevene er trygge på meg, men også fordi jeg kjenner til deres livsverden. At intervjuobjektene klarer å slappe

av under intervjusituasjonen og opplever det hele positivt, regnes som et kvalitetskrav,¹⁶⁹ og ved å intervju elever jeg vet følte seg komfortable, øker sjansen for at de kan uttrykke seg godt, fritt og ærlig. Dessuten gjør intervjueren og den intervjuedes felles referansepunkter det enklere for intervjuobjektene å gi gode og presise beskrivelser.

For det tredje, og dette er viktig, er det å kjenne elevene en forutsetning for den retoriske analyse en lærer skal gjennomføre. At min kjennskap til elevene vil påvirke mine fortolkninger, er selvsagt, men ikke nødvendigvis negativt. Kjennskapen til elevenes temperament, faglige interesse og nivå, fritidsinteresser og måter å uttrykke seg på, gjør at jeg i større grad er innforstått med den forståelseshorisont de kommuniserer ut i fra. Mine forkunnskaper om elevenes sjargong, ansiktsuttrykk og følelsesregister, øker sannsynligheten for å forstå den virkeligheten de beskriver. Jeg regner dette som positivt fordi min situasjon som fortolker og analysens situasjonsbetingelser da ligger nærmere lærerens praksissituasjon. En lærer kjenner til og gjør antagelser om sine elever, og hvis jeg skal benytte retorikken fra et lærerperspektiv, må jeg i størst mulig grad simulere læringssituasjonen. Ut i fra dette perspektivet blir kjennskapen til intervjuobjektene en måte å ta praksisfeltet på alvor.

En fare er imidlertid at informantene kan føle seg forpliktet til å gi de ”rette” svarene. Dette har jeg vært klar over og forsøkt å unngå ved at jeg kun tok utgangspunkt i to åpne spørsmål, noe som gjorde at intervjuet først og fremst ble styrt av intervjuobjektets utsagn. Jeg har etter beste evne strukket meg etter kvalitetskriteriene for et intervju ved å la intervjuobjektene snakke så mye som mulig, stilt åpne, men relevante spørsmål og stilt oppfølgingsspørsmål når ting har vært uklart.¹⁷⁰ Svar på spørsmål jeg i ettertid har oppfattet som for ledende, har jeg unnlatt å bruke.

5.4.1.2 Gjennomføring og transkribering av intervjuer

Intervjuene som ligger til grunn for kapittel 6, ble gjennomført februar–mars 2009. For å unngå oppbevaring av sensitivt materiale ble transkriberingen gjennomført samme dag som intervjuet. Transkriberingen er videre utført ordrett etter elevenes uttalelser, bortsett fra korreksjoner på grammatikalske strukturer, der dette er klargjørende for setningenes innhold. I tillegg er tonefall kommentert der jeg regnet dette som nødvendig for å forstå innholdet av det elevene fortalte.

Hvert intervju bød på nye utfordringer. Intervjuet begynte som regel med at jeg bad intervjuobjektet fortelle om en god lærer hun/han hadde hatt, og hva som gjorde denne læreren god. Deretter tok samtalen retning ut i fra det den intervjuede fortalte. Da de intervjuede virket ferdig snakket, intervenerte jeg og stilte mitt andre spørsmål, nemlig om de kunne fortelle meg om en lærer de hadde vært mindre fornøyd med og hvorfor. Dette var intervjuets på forhånd planlagte

¹⁶⁹ Kvale 2001:92

¹⁷⁰ Kvale 2001:90

struktur. Ellers var planen å forfølge de temaene som naturlig ble brakt på bane.

Noen av intervjuobjektene pratet i vei, mens andre måtte trekkes i gang. Jeg avsluttet intervjuet når intervjuobjektet følte han/hun hadde sagt sitt, og varigheten varierte derfor fra ca. 5 til 25 minutter. To av intervjuene har to intervjuobjekter, mens de øvrige er gjennomført én til én. Ved ett tilfelle stilte jeg et oppfølgingsspørsmål pr. e-post, og dette er også inkludert i datamaterialet. Alle elevene ble informert om at deres utsagn ikke skulle kunne føres tilbake til dem selv, at det var mulig å stryke uttalelser, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet.

For å styrke troverdigheten av analysene i kapittel 6 har jeg gitt alle de intervjuede muligheten til å lese igjennom analysene som er foretatt med utgangspunkt i intervjuene. Ingen av elevene har kommet med innvendinger.

5.4.2 Datainnsamlingen til kapittel 7

5.4.2.1 Valg av observasjonssubjekter

Kriteriet for utvelgelse av observasjonsobjekter var at de har rykte på seg blant elevene for å være svært dyktige lærere. Jeg har selv hatt disse lærerne som veiledere i praksisperioden under PPU-studiet,¹⁷¹ og mitt inntrykk stemte godt overens med elevenes oppfatninger. Derfor anså jeg dette som gode studieobjekter for å finne hvordan gode relasjoner mellom lærer og elever blir til.

Videre underviser jeg selv på den samme skolen som de to lærerne Robert og Fredrik. Dette byr selvsagt på utfordringer i forhold til det å forholde seg ”objektiv”. Jeg er imidlertid av den oppfatning at tilknytning til skolen har gitt prosjektet større praksisnærhet. Det har økt muligheten for uformelle samtaler, både med lærere og elever, og dermed også muligheten for å drøfte spørsmål som har dukket opp underveis. I tillegg har den personlige relasjonen gjort det lett å prate åpent om et såpass ømfintlig tema som lærerens personlige fremtoning. Det ble avklart allerede innledningsvis at jeg ikke trengte å være redd for å trække Robert og Fredrik på tærne. Disse lærerne har i en tidsperiode på et halvt år vært villige til å blottstille seg gjennom å gi meg fri tilgang til å gjennomføre både spørreundersøkelser, observasjon og intervjuer. Jeg mener dette er en faktor som virkelig øker prosjektets troverdighet, nemlig at Robert og Fredrik, så vidt meg er bekjent, ikke har lagt skjul på noe som helst. De gav også selv uttrykk for dette i sine refleksjonsnotater, og elevene i klasse 3B mente også at Robert og Fredrik var seg selv under observasjonsperioden.¹⁷² Dette gjelder for øvrig også elevene. Fredrik skriver følgende:

Et mer kvalitativt forskingsprosjekt som Trøhaugens medfører at man som regel blir godt kjent med objektene sine. Dette kan naturligvis både ha positive og negative konsekvenser. Overfor elevene er det utvilsomt at Trøhaugens langvarige tilstedeværelse og innslag av deltagende observasjoner resulterte i at elevene ble kjent med han, og følte seg trygg på et personlig plan. Jeg er overbevist om at nettopp dette var en forutsetning for å

¹⁷¹ Praktisk Pedagogisk Utdanning ved Universitetet i Oslo

¹⁷² Intervju 17:211-212

kunne få så mye relevant og reflektert informasjon fra elevene.

Tankene Fredrik kommer med, er tett knyttet opp mot en av begrunnelsene for den vedvarende observasjon. For å få god informasjon må man også bygge opp tillitt.¹⁷³

5.4.2.2 Empirisett 2

Kapittel 7 er retoriske analyser av Robert og Fredrik. Målet har vært å undersøke det som generelt kreves vs. det som er spesielt for religionsfaget, når målet er å skape gode relasjoner til elevene. Empirisett 2 består av observasjon av både Robert og Fredrik i klasse 3B, samt spørreundersøkelse¹⁷⁴ og intervjuer som jeg gjennomførte avslutningsvis. Fredrik underviser klassen i religion og historie, og Robert i norsk. Fredriks undervisning i religion fulgte jeg to timer pr. uke fra skoleårets begynnelse og frem til juleferien. I historie tok observasjonen til i november, fordi historieundervisningen gikk samtidig med annen undervisning jeg observerte i forbindelse med et annet prosjekt.¹⁷⁵ På grunn av PPU-studenter som var i praksis hos Robert, tok observasjonen av norskundervisningen først til mot slutten av oktober, og varte til slutten av desember.

5.4.2.3 Gjennomføring av observasjon

I skoleårets første timer noterte jeg så mye som mulig, og forsøkte i etterkant å rekonstruere timen som en helhet. Elevene fikk deretter lese igjennom skildringen, for på en skala fra 1-10 å vurdere hvorvidt den var representativ for deres egen opplevelse av Robert og Fredrik. 1 tilsvarte helt uenig, og 10 tilsvarte helt enig. Snittet i de tre klassene ble henholdsvis 9,7, 9,12 og 9,15, og det virker rimelig å hevde at dette er tall som øker mine subjektive skildrings troverdighet som representative for elevenes opplevelse.

Deretter ble observasjonsfokuset rettet mot lærernes ulike uttrykk for *forstand*, *dyd* og *velvilje*. Innledningsvis var jeg ikke ute etter noe spesielt annet enn det som virket å bidra til å skape gode relasjoner med elevene, og etter hvert ble det særlig lagt vekt på lærerens responsmønster, hvordan lærerne gav uttrykk for faglig tyngde, formidlingsevne, kroppsspråk, stemmebruk og interaksjon med elevene.

5.4.2.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsene

Spørreundersøkelsene ble gjennomført for å etterprøve egne observasjoner, samt påstanden om at de utvalgte lærerne er dyktige. Her skulle elevene, ut i fra et utvalg på 48 adjektiver, sette ring rundt adjektivene som de mente beskrev Robert og Fredrik. Undersøkelsen består av like mange negative

¹⁷³ Johannesen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line 2005:199

¹⁷⁴ Se vedlegg 5

¹⁷⁵ Jubileumsboken "Forelesningens kunst" som utgis i forbindelse med UiOs 200-årsjubileum

som positive adjektiver, og av de positive har jeg inkludert ord som jeg selv ut i fra observasjonen ville brukt for å beskrive disse lærerne. Dette ble gjort for å etterprøve mine egne oppfatninger. I tillegg skulle de på en skala fra 1–10 si seg enige i påstander som dreide seg om Robert og Fredriks dyktighet og eget læringsutbytte. Lærerne valgte selv å gå ut av klasserommet da spørreundersøkelsen ble gjennomført. Resultatene av spørreundersøkelsen ligger vedlagt.¹⁷⁶

5.4.2.5 Gjennomføring og transkribering av intervjuer

Intervjuene av åtte elever i klasse 3B, som er med i kapittel 7, ble gjennomført i observasjonsperiodens to siste uker. Først og fremst ble dette gjort for ikke å la elevenes uttalelser påvirke mine egne observasjoner. En annen begrunnelse for å vente til slutten av observasjonsperioden var at elevene da var vant til min tilstedeværelse, og at de derfor følte seg tryggere under intervjusituasjonen.

Alle intervjuene tok utgangspunkt i resultatet fra spørreundersøkelsen, der klassen hadde gitt Robert og Fredrik svært gode skussmål. Det innledende spørsmålet var så om elevene kunne forklare hvorfor de lykkes, men også hva som de mente var den største forskjellen mellom de to. Endelig spurte jeg om de oppfattet noen forskjell på Fredriks undervisning i fagene religion og etikk og historie.

Jeg intervjuet 3 jenter og 5 gutter. Karaktermessig lå de fra under middels til godt over middels, en variasjon som er noenlunde representative for klassen som helhet. Hele klassen har imidlertid lest gjennom analysene og fått muligheten til å komme med kommentarer om det er noe de mener er uriktig.

Også her skjedde transkriberingen samme dagen intervjuet ble gjennomført. Transkriberingen er utført ordrett etter elevenes uttalelser, bortsett fra noen korreksjoner på grammatikalske strukturer. I tillegg er tonefall og pauser kommentert, der jeg regnet dette som nødvendig for å forstå innholdet i det elevene fortalte.

5.5 Valg av pedagogisk og religionsdidaktisk sammenligningsgrunnlag

5.5.1 Valget av pedagogisk litteratur

Finnes det generelle prinsipper for god kommunikasjon, slik retorisk teori antyder, skulle dette også komme frem av de felles tendensene av undersøkelser som er gjennomført uavhengig av hverandre. Arne Malténs bok er valgt fordi den tar for seg en rekke litt eldre, men store, kvantitative undersøkelser. Gunn Imsens *Elevens Verden* er pensumstoff på en rekke lærerutdanninger, godt oppdatert, og skulle derfor fungere som et godt sammenligningsgrunnlag for å etterprøve konklusjonene av de retoriske analysene. Thomas Nordahls bok *Eleven som aktør* er valgt fordi den

¹⁷⁶ Se vedlegg 6

er instruktiv og presenterer et perspektiv på hvordan skape gode kommunikasjonsbetingelser i et klasserom. Anne-Harriet Bergers *Som elevene ser det* er valgt fordi hun tar elevperspektivet, men også fordi forskningen hennes er kvalitativ og av nyere dato, og derfor virker som et relevant sammenligningsgrunnlag for min egen kvalitative studie. Til sammen sikrer dette et variert sammenligningsgrunnlag som utfordrer den foreliggende studiens generelle analyser og funn.

5.5.2 Valget av religionsdidaktisk litteratur

Jeg fant lite religionsdidaktisk litteratur som var kvalitativt empirisk basert, og som tok for seg lærerens fremtoning i detalj. Bengt-Ove Andreassens doktorgradsarbeid blir derfor som et viktig referansegrunnlag, fordi han har analysert de religionsdidaktiske innføringsbøkens normative føringer for hvordan en religionslærer bør fremstå. I tillegg har jeg gått en av innføringsbøkene Andreassen presenterer Helje Kringlebotn Sødals (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk, En innføring*, litt nærmere i sømmene. Denne er valgt fordi den er oppdatert i forhold til Kunnskapsløftet, men også fordi den er pensum ved flere lærerutdanningsinstitusjoner, og dermed kan sies å være dagsaktuell gjennom sin påvirkning av religionslærere under utdanning. Det virker ikke urimelig å hevde at lærerutdanningen har en påvirkningskraft, og at måten religionsfaget «presenteres og tolkes for lærerstudentene danner et viktig grunnlag for den fagforståelse lærerstudentene tar med seg ut i skolen og i sin religionsundervisning».¹⁷⁷ Det er i så måte relevant å etterprøve perspektivene som finnes i disse bøkene.

5.6 Retorisk vs. vitenskapelig intervjuanalyse

Vi må nå hente opp tråden fra dette kapitlets innledning, nemlig at det retoriske og det vitenskapelige har ulike utgangspunkt. Et viktig poeng er at det må skilles mellom de retoriske analysene, som sikter mot det sannsynlige, og den vitenskapelige vurderingen av disse analysene. De retoriske analysene i kapittel 6 og 7 er forsøk på å bruke retorikken til å tenke om kommunikasjonen i klasserommet. Disse analysene er imidlertid preget av retorikkens fokus på å finne ut hvordan ting stort sett forholder seg, og faller dermed utenfor det vitenskapelige domene. Målet er å gi en sannsynlig forklaring på hvorfor Fredrik og Robert lykkes, og om det er noe egenartet ved religionsfaget som Fredrik tar hensyn til. Det er hvorvidt disse forklaringene virker rimelige, som er gjenstand for en vitenskapelig vurdering i kapittel 8.

Det må også gjøres klart at jeg har observert og analysert med de retoriske kategoriene i bakhodet. Analysene og drøftingene som presenteres i det følgende kapitler, er således et produkt av at jeg som forsker har filtrert virkeligheten gjennom mine retoriske `brilleglass`. Jeg har tenkt gjennom retorikkens perspektiver, og jeg har organisert elevenes uttalelser inn under retoriske

¹⁷⁷ Andreassen 2008:24

kategorier. I kapittel 6 og 7 brukes de retoriske begrepet *forstand*, *dyd* og *velvilje* som overkategorier, og jeg plasserer elevenes ulike uttalelser inn under disse. Er overkategorien *dyd*, kan underkategorien for eksempel være 'godt humør', 'gjensidig respekt' eller at 'læreren er presis'. Gjennom en slik bruk av retorikken er følgende kapittel ment å kartlegge de generelle tendensene til at noen lærere lykkes i sin kommunikasjon med elevene, men også å gi leseren en innføring i den retoriske tilnærmingen til undervisningssituasjonen. Funnenes troverdighet avhenger dog også av analysens troverdighet. Spørsmålet da blir hvorvidt de retoriske begreper og perspektiver virker overførbare til liknende situasjoner, og derfor bruker jeg i kapittel 8 plass på å vurdere de retoriske analysene opp mot øvrig relevant forskning.

6. Lærerens ethos og elevene som kommunikasjonsbetingelse, en analyse

6.1 Elevene som kommunikasjonsbetingelse

Dette kapittelet er første steg mot å finne ut hvorvidt lærerens relasjonskompetanse er spesielt viktig i religionsfaget. Gjennom en analyse av 14 elevers uttalelser skal jeg finne ut hvordan den gode lærerens *ethos* generelt kommer til uttrykk, og dette gir meg et sammenligningsgrunnlag når jeg senere undersøker religionslærerrollen spesielt. Jeg spurte elevene om de kunne fortelle meg om sin beste lærer og hva som gjorde denne læreren god, på den ene siden, og på den andre siden om elevene kunne fortelle meg om lærere de har vært misfornøyde med, og hva dette skyldtes. Som en følge av min bevisste konstituering av utvalget trakk fem av elevene frem religionslærere som sine beste lærere, og dette har, allerede i dette kapittelet, gitt meg muligheten til å undersøke i hvilken grad relasjonen til læreren er viktig, og hvorvidt religionslærerne på noen måte skiller seg ut. Som vi skal se, var det ikke et tema for elevene at religionslærerne var nettopp religionslærere, et poeng vi skal vende tilbake til mot slutte av kapittelet.

Jeg spurte imidlertid ikke disse elevene spesifikt om deres religionslærere, og dette skyldes følgende: For å få øye på det unike med religionslærerrollen som stiller særskilte krav til relasjonskompetansen, må jeg først finne ut om lærerens relasjonskompetanse generelt sett er viktig for å lykkes som lærer. Dette mener jeg sikres bedre gjennom generelle spørsmål. Et åpenbart fokus på lærerens relasjonskompetanse eller religionslærerrollen ville muligens påvirket elevenes uttalelser, og dette ønsket jeg å unngå. Elevenes utsagn om relasjonen til læreren og religionslærerne, slik de står nå, er mer vektige fordi de tar utgangspunkt i åpne og generelle spørsmål, og er derfor i liten grad styrt. At elevene ikke trekker frem religionsfaget som en del av forklaringen på hvorfor disse religionslærerne lykkes, burde kanskje vært bekreftet gjennom oppfølgingsspørsmål, men jeg også dette lot jeg være, i fare for å legge for sterke føringer på elevenes svar.

Det har i tillegg vært et poeng å bruke dette kapitlet til å etablere de retoriske begreper som analytiske redskaper for å systematisere og diskutere elevenes oppfatninger. Dette gjøres også bedre med utgangspunkt i generelle utsagn, for det er hvordan ting ”stort sett forholder seg”, som er retorikkens fokus. Kapitlene er derfor delt inn etter de retoriske begrepene *forstand*, *dyd*, *velvilje* og *kairos*. Alle lærere og elever er anonymiserte, og for å gjøre det tydeligere hvem som er hvem, omtales lærerne med navn, mens elevene markeres med enkeltbokstaver. Religionslærerne omtales som Espen, Kari og Fredrik. Bokstaven L er meg.

6.2 Forstand

I kapittel 3 skrev jeg om hvordan kunnskap og *forstand* er nært forbundet. For at du skal fremstå som en som vet best, er det viktig å gi uttrykk for at du besitter den kunnskap som er relevant for å

mestre den foreliggende situasjonen. Også elevene virker klar over dette.

A – Jeg misliker ikke Espen som person, men jeg misliker det han gjør. Kunnskapen hans og det han gjør i timen. Vi hadde Espen i fjor i KRL, og da hadde jeg treer med Espen, og femmer i samfunnsfag med Kari. Og dette har de bytta om, så nå har Kari KRL og Espen samfunnsfag, så gikk jeg fra tre til fem i KRL og ned til fire i samfunnsfag, og det sier litt om kunnskapene til læreren, hva læreren kan lære deg. (Intervju 4:14-145)

Til tross for at A synes Espen er grei som person, omtales han forøvrig som den dårligste læreren A har. Det er altså ikke tilstrekkelig at læreren er grei, og som vi etter hvert skal se, påvirker også Espens kunnskapsnivå relasjonen med elevene. Vi ser at As oppfatning av lærerens kunnskap påvirker hans øvrige holdning til denne læreren, men hva er det som får eleven til å oppfatte lærerne som kunnskapsrike, som *forstandige*? Hvorfor fremstår for eksempel Kari som kunnskapsrik og Espen som kunnskapløs?

Til en viss grad handler det om læreryrkets innebygde forventninger. Er du matematikklærer, forventes det at du kan multiplisere, og er du religionslærer, bør du vite forskjellen på islam og kristendom. Dette er imidlertid minimumskrav som læreren må oppfylle. Skal han fremstå *forstandig*, som en som vet best, kreves mer.

H – Ja, det er jo viktig at læreren fremstår `allvitende`, eller sånn, vel ikke allvitende, men at de kan veldig mye. At de har kontroll, som f.eks. om du spør om noe som ikke har akkurat med det å gjøre, men så kommer du på noe annet, så spør jeg... var det sånn..? så er det viktig at de vet, og at de har veldig god kontroll (Intervju 2:34-43).

Dette poenget går igjen blant intervjuobjektene. Læreren «må jo ha mye kunnskap»,¹⁷⁸ for hvis læreren ikke er flinkere enn eleven, «føler man på en måte at man ikke helt kan stole på det læreren sier».¹⁷⁹ Hvordan fremstår man så som en person som elevene kan ha faglig tiltro til? Én strategi er å ikke støtte seg for mye på boka. Det kan skape en oppfatning av at læreren ikke kan særlig mer enn det eleven kan lese seg til på egen hånd.¹⁸⁰

A – Jeg synes det er viktig at han viser at han kan noe utenfor boka. Du veit sånn, hvis jeg skal snakke om islam, jeg kan dritmye om islam siden jeg er muslim selv ikke sant, jeg vil at Espen skal vise, lære meg noe annet jeg ikke visste om. (Intervju 4:124-126)

I dette utsagnet ser vi også en del av undervisningssituasjonens relativitet. A er muslim, og fordi han vet mye om islam fra før, blir kravet til Espens kunnskaper om islam høyere enn hos andre elever. Han forventer at religionslæreren skal kunne noe han selv ikke kan. Den samme tendensen gjelder de mest fagsterke elevene jeg har intervjuet. De er mer opptatt av og stiller større krav til lærerens kunnskapsnivå. At Espen tilsynelatende ikke kan noe utenom det som står i boka, og at noen av elevene kan mer enn han selv, blir tegn på utilstrekkelige kunnskaper. En slik oppfatning av læreren

¹⁷⁸ Intervju 3:35

¹⁷⁹ Intervju 3:43-45

¹⁸⁰ Intervju 5:40-43, 4:104-126

kan også påvirke elevenes innsats i timen.

M - Vi brukte nesten en halvtime for å finne det ut, for ingen visste hvordan, fordi det var noe helt nytt. Så hvis de ikke kan ha stoffet, det kan bli litt sånn...

E - Ja hvis de ikke vet noe, så kan du på en måte ikke spørre læreren fordi de ikke vet svarene...

M - Så virker hun så usikker fordi hun bare skriver av boka...

E - Jeg blir ikke like motivert av en lærer hvis han ikke kan stoffet sitt lissom...

M - Da kommer det jo ut sånn..bla bla bla, det blir så nølende liksom, «er du sikker på det du sier nå?» (Intervju 1:442-452)

Vi ser her hvordan bokavhengigheten fører til en oppfatning om at læreren er usikker og lite faglig troverdig. Ifølge E virker dette demotiverende. En annen elev, W, samtykker: «Når lærerne er usikre så blir det vanskelig å ha tiltro til dem».¹⁸¹ Tviles det på lærerens kunnskap, blir det antagelig vanskeligere å motivere seg til å følge med, for hva om læreren tar feil, hva er poenget med å følge med da?

Videre er det en fordel at læreren uttaler seg med en viss sikkerhet. Selv om ikke elevene har fagkompetansen til å etterprøve lærerens utsagn, kan de likevel få inntrykk av feilaktighet og faglig usikkerhet, for eksempel hvis læreren fomler,¹⁸² virker utrygg, skjelver i stemmen,¹⁸³ eller, som i det følgende eksemplet, unnviker å svare.

K - Det er bare forskjell på kunnskapsnivå hos lærerne, sånn som hun, hun kan mer eller mindre bare det som står i boka, det som står i pensum. Men Robert, han kan masse andre ting, så hvis du stiller et spørsmål som er litt utafor pensum så avviker hun svaret, men Robert kan bare fortelle masse, masse greier om det.

L - Hva gjør det for ditt inntrykk av disse lærerne?

K - Jeg får jo inntrykk av at hun ikke vet så særlig mye, for alt jeg vet kan hun bare ha lest det hun skal snakke om dagen i forveien... men Robert, han vet jeg, han kan det. (Intervju 5:42-50)

Vi ser igjen viktigheten av et solid kunnskapsgrunnlag. Robert kan tilstrekkelig til å prate i vei og svare utfyllende på det meste elevene lurer på. Følgelig oppfattes han som kunnskapsrik. Den andre læreren unnviker derimot å svare, og med dette svekkes elevens oppfatning om at hun for øvrig er verdt å lytte til. Om læreren gjør feil eller elevene er dem overlegne, skjer det samme,¹⁸⁴ lærerens status faller.¹⁸⁵

W forteller derimot om to lærere som blir kalt ringrevene. De er erfarne, *gir inntrykk* av å vite hva de snakker om, og utstråler derfor trygghet.¹⁸⁶ Jeg spurte videre om det var sammenheng mellom lærerens engasjement og selvsikkerhet, og W svarte at engasjementet helt klart er et tegn på ringrevenes faglige selvsikkerhet.¹⁸⁷ Generelt omtaler intervjuobjektene de kunnskapsrike lærerne som engasjerte, og et annet trekk er at de ofte inviterer til dialog,¹⁸⁸ slik V forteller om religionslæreren Fredrik, og Robert, som hun har i historie og filosofi.

¹⁸¹ Intervju 6:26-29

¹⁸² Intervju 8:22-29, 2: 97-133, 3:93-105, 9:43-51

¹⁸³ Intervju 13:112-133, 2:92-115

¹⁸⁴ Intervju 7:176-196,

¹⁸⁵ Intervju 8:25-29, Intervju 3:35-38 og 100-105, 7:55-66

¹⁸⁶ Intervju 6:34-37

¹⁸⁷ Intervju 6:23-27

¹⁸⁸ Intervju 5:7-11, 6:12-29, 9:5-21, 3:70-79

V – De gjør det jo klart at det er helt greit å stille spørsmål, still så mange spørsmål du vil, og det er veldig positivt å komme med egne synspunkter og meninger og sånne ting da... og når lærerne forteller det til elevene og gir uttrykk for det er greit (...) de synes jo bare det er positivt, så skaper det en dialog da, også kan du snakke med læreren også svarer han, men de lærerne som kanskje ikke er vant til at elevene sier det de mener eller stiller masse spørsmål, så blir de litt irriterte, eller kanskje de ikke har svaret på alt det elevene stiller spørsmål om, også går de bare videre eller blir sure. (Intervju 3:70-79)

Det å invitere til dialog, samt være engasjert, er altså to mulige måter å uttrykke *forstand* på. Engasjement viser at læreren føler seg trygg, både på elevene og sin egen kunnskap. Han vet hva han skal si, og er ikke redd for si det. Slik vi ser av Vs uttalelse ovenfor, gjelder det samme for dialogen. Gjør læreren det klart for elevene at han ønsker spørsmål og innspill, kommuniserer han samtidig at han ikke er redd for å bli utfordret.¹⁸⁹ V påpeker at en slik oppfatning av læreren øker elevaktiviteten, og dermed også lærerens muligheter til å interagere med elevene. På denne måten blir et solid kunnskap et viktig grunnlag for å skape gode relasjoner med elevene. Når lærerne fremstår trygge, åpner opp for dialog og kan svare på elevenes spørsmål, skaper dette større elevaktivitet, noe som igjen gir muligheten til for eksempel å gi positiv respons. Dette står i motsetning til lærerne som blir irriterte eller overser elevens spørsmål. Slik atferd vekker Vs mistanke om at lærerne kanskje ikke har svaret på det elevene lurte på.

Å *ha* noe å lære bort er imidlertid ikke nok. Det forventes også at læreren kan *lære* bort. V forteller videre:

V – Jeg hadde en lærer på ungdomsskolen som kunne utrolig mye, men han var bare helt pedagogisk evneveik. Han ble bare stående å snakke om det han kunne, og ingen skjønnte noen ting fordi han klarte jo ikke lære bort, fordi han ikke skjønnte hvorfor vi ikke skjønnte det. (Intervju 3:47-50)

Denne læreren omtales som kunnskapsrik, men uten evnen til å forklare fremstod han likevel som ”evneveik”. Lærerens *forstand* måles altså ut i fra minst to parametere, nemlig fagkunnskapen og evnen til å formidle. Det blir da viktig å senke seg ned på elevenes nivå, og V er ikke alene om å mene dette.¹⁹⁰ Snakker læreren over hodet på elevene, fremstår han ikke som *forstandig*, for da forstår han faktisk ikke hvordan han skal lære bort, og det er jo dette som er lærerens oppgave.

Kort oppsummert kan vi si at elevenes oppfatning av lærerens kunnskapsnivå har en effekt på elevenes generelle oppfatning av læreren, og dermed også på undervisningen. Vi så også av Vs uttalelse ovenfor at lærerens kunnskapsnivå kan legge forholdene til rette for å bygge hensiktsmessige relasjoner til elevene. Fremstår læreren trygg og åpner opp for dialog, blir han også lettere å kommunisere med. Dette henger sannsynligvis sammen med lærerens faktiske kunnskapsnivå, men avhenger også av hva elevene kan fra før, og hva de forventer. Forventningene til religionslærerens kunnskap kan for eksempel variere med elevenes religiøse tilhørighet. Et

¹⁸⁹ Intervju 3:68-79

¹⁹⁰ Intervju 1:86-92, 10:147-152, 6:100-102, 3:59-60

eksempel på dette så vi i As uttalelse om religionslæreren Espen. A ville vite noe om islam som han ikke visste fra før. Dette henger sammen med As forkunnskaper, og slik blir dette en tendens som ikke gjelder religionsfaget spesielt. For elever som kan mer, kreves det mer for at de skal oppfatte læreren som kunnskapsrik. At elevene oppfatter det som viktig at læreren er kunnskapsrik, er imidlertid en gjennomgående tendens i datamaterialet.

6.3 Dyd

Hvilke dyder er viktige i elevenes øyne og hvorfor? Her nevnte elevene mye forskjellig, blant annet at læreren er rettferdig, pliktoppfyllende, har god munnhygiene og har orden og struktur. Alt dette virker inn på elevenes oppfatning av sine lærere, men vi skal her ta for oss en *dyd* elevene gjennomgående virker opptatt av, nemlig at læreren skal være rettferdig.

Det er imidlertid flere måter å være rettferdig på, og jeg begrenser meg til å ta kort for meg forskjellsbehandling av elevene og rettferdighet i vurderingssituasjonen. La oss først se på hva J og C forteller om hvordan forskjellsbehandling påvirker oppfatningen av en lærer.

J – Det er den latteren hennes, den er så falsk... det er sånn, hun går over fra A, der hun er sur og irritert, og hvis hun så går til S da, så er hun blid... ja

L – Hva er det A gjør som får Hege sur og irritert tror dere?

J – Fordi han var bråkete før, men han er blitt mye bedre, men hun sitter igjen med det ennå...

C – Hun klarer lissom ikke gi slipp på det virker det som da, at hun fortsatt behandler ham...

J - ...for vi har jo hatt henne lenger enn vi har hatt Kari, og Kari vet jo ikke om alt A har gjort før... og da er det jo lettere for A å forholde seg til Kari.

C – For Kari er på en måte mer rettferdig ovenfor alle, hun behandler alle med like stor respekt da...

L – en rettferdig person... rett og slett...

C – Utenom læring også, så er hun rettferdig på en måte... og hvis noen er flinke i et fag så prater hun ikke bare med den personen, men også med de som ikke er så flinke og de som er mindre flinke da. (Intervju 10: 85-104)

Hege fremstår som den urettferdige, og årsaken er at hun ifølge J og C behandler elevene ulikt. Hun skifter humør fra den ene eleven til den andre, noe som bidrar til å skape en negativ oppfatning av denne læreren. Kari oppleves derimot som rettferdig fordi hun behandler alle med like stor respekt, og inkluderer alle elevene i undervisningen. I tillegg er hun blid også utenfor undervisningssituasjonen. Også eleven A oppfatter Kari som rettferdig.

A - Hege og Espen ikke sant... jeg tror de har yndlings elever... som de liker... som de... som Espen i matte har han Torvald

L – Så det er forskjellsbehandling..?

A – ja... det tok vi opp i brevet til Espen også... vi leste det foran han og han begynte bare å fnise

L – men ikke hos Kari? Virker det ikke som Kari har noen favorittelever?

A – nei... Kari liker alle. Eller for å si det sånn, hun hjelper alle... men hos Espen er det sånn at det... bare fordi jeg kommenterer noe som er feil eller sånt så skal han sende meg på gangen... det irriterer meg noe jævlig ikke sant. (Intervju 4:228-232)

Vi ser her at om elevene har inntrykk av at læreren har favorittelever, kan det ha en negativ effekt på

lærerens *ethos*. Dette kan for eksempel unngås ved at læreren markerer at hun behandler alle likt, og dermed gir inntrykk av rettferdighet. Religionslæreren Kari gjør dette, noe som virker å bidra til at elevene oppfatter henne som den beste læreren de har.

Elevenes oppfatning av lærerens karaktersetning handler også om rettferdighet, eller at man som elev skal få den karakteren man fortjener. S sin oppfatning av Espen er et eksempel på hvordan opplevelsen av urettferdig vurdering kan slå ut.

S – nei, vi hadde... han har vært også mye sjuk da. Jeg vet ikke hvorfor, men han har hatt mye sjukdomsproblemer da og vært mye borte fra skolen og vi har hatt mye vikar i åttende blant annet. Og jeg kom ikke så godt overens med han fra starten av.

L – Hvorfor ikke?

S – Vi hadde matteprøve... også fikk jeg 4+, også telte jeg over og så at han hadde gitt meg halvannet poeng for lite, også sa jeg i fra... okey da var det femmer da. Og så skjedde dette på neste prøve, også prøven etter der igjen, også neste prøve igjen så var det riktig poengsum, men han hadde gitt meg et poeng for lite i oppgaven. (...) det er ikke bare matteprøve, vi hadde samfunnsfagsprøve også hadde han laget liste over hva han synes var viktig, som han gav poeng ut i fra. Men tingene jeg hadde tatt med og som jeg synes var viktig, det fikk jeg ikke poeng for, det er liksom ikke noe tolkning, det er det han mener, ferdig. Han kom til meg og sa, «Stig, jeg har rettet samfunnsfagsprøven din nå, og jeg fant ikke noe å ta deg på». (Intervju 7:81-90, 150-154)

S opplever Espen som urettferdig. Han blir trukket på prøven fordi han hadde tatt med for mye, og fordi Espen vurderte det som lite relevant for prøvespørsmålet. For S oppleves dette urimelig. Han hadde jo ingen feil, men kun tatt med en ekstra opplysning. Denne behandlingen påvirker også Ss atferd for øvrig. Iblant oppdager S at Espen kommer med faktafeil når han underviser, men han tør ikke påpeke feilen fordi «da blir han bare sur på meg, også gir han meg dårlig karakter». Det er vanskelig å trekke noen annen slutning enn at dette virker negativt inn på S sin oppfatning av Espens *ethos*, og dette virker å ha en negativ innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev.

Kort oppsummert kan vi si at det har noe å si at læreren oppleves *dydig*, i dette tilfellet representert med rettferdigheten. Videre må det påpekes at også i dette tilfellet ble religionslæreren Kari trukket frem som et eksempel på en lærer som gjorde det riktige, men heller ikke her gjorde elevene noe poeng ut av at hun var religionslærer.

6.4 Velvilje

Velviljen handler om relasjonen mellom mennesker. Å bli behandlet godt gir som regel en følelse av at noen vil deg vel, noe som igjen fører til en følelse av vennskapelighet. Den videre logikken er at om taleren klarer å vekke denne følelsen hos publikum, vil de også være mer positivt innstilte til det som blir sagt. Hva har så dette å si for elevene og deres læring? Datamaterialet levner liten tvil om fordelene av lærerens positive innstilling. J og C forteller følgende om sin dyktigste lærer, samfunnsfags- og religionslæreren Kari:

L – Hvordan er hun som person, hvis du ikke tenker på henne som lærer... er hun hyggelig, sur, gretten, streng...?

J – Hun er snill...

L – Snill... hvordan virker det inn på dere elever?

C – Jeg tror det smitter over på oss, at vi blir mer glade (J nikker anerkjennende) og det får oss til å lære mer. På en måte... hvis hun har et godt humør så smitter det over på oss og da blir vi mer engasjerte, så vi får lyst til å lære mer da, lyst til å høre på det hun sier.¹⁹¹

Den omtalte læreren oppfattes som snill og i godt humør, og følelser smitter. Er læreren positivt innstilt overfor elevene, blir også elevene mer positivt innstilt overfor både lærer og undervisning.¹⁹² Også det yngste intervjuobjektet på 7 år har bitt seg merke i denne sammenhengen.

L – Er det viktig at en lærer er hyggelig?

T – Ja. For er ikke læreren hyggelig, så blir jo ikke elevene så veldig hyggelige tilbake. For hvis læreren er skikkelig slem mot deg, så vil jo elevene bli litt pjuske da, men hvis læreren blir snillere, da blir også elevene mer snille mot læreren. Mener jeg da. (Intervju 11:26-30)

Og det går, som T påpeker, begge veier. Er læreren negativt innstilt, blir elevene det også. Dette er et sentralt tema i alle intervjuene. Læreren bør helst være i godt humør. En slik atferd utstråler at læreren liker elevene, faget og situasjonen. Elevene blir da positivt innstilt og mer lærevillige.¹⁹³

Mangelen på godt humør og respekt fører derimot til en negativ innstilling hos elevene.¹⁹⁴

K – Sånn som Robert, han viser på en måte at han respekterer oss og respekterer våre meninger, og det er det ikke alle lærere som gjør. De mener at elever er bare «puæh», ja idioter...

L – Hva gjør det med dine holdninger til disse lærerne?

K – Ja man får jo ikke noe bra inntrykk av disse... og da får jo ikke jeg så veldig mye respekt for dem heller. (Intervju 5:84-98)

K understreker hvor viktig det er å gi elevene følelsen av å bli behandlet med respekt. En måte læreren kan uttrykke dette på er ved å gi tilbakemeldinger som viser at han tar elevenes utsagn i betraktning, at han har lyttet og tenkt igjennom det som har blitt sagt. Slik vil elevene føle at de blir hørt og tatt seriøst. En annen metode er rett og slett å være i godt humør, og for noen elever er dette helt avgjørende for hvordan det går på skolen. As uttalelser om religionslæreren Kari og engelsklæreren Hege er et godt eksempel.

L - Du sa at Kari likte du... kunne du prøve å si noe om hvorfor, hva er det som gjør hun så bra?

A – Mm, hvordan hun setter opp planene til timen, at de er satt opp bra, får deg til å konsentrere deg bra. Og måten hun snakker på får alle engasjert, og hun er veldig hyggelig og positiv når du snakker til henne. Hun prøver å få det beste ut av deg.

L – Hva hvis du skal sammenligne henne med, for du sier Kari er jo hyggelig, men hva var det du sa om Hege?

A – Hun er mer negativ... mer sånn, som jeg føler det da, alle jeg har hørt, alle jeg har spurt, alle som går på 9.trinn, ingen liker Hege, hun er, hun lærer bra og sånn, men hun er ikke positiv, hun ser stygt på deg, hele tiden

L – Men det blikket du snakket om, hvordan får det deg til å føle deg?

A – Jeg får den følelsen at jeg ikke gidder å jobbe, jeg gidder ikke snakke til henne en gang. (Intervju 4:1-29)

For A er det helt sentralt å bli behandlet godt, noe han videre påpeker ved å understreke at Hege egentlig er ganske flink til å lære bort, men at humøret hennes ødelegger.¹⁹⁵ Denne atferden blir

¹⁹¹ Intervju 10:20-29

¹⁹² Intervju 8:10, 6:44-57, 12:86-103, 5:84-98, 4:150-154

¹⁹³ Intervju 9:102 og 5-8, 2:15-32, 6:5-21, 4:150-154, 12:97-103

¹⁹⁴ Intervju 4:19-31, 2:55-75, 5:84-91, 6:76-87, 10:223-229

¹⁹⁵ Intervju 4:162-165

også oppfattet av andre elever. J og C forteller også om Heges dårlige behandling av A, og hvordan A oppfører seg mye bedre i timene til Kari.

J – Jeg synes ikke hun, hun er ikke en snill person...

L – Hun er ikke en snill person...?

J – Det er den latteren hennes, den er så falsk... det er sånn, hun går over fra A, der hun er sur og irritert, og hvis hun så går til U da, så er hun blid... ja

L – Hva er det A gjør som får henne sur og irritert tror dere?

J – Fordi han var bråkete før, men han er blitt mye bedre, men hun sitter igjen med det ennå...

C – Hun klarer lissom ikke gi slipp på det virker det som, at hun fortsatt behandler ham...

J – For vi har jo hatt henne lenger enn vi har hatt Kari, og Kari vet jo ikke om alt A har gjort før... og da er det jo lettere for A å forholde seg til Kari.

C – For Kari er på en måte mer rettferdig ovenfor alle, hun behandler alle med like stor respekt. (Intervju 10:81-98)

Det er interessant at J og C selv ikke blir behandlet dårlig,¹⁹⁶ men likevel reagerer på den respektløse behandlingen av en medelev. Hege klarer ikke komme over As tidligere oppførsel, og J og Cs reaksjon stemmer godt overens med Aristoteles' ord om at: «Vi liker de som behandler andre godt [...] de som ikke bærer nag og ikke ruger over kritikk, men har en forsonende innstilling».¹⁹⁷ Hege gjør det motsatte, og velger vi å tro Aristoteles, er det en av grunnene til at hun ikke blir likt.

Videre bør læreren unngå handlinger som kan oppfattes som nedlatende, slik at elevene føler seg sett ned på. For eksempel forteller V om en lærer som på videregående fortsatt driver med "stilletegnet". Det oppleves nedvurderende, som at læreren sender ut signaler om at elevene er idioter og ikke klarer noen ting.¹⁹⁸ Når man stadig får beskjed om å ta ansvar for egen læring, reagerer man sannsynligvis negativt på å bli behandlet som en barneskoleelev.¹⁹⁹

I et annet eksempel forteller E om en svak medelev som rekker opp hånda og en lærer som repliserer hånlig: «åh skal 'Rikke' prøve seg nå.»²⁰⁰ Uttalelsen virket svært negativt inn på M og Es oppfatning av læreren. I deres øyne manglet han respekt for elevene, var nedlatende, og dette førte til at de selv unnlot å rekke opp hånda.²⁰¹ I samme momentet forteller E om en annen lærer, som fortalte høyt i klassen at E var den dårligste i engelsk. Hun følte seg rasket ned på, ble demotivert og gruet seg til timen.²⁰² Vi ser her eksempler på der læreren trår feil i forhold til klasserommets maktbalanse. Hvis vi antar at disse lærerne ikke hadde vonde intensjoner, kan vi også anta at de ikke ser hvilken påvirkningskraft de har på elevene, ei heller at deres atferd virker negativt inn på læringssituasjonen. Deres kommentarer føles kanskje harmløse for dem selv, en holdning som reflekterer mangel på sensitivitet og respekt overfor de aktuelle elevenes sårbarhet.

Elevenes negative innstilling til læreren kan fort smitte over på faget og

¹⁹⁶ Intervju 10:49-51

¹⁹⁷ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 4 (5+17)

¹⁹⁸ Intervju 3:136-62

¹⁹⁹ Intervju 3:167

²⁰⁰ Intervju 1:163-176

²⁰¹ Intervju 1:178-198

²⁰² Intervju 1:191-208 og 243-253

klasseromssituasjonen,²⁰³ men vi kan også fokusere på dette med positivt fortegn.

L – Tror du det kan være en fordel også for undervisningen? At det ikke bare er et lærer-elev forhold, men at det også er noe mer... føler du at ditt forhold til Robert er et rent lærer-elev forhold?

V – Nei, nei, det føler jeg ikke. Jeg tror det er viktig at, altså ikke et vennskap, men litt sånn at du ikke bare står og underviser, jeg svarer på spørsmål og det er det. Det tror jeg er viktig.

L – Fordi...?

V – Fordi da skaper det litt bedre sånn lærer... jeg tror det er lettere å lære noe av noen som man føler at man kan stole på, ikke bare lissom i det faglige da, men at man føler at de faktisk er interessert i å lære deg noe, og man vet at de bryr seg om deg, og man vet at læreren faktisk vil at du skal gjøre det bra. (Intervju 3:191-202)

Hvordan vet så eleven at læreren bryr seg og vil at han skal gjøre det bra? For det første nevner V at tilliten er noe som må strekke seg utover det faglige, for følelsen av at noen bryr seg, ligger på det personlige plan. Hvordan går det i de andre fagene? Hva har de tenkt å gjøre etter videregående? Har de søsken som har gått på skolen her tidligere? Dette er trivielle spørsmål som blir en innfallsvinkel inn i elevenes verden, som gir læreren noe å ta tak i og bygge videre på, som gir han anledningen til å vise at han lytter og er interessert.

For det andre påpeker V viktigheten av å føle at læreren faktisk er interessert i å lære deg noe. Her forteller elevene om flere ting læreren gjør som gir dette innrykket. Svaret på to oppfølgingsspørsmål jeg sendte H pr. e-post, oppsummerer godt.²⁰⁴

Jeg mener at det skaper et mye mer inspirerende og hyggelig læringsmiljø hvis det virker som at læreren har personlig interesse for det han driver med, og gir uttrykk for at han liker å være lærer og ønsker å hjelpe oss. Jeg oppfattet at Helge var svært lei av å være lærer, var lei av oss, og han det var vanskelig å spørre han om hjelp, da virket det som at han nesten ble sur hvis man spurte om noe "dumt". at en lærer bryr seg vises i om opplegget i timene er planlagt og tilrettelagt, om det er en god dialog mellom elever og lærere, og hvis læreren har litt humor, viser mye av sin personlighet. Helge virket kanskje litt for stiv, for profesjonell og upersonlig.

Ja, det får meg til å føle at Ole bryr seg når han er engasjert, for det viser at han brenner for det han driver med, at han trives, og det smitter over på oss, og det viser at han virkelig vil at vi skal reflektere og lære det han snakker om. han lager PowerPoint for hver time, som viser at han forbereder seg godt for å tilrettelegge for oss.²⁰⁵

Helge oppfattes som avvisende, upersonlig, og uinteressert i om elevene lærer eller ikke.²⁰⁶ Denne konklusjonen drar eleven ut i fra den negative reaksjonen på "dumme" spørsmål, men også uvilligheten til å hjelpe når elevene først spurte.²⁰⁷ Det virket heller ikke som om han gjorde særlig mye for å tilrettelegge stoffet. Ofte satt han og snakket, holdt «en monolog med seg selv»²⁰⁸, og hvis han en sjelden gang skrev på tavlen, var det lite som var elevene til hjelp, kun årstall eller forkortelser.²⁰⁹ Tilbakemeldingene var mangelfulle eller fraværende, på lange norskstiler bestod den for eksempel bare av en setning og en karakter.²¹⁰ Dette gjør det vanskeligere for eleven å forbedre seg, og en nærliggende tanke for eleven er at dette er noe læreren bør skjønne, og at årsaken til at

²⁰³ Se også Intervju 1:249

²⁰⁴ 1) Du gav uttrykk for at det kunne virke som om "Helge" ikke brydde seg. Hva har det å si at en lærer bryr seg, og hva legger du i det å bryr seg?

2) "Ole" beskrev du som entusiastisk og engasjert. Får dette deg til å føle at han bryr seg?

²⁰⁵ Se oppfølgingsspørsmål, vedlegg på CD-rom

²⁰⁶ Se også Intervju 2:47-75 og 238-255 og 323-331

²⁰⁷ Intervju 2:323-331

²⁰⁸ Intervju 2:49

²⁰⁹ Intervju 2:55-61

²¹⁰ Intervju 2:247-251

han ikke gir skikkelig tilbakemelding, er at han ikke gidder eller ikke bryr seg.

Ole gjør derimot flere ting som tyder på at han bryr seg. Engasjementet understreker at han virkelig vil at elevene skal lære, at det er viktig *for ham*. Videre uttrykker PowerPoint presentasjonene at han forbereder seg godt. Han har tenkt på elevene og gjør en ekstra innsats for å tilrettelegge stoffet, et hensyn som også på annet vis kommer til uttrykk. Da de skulle ha om mellomkrigstiden, sa han plutselig at: «Nei, nå har vi om Midtøsten fordi det er relevant nå!»²¹¹ Hensynet til læringsleden gikk foran et allerede planlagt undervisningsforløp, og denne prioriteringen av elevene skinner også gjennom i hvordan han gav respons. Selv om svarene ikke var helt korrekte, gav han alltid positive tilbakemeldinger på elevenes innspill.²¹² Det viktigste var ikke fasitsvar, men å motivere elevene, noe H oppfattet som om at Ole ville henne vel.

Årsaken til at en taler ikke lykkes, er ifølge Aristoteles at publikum ikke er overbevist om at han besitter både *forstand*, *dyd* og *velvilje*. Hvis han derimot lykkes i dette, vil han «nødvendigvis vinne tilhørernes tiltro».²¹³ Ole og Helge passer inn i denne påstanden. Ole oppfyller, ut i fra datamaterialet, alle kriteriene og er også den som blir trukket frem som Hs beste lærer.²¹⁴ Helge blir ikke omtalt som en dårlig lærer, H oppfatter ham for eksempel som ekstremt kunnskapsrik,²¹⁵ men han blir likevel trukket inn som et negativt eksempel. Hans mangel på personlig engasjement, relasjon til elevene og tilrettelegging av undervisningen uttrykker i retorisk terminologi mangel på *dyd* og *velvilje*. Til tross for hans enorme kunnskaper og at H ikke karakteriserer han som en dårlig lærer, rekker han likevel ikke opp i toppsjiktet.

Vi skal nå undersøke nærmere om en slik retorisk systematisering egner seg, for å skille lærerne som lykkes fra de som ikke gjør det, og i hvilken grad relasjonen er en avgjørende komponent.

6.5 Kairos og vurdering av troverdighet

La oss nå foreta en vurdering av troverdigheten til noen av lærerne som er nevnt av flere elever, og på denne måten undersøke om elevenes uttalelser og den retoriske kategoriseringen viser seg å være konsistente.

6.5.1 Samfunnsfags- og religionslæreren Kari

Kari betegnes av samtlige elever som kunnskapsrik og dyktig til å lære bort. Hun kan sakene sine

²¹¹ Intervju 2:281-284

²¹² Intervju 2:15-32

²¹³ Aristoteles' Retorikk, Bok 2, kap 1 (6)

²¹⁴ Intervju 2:11-43

²¹⁵ Intervju 2:312-316

godt og befinner seg på et nivå høyt over elevene.²¹⁶ Alt tyder på at hun blir oppfattet som *forstandig*.

Videre blir hun karakterisert som snill, positiv og rettferdig. Hun behandler alle med respekt,²¹⁷ og elevene har inntrykk av at hun liker alle, fordi hun tar seg tid til både de svake og de sterke.²¹⁸ Kravet til *dyd* kan sies å være oppfylt.

Elevene oppfatter det også som at Kari vil ha det beste ut av dem.²¹⁹ Gjennom utfyllende tilbakemeldinger om hva som er godt, og hva som kan bli bedre, retter hun fokus mot sitt eget ønske om at elevene skal prestere.²²⁰ Stort sett er Kari blid, men når hun er streng, er det på en måte som understreker at strengheten anvendes for å rette elevenes oppmerksomhet mot læringen.²²¹ Det er til deres eget beste. Ut i fra empirien virker hun på alle måter *velvillig* innstilt ovenfor elevene.

Fra et retorisk perspektiv fremstår Kari med en solid *ethos*, hun er tvers igjennom troverdig. De fire elevene som omtaler henne, sier hun er den beste læreren de har. Det som imidlertid er interessant, er variasjonen i elevenes vektlegging av hennes egenskaper. For S virker hennes faglige kompetanse viktigst.²²² A legger også vekt på det faglige, men for ham igjen er det vel så viktig med Karis positive innstilling til ham.²²³ J og C fokuserer derimot utelukkende på at Kari er snill, rettferdig og behandler elevene med respekt.²²⁴

For øvrig er det ingenting i datamaterialet som antyder at det har noe å si at Kari er religionslærer. Den gode relasjonen hun har til elevene, er derimot en viktig del av forklaringen på hvorfor hun lykkes. Dette virker imidlertid som en generell tendens for Kari som lærer, og ikke spesielt knyttet til hennes rolle som religionslærer.

6.5.2 Samfunnsfags og religionslæreren Espen

Espens *ethos* er mer komplekst. Av S og A blir han omtalt som kunnskapsløs og usikker.²²⁵ Han leser mye av boka, virker uforberedt og sier iblant ting som er galt.²²⁶ J og C er imidlertid ikke så opptatt av dette. Selv om også de legger merke til Espens usikkerhet og faglige hull, synes de likevel ikke det er så farlig. Han sjekker det jo opp hvis han er usikker og ikke vet svaret.²²⁷ Dette er et eksempel på hvordan elevenes preferanser og nivå påvirker hvordan de oppfatter sine lærere. S er en ambisiøs og målbevisst elev som er genuint interessert i skolen, særlig samfunnsfag. Det er ikke

²¹⁶ Intervju 7:12-22, 4:52-56

²¹⁷ Intervju 10:23-29, 7:28-32, 10:97-104

²¹⁸ Intervju 4:230, 10:97-104

²¹⁹ Intervju 7:39-43, 4:6-8

²²⁰ Intervju 7:20-22

²²¹ Intervju 4:272-275

²²² Intervju 12-22

²²³ Intervju 4:150-152

²²⁴ Intervju 10:23-35

²²⁵ Intervju 7:55-66, 4:52-68

²²⁶ Intervju 7:11 og 55-66 og 188, 4:56-68

²²⁷ Intervju 10:171-188

urimelig å hevde at dette, sammen med hans solide kunnskapsnivå, bidrar til å forsterke den negative effekten av Espens manglende kompetanse.²²⁸ Vi ser samme tendensen i hvordan han verdsetter Karis kunnskapsnivå, grundighet og ordentlighet.²²⁹ Skolen er viktig for ham, og tilsvarende viktig blir det at læreren er kunnskapsrik og dyktig.

J og C uttrykker ikke den samme bevisstheten i forhold til egne ambisjoner og skolens nytteverdi. I stedet forteller de om forventninger og press, og i frykt for å fremstå som dumme vegrer de seg iblant for å rekke opp hånda.²³⁰ Kanskje er det derfor de verdsetter at Espen ikke går så fort frem? Kanskje gjør hans mangel på kunnskap ham mer ufarlig, og derfor er det ikke så viktig for dem at han har faglige hull? Uansett kan ikke Espen betegnes som *forstandig*, men det er kun S og A som mener dette gjør ham til en dårlig lærer.

Også oppfatningen av Espens *dyd* varierer, avhengig av hvilken *dyd* du fokuserer på, og hvilken elev du spør. Både A²³¹, S²³², og J og C²³³ omtaler Espen som snill, hyggelig og grei. A påpeker imidlertid at Espen ikke holder det han lover. Han ble nemlig fortalt at han skulle få 5 på karakterkortet, og fordi Espen ikke holdt det han lovet, mente A han var veldig urettferdig.²³⁴

Også S opplever problemer i forhold til karaktersetningen, men av litt andre grunner. Han er nemlig i den situasjonen at han iblant vet mer enn læreren,²³⁵ og det kan virke som om Espen her prøver å markere seg. Etter å ha rettet en prøve kom han og sa «S, jeg har rettet samfunnsfagprøven din nå, og jeg fant ikke noe å ta deg på». ²³⁶ Men så fant han det likevel,²³⁷ og da det er ikke vanskelig å forstå at utsagnet virket negativt inn på S sin oppfatning av Espens *velvilje*. Det virker som om han ikke ønsker S skal få en god karakter i faget.

Jeg har vanskelig for å karakterisere Espen som troverdig og god lærer, i hvert fall ikke for hele klassen, og det er jo klassen som helhet læreren må forholde seg til. Selv om han besitter kvaliteter som oppleves som positive, er ikke dette tilstrekkelig til å hevde at han har en god *ethos*, for da må som sagt både *forstand*, *dyden* og *velviljen* være på plass. Det er imidlertid verdt å påpeke at han hos noen elever ikke er langt fra dette målet. For som vi ser, defineres lærerens *ethos* ut i fra elevens livsverden, og hadde Espen undervist på et lavere alderstrinn, hadde nok hans *ethos* vært langt mer solid.

Også i dette tilfellet er forklaringene elevene gir på Espens mangler, generelle. Det er ingenting religionsspesifikt som trekkes frem, bortsett fra As uttalelse om at Espens kunnskaper om

²²⁸ Se Intervju 186-196

²²⁹ Intervju 7:12-22

²³⁰ Intervju 10:154-157 og 244-256

²³¹ Intervju 4:140 og 161

²³² Intervju 7:98

²³³ Intervju 10:202-213

²³⁴ Intervju 4:82-93

²³⁵ Intervju 7:176-179, 4:89-93,128-130

²³⁶ Intervju 7:153-154

²³⁷ Intervju 7:161-166

islam er mangelfulle. Denne uttalelsen er imidlertid en del av en ytring om at det generelt sett er et problem om læreren mangler kunnskap. Kunnskapsmangelen virker også å skape ytterligere problemer. Både S og As dårlige relasjon med Espen har sitt utgangspunkt i lærerens sviktende kunnskapsgrunnlag. De har ikke tiltro til han, tror Espen blir sur om de retter på han, og blir frustrerte i vurderingssituasjonen. Dette er et tydelig eksempel på hvordan relasjonskompetanse og kunnskapsnivå ikke er motsetninger, men heller to aspekter ved lærerens egenskaper som virker gjensidig inn på hverandre.

6.5.3 Birger, Marie og kairos

Omstendighetene kan føre til at tilnærmet like måter å være på oppfattes vidt forskjellig. Både Birger og Marie er strenge. De markerer tydelig at det er de som er klassens overhoder. Marie omtales som macho, en skikkelig maktdame som er veldig frempå og presser elevene til å svare på spørsmål.²³⁸ Også Birger presser elevene og blir omtalt som opptatt av sin opphøyede posisjon overfor elevene.²³⁹ Marie omtales som den beste læreren E noensinne har hatt²⁴⁰, mens Birger karakteriseres som en dårlig person.²⁴¹ For å forstå hvordan to strategier som i utgangspunktet virker like, gir så forskjellige resultater, må vi heve blikket. La oss først se på spansk læreren Marie.

Marie gjør det veldig klart at hun ønsker at elevene skal lære.²⁴² Hun begrunner sin strenghet gjennom å bevisstgjøre elevene om målet med å være i hennes timer. Ingen får lov til å sitte på pc eller ta notater. De skal følge med på alt hun sier og gjør,²⁴³ og i løpet av et halvt år skal alle kunne snakke flytende spansk.²⁴⁴ Med dette markerer Marie sin *velvilje*. Om hun er streng, er det til elevenes beste.

Velviljen understreker hun ytterligere med sitt engasjement. Hun er veldig tilstedeværende, smiler og later til å more seg når hun underviser. Hun løper rundt i klasserommet og gjør morsomme imitasjoner og gjør alt for at elevene skal le og lære.²⁴⁵ Med sitt engasjement beveger hun elevenes følelser, de blir i godt humør og engasjerte. En som strekker seg så langt for din skyld, må vel ønske ditt eget beste?

I tillegg er Maries kunnskaper forbilledlige. Hun er ikke bare spansk lærer, men kommer dessuten fra Latin-Amerika og kan språket til fingerspissene.²⁴⁶ Elevene får også inntrykk av at hun vet hvordan hun skal lære det bort. Hun har undervist i mange land og klarer å overbevise elevene

²³⁸ Intervju 1:21-34

²³⁹ Intervju 12:70-80, 13:56-71

²⁴⁰ Intervju 1:8-11, 13: 12-14

²⁴¹ Intervju 1:249 og 197-202, 12:56-61

²⁴² Intervju 1:457

²⁴³ Intervju 1:15-25

²⁴⁴ Intervju 1:454-467

²⁴⁵ Intervju 13:80-83

²⁴⁶ Intervju 1:8-9

om å stole på hennes læringsstrategier. Hun vet hva hun snakker om.²⁴⁷ Denne upåklagelige *forstanden* gjør det også lettere for elevene å akseptere hennes strenghet. Hun vet jo hva som er best for dem, og i det strengheten oppfattes som akkurat passe, blir den en *dyd*.

Birgers strenghet faller ikke i samme gode jord. En årsak er nok at det ikke virker som om han bryr seg, og dermed heller ikke som om han vil dem vel. Når han snakker med M og E, er det som om han er et annet sted.²⁴⁸ Blikket flakker ut av vinduet og tempoet tyder på at han ønsker seg vekk. «Snakkerbarefortforåbliferdig. Sånn ja, mm, jeg hører deg egentlig ikke, men jeg later som at jeg hører liksom».²⁴⁹

Oppfatningen av den svake *velviljen* forsterkes ytterligere av episoder der E og M opplevde å bli rasket ned på. Ved en anledning uttalte Birger høyt at E var klassens svakeste elev.²⁵⁰ Videre avbrøt han ofte, rettet på setningene mens elevene fortalte,²⁵¹ og holdt de foredrag, gav han tilbakemelding foran hele klassen.²⁵² Slikt uttrykker Birger liten respekt for elevenes grenser,²⁵³ og samtidig mangelen på *dyd*.

Birgers *forstand* er imidlertid interessant. Ingenting tyder på at han er spesielt svak faglig, men hans atferd for øvrig overskygger de faglige kvalitetene. En yngre elev uttalte at hun nok kunne lære i timene til Birger, «men som person liker jeg ham ikke».²⁵⁴ E og M gruer seg til timene hans, ikke fordi han ikke hadde noe å lære bort, men på grunn av måten det ble gjort på.²⁵⁵ Avbrytelser og vifting med karakterer, uttrykker for øvrig ikke bare mangel på respekt, men også en mangel på *forstand*. En lærer bør vite bedre.

Det ser imidlertid ut til å være Birgers mangel på *velvilje* som får hans fremferd for øvrig til å fremstå som respektløs. Hadde han gjort som Marie, klart å overbevise elevene om at måten han gjorde ting på, skyldtes hans ønske om å lære bort, er det mulig han strategier ville blitt oppfattet annerledes. Dette er et eksempel på hvordan den helhetlige konteksten tillegger handlingen mening.

6.6 En mer fagteknisk oppsummering

Analysen antyder to ting. For det første må både *forstand*, *dyd* og *velvilje* være til stede før lærerens *ethos* er tilstrekkelig solid, slik også Aristoteles mener gjelder for taleren.²⁵⁶ De lærere som omtales som dyktige, har ut i fra min empiri og analyse også en solid *ethos*. De som mangler én av de tre, er ikke nødvendigvis dårlige lærere, men heller ikke i toppsjiktet. Det andre som er verdt å nevne, er

²⁴⁷ Intervju 1:9-11

²⁴⁸ Intervju 13:34-36

²⁴⁹ Intervju 13:53-54

²⁵⁰ Intervju 1:191-193

²⁵¹ Intervju 1:206-207

²⁵² Intervju 1:249-253

²⁵³ Intervju 13:47-49

²⁵⁴ Intervju 12:86-88

²⁵⁵ Intervju 1:243-253

²⁵⁶ Aristoteles Reorikk, Bok 2, kap 1 (5-6)

hvordan både *pathos* og *logos* virker tilbake på *ethos*.

6.6.1 Pathos og negativ innvirkning på ethos

Når følelsene blir satt i bevegelse og elevene blir revet med av en sinnsstemning, er det *pathos* de blir utsatt for. Hva som forårsaker dette, vil variere fra elev til elev. J og C forteller om frykten for å rekke opp hånda. Dette skyldes læreren som går fort frem og signaliserer at dette er et tempo de burde henge med i. Kombinert med at læreren er ny, og at de må gi et godt inntrykk fordi det er han som skal sette karakter, munner dette ut i en frykt for å svare feil og fremstå som dumme.²⁵⁷

For V er det ikke slik. Hun er solid faglig, har tilsynelatende god tro på seg selv, og å rekke opp hånda er hennes minste problem. For henne var det i stedet lærerens rigiditet og opplevelsen av å bli behandlet som en barneskoleelev som gjorde at hun «ble så driiit irritert».²⁵⁸

W forteller om hvordan klassen ble kollektivt påvirket av at mattelæreren tok det som en personlig fornærmelse da elevene ikke forstod det hun sa. Hun ble snurt, og W tror hun tok det som et signal om at elevene mente hun var en dårlig lærer. I stedet for å ta stoffet grundigere for seg begynte hun heller å angripe elevene som ikke forstod. Disse ble etter hvert redde for å spørre om hjelp.²⁵⁹

Disse eksemplene viser forskjellige typer læreratferd som kan vekke elevenes følelser. I det første forstår læreren tydeligvis ikke elevenes prestasjonsangst, og hvis han gjør det, tar han likevel ikke hensyn. Hans høye forventninger er nok til å trigge en følelsesreaksjon. I det andre eksemplet vekkes *pathos* av lærerens nedlatende oppførsel og mangelfulle vilje til å tilpasse seg elevene. I det siste eksemplet er det lærerens angrep på de svake elevene som vekker frykt. Å pådra seg frøkens vrede tyder på at du er `dum´, og dette risikerer du ikke om du lar være å rekke opp hånda.

Vi assosierer ikke redsel, prestasjonsangst og irritasjon med mennesker som vil oss vel, og derfor virker slike følelser negativt tilbake på elevenes oppfatning av lærerens *velvilje*. I handlingene beskrevet ovenfor gir dessuten lærerne svært lite uttrykk for at de tar hensyn til elevene. De skal gjøre det på sin måte, og hvis dette ikke fungerer, er det elevene det er noe galt med.²⁶⁰ Hos elevene er det her primært frykt og sinne som blir satt i bevegelse, følelser som står sentralt både i Aristoteles og Ciceros behandling av retorikken.²⁶¹ Selv om det i dagens klasserom ofte er andre handlinger som vekker publikumets følelser enn det var i antikken, er det de samme følelsene det tas utgangspunkt i, de som vi antar er en del av å være menneske. Vi kan også anvende dette perspektivet på religionsundervisningen. Hvis religionslæreren omtaler religiøsitet som noe irrasjonelt eller på annen måte negativt, kan dette muligens føre til at elevene skammer seg over sin

²⁵⁷ Intervju 10:154-165

²⁵⁸ Intervju 3:129-142

²⁵⁹ Intervju 6:76-87

²⁶⁰ Intervju 3:129-142, 6:76-95,

²⁶¹ Se Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kap 2 og 5, Cicero De Oratore 2:206

tro. Gjør læreren dette, kan han fort oppleves som lite *velvillig*. På grunn av fagets innhold er dette kanskje et spesielt hensyn å ta i religionsfaget. Jeg vender tilbake til dette spørsmålet i kapittel 8.

6.6.2 Pathos og positiv innvirkning på ethos

Også lærerens engasjement tar tak i elevenes følelser. E forteller om gleden forbundet med Maries ablegøyer og imitasjoner i forsøket på å forklare innholdet av et ord.²⁶² H forteller om hvordan lærerens entusiasme for faget smitter over på elevene.²⁶³ Det samme understreker W, det at læreren er engasjert «gjør jo at du blir engasjert selv».²⁶⁴ Dette er i seg selv positivt for undervisningen, men også for elevenes oppfatning av sine lærere. Engasjementet utstråler lærerens *velvilje* overfor elevene og trygghet på seg selv og sin kunnskap. Han er sikker på at det han vet, er godt nok, og at det er viktig at elevene lærer det. Dette forsterker elevenes inntrykk av hans *forstand*.

Men også de små ting kan virke positivt inn på elevenes følelser. J mener det er en fordel å ha «det lille kompisforholdet»²⁶⁵ til læreren, å ha en dialog som går ut over bare å forholde seg til hverandre som lærer og elev. De fleste elevene samtykker. M forteller for eksempel om mattelæreren som hver time tar seg tid til alle. Han spør om det går bra, hvordan du har det, og sørger for å tilrettelegge nivået til hver enkelt elev.²⁶⁶ E og Ms engelsklærer gjorde noe av det samme. Hun satte av tid til å prate med og gi positiv tilbakemelding til hver enkelt elev. E og M følte plutselig at hun brydde seg, og følte seg mer velkomne på skolen.²⁶⁷ Vi så det samme gjaldt for religionslæreren Kari.

Aristoteles' *Retorikk* inneholder et kapittel om vennskap og hat,²⁶⁸ og av disse er det førstnevnte følelse som er behandlet ovenfor. Vennskap gjør oss mer positivt innstilte, og selv om *velviljen* kan oppstå plutselig og eksistere uavhengig av vennskap, synes *velviljen* å være et vennskaps opprinnelse, ja, det er «ikke mulig å være venner uten å føle *velvilje*».²⁶⁹ Klarer læreren å bygge et slags vennskap til sine elever, samtidig som han er passe streng, vil dette følgelig virke positivt inn på lærerens *ethos*.²⁷⁰ Ut i fra min empiri virker dette å ha generell gyldighet, men hva som må til for å skape en vennskapelig innstilling, vil variere med konteksten, og som vi skal se i kapittel 7, er religionsfaget en del av undervisningskonteksten som kan påvirke dette.

6.6.3 Logos og ethos

²⁶² Intervju 13: 80-88

²⁶³ Intervju 2:29-32

²⁶⁴ Intervju 6:18

²⁶⁵ Intervju 6:44-52

²⁶⁶ Intervju 1:36-51

²⁶⁷ Intervju 1:229-241

²⁶⁸ Aristoteles, *Retorikk*, Bok 2, kap 4

²⁶⁹ Aristoteles, *DNE*, Bok 9 kap 5

²⁷⁰ Jf. Intervju 2:252-255, 6:48-57, 5:134-153, 3:179-202

Et viktig poeng er at *ethos* også skapes av vår *logos*.²⁷¹ Den pedagogisk evneveike ungdomsskolelæreren klarte ikke å senke seg ned på elevenes nivå.²⁷² Hans ord og innhold var for vanskelige, hans *logos* utenfor rekkevidde for elevenes. Læreren ble i dette tilfellet oppfattet som kunnskapsrik, men evneveik. Han var tilsynelatende i stand til å forstå ting langt over elevenes fatteevne, men hjelpeløs i møte med et annet menneskes begrensede forståelseshorisont. Han må da mangle *forstand*, må han ikke?

Hs opplevelse av lærerens utilgjengelige *logos* får imidlertid et annet utfall. Historielæreren Helge omtales som ekstremt kunnskapsrik,²⁷³ men uten interesse for å gjøre kunnskapen tilgjengelig for elevene.²⁷⁴ Dette oppfattes som H uttaler: «Jeg tror han var lei as, lei av å være lærer.»²⁷⁵ Det følte som om Helge ikke brydde seg,²⁷⁶ og følgelig ble han heller ikke oppfattet som *velvillig*.

Lærernes utilgjengelige *logos* virker i disse tilfellene tilbake på deres *forstand* og *velvilje*. Evnen til å forklare godt vitner om et solid intellekt, og klarer man det ikke, må forklaringen være at man ikke evner eller ikke gidder. Lærerens didaktiske og pedagogiske ferdigheter virker altså tilbake på lærerens *ethos*.

6.7 En foreløpig oppsummering

Jeg har satt likhetstegn mellom det å være en dyktig lærer og det å ha en god *ethos*, og med utgangspunkt i dette etablert de retoriske begrepene gjennom å undersøke hva som generelt sett skal til for å lykkes som lærer. Det relasjonelle fremstår som gjennomgående viktig, og en interessant tendens er at også lærerens kunnskapsnivå ser ut til å gjøre det lettere å skape gode relasjoner. Særlig blant de fagsterke elevene hersker det en forventning til lærerens *forstand*, og et solid kunnskapsnivå gjør det kanskje lettere for læreren å føle seg trygg og dermed lettere å kommunisere med elevene. Elevenes oppfatning av lærerens kunnskapsnivå kan også virke som en forutsetning for at de skal akseptere læreren som klasserommets leder, som den som vet best.

En annen tendens er at ingen av elevene ser ut til å påpeke at det er noe spesielt med religionslærerrollen. Til tross for at fem av elevenes nevnte religionslæreren som sin beste lærer, var det aldri noe poeng at de underviste i religion. Forklaringene på hvorfor religionslærerne Kari og Fredrik lyktes, skilte seg på ingen måte ut.

De retoriske begrepene er etablert og det er påpekt noen generelle tendenser for hva som gjør en lærer god, og hva relasjonen har å si for å lykkes. Dette tar vi med oss videre til analysene av norsklæreren Roberts og religionslæreren Fredriks *ethos* i kapittel 7. Analysene tar utgangspunkt

²⁷¹ Kjeldsen 2006:135

²⁷² Intervju 3:42-50

²⁷³ Intervju 2:312-318

²⁷⁴ Intervju 2:323-331

²⁷⁵ Intervju 2:50-51

²⁷⁶ Intervju 2:325

i en langt mer omfattende empiri, og dette danner grunnlaget for en mer inngående drøfting av religionsfagets egenart og dens eventuelle innvirkning på kravene til religionslærerens relasjonskompetanse.

7. En retorisk analyse av to dyktig lærere i den videregående skole

7.1 Hva får lærere generelt sett til å lykkes med undervisningen?

Ethos-begrepet skal nå anvendes til å diskutere og systematisere hva som får lærerne Robert og Fredrik til å lykkes. Men hva mener jeg med at de lykkes, og lykkes de? Påstanden om at de faktisk lykkes, baserer seg hovedsakelig på elevenes utsagn. Elevenes oppfatning av disse lærernes dyktighet er dog ingen objektiv målestokk. Likevel er det rimelig å hevde at elevenes oppfatning må tas med i betraktning når en lærers dyktighet skal vurderes. Elevenes 12 år lange erfaring som undervisningsmottakere skulle være et godt grunnlag for å vurdere hva som er god undervisning, og hva som fungerer for dem. Vi ser også av undersøkelsene jeg presenterte i kapittel 1, at elevene generelt sett inkluderes når en skal diskutere hva som gjør en lærer god.

Først vil jeg vise hvordan den generelle tendensene fra kapittel 6 går igjen. Formålet med dette er å først få øye på hva som er felles for at norsklæreren Robert og religionslæreren Fredrik lykkes. Det som er felles, vil så gi meg muligheten til å få øye på det som er spesielt for religionsfaget, og hva som er spesielt ved Fredriks rolle og som skyldes at han underviser i religion. Dette gjør jeg ved å rette et særlig fokus mot religionslæreren Fredrik, og derfra bevege meg over til en religionsdidaktisk drøfting. Også i dette kapitlet er alle personer anonymiserte.

7.2 Læreren som kommunikasjonsbetingelse, Robert og Fredrik i 3B

Vi skal nå se hvordan to ganske ulike lærerpersonligheter lykkes i klasse 3B og undersøke hva som er elevenes forklaringer på at de lykkes. Dette blir så utgangspunktet i kapittel 7.3, der jeg foretar en nærmere analyse av Fredrik som religionslærer, for å så se om det er noe ekstra Fredrik må ta hensyn til i sin kommunikasjon med elevene, om hvorvidt religionsfaget er en egenartet kommunikasjonsbetingelse han må ta hensyn til når han skaper sin *ethos*.

Elevene følte det var vanskelig å skille de to lærerne fra hverandre, og de trakk i stor grad frem de samme faktorene når de skulle forklare Robert og Fredriks suksess. Jeg spurte derfor også om hva som var den største forskjellen på de to, og i følgende presentasjonen vil elevenes uttalelser benyttes til å diskutere, ikke bare hvorfor de lykkes, men også hvorfor to i utgangspunktet ulike personligheter oppfattes såpass likt.

Først skal vi se på sammenhengen mellom elevenes oppfatning av disse lærernes *forstand* og *dyden* rettferdighet. Deretter rettes et særskilt fokus mot hvorfor elevene oppfatter Robert og Fredrik som *velvillige*, og hvilke funksjoner *velvilligheten* har. Dette er relevant med tanke på at Andreassen oppfatning om at innføringsbøkene i religionsdidaktikk gjør relasjonskompetansen, med hovedvekt på egenskaper som i denne oppgaven ville blitt kategorisert under *velvillighet*, til en

sentral og særegen del av religionslærerrollen.²⁷⁷ Er så relasjonskompetansen særlig viktig i religionsundervisningen, eller fremstår den som viktig uansett fag?

7.2.1 Forstand og rettferdighet

Flere av elevene nevnte viktigheten av å oppleve læreren som rettferdig. Men hva er rettferdighet, og hvorfor er det viktig i elevenes øyne? Ofte handler det om at eleven føler at karakteren han/hun får, stemmer overens med prestasjonen, og det er det vi skal holde oss til her. I denne forstand er ikke rettferdigheten en faktisk størrelse, for elevene har strengt tatt ikke innsikt i vurderingspraksis eller vurderingskriterier, vi snakker istedenfor om en *opplevd* rettferdighet. For kommunikasjonen i et klasserom er det ikke urimelig å tenke seg at elevenes opplevelse av rettferdighet er viktigere enn den faktiske rettferdigheten, hva nå den måtte være. La oss se på en av elevenes uttalelser.

F – Ja, respektere... da tenker jeg sånn, at det handler om å akseptere at han gir meg en 2-er, selv om jeg er keen på mer, hehe... Ja, fordi de kan feltet sitt såpass godt, og selv om jeg får en dårlig karakter synes jeg ikke det er spesielt kjedelig å være med i timen. Jeg lærer faktisk noe i faget (...) Ja, det er litt sånn, dårlige lærere... man aksepterer ikke en dårlig karakter fra en dårlig lærer. Men det kan man gjøre fra en god lærer.

L – Nettopp, og her er du inne på noe sentralt, men i stedet for å si at den gode læreren aksepterer du dårlige karakterer fra... kan du si noe mer spesifikt om hvorfor du aksepterer den?

F – Det som gjør at jeg aksepterer den er troen på at det er en rettferdig karakter.

L – Ja, det er et godt poeng. Velbegrunnet?

F – En velbegrunnet, rettferdig karakter, mens den dårlige læreren, ja, den har ikke kompetansen til å vurdere det rettferdig. (Intervju 14:28-43)

F antyder en sammenheng mellom det å oppfatte en karakter som rettferdig og lærerens faglige kompetanse. Lærerens kompetanse til å vurdere er i denne sammenheng en oppfatning hos eleven, en subjektiv oppfatning som igjen er med på å definere om eleven oppfatter læreren som rettferdig. Hvordan får så elevene oppfatningen av at Fredrik og Robert besitter denne kompetansen? For å svare på dette skal vi se hvordan elevene begrunner sin påstand av Robert og Fredrik som kunnskapsrike lærere.

7.2.2 Ulike uttrykk for lærerens forstand

Det er en del som går igjen, men her er det elevene som trekker frem poengene. Vi startet med en Ås svar på hvorfor Robert og Fredrik lykkes.

Å – Jeg tror det er engasjementet de viser. Ja, særlig på Robert så skinner det jo igjennom at han virkelig brenner for faget, at han er ivrig og klarer å vekke litt interesse blant elevene for noe vi egentlig ikke bryr oss så veldig mye om. (...) Det er noe med den energien han utstråler. Iveren kan man vel si, at hver gang det blir noen diskusjoner, så er han veldig med og... også det at han klarer å svare godt på alt, begge klarer å svare godt på alt vi spør om.

L – Så du oppfatter de som kunnskapsrike også...

Å – Ja. (Intervju 15:5-7, og 11-15)

²⁷⁷ Andreassen 2008:234

Å opplever at Robert og Fredrik *svarer godt* på alt klassen spør om, noe som bidrar til å forme oppfatningen om at de er kunnskapsrike lærere. Men hva vil det si å svare godt? La oss se på eleven Us svar på hvorvidt Robert og Fredrik er kunnskapsrike.

U – Ja, jeg får veldig inntrykk av at de er det, og det kommer av at de liker det de underviser i så godt. De legger det i hvert fall frem sånn. At de liker det godt og derfor virker veldig kunnskapsrike. De klarer å forklare på en måte, og kommer med veldig mange eksempler fra samfunnet nå, ting som skjer nå versus ting som har skjedd før, at man får en mye større forståelse for det og dermed uttrykker de også at de er kunnskapsrike. (Intervju 16:43-47)

For det første nevner U at den gode forklaringen inneholder veldig mange eksempler fra dagens samfunn, altså noe elevene kan relatere seg til. I tillegg trekker hun frem sammenligningen, at læreren setter eksemplene opp mot hverandre for å påpeke likheter og forskjeller. Dette fører, ifølge U, til bedre forståelse for stoffet, men også til en oppfatning blant elevene om at Robert og Fredrik vet hva de snakker om. Å finne og bruke relevante eksempler er altså noe som bidrar til å skape et inntrykk av *forstand*.

For det andre påpeker U en sammenheng som også Å var inne på, nemlig at engasjementet kan være et uttrykk for at lærerne kan det de holder på med. Ifølge U er dette faktisk hovedårsaken til at hun vurderer deres kunnskapsnivå høyt. Når Robert og Fredrik taler entusiastisk, fremstår de også trygge, noe som igjen er et uttrykk for at de har kontroll på fagstoffet. Tenker vi i motsatt retning, får vi også fatt i en faktor som med fordel kan være på plass for at læreren skal klare å fremstå engasjert. Kan du faget ut og inn vil du også føle deg tryggere. Føler du deg tryggere, vil du også ha et bedre utgangspunkt for å slippe deg løs og gi uttrykk for at du liker faget. Som Å uttalte seg om kunnskapsnivået: «Det ligger liksom i bunn for alt det andre. Det blir veldig mye lettere for klassen å respektere lærerne når de både liker og kan det de holder på med.»²⁷⁸

Elevenes oppfatning av at lærerne er kunnskapsrike, påvirker også undervisningsforløpet. K påpeker hvordan hennes oppfatning av lærerens kunnskapsnivå påvirker egen aktivitet i timen.

L – Og hvordan tror du det påvirker deg når du føler at en lærer har kontroll?

K – At man tør å stille spørsmål som ikke er pensumrelatert og som det ikke står om i boken da... og hvis man lurer på et spørsmål så tenker man – ”å, det kan han sikkert svare på”. (Intervju 17:187-189)

Også J påpeker denne sammenhengen når jeg spør om hva det har å si for ham at læreren fremstår kunnskapsrik.

J – Nei, altså, det gjør jo at det er mulighet for å ta det hele litt lenger og ikke bare fokusere på pensum, men kan stille spørsmål som han kan svare på og som er interessante selv om de ikke er pensumrelatert. Det gjør at du, for eksempel jeg er drittopptatt av historie og sånn, og da synes jeg det er gøy å stille spørsmål som, ikke bare når skjedde og hva skjedde, men litt større spørsmål og at han kan svare på det på en ordentlig måte. Da føler jeg at jeg får mye mer ut av timen, enn bare å bli presentert ting som jeg kan mye om fra før. (Intervju 18:90-95)

Ifølge disse elevene bidrar oppfatningen av at læreren er kunnskapsrik, til å øke elevenes

²⁷⁸ Intervju 15:17-18

motivasjon for å delta aktivt i undervisningen. Logikken er at sannsynligheten for at elevene stiller spørsmål, øker hvis de regner med å få et godt svar. Det er imidlertid slik at oppfatningen av lærerens kunnskapsnivå henger sammen med den kunnskap læreren faktisk besitter. Om elevene forsøker å tilfredsstille sin nysgjerrighet, må læreren helst ha et godt svar. Inntrykket av lærerens høye kunnskapsnivå skaper riktignok nye muligheter i undervisningen, men læreren må også ta vare på disse mulighetene. Robert og Fredrik gjør nettopp dette, og som en følge av elevenes spørsmål og innspill ender undervisningen deres ofte opp i faglige digresjoner. Hva har så dette å si for undervisningen og elevenes oppfatning av lærernes forstand? La oss se hva Å hadde å si om digresjonen.

Å – Hehe... Robert kan gå litt langt innimellom, men det er stort sett relevant. Også det at de er i stand til å ta ting litt på sparket og ikke bare hva som var planlagt i timen, det viser jo også at de kan det snakker om.

L – Veldig godt poeng.

Å – Også gjør det at vi tør å spørre om ting som er litt på siden av det som er lagt opp til.

L – Ja, og når det da er sånn at det er elevene som spør om ting... for når det blir en digresjon og sklir ut litt, så er det nettopp på en oppfordring fra elevene. Og det at læreren tar seg tid til å følge opp elevenes innspill, hva tror du det har å si?

Å – Det skaper litt mer... det gjør jo at elevene stoler mer på læreren da. At hvis vi kommer med noe fornuftig, så kommer de til å utdype det. (Intervju 15:32-41)

Lærerens evne til å gå litt på siden av det planlagte er et ytterligere bidrag til at de fremstår kunnskapsrike for elevene. Robert og Fredrik kan sine saker og får dermed bekreftet at de er sin autoritære rolle verdig, ikke minst at de har kompetansen til å vurdere rettferdig.

7.2.3 Velviljens funksjon

Hittil har vi sett på hvilke handlinger som bidrar til å skape elevenes oppfatning om at Robert og Fredrik er *forstandige*, og videre hvordan denne igjen bidrar til å skape et inntrykk av *dyden* rettferdighet. Lærerens kunnskapsnivå er utvilsomt viktig, noe også elevene la stor vekt på. Men de la kanskje enda større vekt på den gode relasjonen mellom lærer og elev, noe jeg i det følgende skriver inn under begrepet *velvilje*. Elevenes uttalelser kategoriseres under temaer fra det Aristoteles skriver om vennskap og hat, og slik synliggjør jeg det retoriske perspektivet på hvordan Robert og Fredrik skaper en god relasjon med klassen.

7.2.3.1 Vi liker de som på en eller annen måte tar oss på alvor

Som observatør la jeg godt merke til den gjensidige respekten mellom lærer og elevene. Selv om det aldri var noen tvil om hvem som var klasserommets overhode, var det en gjennomgående vennlig atmosfære. Vi skal nå se på hvordan elevene opplever dette aspektet ved Robert og Fredriks fremtoning. Vi starter med et utdrag fra intervjuet med T, der temaet er faglige digresjoner.

L – (...) disse digresjonene er ofte et resultat av elevenes innspill, hva tror du det betyr at læreren følger opp det dere har å si?

T – Det blir en litt mer sånn engasjerende greie. Du får mer respekt for læreren når han kan snakke med deg på

en litt annen måte enn det autoritære forholdet mellom lærer og elev. At vi kan møtes på et nivå og snakkes som vanlige, det gir jo mer respekt og da får de, de er vel de lærerne med mest respekt, og da snakker vi respekt som, ikke sånn at du er redd for å få anmerkninger av de, men at du har respekt for dem som mennesker og lærere da. (Intervju 19:31-35)

T opplever digresjoner som engasjerende fordi de gir ham mulighet til å forfølge egne interesser. Videre virker det som at denne muligheten til å snakke om hva en selv interesserer seg for, også bidrar til å skape opplevelsen av å være på sammen nivå og «snakkes som vanlige».²⁷⁹ Det er jo det vanlige folk gjør, å snakke om det de synes er spennende og kan noe om. Dette er noe annet enn det autoritære forholdet mellom lærer og elev der, som T antyder, kommunikasjonen er preget av frykt for å få anmerkninger. Poenget her er at T opplever å bli tatt på alvor fordi Robert og Fredrik tar hans interesser på alvor, noe som igjen gjør at T får respekt for disse lærerne.

Også K understreker viktigheten å bli tatt på alvor.

K – (...) Noen andre lærere som er sånn, altså, det er bare de som står i sentrum. Og hvis du spør om noe fordi du lurer på noe, fordi du ikke skjønner helt, så blir du sett på som en idiot, eller så blir de sure og sier at du ikke har fulgt med i timen fordi du ikke skjønner, men det er jo ikke alltid man skjønner alt. Men hvis du tar Robert eller Fredrik til siden mot slutten av timen og spør igjen fordi du ikke helt har forstått, da er de alltid med en gang veldig åpne, helt åpne og veldig seriøse og prøver å svare og forklare deg ordentlig. Du får svar på spørsmålet, og det er aldri et dumt spørsmål. (Intervju 17:91-100)

At Robert og Fredrik er gode lyttere, bidrar til at elevene opplever å bli tatt på alvor. K går imidlertid ut over dette og forteller om den seriøse tonen elevene Robert og Fredrik møter dem med om det er noe de ikke har forstått. På motsatt side av skalaen plasserer hun lærere som responderer negativt på ”dumme” spørsmål, noe hun opplever som ikke å bli tatt på alvor. Robert og Fredrik er derimot åpne, seriøse og tar seg tid til å forklare, noe som bidrar til at K opplever å bli tatt på alvor.

7.2.3.2 *Vi liker de som roser våre gode egenskaper*

Positiv respons kan bidra til å skape en vennskapelig relasjon, og dette gjelder kanskje særlig når vi roses for det vi selv er usikre på om vi mestrer. Denne sårbarheten kommer tydelig frem i elevenes utsagn. Mange frykter å svare feil, en frykt som også kan gå utover elevaktiviteten. Dette er også elevenes primære forklaring på viktigheten av positiv respons, men vi skal også ta for oss hvordan den positive responsen virker relasjonsbyggende.

Vi starter med et utdrag fra intervjuet med K der hun er veldig engasjert.

K – Robert er alltid veldig sånn, han avslutter veldig ofte med å si noe sånt som – ”det var veldig bra” – eller – ”det var et godt poeng” – og han er veldig flink til å bruke navn, han er veldig sånn direkte, sånn – ”bra K!, det var bra” – også ser du han stå litt å tenke over det som har blitt sagt og – ”ja, det var bra sagt” – og du sitter ofte igjen med en følelse av at – ”ja, det var bra jeg sa det ”- og det er sånn at du vil si noe mer, det her var positivt, det her blir pluss i boka. Og du føler at de hører på det du sier. Det er ikke sånn at de bare står der og – ”ja, neste”. De tar seg alltid tid til å si til deg at det var bra eller at du var flink, eller retter litt på det hvis de var uenige i det du sa. Og måten de ser på deg, måten de oppfatter det du sier da, så ser du at de konsentrerer deg og hører på hva de sier, og at de ikke synes at det er uinteressant, uansett om det du sier er feil eller riktig. (Intervju 17:71-84)

²⁷⁹ Intervju 19:32-34

Responser K får av Robert, fører til at hun får en positiv opplevelse av egen innsats, og ikke minst at hun får et ønske om å si noe mer. Han er direkte, bruker navn, og det er god variasjon i superlativene og uttrykksmåten, noe som også gir responsen mer tyngde. Det fremstår ikke som tomme innøvde fraser, men som spontane, engasjerte og ektefølte utsagn. I tillegg opplever K at han tar seg tid til å dvele ved elevens innspill og signalisere dermed at det eleven sier, er interessant.

La oss nå se på noen konkrete eksempler på responsen som blir gitt i 3B, og fordi det var Robert som ble nevnt av K, lar vi nå Fredrik få litt omtale. De ni eksemplene under er hentet fra hans første undervisningsøkt om buddhismen.

1. "Ja" (uttaler det langsomt, med en betenksom mine og smiler lurt)
2. "Jo, altså, man *kommer* til nirvana, men man flyter ikke rundt. Da er man ferdig."
3. "Karma er et komplisert begrep, og du forklarer det *bra* i forhold til å ikke har hatt noe om buddhismen før." (med trykk på bra)
4. "Det er 5 ting munkene kan eie, men det var godt sagt Mattis! at hvis du eier mer enn 3 ting, så eier tingene deg."
5. "Her briljerer dere jo med begreper..."
6. "Meditasjon er *veldig* sentralt..." (repeterer elevens innspill og påpeker viktigheten)
7. Smiler fornøyd og anerkjennende mens en elev forteller.
8. "Nå havner vi midt oppi det her, men det er *helt riktig det*..."
9. "Dere kan allerede fryktelig mye, og dette blir fryktelig gøy."

Vi ser her hvordan Fredrik repeterer elevenes utsagn og presenterer det som noe positivt. I eksempel 2 og 4 korrigerer han eleven, men bekrefter samtidig at eleven er inne på noe (2) eller har sagt noe bra (4). Slik blir korrigeringen mer positivt ladet. I tillegg til å variere valg av ord har Fredrik også et veldig levende kroppsspråk som skaper trygghet når elevene snakker (7), og han varierer mellom å rose enkeltpersoner og klassen som helhet. Det som imidlertid ikke kommer frem her, er hvordan Fredrik – som Robert – foreleser videre på elevenes innspill. J påpeker effekten av dette: «Uansett hvem det er som snakker og uansett hva de sier, så bygger han på det eleven sier. Selv om det er helt fjernt, så er det bare, ja, du får lyst til å si noe».²⁸⁰ Fredrik og Robert styrer ordet og snakker mest, men *hva* de sier, styres i stor grad av elevens aktivitet, en aktivitet som igjen betinges av at elevene føler seg trygge. U beskriver det godt:

U – Fredrik og Robert er veldig flinke til å gi positiv respons, og jeg merker veldig forskjell på når vi hadde studenter i timen for eksempel, så hadde de kanskje ikke utviklet seg helt enda til å vite hvor langt man kunne dra den positive responsen da, så det var kanskje mer sånn at de la vekt på rett og galt. Mens Robert og Fredrik er da åpne for flere vinklinger av samme sak og gir da positiv respons på veldig mange ting, og da blir man trygge i timene, og da har man lyst til å komme med sine meninger, og da føler man at det er greit. (Intervju 16:76-82)

Hvis vi aksepterer trygghet som et tegn på at en relasjon er god, kan vi hevde at U gir uttrykk for en god relasjon til Robert og Fredrik. Mer eksplisitt forteller hun at det er lavere terskel for å delta om elevene føler seg trygge. I motsetning til praksisstudentene, som definerte elevenes innspill som rett eller galt, evner Robert og Fredrik å sette elevenes innspill i en sammenheng der de kan gi positiv respons. Den positive responsen bidrar til å skape trygghet, som igjen øker elevaktiviteten og

²⁸⁰ Intervju 18:48-49

dermed også lærerens mulighet til å gi ytterligere positiv respons.

Men det er flere faktorer som kan bidra til å skape trygghet, og som et springbrett videre skal vi ta med et utdrag fra intervjuet med HÅ. Også han kontrasterer Robert og Fredrik med praksisstudentene, men legger dessuten til et viktig supplement.

L – Du sier jo ikke så mye, men... når du først sier noe og får tilbakemelding på det, hvordan opplever du det?

HÅ – Det opplever jeg veldig positivt. Jeg føler ikke at du kan bli slaktet i timene til Robert og Fredrik. For eksempel når vi hadde de studentene som skulle bli norsklærere, så var det en kar der som hadde en tendens til å si – ”Nei, sånn er det dessverre ikke”. Da får du ikke så veldig lyst til å bidra da. Hvis det du kan si er feil, og du kan bli ”slaktet” da.

L – Ja, jeg skjønner hva du mener. Bare det å høre at det er feil, det er i seg selv en negativ følelse.

HÅ – Ja, du får liksom ikke så veldig lyst til å si noe neste gang hvis du er litt usikker på om det er riktig eller ikke.

L – Så du sier at det er rett og slett lav terskel for å delta.

HÅ – Ja, ja! Det er det, og det har de jo sagt flere ganger og, spesielt Robert.

L – Ja, han er veldig flink til å uttrykke det eksplisitt og han, han sier det rett ut...

HÅ – Ja, han sier jo ofte at, han sier ting om seg selv da, som får andre til å føle seg mer trygge. Han har veldig mye selvironi, og da er det ofte lettere å bidra, hvis man ikke er redd for å drite seg ut. (Intervju 20:141-156)

HÅ regner ikke seg selv for å være redd for å delta aktivt²⁸¹, men også han erkjenner en sammenheng mellom en elevs tro på at det man har å si, er riktig, og den samme elevens villighet til å faktisk si noe. Dette reflekterer nettopp den sårbarheten som ligger i Aristoteles’ ord om at det finnes egenskaper «vi frykter vi egentlig ikke har»,²⁸² og jo større frykten er, desto mer betryggende og viktigere blir den positive responsen.

Ordvekslingen med HÅ gjør det også enda tydeligere at læreres respons er med på å definere hva som er riktig eller feil. Vi er da inne på *kairos*. Praksisstudentene, slik U og HÅ omtaler dem, skaper en kommunikasjonssituasjon der elevens innspill er det ene eller det andre, rett eller galt, noe som øker den opplevde risikoen for å feile. Robert og Fredrik er derimot flinke til å formulere seg slik at det uriktige ikke blir feil, men heller ”godt tenkt”, ”et viktig tema” eller ”et interessant spørsmål”. I tillegg er de tydelige på at de ønsker aktive elever, og i denne sammenheng forteller HÅ også om et annet virkemiddel, nemlig selvironien. Lærerens bruk av selvironi gjør det lettere å bidra muntlig fordi elevene blir mindre redde for å drite seg ut. La oss se nærmere på denne påstanden.

7.2.3.3 Vi liker de som har evnen til å drive ap med folk og samtidig tåler det samme av andre

I spørreundersøkelsen velger 17/20 og 22/25 av elevene i 3B adjektivet selvironisk for å beskrive henholdsvis Robert og Fredrik. Intervjuene med elevene forsterker inntrykket, men skaper også en forbindelse mellom dette adjektivet og vurderingen av Robert og Fredrik som dyktige lærere. Da jeg spurte K om hva hun trodde var årsaken til at klassen mente Robert og Fredrik lyktes, trakk hun frem den gode relasjonen og bruk av humor.

²⁸¹ Intervju 20:154-158

²⁸² Aristoteles, Retorikk, Bok 2, Kap 4 (14)

K – De utnytter ikke at de er lærere, og at de bestemmer og er veldig sånn kontrollerende og har den formyndergreia ovenfor oss da. De menger seg mer med oss og kan også være kameratslige. Man kan tulle med dem, man kan slå en vits. De har selvironi og vi kan tulle med dem da, og de tar det bare humoristisk. Samtidig vet man at man kan snakke med de seriøst, de er jo profesjonelle, og de er dyktige lærere, man lærer mye av dem og føler heller ikke at det bare blir tull. (...) (Men) det tok jo litt tid. Nå har jo vi hatt Robert i tre år, og Fredrik hadde vi i første klasse. De begynte jo ikke sånn med en gang. Robert er jo veldig sånn selvironisk. Han tøyset jo veldig mye med seg selv, helt til han fikk oss med. Og han vet veldig godt hvilke personer i klassen han kan koddde med og hvem han ikke kan gjøre det med. Alle er en del av det, når det er i fellesskap i klassen, men det er jo noen det går på og noen det ikke går på, fordi han vet hvem han har hvor. Og det samme med Fredrik og.
(Intervju 17:16-31)

K setter bruk av selvironi i sammenheng med to ulike forhold. Først påpeker hun at den gode relasjonen mellom lærer og elev forsterkes gjennom bruk av humor. «Vi liker de vi gleder oss sammen med»,²⁸³ skriver Aristoteles, og en måte å glede seg på er å gjøre narr av andre. Men for å kunne gjøre narr av andre på en god måte må en også tåle å bli gjort narr av selv, og da må man også gjøre det tydelig at man tåler å bli gjort narr av. Det er her selvironien kommer inn. Den gjør at K føler hun kan tøyse tilbake, og at Robert og Fredrik tåler det.

Dernest påpeker hun at det tok tid før humorbruken var ordentlig etablert i klasserommet. Robert brukte i denne sammenhengen selvironien for å få elevene med, for at de skulle føle seg trygge gjennom å understreke at det ikke er farlig å drite seg ut litt. Selvironi kan altså brukes som et konkret virkemiddel for å skape en relasjon til elevene.

Men har morsomhetene og den velvillige innstillingen til elevene noen funksjon utover det å skape en god relasjon? Elevenes påstand er ja, at *velviljen* også bidrar til å skape aksept for læreren som autoritet.

7.2.3.4 *Velvilje og forstand som et grunnlag for lærerens autoritet*

Selv om autoriteten på mange måter ligger innbakt i lærerrollen, er det på ingen måte selvsagt at du får autoritet i kraft av å være lærer. Selvsagt kan man hevde at lærerens mulighet til å sanksjonere gir en autoritær makt, men denne formen for autoritet er for meg uinteressant. Det vi her er interessert i, er den faktiske og aksepterte autoritet. Med dette mener jeg den autoritet som følger av at elevene aksepterer læreren som den personen som skal bestemme hva som skal skje i klasserommet. I en ordveksling med F kom det tydelig frem en sammenheng mellom å ha en velvillig innstilling til klassen og det å være en akseptert autoritet.

F – Vi går på skolen for å bli mennesker selv, han skal jo veilede oss til hvordan bli mennesker selv, og sa må vi kjenne oss igjen. I norsken snakker vi om etos, logos, patos ikke sant, vi må kunne kjenne oss litt igjen i læreren, kunne forstå læreren, være litt venn med læreren da, for å kunne akseptere han som en person som på en måte skal bestemme hva du skal lære. (Intervju 14:70-74)

F er inne på et meget sentralt poeng. I elevenes øyne er læreren personen som bestemmer både hva

²⁸³ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, Kap 4 (19)

og hvordan, en makt læreren har uansett om elevene aksepterer ham som autoritet eller ikke. Fs poeng er at en viss gjenkjennelse må til for å kunne akseptere læreren som den som skal bestemme hva du skal lære. Å være litt venn med læreren øker sannsynligheten for å akseptere lærerens autoritære rolle, og om elevene ikke gjør det, kan læreren bli maktesløs.

Vi kan nå vende tilbake til Aristoteles oppfatning av *velviljens* funksjon, nemlig at den skal gi publikum inntrykk av at taleren ønsker deres beste. Kombineres denne oppfatningen med et inntrykk av at taleren også vet hva som er best, altså fremstår *forstandig*, og at taleren har en dydig karakter, vil taleren «nødvendigvis vinne tilhørernes tiltro».²⁸⁴ Relevansen er klar. Har elevene tiltro til læreren, vil de lettere føye seg etter hans avgjørelser.

Den gode lærer-elev-relasjonen skaper således et godt grunnlag for å bli akseptert som autoritet, men det kommer også klart frem av Aristoteles sine ord at det ikke holder med *velvilje* alene. Skal elevene akseptere lærerens autoritet, må de også oppfatte lærerens avgjørelser som kloke, noe de vil gjøre om de også oppfatter lærerne som kloke. Når Robert eller Fredrik skjærer igjennom og ønsker oppmerksomhet eller at det skal være stille, aksepterer elevene dette fordi de har tiltro til disse lærernes *forstand*. Ikke bare vil Robert og Fredrik elevenes beste, men i elevenes øyne vet de også hva som er best. T har noen interessante betraktninger omkring dette.

T – Nei, altså, Fredrik fremstiller seg selv som mye mer autoritær enn Robert. Når Fredrik er læreren er det helt klart at det er han som er læreren og han som bestemmer, og det er jo greit fordi han er en jævla god lærer. Jeg har jo andre lærere som er veldig autoritære, men ikke er like gode eller like sikre i faget. De sitter og truer med anmerkninger og sier at – ”nå skal du følge med på det jeg gjennomgår side for side” – da får du en sånn negativ innstilling til dem med en gang. Og det at de ikke kan være åpne for elevinnspill og bare avfeier det, ikke er sikre nok i faget til å ta seg tid til å høre på elevene, da får du også en sånn veldig negativ innstilling. (Intervju 19:51-64)

T uttrykker tydelig at lærerens forsøk på å være autoritær avhenger av om han utviser *forstand* og dermed gjør seg fortjent til autoriteten han krever. Skjer ikke dette, ender T opp med en negativ innstilling. Spansklæreren Marie fra kapittel 6 var et eksempel på at også en autoritær og streng holdning kan oppfattes som *velvillig*, men også dette var betinget at lærerens disiplinifokus bar frukter. Hvis dette ikke skjer, og lærerens autoritet baserer seg på trusler, virker det som om dette bryter ned elevenes respekt for læreren som klasserommets leder. Viser strengheten derimot å gi betalt i faglig utbytte, aksepteres den lettere, og i Fredriks timer opplever elevene et godt faglig nivå. Men ikke minst er Fredrik en person de opplever at tar dem på alvor, som de gleder seg sammen med, og som roser elevenes gode egenskaper. Han fremstår både *velvillig* og *forstandig*, og det virker som om dette gjør det lettere å akseptere han som klasserommets autoritet.

7.2.3.5 Hvorfor Robert og Fredrik omtales som 'like'

Vi har alle forskjellige utgangspunkt som lærere, og vi må alle finne våre egne måter å nå frem på.

²⁸⁴ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, kapittel 1 (6)

Robert og Fredrik når begge frem, men med ulike utgangspunkt og på litt forskjellige måter.

Flere av elevene hadde problemer med å sette fingeren på forskjellen mellom de to, og akkurat som jeg har gjort ovenfor, omtalte elevene Robert og Fredrik om hverandre når de skulle forklare hvorfor disse lærerne lykkes. Det virket som elevene tenkte på et bestemt nivå. At de for eksempel betegner både Robert og Fredrik som humoristiske, fordi de i utgangspunktet ikke er opptatt av å skille mellom ulike typer humor? La meg utdype.

Elevene kategoriserer både Robert og Fredrik som morsomme, og dermed som like, til tross for at de umiddelbart innrømmet en forskjell i mengde og type humor da jeg spurte om dette. Robert forteller mye vitser og historier og utleverer ofte småflau detaljer om seg selv. Iblant kan til og med undervisningen ta utgangspunkt i dette, og han bruker humor som et virkemiddel for å tiltrekke seg klassens oppmerksomhet. Fredrik benytter seg derimot mer av galgenhumor, og fremfor å ta utgangspunkt i humoren benytter han heller anledningene som dukker opp underveis. Poenget er at bruken av humor er vidt forskjellig, men likevel blir begge oppfattet som humoristiske, noe som bidrar til å skape et felles inntrykk av *velvilje*.

Et annet eksempel er bruken av respons. Her må det påpekes at *responsmønstrene* er ganske like. Den positive utstrakte bruken av positiv responsen benyttes både som et virkemiddel for å engasjere elevene, men også som et springbrett til lærerens "enetales" om det eleven har svart på. Formuleringene er imidlertid ulike, for ikke å snakke om det akkompagnerende kroppsspråket. Således er Robert og Fredrik svært ulike, men av elevene oppfattes de som like fordi begges atferd faller inn under samlebetegnelsen positiv.

Det er mange måter å være morsom på, mange måter å gi positiv respons på, mange måter å ta folk seriøst på, men de ulike måtene dette kan gjøres på kan fint kategoriseres innunder Aristoteles formuleringer. Ja, det virker som også elevene persiperer lærerne sine på detaljnivået som Aristoteles befinner seg på når han skriver om vennskap og hat. Selv om Robert og Fredrik lykkes som en følge av ulik atferd, fremstår de retoriske begrepene egnet til å gi en felles forklaring på hvorfor de lykkes.

7.3 Religionslærerrollen og relasjonen med elevene – en analyse

Noe som er verdt å legge merke til i sammenligningen av Robert og Fredrik ovenfor, er at religionsfaget ikke er nevnt. Faktisk var det ingen av de intervjuede elevene i 3B som på eget initiativ gav uttrykk for at det var hadde noen betydning at Fredrik var religionslærer. Det var først når jeg spurte spesifikt om de merket noen forskjell på Fredriks undervisning i historie og i religion og etikk, at dette ble en del av samtalen, og det var ingen av elevene som mente det var særlig forskjell. Heller ikke at Fredrik er kristen, hadde noe å si for hvordan elevene vurderte religionsundervisningen. Eleven F ble imidlertid mildt sagt overrasket da jeg fortalte ham at Fredrik

var kristen. Dette skyldtes at han selv var overbevist om at Fredrik var ateist.

Gjennom sammenligningen av Robert og Fredrik har jeg redegjort for det som generelt skal til for å skape en god relasjon ovenfor elevene. Dette gjelder også i religionsfaget. Med dette som utgangspunkt kan vi nå fokusere på hvordan religionsfaget blir en del av kommunikasjonsbetingelsene, og dermed får øye på om det er noe ved faget som er egenartet og påvirker hvordan læreren bør fremstå. Vi starter med en sannsynliggjøring av, etterfulgt av en forklaring på hvorfor, Fredrik fremstår i tråd med læreplanens krav om objektivitet, saklighet og respekt.

7.3.1 Fredrik og læreplanens krav om objektivitet, saklighet og respekt

F trodde meg ikke når jeg fortalte ham at Fredrik er kristen, og han har ikke vært alene om å ha en slik oppfatning. «Jeg og flere andre i klassen var faktisk overbevist om at han var ateist...»²⁸⁵, forteller Å, og når jeg spør ham om han oppfatter undervisningen annerledes nå som han vet Fredrik er kristen, svarer han at: «Det har jeg ikke tenkt over, noe som helst. Heller ikke etter at jeg fikk vite det».²⁸⁶

K gir i tillegg uttrykk for at de ulike religionene blir behandlet med respekt. «Jeg synes aldri det er noe spesielt fokus på at han er kristen. Når vi har om islam nå, som er en religion som veldig mange har fordommer mot, han er veldig åpen og jeg har fått et mye mer positivt forhold til religion og et bedre syn på det sånn faglig sett».²⁸⁷ Videre fremstår Fredrik saklig og objektiv. «Jeg synes ikke Fredrik er noe særlig dømmende eller gir stort uttrykk for sine synspunkter», forteller X.²⁸⁸, og Å tilføyer: «Du merker jo det at han er veldig objektiv».²⁸⁹ Det virker rimelig å hevde at Fredrik fremstår i tråd med læreplanens målsetninger, og spørsmålet blir så: Hva er det som gjør at Fredrik fremstår slik for elevene?

7.3.2 Forstand som uttrykk for saklighet og objektivitet – en analyse

Kairos handler om hvordan situasjonen gjør en handling til det den er. Klasse 3B består av ikke-troende, sekulariserte elever, noe som er et viktig premiss når vi skal forstå hvorfor elevene oppfatter Fredrik slik de gjør. Jeg vil hevde at Fredrik fremstår objektiv fordi måten han fremstår på, passer inn i elevenes oppfatning om hva objektivitet er. Bak seg har elevene tretten års skolegang, der de har blitt sosialisert inn i troen på viktigheten av kunnskap. Ordet ”kunnskap” reflekterer så en tro på at vi kan ha *faktisk viten*. Det vi mener vi *faktisk vet*, er det vi kaller for objektivt og sant. Slik bidrar lærerens *forstand* til å skape et inntrykk av objektivitet, fordi han ”vet”

²⁸⁵ Intervju 15:121-122

²⁸⁶ Intervju 15:122-124

²⁸⁷ Intervju 17:225-227

²⁸⁸ Intervju 21:156-157

²⁸⁹ Intervju 15:131-133

hva som er sant.

Fredrik skaper så et inntrykk av *forstand* gjennom å svare godt på elevenes spørsmål og å bruke mange og gode eksempler når han forklarer. I tillegg utstråler han en trygghet på sin rolle som formidler og dermed også en faglig trygghet. I klasse 3B er dette et godt utgangspunkt for å fremstå objektiv. Vi skal nå se nærmere på hvordan Fredrik i årets første religionstimer gir uttrykk for faglighet, og dermed skaper et inntrykk av kunnskapsrikhet, saklighet og objektivitet.

I sitt første møte med klassen omtaler Fredrik seg selv som ”fagnerd” og ”PowerPoint-nerd”,²⁹⁰ og slik uttrykker han en relasjon til det faglige. Deretter sier han det eksplisitt: «Eg har et vitenskapelig syn på ditte her. Sjøl om me ska jobba me et tema der det e mye konflikter, følelser og irrasjonalitet, så forholder me oss vitenskapelig te de, og eg gjetter at dei fleste her har eit skeptisk forhold te religion». ²⁹¹ Her gir Fredrik uttrykk for følsomhet overfor religionsfagets tematikk, men samtidig markerer han sin faglighet gjennom å sette følelser og irrasjonalitet i motsetning til sin egen vitenskapelige innfallsvinkel.

PowerPoint-presentasjonen som så følger, er interessant på flere måter. Den innledes med spørsmålet om hvorfor elevene skal lære om religion, og svaret er at religionskunnskap er en forutsetning for å forstå alt fra filmer til samfunnet vi lever i. Fredrik trekker for eksempel frem filmene Matrix og Da Vinci-koden, og kan gi mange eksempler på hvordan kunnskapen han besitter, forklarer aspekter ved disse filmene som elevene ikke har tenkt over fra før. Han fremstår som en som vet, og at det han vet, er sant.

Som et eksempel på religionens aktualitet for samfunnet viser han en kjent karikatur av profeten Muhammed med en bombe på hodet. Dette er et godt eksempel på hvordan publikummet definerer handlingens betydning. Om det hadde vært muslimer i klassen, kunne dette blitt opplevd som en mangel på forståelse for deres følelser, og dermed også et uttrykk for mangel på innsikt og forstand. I klasse 3B derimot blir denne Muhammed-karikaturen en representant for det konfliktfylte, følelsesladde og irrasjonelle. Fredriks bruk av tegningen oppleves ikke respektløs, men kanskje heller i tråd med elevenes avslappede holdning til humor som går på bekostning av det religiøse. Fredrik bruker så meningsutvesklingen om karikaturstriden som et springbrett til å fortelle om islamismens opprinnelse. Han forklarer hvordan terrorbildet som iblant blåses opp i media, er en lite utbredt og moderne fortolkning av islams lære, og ikke minst om hvordan elevenes egne oppfatninger baserer seg på medias unyanserte og ofte uvitenskapelige fremstilling. Fredrik markerer seg som saklig og objektiv gjennom å bruke kunnskap til å nyansere elevenes fordommer.

Neste time fortsetter de der den forrige slapp. Fredrik tar ordet. «Vi hadde en interessant diskusjon i går, det var mye engasjement, og ja, det e vanskeleg å ikkje meina noke om ditte faget.

²⁹⁰ Skildring av Fredrik, Vedlagt på CD-rom

²⁹¹ Skildring av Fredrik, Vedlagt på CD-rom

Religion fører ofte til engasjement, og det liker eg. I dag blir det nok litt tørrere. Nå skal dokke ta frem skrivesaker, PC eller penn, også skal dokke få prøve på noe som ingen andre har klart. Definer hva som er en religion»²⁹² Spørsmålet elevene skal forholde seg til, er altså hva religion er, objektivt sett. Slik flyttes elevenes fokus fra de konkrete religionsfenomener, som er lett å mene noe om, og til et mer abstrakt, religionsvitenskaplig perspektiv, der de blir utfordret til å systematisere sine egne tanker.

Fredrik går rundt og titter på det elevene skriver, og etter om lag ti minutter går han opp til tavla. «Skal vi se om noken har revolusjonert religionsforskningen då»²⁹³, sier han og lar elevene slippe til. Samtlige får positiv respons, og Fredrik trekker ut og diskuterer det viktigste og riktigste ved det elevene foreslår. Til slutt oppsummerer han sekvensen med et eksempel på en religionsdefinisjon, og så sier han: «Denne definisjonen er det mange som mener er god, og mye av det dere sier går igjen der. I religionsfaget er det mennesket som er interessant for oss! Men for å finne ut av dette, må vi trenge inn og forstå hvordan religionen påvirker mennesket. Hva heter faget som forsker på gud?»²⁹⁴ Teologi, foreslår en av elevene, og Fredrik svarer. «Teologene har et fundamentalt annet utgangspunkt enn det vi har. For dem er det en forutsetning at gud eksisterer. Vi i religionsfaget stiller oss åpne til det der, det er ikke det vi skal ta stilling til. Vi skal finne ut av hvordan religionen påvirker mennesket, for det er det et faktum at den gjør»²⁹⁵

Vi ser tydelig hvordan han markerer fagets og da samtidig sin egen livssynsnøytralitet. Religionsfaget, slik han omtaler det, er et vitenskapsfag. Slik fremstiller han også seg selv som en fagperson. Han bruker uttrykk som ”vi i religionsfaget”, ”det som er interessant for oss”, ”Vi skal finne ut av” og ”det er det et faktum at den gjør”, og markerer med dette både sin egen, elevens og undervisningens tilknytning til det saklige, objektive og livssynsnøytrale.

I innledningen av neste skoletime bruker Fredrik tid på å illustrere viktigheten av et religionshistorisk begrepsapparat. I følgende gjengivelse av undervisningen kommer det ytterligere frem hvordan Fredrik markerer fagets og sin egen vitenskapelige innfallsvinkel.

«Vi har noke viktige begreper som brukes innen religionsvitenskapen. Forstår vi disse, så er det lettere å kommunisere om religion, la meg komme med et eksempel. Jeg regner med at det er noen her som har greie på fotball, opp med en hånd...» En del av elevene rekker opp hånda. «Okey, er det noken som ikkje har greie på fotball då?» Et par elever rekker opp hånda. «Okey, bra... men nå må dokke meine det då, for ellers ryker heile illustrasjonen min, og då blir eg sur.» Fredrik smiler mens han ser bort på F. «Okey F, forklar meg offside.» Felix smiler mens han gjør sitt beste for å forklare med ord som ”han i mål”, ”de forreste” og ”de bakerste”. «Forklar det du då», sier Espen og peker på en av de fotballkyndige, etterfulgt av en oversiktlig og god

²⁹² Skildring av Fredrik 2, vedlagt på CD-rom

²⁹³ Skildring av Fredrik 2, vedlagt på CD-rom

²⁹⁴ Skildring av Fredrik 2, vedlagt på CD-rom

²⁹⁵ Skildring av Fredrik 2, vedlagt på CD-rom

forklaring fra eleven. «Var det noken forskjell på de to forklaringene?» Fredrik ser fornøyd ut over klassen og gir elevene ordet før han selv oppsummerer. «Kan du ikkje begrepene, så blir det en salig røre. Det handler om å bruke et begrepsapparat, alle fag har det. Det gir oss muligheten til å trenge inn i og systematisere en religion mer presist»²⁹⁶

Dette begrepsapparatet får også en retorisk funksjon. Fredrik forteller: «Jeg tror elevenes oppfatning av min objektivitet kommer av at jeg bevisst går inn for at dette er et objektivt, vitenskapelig fag, og durer på med den, og at jeg da, til en viss grad, kan distansere meg selv og mine egne synspunkter.»²⁹⁷ Som folk flest har Fredrik personlige oppfatninger knyttet til religiøse spørsmål. Det han her uttrykker, er at han bevisst bruker det religionsvitenskapelige begrepsapparatet til å skjule sine personlige oppfatninger. Ja, iblant gir han uttrykk for det han mener, men fordi han formulerer seg fra et religionsvitenskapelig perspektiv, oppfattes han likevel som objektiv og saklig. Tilsynelatende har undervisningen et faglig utenfra-perspektiv, men de personlige utenfra-perspektivene er der. Gjennom en markant bruk av fagbegreper fremstår imidlertid Fredrik som fagperson, og dermed saklig og objektiv.

7.3.3 Relasjonskompetanse, fagkunnskap og særskilte utfordringer i religionsfaget – en drøfting

Det var i all hovedsak en felles forklaring på hvorfor Robert og Fredrik lykkes, og deres gode relasjon til elevene spilte en viktig rolle. Læreplanens krav til religionslærerens fremtoning stiller imidlertid de to lærerne overfor litt ulike utfordringer. Kombinert med elevenes sekulære bakgrunn får for eksempel Fredriks *forstand* en tilleggsfunksjon. Elevenes oppfatning av hans forstand får ham nemlig til å fremstå saklig og objektiv, slik læreplanen krever.

Et annet poeng er at oppfatningen av lærerens *forstand* også påvirker relasjonen til elevene. Både F og J ga uttrykk for negative fordommer overfor kristne, og fordi Fredrik ble oppfattet som kunnskapsrik, saklig og objektiv, levde han ikke opp til disse. Aristoteles' ord om at vi liker de som ligner oss selv,²⁹⁸ passer godt inn her. Det faglige perspektivet Fredrik inntar i religionsfaget, reflekterer verdier og holdninger overfor religion som elevene verdsetter og kjenner seg igjen i, og slik blir fagligheten også et utgangspunkt for å skape en hensiktsmessig relasjon til elevene. I dette tilfellet ble elevene positivt innstilte fordi Fredrik er slik som dem selv. Dette står i motsetning til det budskapet Bengt-Ove Andreassen presenterer som dominerende i innføringsbøkene i religionsdidaktikk, nemlig at den faglige kompetansen hos religionslæreren nedvurderes til fordel for egenskaper som tillit, kjærlighet, ekthet, tålmodighet og optimisme.²⁹⁹ Mine funn tyder tvert i mot på at fagkunnskapen kan være en grunnleggende forutsetning for den gode relasjonen.

²⁹⁶ Skildring av Fredrik 2. Vedlagt på CD-rom

²⁹⁷ Intervju 22:147-153

²⁹⁸ Aristoteles, Retorikk, Bok 2, Kapittel 4 (21)

²⁹⁹ Andreassen 2008:285-86

Andreassen er også inne på dette idet han antyder at et overfokus på det relasjonelle kan svekke elevenes oppfatning av læreren som fagperson.³⁰⁰ Empirien min bygger delvis opp under denne påstanden. Når lærerens kunnskapsnivå ikke lever opp til elevens forventninger, kan det bli vanskeligere å skape en god relasjon til elevene.

Også religionslæreren Fredrik mener det er en tydelig sammenheng mellom lærerens kunnskapsnivå og i hvilken grad undervisningen lykkes: «Ja, og den tryggheten kjenner jeg så godt igjen på meg selv, fra ulike tema og ulike fag, hvor mye mer fri, lett og ledig, hvor mye mer kommunikativ jeg er, dess mer jeg kan stoffet inn og ut og har utforska nesten alle avkroker av tema. Det er da jeg merker selv at jeg er som best».³⁰¹ Fredriks faglige trygghet påvirker altså kommunikasjonen positivt, og i forlengingen av dette også relasjonen med elevene. Det gir ham nemlig større mulighet til å fremstå *forstandig*, til å engasjere elevene, og dermed også til å gi positiv respons. Dikotomien mellom lærerens faglige og relasjonelle kompetanse virker således å være et kunstig og lite fruktbart skille.

Sammenhengen mellom det faglige og det relasjonelle ser imidlertid ikke ut til å være noe spesielt for religionsfaget. I klasse 3B blir for eksempel både Robert og Fredriks kunnskapsnivå generelt viktig for å skape gode relasjoner til elevene. Den sekulære elevmassen i 3B stilte imidlertid Fredrik overfor bestemte holdninger til fagstoffet som skulle formidles, og som en følge av elevenes sekulære bakgrunn bidro oppfatningen av Fredriks *forstand* også til å etterleve læreplanens krav om objektivitet og saklighet. Kanskje kan det hevdes at religionsfaget stiller religionslæreren overfor særskilte utfordringer, men at disse utfordringene defineres av elevmassens forhold til fagets innhold?

Jeg vender tilbake til dette temaet i drøftingen av religionslærerrollen mot slutten av kapittel 8, men foreløpig kan det konkluderes med følgende: Relasjonen med elevene fremstår ikke som noe viktigere i religionsfaget enn i andre fag. Imidlertid blir religionsfaget en del av konteksten som læreren må forholde seg til når han skal skape hensiktsmessige relasjoner med elevene.

³⁰⁰ Andreassen 2008:231

³⁰¹ Intervju 22:117-120

8. En avsluttende oppsummering

8.1 Rekkefølgen av momenter i siste kapittel

Vi skal nå vende tilbake til det overordnede forskningsspørsmålet om det er noe ved religionsfagets egenart som gjør relasjonskompetansen spesielt viktig for å lykkes som religionslærer. Men før vi kan svare på dette, er det imidlertid andre spørsmål som må besvares, nemlig om empirien i denne oppgaven er pålitelig, og om retorikken fremstår som et egnet analytisk redskap. Jeg vil i det følgende hevde at dette er tilfelle, noe som igjen er et premiss for at den påfølgende drøftingen om religionsfagets egenart tar utgangspunkt i en pålitelig empiri og et relevant teoretisk grunnlag.

8.1.1 Empiriens pålitelighet

For å minske risikoen for analytiske feilskjær, og for å utfordre det retoriske begrepsapparatet, har jeg anvendt retorikken på flere og uavhengige sett med empiri. I tillegg har jeg etterprøvd analysene og observasjonsnotatene gjennom å la elevene og de observerte lærerne lese gjennom og vurdere om det samsvarer med deres egen opplevelse. Endelig har jeg hatt et halvt års observasjonsperiode, noe som styrker sannsynligheten for at empirien er representativ for klasseromssituasjonen som sådan.³⁰²

8.1.2 Sammenligning med Anne-Harriet Bergers forskning

Funnene mine stemmer godt overens med Anne-Harriet Bergers konklusjoner i doktorgradsavhandlingen *Som elevene ser det*. Ifølge elevene Berger har spurt, er lærerens fremtoning den viktigste enkeltfaktoren for at undervisningen skal lykkes.³⁰³ Kvalitetene som kreves av læreren, er: faglig stødighet, gode kommunikasjonsferdigheter, tydelige grenser, humoristisk sans, medmenneskelighet og rettferdighet.³⁰⁴ I kapittel 7 har jeg, med retorikken som utgangspunkt, analysert meg frem til at det er nettopp disse kvalitetene som gjør at Robert og Fredrik lykkes. Intervjuobjektene mine gav også uttrykk for mye av det samme som Bergers informanter, noe som også styrker påliteligheten av både mitt eget og Bergers kildemateriale. Fordi funnene mine er resultat av retoriske analyser og samtidig stemmer overens med Bergers forskningsresultater, sannsynliggjør dette at retorikkens begreper er overførbare.

8.1.3 Sammenligning med kvantitativ forskning

Også i de kvantitative undersøkelsene blir lærerens faglige og sosiale egenskaper fremhevet. I kapittel 1 benyttet jeg disse kildene for å vise at lærerens personlige fremtoning har relevans, men nå benytter jeg dem til å påpeke at det i stor grad er de samme egenskapene som fremheves i disse

³⁰² Se også 5.2.2

³⁰³ Berger 2000:262

³⁰⁴ Berger 2000:263 og 89-91

og min egen undersøkelse. D.E. Bechers spørreundersøkelse fra 1940-taller, med ca 30.000 elever, kommer frem til at den gode læreren er rettferdig, humoristisk, forståelsesfull, grundig, engasjerende, kunnskapsrik og dyktig. Det var lærerens sosiale egenskaper som ble ansett som viktigst.³⁰⁵ En undersøkelse i Sverige på 1960-taller hadde liknende resultat. Læreren måtte være rettferdig, menneskelig, forståelsesfull, blid, hyggelig og humoristisk.³⁰⁶ Både elevutsagn og observasjon virker kompatible med denne kvantitative forskningen. Dette trykker igjen premissene til analysene i kapittel 6 og 7, noe som igjen styrker empiriens pålitelighet, de retoriske analysenes troverdighet og de retoriske begrepens overførbarhet.

8.1.4 Sammenligning med Thomas Nordahl

Både ifølge Nordahl og ifølge retorikken må man se på situasjonen før det kan gis konkrete råd. De generelle rådene Nordahl legger frem i boken *Eleven som aktør*, stemmer godt overens med konklusjonene i kapittel 6 og 7. Den gode lærer bør lytte og være positivt innstilt til eleven. Han skal være pålitelig, rettferdig og til å snakke med.³⁰⁷ Læreren må ha lett for å ta kontakt og snakke med elevene, og ikke være redd for å stille krav, og virkemidler for å oppnå dette er humor, at læreren gir av seg selv, oppmuntrer og anerkjenner.³⁰⁸ Dette styrker relevansen av denne oppgavens retoriske innfallsvinkel, men fordi de observerte lærerne og intervjuobjektene uttalelser passer godt inn i Nordahls beskrivelser, styrker det også empiriens pålitelighet.

8.1.5 Oppgavens indre overensstemmelse

De retoriske analysene i kapittel 6 og 7 virker konsistente. Det fungerte godt å systematisere observasjoner og elevenes uttalelser under kategoriene *forstand*, *dyd* og *velvilje*. Aristoteles forklaringer på hvorfor de nevnte begrepene skal fungere, samt Isokrates' *kairos*-begrep, har til sammen skapt et helhetlig rammeverk rundt det empiriske materialet.

8.1.6 De observerte lærernes vurdering av de retoriske analysenes praksisnærhet

Både Robert og Fredrik skrev et refleksjonsnotat om hvorvidt de oppfattet mine analyser som representative. Robert skrev at: «Jeg synes disse sidene virker svært interessante, og de er i hvert fall praksisnære nok og jeg synes refleksjonen din dekker godt hvordan mitt utgangspunkt som lærer er».³⁰⁹ Fredrik skrev at «funnene til Trøhaugen med hensyn til hvilken undervisningsmetode som fungerer, korrelerer godt med min følelse av hva som fungerer. Dette betyr at jeg opplever Trøhaugens analyser som meget praksisnære og relevante. De identifiserer nemlig hvilke

³⁰⁵ Maltén 1981:16

³⁰⁶ Maltén 1981:17

³⁰⁷ Nordahl 2002:117-118

³⁰⁸ Nordahl 2002:122

³⁰⁹ Vedlegg 3

undervisningsmetoder og tilnærminger som lykkes, hvorpå jeg kan benytte meg av denne informasjonen til å perfektionere min praksis. Dette kan jeg gjøre fordi det er så pass stor samstemmighet mellom mine erfaringsbaserte oppfatninger og Trøhaugens analyser». ³¹⁰

Disse vurderingene sannsynliggjør at analysene, og dermed også at det retoriske begrepsapparatet, egner seg til å diskutere undervisningssituasjonens kommunikasjonsbetingelser. Vi skal nå vurdere hvorvidt religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse byr på spesielle utfordringer, og om det eventuelt bidrar til å gjøre religionsfaget egenartet.

8.2 Religionsfaget som egenartet kommunikasjonsbetingelse? – en drøfting

Mye tyder på at lærerens relasjonskompetanse er viktig uansett fag. Dette kommer frem både av øvrig forskning og av mine funn i denne oppgaven. I tillegg til deres høye kunnskapsnivå er det den gode relasjonen mellom lærer og elev som står frem som hovedforklaringen på hvorfor Robert og Fredrik lykkes som lærere. Ingen av elevene gav uttrykk for at det hadde noe å si at Fredrik var religionslærer, men jeg vil likevel mene det er rom for å diskutere hvordan religionsfaget er en kommunikasjonsbetingelse læreren må forholde seg til når han skal skape gode relasjoner med elevene. Som jeg var inne på innledningsvis i oppgaven, vil jeg imidlertid hevde at det spesielle hensynet som må tas fordi det undervises i religion, ikke er en absolutt størrelse. I denne avsluttende drøftingen vil jeg hevde at praksisfeltets krav til lærerens relasjonskompetanse ikke er noe egenartet for religionsfaget, men heller at religionsfaget er med på å definere hvordan læreren bør gå frem for å skape de gode relasjonene med elevene.

8.2.1 Religionsfagets egenart i innføringsbøkene vs. funn i denne oppgaven

Bengt-Ove Andreassen påpeker hvordan «konstruksjonen av religionslæreren er preget av begreper som gir religionslæreren et innhold som omsorgsperson. En slik konstruksjon og forståelse av religionslæreren er en konsekvens av at religionsfaget forstås som et eksistensielt fag som skal sikre elevenes personlige vekst og utvikling». ³¹¹ Det er altså forståelsen av religionsfaget som eksistensielt som fører til særskilte krav til religionslærerens relasjonskompetanse. Uten premisset om at religionsfaget er eksistensielt, faller også kravet om at religionslæreren behøver en særskilt relasjonskompetanse, bort. Funnene i denne oppgaven tyder på at det kan være slik. Ingen av elevene i 3B satte pris på Fredriks sensitivitet og omsorg *fordi* han underviste i religion. Dette var heller noe elevene trakk frem som noe som kjennetegnet både Robert og Fredrik, og som de satte pris på uansett fag. Relasjonsaspektet trenger altså ikke nødvendigvis være viktigere i religionsfaget, og en mulig forklaring er at elevene i 3B ikke har et eksistensielt forhold til religion.

³¹⁰ Vedlegg 2

³¹¹ Andreassen 2008:234

En nærliggende tanke er i så fall at virkemidlene for relasjonsbygging bør velges ut i fra elevsammensetningen, og at en avgjørende faktor vil være på hvilken måte og i hvilken grad religion er en del av elevenes liv, om det er eksistensielt eller representerer noe fremmed.

8.2.2 Relativiteten av religionsfagets egenart

Forklaringen på hvorfor Fredrik fremstår objektiv og saklig ser ut til å være betinget forbindelsen mellom kunnskap, vitenskap og saklighet. Det er fordi elevene assosierer vitenskap med sannhet og objektivitet, at Fredriks fremgangsmåte fungerer. Fredrik besitter kunnskap som *ut i fra situasjonen* skaper et inntrykk av *forstand*. Foran et publikum som er skeptiske til eller ikke vet hva vitenskap er, vil ikke et slikt fokus fungere på samme måte. Skal taleren fremstå *forstandig*, må han kommunisere på en måte som oppfattes logisk for mottakerne, og i 3B oppfattes Fredrik som saklig og objektiv fordi han bruker et begrepsapparat og tar perspektiver som publikum relaterer med saklighet og objektivitet.

Selv om Fredrik i dette tilfellet oppfyller læreplanens krav om objektivitet og saklighet, er det altså ikke dermed sagt at den samme strategien vil fungere like godt i alle klasser. Den samme fremgangsmåten kan nemlig oppfattes på ulike måter, og når man skal tenke seg frem til hensiktsmessige fremgangsmåter å undervise religion på, må man forholde seg til den foreliggende situasjonen. Gitt de rette omstendighetene, for eksempel at man på en objektiv og kritisk måte skal undervise om islam for muslimske elever, vil religionsfaget helt klart stille læreren overfor utfordringer som er særskilte for religionsfaget. Denne utfordringen vil imidlertid defineres av situasjonen, i dette tilfellet av publikums muslimske tilhørighet og læreplanens krav. Fredrik hadde derimot helt andre utfordringer. Å fremstille de ulike religionene på en objektiv og kritisk måte var uproblematisk fordi objektivitet, kritikk og saklighet var egenskaper som ble verdsatt av elevene i klasse 3B. Heller var det slik at Fredrik bevisst benyttet seg av elevenes verdsettelse av disse egenskapene for å kunne utfordre elevenes fordommer overfor religion uten å fremstå usaklig eller forkynnende. Slik bød også religionsundervisningen i 3B på utfordringer som er særskilte for religionsfaget. Disse var imidlertid helt annerledes enn i det tenkte eksemplet i kapittel 4, og måtte følgelig imøtekommes med andre strategier.

I forhold til det relasjonelle aspektet ved lærerrollen er det mye som tyder på at det egenartete ved religionsfaget ikke er noe fastlåst og bestemt, men noe som defineres ut i fra den foreliggende situasjonen. Det er situasjonen som gjør tingene til hva de er, og i spørsmålet om det er egenartede hensyn å ta, blir min konklusjon følgende: Publikums livsverden, herunder deres type og grad av religiøsitet, er en del av *kairos*, de omstendigheter læreren må ta hensyn til. Hva dette vil si i praksis, vil variere med situasjonen, og med dette som premiss kan man hevde at det ikke er noe unikt med religionsfaget i seg selv som gjør at læreren alltid bør ta spesielle hensyn, men at det kan

være det, og at dette kan religionslæreren med fordel være oppmerksom på.

8.2.3 Oppsummering

Er det så noe ved religionsfagets egenart som gjør relasjonskompetansen spesielt viktig for å lykkes som religionslærer? Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å synliggjøre det relative aspektet ved undervisningssituasjonen. I kapittel 6 tok vi for oss hvilke egenskaper elevene generelt setter pris på, og vi har sett blant annet hvordan elevenes faglige nivå og interesser til en viss grad bestemte om de la mest vekt på lærerens *forstand*, *dyd* eller *velvilje*. *Ethos*-begrepets troverdighet som forklaringsmodell på hva som gjør en god lærer god, ble ytterlige utfordret i kapittel 7, og idet også elevene i 3B fikk uttale seg, kom det enda tydeligere frem at de ulike lærernes måter å lykkes på virker som variasjoner over et grunnleggende mønster. Både Robert og Fredrik lykkes i sin relasjonsbygging som en følge av sin evne til å gi god respons, bruke humor, ta elevene på alvor, være positivt innstilte og utvise et høyt faglig nivå. Hvordan dette kom til uttrykk i praksis, var imidlertid forskjellig.

Lærerens relasjonskompetanse virker altså generelt sett viktig for å lykkes som lærer. I hvert fall er dette noe samtlige av de 22 elevene jeg har intervjuet, trekker frem som et kjennetegn på sine beste lærere. Det er imidlertid ingenting som tyder på at elevene opplever relasjonskompetansen som ekstra viktig for religionsfaget. De dyktige religionslærerne som er trukket frem, passer i all hovedsak inn i det generelle forklaringsmønsteret.

Det virker dog rimelig å hevde at religionsfaget blir en kommunikasjonsbetingelse som kommer i tillegg. Kravet til lærerens relasjonskompetanse fremstår ikke som spesielt for religionsfaget, men religionsfaget legger til en viss grad føringer for *hvordan* læreren bør gå frem for å skape gode relasjoner med elevene. Religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse, slik det fremstår i 3B, er noe som ble skapt av situasjonen. Det virket å være elevenes sekulære bakgrunn som gjorde at Fredriks fremtoning ble oppfattet som nøytral, saklig, objektiv og respektfull. Med utgangspunkt i denne oppgavens empiri vil jeg hevde at faktorene som i praksisfeltet er med på å definere religionsfagets egenart, er elevenes og lærerens forhold til religion og religiøsitet, religionens plass i samfunnsdebatten og læreplanens krav. Kombinasjonen av disse vil variere med tid og sted, noe som fører til at utfordringene læreren står overfor hele tiden er nye. Slikt forstått inneholder religionsfaget egenartete krav til hvordan læreren bør skape relasjoner til elevene, men denne egenarten er ikke en bestemt eller målbar størrelse. Religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse kan kreve noe ekstra av lærerens relasjonskompetanse, eller det kan være som i klasse 3B, ingen spesielle hensyn å ta til elevenes forhold til religion som noe eksistensielt. Slik det er med all praksis, avhenger svaret av den foreliggende situasjonen.

Den religionsdidaktiske forskningen og påfølgende debatt har i liten grad handlet om

religionsundervisningen i den videregående skole.³¹² Det virker derfor nærliggende å tenke seg at de perspektivene vi får presenterte i religionsdidaktiske lærebøker, er utviklet med utgangspunkt i en forskning som er preget av en teoretisk forankring og empiri hentet fra grunnskolen. Av den grunn er det kanskje ikke så merkelig at empirien i den foreliggende studien utfordrer perspektivene som dominerer i innføringslitteraturen. Er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i teoretiske perspektiver basert på empiri fra grunnskolen når man skal undervise lærerstudenter som skal ut i den videregående skolen? Det finnes ikke noe opplagt svar på dette, men funnene i denne oppgaven tyder på at dette er en problemstilling det er verdt å undersøke nærmere.

8.2.4 Mulige veier videre

Det er to tendenser i denne studien som virker interessante å undersøke videre, den ene allmenndidaktisk og den andre religionsdidaktisk. Det allmenndidaktiske potensialet fremkommer som en tendens i kapittel 6 og 7, nemlig at vi med retorikken som utgangspunkt ser ut til å kunne forklare hva som gjør at lærere lykkes. Hvorvidt *forstand*, *dyd* og *velvilje* fungerer som en felles forklaringsmodell for hva som gjør en god lærer god, må imidlertid undersøkes gjennom ytterligere og mer omfattende empiriske undersøkelser. Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) skrev i 2008 at det i «dagens lærerutdanning og læreryrke synes det som om en har problemer med å sette ord på og omtale de ferdighetene og handlingene som er sentrale i yrket».³¹³ Skulle retorikken vise seg å være egnet til å reflektere omkring lærerdyktighet, kan den kanskje bidra til å bøte på den mangelen NRLU påpeker.

Det religionsdidaktiske potensialet ligger i å designe studier som kan undersøke hvorvidt og eventuelt hvordan religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse varierer med situasjonen. Kanskje kan det være nyttig å utvikle et kunnskapsgrunnlag om hvordan situasjonen konstruerer de hensyn religionslæreren bør ta i sin kommunikasjon og relasjonsbygging? Dette kunne for eksempel gjøres gjennom en komparativ studie av religiøse og sekulære elever, for å se i hvilken grad religionsfaget oppleves som eksistensielt eller legger føringer på hvordan læreren må gå frem for å bygge gode relasjoner. Et slikt studium vil kunne være et viktig bidrag til diskursen om religionsfagets egenart, for kanskje er det slik at egenarten forandrer seg i takt med religionens plass i samfunnet for øvrig

³¹² Andreassen 2008:19-20

³¹³ NRLU 2008:14-15

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide – kapittel 6.

Spørsmålene ble formulert noe ulikt, men meningsinnholdet var det samme.

Spørsmål 1: Kan du fortelle meg om en god lærer du har hatt og hva som gjorde denne læreren god?

Spørsmål 2: Kan du fortelle meg om en dårlig lærer du har hatt og hva som gjorde denne læreren dårlig?

Spørsmålene over var utgangspunktet for en fri samtale.

Intervjuguide – kapittel 7.

Jeg forsøkte å integrere spørsmålene naturlig i samtalen, og derfor fikk de noe ulik ordlyd, men meningsinnholdet er hovedsakelig som i formuleringene nedenfor. For øvrig bestod intervjuet av fri samtale som tok utgangspunkt i elevenes utsagn.

Spørsmål 1: Klassen har gitt Robert og Fredrik svært gode tilbakemeldinger. Hva er din forklaring på at de lykkes som lærere?

Spørsmål 2: Hva er den største forskjellen på Robert og Fredrik?

Spørsmål 3: Har det noe å si for deg at Fredrik er kristen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Spørsmål 4: I hvilket fag føler du Fredrik kan mest og fremstår tryggest?

Vedlegg 2

Refleksjonsnotat rundt Leif-André Trøhaugens forskningsprosjekt

Av: ”Fredrik”, lektor ved XXX vgs.

Det vil alltid være vanskelig å innta et metaperspektiv overfor egen undervisning. En slik tilnærming er imidlertid en nødvendig forutsetning for å kunne videreutvikle ens undervisningsmetoder. Leif-André Trøhaugens objektive og systematiske observasjoner var derfor meget verdifulle; jeg fikk nemlig tilgang på et utenfra-perspektiv, hvorpå jeg ble utfordret til å reflektere over egen undervisningspraksis. Samtaler med observatør Trøhaugen resulterte i noen nye erkjennelser hva angår undervisning, samt presisjonsnivået på min egen pedagogiske filosofi ble bedre. Jeg fikk nemlig en større næret til det pedagogiske og didaktiske begrepsapparatet, og ikke minst, jeg fikk et nærere forhold og større begeistring for hva retorikken kan tilføre læreryrket. Som sagt, samarbeidet med Trøhaugen var meget fruktbart.

Hva angår Trøhaugens analyser av min virksomhet og hvorvidt jeg opplevde disse som relevante og praksisnære, har jeg følgende innrømmelser å komme med: Jeg, og dette vil jeg mene også gjelder for lærere flest, vil alltid bare ha en vag fornemmelse eller følelse av hvilke undervisningsmetoder som virkelig fungerer. Jeg oppfatter naturligvis en klasses respons på min undervisning, men jeg har aldri systematisk og empirisk testet mine ulike metoder og tilnærminger. Jeg vil derfor aldri med sikkerhet kunne vite hva som fungerer og hva elevene foretrekker. I forbindelse med Trøhaugens arbeid har min undervisning blitt systematisk vurdert, og funnene til Trøhaugen med hensyn til hvilken undervisningsmetode som fungerer, korrelerer godt med min følelse av hva som fungerer. Dette betyr at jeg opplever Trøhaugens analyser som meget praksisnære og relevante. De identifiserer nemlig hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger som lykkes, hvorpå jeg kan benytte meg av denne informasjonen til å perfektionere min praksis. Dette kan jeg gjøre fordi det er så pass stor samstemmighet mellom mine erfaringsbaserte oppfatninger og Trøhaugens analyser.

Trøhaugens observerende metode byr, som all metodikk, på utfordringer. Et mer kvalitativt forskningsprosjekt som Trøhaugens medfører at man blir som regel godt kjent med objektene sine. Dette kan naturligvis både ha positive og negative konsekvenser. Overfor elevene er det utvilsomt at Trøhaugens langvarige tilstedeværelse og innslag av deltagende observasjoner resulterte i at elevene ble kjent med han, og følte seg trygg på et personlig plan. Jeg er overbevist om at nettopp dette var en forutsetning for å kunne få så mye relevant og reflektert informasjon fra elevene. Den største utfordringen til Trøhaugen rent metodisk ligger nok i hans profesjonelt sett nære forhold til undertegnede. I hvor stor grad har mine antagelser, min filosofi, mine fordommer og overbevisninger påvirket Trøhaugen? Som jeg er inne på ovenfor var det god harmoni mellom mine forestillinger og Trøhaugens analyser. Skyldes dette at vi har påvirket hverandre under meningsutvekslinger om hva som er den gode undervisning, eller er dette rett og sett et resultat av kjølig deduktiv metode. Etter å ha lest Trøhaugens analyser vil jeg kanskje ikke overraskende mene at det skyldes det siste. Dette fordi hans analyser sier noe vesentlig om hva som skal til for å lykkes som lærer, og noe jeg selv har erfart. Retorikken sier jo dessuten noe mer generelt og allmenngyldig om hva som skal til for å lykkes, og har dermed en tolkning av hva det vil si å være menneske. Vi lærere er jo også mennesker, vi tør ikke bare alltid å innrømme det.

Vedlegg 3

Refleksjonsnotat rundt Leif-André Trøhaugens forskningsprosjekt

Av: ”Robert”, Adjunkt ved XXX vgs.

Jeg synes disse sidene virker svært interessante, og de er i hvert fall praksisnære nok og jeg synes refleksjonen din dekker godt hvordan mitt utgangspunkt som lærer er.

Mitt inntrykk er at klassene har oppført seg helt normalt selv om du har observert i timene. Mange av klassene er fra før av vant med å ha studenter i timene - i tillegg så var jeg bevisst på å gjøre ting som jeg ville ha gjort det om du var der eller ikke.

Jeg tror også svarene du fikk fra elevene støtter opp om at timene var representative for hvordan mine timer generelt er, du fikk jo også oppleve at jeg ble lettere pc-irritert på klassen en time.

Ellers er dette et interessant poeng. Jeg vet at noen av elevene mine tidligere har vært misfornøyd med enkelte lærere, men når noen fra ledelsen har vært til stede i timene har disse lærerne oppført seg helt annerledes.

Jeg tenker følgende om lærerrollen:

- skape tillit hos elever ved å by på seg selv (man kan likevel ha noen klare grenser), det er lettere å bli kjent med elever hvis vi vet noe om hverandre - skaper erfaringshorisonter
- man får ikke automatisk respekt som lærer lenger (heldigvis?), respekt etableres via tillit.
- gjøre vanskelig fagstoff tilgjengelig for elever, da må elevene trekkes med i eksemplifiseringen
- tro på klasserommet som arena for historieutveksling, skaper tilhørighet og felleskap
- som lærer må du kunne faget ditt, alt annet blir meningsløst
- prøve å trekke inn elevenes synspunkter i undervisningen så langt det lar seg gjøre, viser tillit
- du må like å undervise og elever, alt annet blir gjennomskuet

Vedlegg 4 – Oversikt over respondenter til kapittel 6.

Elev	Skoletrinn	Kjønn	Omtalte lærere
E	VG1	Jente	Birger, Marie
M	VG1	Jente	Birger
S	10.klasse	Gutt	Espen, Hege, Kari
A	10.klasse	Gutt	Espen, Hege, Kari
J	10.klasse	Jente	Espen, Hege, Kari
C	10.klasse	Jente	Espen, Hege, Kari
W	VG2	Gutt	Ringrevne
Z	VG2	Gutt	
K	VG3	Gutt	Robert
V	VG3	Jente	Robert, Fredrik
H	VG3	Jente	Ole, Helge
U	VG3	Gutt	
J	2.klasse	Gutt	
R	7.klasse	Jente	Birger

Vedlegg 5

Adjektivundersøkelse av N.N

1. Sett ring rundt adjektivene du mener beskriver N.N.

Tøysete	Veltalende	Streng	Artig
Kjedelig	Selvironisk	Respektert	Trygg
Tørr	Kunnskapsrik	Bitter	Engasjert
Underholdende	Passiviserende	Uengasjert	Avslappet
Morsom	Glad	Pirkete	Ensporet
Tøff	Nøye	Kunnskapløs	Uinteressant
Snill	Hensynsløs	Hensynsfull	Ryddig
Lur	Rolig	Surrete	Energisk
Temperamentsfull	Tydelig	Bestemt	Forbilledlig
Humoristisk	Kjip	Kløk	Kul
Omtenkksom	Likegyldig	Engasjerende	Selvhøytidelig
Sur	Uberegnelig	Vennlig	Urimelig

2. Bedøm så om du er enig eller uenig i følgende påstander? Sett karakter fra 1 – 10 der 1 = totalt uenig, 10 = helt enig

Espen er en dyktig lærer.

Jeg lærer mye av Espen.

Espen er god til å forklare.

Espen er en av de beste lærerne jeg har hatt.

Vedlegg 6 – Resultatene fra spørreundersøkelsene i 3B

Fredrik

Tøysete: 11/25	Veltalende: 22/25	Streng: 8/25	Artig: 8/25
Kjedelig: 0/25	Selvironisk: 22/25	Respektert: 23/25	Trygg: 15/25
Tørr: 2/25	Kunnskapsrik: 24/25	Bitter: 0/25	Engasjert: 23/25
Underholdende: 18/25	Passiviserende: 0/25	Uengasjert: 0/25	Avslappet: 21/25
Morsom: 17/25	Glad: 14/25	Pirkete: 3/25	Ensporet: 1/25
Tøff: 1/25	Nøye: 7/25	Kunnskapløs: 0/25	Uinteressant 0/25
Snill 9/25	Hensynsløs: 0/25	Hensynsfull: 13/25	Ryddig: 7/25
Lur: 8/25	Rolig 12/25	Surrete: 1/25	Energisk: 13/25
Temperamentsfull: 8/25	Tydlig: 15/25	Bestemt 15/25	Forbilledlig 7/25
Humoristisk: 16/25	Kjip: 0/25	Klok: 15/25	Kul: 11/25
Omtenkso: 7/25	Likegyldig: 1/25	Engasjerende: 21/25	Selvhøytidelig 1/25
Sur: 0/25	Uberegnelig 1/25	Vennlig 16/25	Urimelig 0/25

Elevene skulle si seg enig i påstanden på en skala fra 1-10, der 1 = totalt uenig og 10 = helt enig. Resultatet er gitt i snitt.

- 1) Fredrik er en dyktig lærer: 9,54
- 2) Fredrik er god til å forklare: 9,60
- 3) Jeg lærer mye av Fredrik: 9,24
- 4) Fredrik er en av de beste lærerne jeg har hatt: 9,66

Robert

Tøysete: 12/20	Veltalende: 14/20	Streng: 6/20	Artig: 12/20
Kjedelig: 0/20	Selvironisk: 18/20	Respektert: 15/20	Trygg: 11/20
Tørr: 2/20	Kunnskapsrik: 18/20	Bitter: 0/20	Engasjert: 19/20
Underholdende: 18/20	Passiviserende: 0/20	Uengasjert: 0/20	Avslappet: 9/20
Morsom: 18/20	Glad: 15/20	Pirkete: 4/20	Ensporet: 0/20
Tøff: 4/20	Nøye: 6/20	Kunnskapløs: 0/20	Uinteressant 0/20
Snill 9/20	Hensynsløs: 0/20	Hensynsfull: 12/20	Ryddig: 2/20
Lur: 1/20	Rolig 2/20	Surrete: 3/20	Energisk: 17/20
Temperamentsfull: 2/20	Tydlig: 10/20	Bestemt 12/20	Forbilledlig 2/20
Humoristisk: 18/20	Kjip: 0/20	Klok: 13/20	Kul: 7/20
Omtenkso: 5/20	Likegyldig: 0/20	Engasjerende: 15/20	Selvhøytidelig 1/20
Sur: 0/20	Uberegnelig 0/20	Vennlig 12/20	Urimelig 0/20

Elevene skulle si seg enig i påstanden på en skala fra 1-10, der 1 = totalt uenig og 10 = helt enig. Resultatet er gitt i snitt.

- 1) Robert er en dyktig lærer: 9,63
- 2) Robert er god til å forklare: 9,15
- 3) Jeg lærer mye av Robert: 9,15
- 4) Robert er en av de beste lærerne jeg har hatt: 9,63

Vedlegg 7: Cd-rom med transkriberte intervjuer.

Kilder og Litteraturliste

Læreplaner

Læreplan i samfunnsfag, Kunnskapsløftet

Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram

Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram

Litteraturliste

Andersen, Øyvind: *I retorikkens hage*, Universitetsforlaget, 5.opplag 2004

Andersen, Øyvind: *Rette ord i rette tid*, i *Rhetorica Scandinavica* nr 4 1997

Andreassen, Bengt-Ove: *Et ordinært fag i særklasse – En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*, Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for religionsvitenskap, Juni 2008

Andreassen, Bengt-Ove: Sammendrag av Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor Universitetet i Tromsø, <http://www.ub.uit.no/munin/handle/10037/1570>, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for religionsvitenskap, Juni 2008

Andreassen, Trine: *Dobbelt så mange invandrer-skoler*, <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article266059.ece>, i *Dagsavisen* 19. januar 2006

Aristoteles: *Den Nikomakiske Etikk*, oversatt av Øyvind Rabbås og Arnfinn Stigen, Bokklubben Dagens Bøker Oslo 1999

Aristoteles: *Retorikk*, oversatt av Tormod Eide, Vidarforlaget 2006

Bakken, Jonas: *Retorikk i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo 2009

Berger, Anne-Harriet: *Som elevene ser det – Hva får elevene til å bråke eller lære?* Cappelen Akademiske Forlag, Oslo 2000

Breivik, Vibeke Hadia: Oversettelse av Hadith, <http://www.islam.no/page10718562.aspx>, 31/03 –

2004

Cicero, Marcus Tullius: *Brutus*, oversatt og kommentert av Mogens Leisner-Jensen, Syddansk Universitetsforlag, 2003

Cicero, Marcus Tullius: *De Oratore*, oversatt og kommentert av Jørgen Isager Syddansk Universitetsforlag, 2003

Cicero, Marcus Tullius: *Om den bedste slags talere*, oversatt og kommentert av Jørgen Isager Syddansk Universitetsforlag, 2003

Cicero, Marcus Tullius: *Orator*, oversatt og kommentert av Jørgen Isager Syddansk Universitetsforlag, 2003

Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060630-0859-0.html#3>, Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 30. juni 2006

Grande, Sidsel Øiestad: *Norsk skole i møte med islam*, Kap 4 i Sand, Therese (red): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen akademisk forlag, 2.utgave 2008

Gundem, Bjørg Branzæg: *Skolens oppgave og innhold – en studiebok i didaktikk*, Universitetsforlaget, 4 utgave 1998

Gundem, Bjørg Branzæg: *Den gode læreren – noen perspektiver*, i heftet *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid*, Midtbø, Ragnild (red) Bedre Skole 2006,

Imsen, Gunn: *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*, 3.utgave, Universitetsforlaget 2006

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, og Kristoffersen, Line: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag 3.utgave 2005

Johansen, Anders: *Talerens troverdighet – Tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*, 4.opplag(2008), Universitetsforlaget 2002

Kjeldsen, Jens. E: *Retorikk i vår tid, En innføring i moderne retorisk teori*, Spartacus forlag, 2006

Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, 2001

Maltén, Arne: *Lærerrollen*, Tanum-Norli, Oslo 1981

McCroskey, James C. *An Introduction to Rhetorical Communication*. Third Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1978

McGuire, Meredith B: *Religion – The Social Context*, Wadsworth, Thomson learning, 2002

Meland, Astrid: *Hijab brer om seg i Europa*, i Dagbladet 28/11-2006, <http://www.dagbladet.no/magasinet/2006/11/23/483880.html>

Nordahl, Thomas: *eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Universitetsforlaget 2002

Nordahl, Thomas: ”Eleven som aktør”, i Manger, T. Lillejord, S. Nordahl T. og Helland.T: *Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Fagbokforlaget, Bergen 2009

NRLU: *Pedagogikkfaget i lærerutdanning – Utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning*,

http://www.uhr.no/documents/Notat_om_pedagogikkfaget_i_l_rerutd._NRLU_31122008_1.pdf, Oslo - Universitets- og høgskolerådet, 2008

Platon. Gorgias. Oversettelse og innledning ved Øivind Andersen. Vidarforlaget. Oslo 2006.

Quintilianus, Marcus Fabius, *Institutio Oratoria. Opplæring av talaren 1-3*. Omsetjing og innleing av Hermund Slaattelid, Samlaget, 2004

Rabbås, Øyvind. *Begrepsforklaringer. I Den Nikomakiske Etikk*. oversatt av Øyvind Rabbås og Arnfinn Stigen, Oslo: Bokklubben Dagens Bøker 1999

Sigrell, Anders. *Retorik för lärare – Konsten at välja språk konstruktivt*. Retorikforlaget 2008

Studiehåndoka, Plan for andre avdeling i allmennlærerutdanningen,

http://www.hio.no/content/download/90322/706882/version/1/file/Studieh%C3%A5ndbok2_andre_avd.pdf, Høyskolen i Oslo 2008