



16.05.2022

FoU-oppgave vår 2022

MGLU3512 Tekst, tolkning og praksis:
forskning og didaktikk i KRLE

«Hvordan kan religions- og livssynslærerens åpenhet rundt eget livssyn være med på å påvirke eleven?»



Henriette Grelland

KANDIDATNUMMER: 10009

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	2
Sammendrag	2
Bakgrunn	2
Problemstilling:.....	3
Teori.....	4
Hva sier læreplanen?.....	4
Livssyn	4
Nøytralitet og objektivitet.....	4
Integrerende religionsundervisning	5
Innenfra og utenfra perspektiv	5
Negativ og positiv toleranse.....	5
Uenighetsfellesskap.....	6
Metode.....	6
Materiale	6
Analyse	7
Drøfting	8
Objektiv, nøytral og profesjonell.....	8
Tro som privatsak	10
Hvilken påvirkning kan åpenhet ha?	11
Kristne og åpenhet	12
Kritiske refleksjoner til arbeidet med FoU-oppgaven	15
Konklusjon	15
Referanseliste:.....	17
Vedlegg.....	18
Intervjuguide	18
Intervju A.....	18
Intervju B	20

Innledning

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan kan religions- og livssynslærerens åpenhet rundt eget livssyn være med på å påvirke eleven?». Med gjeldende problemstilling som grunnlag for oppgaven, har jeg intervjuet to religion- og livssynslærere om tematikken omkring åpenhet rundt lærerens livssyn. Mitt teoretiske grunnlag baserer seg på mine intervju og funn fra tidligere forskninger på samme felt, hvor blant annet Toft, Fauske og Domaas er noen av de sentrale forskerne jeg har tatt i bruk. For å kunne anvende datamaterialet fra intervjuene, har jeg tatt i bruk Tjoras metode, Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI), hvor koding og kodegruppering har resultert i ulike funn. De funnene som jeg ser på som mest sentrale er at religions- og livssynslærere er opptatt av dette med å være profesjonelle. Det kommer også frem at mange er redde for å ikke være nøytrale nok, noe jeg vil grave dypere inn i for å forhåpentligvis bli klokere på hva som ligger til grunn for dette. Et siste funn jeg vil trekke frem er funnet om at kristne er mindre åpne om sitt livssyn enn andre religioner eller livssyn. Dette er noen av funnene jeg vil se nærmere på i samsvar med problemstillingen.

Åpenhet rundt religion- og livssynslærerens eget livssyn er et samtaleemne det ofte kan oppstå uenigheter og delte meninger om. Ut ifra egne erfaringer har lærere ofte en klar mening om akkurat dette temaet hvis jeg spør, eller samtalen bærer i den retningen. På bakgrunn av disse erfaringene ble jeg nysgjerrig på å gå enda mer i dybden på hva ulike religionslærere faktisk praktiserer i klasserommet, og ikke minst hvor bevisste de er på valgene de tar. Med et nysgjerrig utgangspunkt om å bli litt klokere på denne tematikken, har jeg intervjuet to religionslærere om akkurat dette. Jeg vil senere i oppgaven gå mer i dybden på hvordan intervjuene har forgått. Selve oppgaven avgrenses ved at jeg baserer meg på noen av de funnene som jeg ser på som mest sentrale. Med mest sentrale mener jeg de funnene som er fremtredende ved at de enten blir nevnt flere ganger, at de er synlige hos begge informantene, eller at det er funn som på et vis skiller seg ut. Oppgavens oppbygning er strukturert ved at de mest sentrale begrepene og teoriene blir presentert, der blant annet definisjonen av «livssyn», nøytralitet og objektivitet, innenfra og utenfraperspektiv, negativ og positiv toleranse og uenighetsfellesskap er noen av dem. Deretter vil metode og materialet bli presentert og redegjort for, etterfulgt av selve analysen. I drøftingsdelen vil funnene fra analysen bli presentert og diskutert i samspill med relevant teori og tidligere forskning. I samsvar med det som har kommet frem i drøftingsdelen, vil det i konklusjonsdelen fremlegges en form for svar på problemstillingen i tråd med funnene som er drøftet.

Bakgrunn

Det er flere ulike grunner til at jeg vil skrive om temaet åpenhet rundt religionslærerens eget livssyn. Den første tanken min som fikk meg til å ville skrive om akkurat dette, er at jeg har egne erfaringer

som gjør at jeg synes det er et viktig tema å belyse. På videregående hadde jeg en religionslærer som var åpen om sin religion. Læreren kom ofte med budskap og tanker som hun selv var enig i og/eller sto for. I starten følte det greit at hun viste såpass mye åpenhet rundt eget livssyn. Fordi svarene ble mer konkrete og ikke så svevende som religion ofte kan bli, ble det lettere for oss elever å sette oss inn i det læreren formidlet. Læreren kom med konkrete meninger og tanker om rett og galt, noe som fikk frem budskapet på en mer tydelig måte. Selv om dette hadde positive sider i form av at formidlingen ble mer konkret, hadde det også sine negative konsekvenser. Etter hvert utviklet det seg til at flere av elevene i klassen svarte på spørsmålene hun stilte ut ifra hva vi visste hun trodde på. Hennes sannhet ble vår sannhet, og det vi lærte i hennes undervisning baserte seg ofte på det hun trodde på. Hun var tydelig på at dette var slik hun så på religion, men var ikke tydelig på at dette ikke var noen fasit. Ettersom vi erfarte at en fikk gode karakterer av å svare det hun ville høre både skriftlig og muntlig, ble det slik mange elever svarte i timene hennes. I etterkant har jeg tenkt mer på at denne formen for formidling til elever, i aller høyeste grad kan virke forkynnende på enkelte elever. En kan aldri vite hvordan ulike elever tar til seg den informasjonen de får fra læreren sin. Mange vil klare å skille mellom lærerens meninger og ens egne meninger, men faren for at en vil la lærerens sannhet bli sin egen sannhet, er der. På bakgrunn av denne erfaringen vil jeg derfor tilegne meg mer kunnskap om tematikken, slik at en kan bli mer bevisst på innflytelsen læreren faktisk kan ha på elever når det kommer til religion og livssyn.

Problemstilling: Hvordan kan religions- og livssynslærerens åpenhet rundt eget livssyn være med på å påvirke eleven?

Teori

Hva sier læreplanen?

«Opplæringsloven legger føringer for at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Udir, 2020). Jeg har valgt å ta med deler av læreplanen til KRLE fordi det bidrar til å forsterke deler av mine funn i henhold til besvarelsen av min problemstilling. Jeg vil ikke analysere dokumentet eller den enkelte loven som er nevnt, men dra frem relevante elementer som styrker eller belyser mine funn i oppgaven.

Livssyn

«Livssyn» er et begrep jeg bruker mye gjennom besvarelsen av min oppgave, og i den sammenheng er det relevant å komme med en redegjørelse for hva det menes når jeg bruker begrepet. «Livssyn» er som Toft påpeker, et svevende og stort begrep som det er vanskelig å snevre inn (Toft, 2014, s. 253). Likevel vil jeg forsøke å konkretisere hva som menes når jeg tar i bruk begrepet. Jeg tar utgangspunkt i definisjonen til Aadnanes som beskriver «livssyn» som et kognitivt fenomen hvor individets tanker og ideer presenterer ulike oppfatninger og meninger om spørsmål knyttet til menneskelivet og eksistensen (Aadnanes, 2012, s. 13). I sammenheng med Aadnanes sin definisjon syns jeg også beskrivelsen til Furuseth & Repstad beskriver godt mitt bruk av begrepet «livssyn». «Alle religioner er også livssyn, men ikke alle livssyn er religiøse» (Furuseth & Repstad, 2000, s. 36, referert i Domaas, 2007, s. 49). Når jeg snakker om lærerens åpenhet rundt eget livssyn, snakker jeg derfor om lærernes oppfatning og meninger knyttet til de store spørsmålene om livet.

Nøytralitet og objektivitet

For å besvare sentrale deler av problemstillingen, er det relevant å trekke inn begrepene nøytralitet og objektivitet. Etter å ha lest flere ulike artikler om disse begrepene, forstår jeg i større grad hvor avansert det faktisk er å sette en konkret definisjon. Fauske nevner at filosofiprofessor Arne Johan Vetlesen kobler sammen begrepet nøytralitet, til det å være upartisk. Dette er noe Fauske beskriver som en del av kjernen til begrepet nøytralitet (Fauske, 2013, s. 218). Det snakkes ofte om nøytralitets- og objektivitetsideal, og ikke bare en begrepsdefinisjon. Det kan tyde på at det heller er et ideal om å følge bestemte trekk, fremfor å følge en oppskrift eller en konkret definisjon (Grimen, 2009, referert i Fauske, 2013, s. 217). Jeg syns det er relevant å trekke inn Fauske sin kritiske tenkning rundt objektivitet og nøytralitet. Forskeren stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig for en religions- og livssynslærer å nytte seg av et objektivt og nøytralt perspektiv når det er så store uenigheter rundt begrepene i den vitenskapelige sammenhengen (Fauske, 2013, s. 222). Basert på diskusjonene som er nevnt over, forstår jeg begrepene som mer et ideal, enn en definisjon det finnes et fasitsvar på. Jeg tror ikke det finnes noen konklusjon på hvordan en kan oppfylle kravet om objektivitet og nøytralitet, men heller følge de ulike trekkene og kjennetegnene til begrepene i den grad det er mulig.

Integrerende religionsundervisning

For å kunne forstå hvilken rolle en religionslærer har, er det naturlig å se kort på hvilke endringer som har skjedd i skolen når det kommer til undervisningsmetoder. Den norske skolen praktiserer hovedsakelig en integrerende undervisning i KRLE-faget den dag i dag, til en forandring fra hva som ble praktisert tidligere. En integrerende undervisning legger opp til at undervisningen er felles for hele klassen, uavhengig av elevenes livsynsmessige bakgrunn. Som en motsetning av dette har vi separerende undervisning som skal gi opplæring i elevens eget livssyn, slik at man deler grupper og klasser etter hvilket livssyn de har. Denne formen for undervisning har en gått mer og mer bort ifra med årene, noe som tilsier at en hovedsakelig praktiserer en integrerende undervisning (Alberts, 2007, referert i Toft, 2014). Denne undervisningsmetoden er ment for å fremme respekt og forståelse for ulike syn på religion og livssyn, og ikke bare ens eget. Ettersom undervisningsformen har forandret seg, vil det også ha stor påvirkning på lærerens rolle som underviser. I takt med forandring på undervisningsmetodene, har altså læreren måttet gjøre det samme. Det stilles større krav til den enkelte religionslærer fordi faget skal inneholde et mangfold av livssyn, og ikke bare et. Kravet om objektivitet og nøytralitet er relevant å nevne her. Det stilles høyere krav om nøytralitet og objektivitet i undervisningen til hver enkelt religion- og livssynslærer, uavhengig av deres livsynsmessige bakgrunn.

Innenfra og utenfra perspektiv

Jeg vil senere i oppgaven diskutere problemstillingen min ved bruk av ulike perspektiver en lærer kan bruke for å undervise i en religion eller et livssyn. Derfor er det relevant å definere innenfra og utenfraperspektiv. Som Eidhamar påpeker vil de ulike perspektivene på ett vis være «sanne», men det igjen vil variere ut ifra hvem du spør. De ulike perspektivene deles hovedsakelig inn i fire kategorier: Personlig eller faglig utenfraperspektiv, og personlig eller faglig innenfraperspektiv. Gjennom min oppgaves problemstilling, er det relevant å nevne faglig utenfraperspektiv, da det kommer frem at det er et perspektiv som den ene informanten bevisst bruker i klasseromsundervisningen. Eidhamar beskriver det faglige utenfraperspektiv med at det beskriver og analyserer religion og livssyn vitenskapelig uten å ta hensyn til synspunkter innen religionen eller livssynet det undervises om (Eidhamar, 2019, s. 28). Med dette forklart, tolker jeg det slik at et faglig utenfraperspektiv representerer en religion eller et livssyn hvor det ikke tas høyde for personlige synspunkter.

Negativ og positiv toleranse

Berger & Zijderveld forklarer den positive toleransen med bruk av beskrivelsene genuin respekt og åpenhet i møte med andre syn. På den andre siden beskrives negativ toleranse med likegyldighet, hvor det praktiseres en holdning om at «du kan tro hva du vil for meg» (Berger & Zijderveld, 2009, s. 31, referert i Toft, 2014, s. 264). De ulike beskrivelsene av toleranse tolker jeg som ulike måter å møte uenigheter på i klasserommet.

Uenighetsfellesskap

For å redegjøre for begrepet uenighetsfellesskap, velger jeg å ta i bruk Iversens minstedefinisjon. Han beskriver begrepet som en gruppe mennesker med ulike meninger som deler felles utfordring eller et felles begrep (Iversen, 2014, referert i Iversen, 2017). Jeg forstår Iversens beskrivelse som at et uenighetsfellesskap gir rom for ulikhet i form av ulik religions- og livssynsbakgrunn, og at en respekterer uenigheten gjennom toleranse og respekt.

Metode

Materiale

Materialet jeg bruker i min FoU-oppgave baserer seg hovedsakelig på svarene jeg har fått i sammenheng med intervjuer av to religionslærere på ungdomstrinnet som jeg har gjennomført på forhånd av oppgaven. Jeg har valgt å samle inn materialet til oppgaven min gjennom to intervjuer, hvor begge følger en semistrukturert intervjuguide, som er en kombinasjon av strukturert og ustrukturert intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I første omgang tenkte jeg å benytte meg av en strukturert form, hvor spørsmålene jeg ga til begge informantene var helt like. Etersom jeg leste meg mer opp syns jeg beskrivelsen av den semistrukturert formen passet min oppgave bedre, da jeg er ute etter en kombinasjon mellom struktur og åpenhet. I et semistrukturert intervju benyttes de samme hovedspørsmålene, men oppfølgingsspørsmål, rekkefølgen på spørsmålene og formulering kan variere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I begge intervjuene ble det stilt de samme hovedspørsmålene, men med noen ulike oppfølgingsspørsmål ut ifra hvilke svar de ga på hovedspørsmålene. Slik kunne jeg følge opp uventede opplysninger og momenter for hvert enkelt intervju. Dersom jeg fikk tilstrekkelig med svar på hovedspørsmålene, valgte jeg eksempelvis å ikke ta med oppfølgingsspørsmålene. Dette kommer til syne i intervjuguiden som er lagt inn som vedlegg til slutt i oppgaven.

Intervjuene foregikk ved at jeg på forhånd sendte begge informantene et infoskriv som inneholdt blant annet årsaken til intervjuet og hvordan jeg ville bruke intervjuet (legge inn som vedlegg?). Da jeg gjennomførte intervjuene valgte jeg å inkludere en medstudent som kunne notere ned det informantene svarte. Slik kunne jeg fokusere mer på å stille spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ettersom hva informantene svarte. Ved å frigi meg fra å notere, klarte jeg i større grad å være til stede under intervjuet, slik at intervjuet fikk en bedre flyt. For meg var det viktig å sikre at informantene følte seg tilpass, slik at de kunne svare ærlig uten noe press fra hverken meg eller medstudenten i den grad det er mulig. Etter at jeg hadde gjennomført begge intervjuene, finskrev jeg notatene som medstudenten hadde skrevet under intervjuene. Jeg lot begge informantene lese igjennom svarene de hadde gitt på intervjuene, slik at de fikk mulighet til å si ifra om de mente noe ikke stemte overens med det de svarte.

Metoden jeg har valgt for å analysere materialet fra intervjuene er Aksel Tjoras metode, Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI). Ved bruk av denne metoden arbeider man etappevis fra rådata, som i dette tilfellet er svarene fra to intervju, og til teori. Som Tjora skriver, er dette en såkalt «oppadgående», induktiv prosess som går fra data til teori (Tjora, Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2017, s. 18). Metoden deles inn i seks ulike tester, som til slutt ender opp med teori (Tjora, Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2017, s. 19). I min prosess har jeg kun brukt de første trinnene i Tjoras metode, som legger vekt på bearbeiding av rådata ved å ta i bruk empirinær koding og gruppering av kodene. Jeg har altså ikke benyttet meg av alle de seks trinnene, da det er for avansert og tidkrevende for omfanget av min oppgave. For å gi et tydeligere bilde på min valgte metode så er det relevant å nevne at SDI-metoden er en metode som legger stor vekt på nysgjerrighet og det å være kritisk til datamaterialet. Tjoras metode er ment for å kunne tilegne seg en dypere forståelse for datamaterialet som skal analyseres (Tjora, Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2017, s. 21). Ved kvalitativ forskningsmetode som dette, vil en alltid ha egne meninger som er med på å styre i noen grad. Fauske påpeker blant annet at tolkningen av forskningsresultatet vil bli påvirket av forskeren sitt eget perspektiv (Fauske, 2013, s. 218). På bakgrunn av dette tror jeg Tjoras metode med bruk av empirinær koding er en god metode for å unngå nettopp dette i størst mulig grad. Jeg går inn med en innstilling om å bruke råmaterialet for hva det er, uavhengig av hva jeg skulle mene. Istedenfor å lete etter det «riktige svaret», vil jeg utforske materialet på en nyansert måte, hvor svarene kommer underveis i forskningen. Empirinær koding er som Tjora skriver, kun utviklet fra datamaterialet og baserer seg ikke på allerede planlagte temaer eller teorier (Tjora, Analyse av kvalitative data, 2017, s. 198). Denne induktive formen for koding er derfor med på å ikke basere forskningen på mine egne meninger, men heller la datamaterialet tale for seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Senere i oppgaven vil jeg drøfte hvordan denne prosessen fungerte i praksis, samt se på validitet, fordeler og ulemper med en slik metode.

Analyse

Etter godkjenning fra begge informantene gikk jeg i gang med Tjoras SDI-metode, for å gå fra råmaterialet til teori. Jeg gikk grundig igjennom begge intervjuene, hvor jeg streket under det som etter min mening var mest sentralt i hver setning og hvert svar. Da jeg hadde gjort det, lagde jeg koder for det jeg hadde streket under, hvor jeg hele tiden forsøkte å være så empirinær som overhodet mulig. For å sikre empirinær koding i større grad, brukte jeg Tjoras kodetest for å kontrollere at kodene jeg lagde, passet til intervjuets innhold. Det ene kontrollspørsmålet stilte spørsmål om man kunne lagd koden før selve kodingen. Hvis svaret var nei, var det en potensielt god empirinær koding. Motsatt var om svaret var ja, noe som tydet på at koden var unødvendig. Dette forekom flere ganger under min

prosess med å lage kodene, noe som tilsier at kodetesten var til god hjelp. Det andre kontrollspørsmålet satte spørsmålstegn ved hva selve koden fortalte. Ble svaret hva det tematisk ble snakket om, var ikke koden god nok. Kom jeg frem til at koden gjenspeilet konkret hva som ble sagt, var det en god kode (Tjora, Analyse av kvalitative data, 2017, ss. 201-203). Da jeg hadde lagd koder til begge intervjuene, gikk jeg i gang med kodegruppering. Underveis i denne prosessen endret kodegruppene seg, ettersom jeg faktisk kom dypere inn i datamaterialet, og i større grad forstod intervjuets innhold. Til slutt endte jeg opp med elleve kodegrupper, fordelt på begge intervjuene, som vist i tabellen under. Senere i oppgaven vil jeg drøfte selve fremgangen til kodegrupperingen, og stille meg kritisk til om jeg kunne gjort noe annerledes.

Kodegrupper	Antall intervju A	Antall intervju B
Lovfestet	4	0
<u>Nøytralitet</u>	7	4
<u>Åpenhet</u>	3	8
Mangfold	1	2
<u>Privatsak</u>	4	9
Lærer	6	2
<u>Påvirkning</u>	7	4
Elev	2	4
Faget	4	0
Fordommer	0	3
Forandring	0	1

Etterfulgt av kodegrupperingen, telte jeg over hvor mange ganger de ulike kodegruppene gjentok seg igjennom intervjuene. Jeg brukte de samme kodegruppene på begge intervjuene, men skilte antallet ganger de ble nevnt i begge intervjuene ved å lage en kolonne for intervju A, og en for intervju B. Etter å ha telt over kodegruppene fant jeg ut av at det var fire av de elleve kodegruppene som etter min mening pekte seg ekstra ut, ved at de var nevnt flere ganger i begge intervjuene. Disse fire kodegruppene er «nøytralitet», «åpenhet», «privatsak» og «påvirkning», som er markert med understrek i tabellen ovenfor. Dette funnet har hovedsakelig lagt grunnlaget for hva jeg har valgt å se på i form av teori til drøftingen. Likevel ser jeg på datamaterialet og kodegrupperingene som en helhet, og bruker derfor ikke bare de understrekede kodegrupperingene.

Drøfting

Objektiv, nøytral og profesjonell

Som Fauske påpeker, har nøytralitet og objektivitet vært et ideal allerede under innføringen av faget i 1997 (Fauske, 2013, s. 216). Det kan tyde på at det også er derfor det er så viktig for religions- og livssynslærer den dag i dag. Generasjonen med lærere i dag er opplært til at nøytralitet og objektivitet er et viktig ideal, noe som samsvarer med det informantene gir uttrykk for om å ville være nøytrale.

Da den ene informanten fikk et oppfølgingsspørsmål om konsekvenser eller begrensninger med å være åpen om eget livssyn, svarte informanten følgende: «*Jeg begrenser meg i form av hvordan jeg uttaler meg. Jeg sier jo ikke «vi kristne». Jeg sier heller «de kristne» eller «de muslimene», så kan de ikke være sikre på hvordan mitt livssyn er*». Dette svaret har jeg satt inn i kodegruppen med navnet «nøytralitet». Informanten snakker om nøytralitet i form av at læreren ikke vil legge frem en religion slik at læreren tilhører noen av dem. Informanten viser til et spesifikt tiltak som læreren bevisst gjør i klasserommet for å i størst grad sikre nøytralitet og objektivitet i klasserommet. Lærerens bevisste ordvalg om å bruke «de» og ikke «vi», vil som læreren påpeker i større grad nøytralisere læreren fordi elevene av den grunn ikke kan vite hvilket livssyn læreren har. Ved å henvise seg med samme pronomen til de ulike religionene, setter ikke læreren sitt personlige livssyn i noe perspektiv. Slik jeg ser det, stiller læreren seg i et faglig utenfraperspektiv når hen henviser til de ulike religionene. Som Toft påpeker, vil konsekvensene av at læreren tar et standpunkt til eget livssyn i klasserommet, være begrensninger for elevene til å bytte mellom ulike perspektiver (Toft, 2014, s. 259). Ved å stille seg med et faglig utenfraperspektiv tar læreren altså ikke et fast standpunkt, noe som kan gi større rom for elevene til å utforske ulike tanker og meninger uten lærerens ståsted synlig eller tilgjengelig.

Gjennom mitt kodearbeid med datamaterialet, ser jeg at nøytralitet og objektivitet er sentralt for begge intervjuene. Intervjuene vektlegger temaene noe ulikt, men det er tydelig å se at dette er et tema begge informantene er opptatt av. Når jeg ser på tidligere forskning rundt temaene objektivitet og nøytralitet, finner jeg mye som støtter opp under informantens begrunnelser. Toft refererer blant annet til REDCo som er en undersøkelse av europeisk religionsundervisning (Everington 2012, referert i Toft 2014, s. 252). I undersøkelsen kommer det frem at norske lærere er opptatt av dette med objektivitet, og at lærerens eget livssyn ikke skal påvirke undervisningen. Den ene informanten begrunner blant annet ved å si at hvis læreren er åpen om sitt livssyn og forteller dette til elevene sine, vil elevene «henge knagger» opp mot lærerens livssyn. Slik jeg tolker utsagnet om å «henge opp knagger», er at elevene vil ha lærerens livssyn i bakhodet hele veien uansett hvilken religion eller livssyn som læreren underviser i. Jeg tror informanten sikter til faren for at elevene lar seg styre av den informasjonen de har om læreren. Det er læreren som setter karakter, og sitter dermed med en form for «makt» ovenfor elevene. Dette vet elevene godt, noe som kan føre til at elevene kan bruke lærerens livssyn som en inngang til bedre karakterer. Vet elevene hva læreren tror på og verdsetter

innen religion, livssyn og filosofiske spørsmål, vil det være en fare for at elevene svarer det de vet læreren vil høre, noe som absolutt fører til en retning som undervisningen ikke skal ledes mot. Dette kan en også se i forskningen til Toft, hvor det kommer frem at flere av lærerne uttrykker bekymring for at lærerens ståsted kan påvirke undervisningen i en retning som ikke hører til i klasserommet (Toft, 2014, s. 257).

Slik jeg tolker intervjuene, fokuserer den ene informanten på nøytralitet og objektivitet ved å vise til hvilke lovpålagte retningslinjer en har som lærer. Det er noe jeg kan se gjennom formuleringer som blant annet «min rolle som faglærer» og «vi har ikke lov til å utøve». Det er tydelig gjennom både undersøkelsene som Toft viser til, og informantene fra mine intervju, at profesjonalitet og objektivitet hos læreren er et sterkt fokus og ikke minst krav i religionsundervisning. Den profesjonelle holdningen som religionslærere har i forhold til det å skille personlige meninger om religion og livssyn er noe som Toft viser til gjennom Leganger-Krogstad & Berge sin doktorgradsavhandling (2009, s. 151, referert i Toft, 2014, s. 252). Holdningen om å ikke la egne meninger farge undervisningen, er noe som også kommer tydelig frem ved begge intervjuene jeg har hatt. Med dette sagt, er det relevant å underbygge informantenes argumenter med opplæringsloven som sier at «opplæringsloven legger føringer for at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Udir, 2020). Dette står skrevet under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen, noe som også forsterker de ulike forskningene som viser at norske lærere syns at objektivitet i faget er viktig. Ved å se på hvordan tidligere forskning diskuterer dette kravet, finner jeg i Toft sin artikkel at lærerne er klar over dette og uttrykker at de er enige (Toft, 2014, s. 257) Informanten som begrunner flere av svarene basert på ulike lover som religionslæren har, nevner ikke eksplisitt enkelte lover eller selve læreplanen. Likevel har jeg valgt å trekke inn deler av Udir sin opplæringslov, som jeg mener har stor relevans til de svarene som denne informanten gir.

Tro som privatsak

Kodegruppen «privatsak» var en av de fire kodene som gjentok seg flest ganger i begge intervjuene. Det er tydelig å se at begge informantene er opptatt av nettopp dette. Selv om jeg oppfatter at informantene er opptatt av at religion og livssyn er og bør være en privatsak, ser jeg at de vinkler svarene noe ulikt. Da jeg stilte hovedspørsmålet: Hva svarer du om elevene spør om ditt livssyn? Svarte den ene informanten: «Ja, jeg sier jeg har et livssyn. At jeg ikke er ateist eller agnostiker. Men det er ikke viktig. Ikke at jeg ikke har det, men at jeg som lærer ikke skal ha fokus på det. Mitt livssyn er ikke viktig i denne sammenhengen». Informanten svarer ikke direkte på at hen ikke vil være åpen fordi det er en privatsak. Likevel svarer informanten at hen velger å ikke være åpen fordi det ikke er relevant for

elevene å vite, noe som resulterer i at lærerens livssyn holdes privat. Jeg tolker derfor informantens svar til at religion og livssyn er en privatsak.

Da jeg kodet det andre intervjuet, kodet jeg svarene med «privatsak» over dobbelt så mange ganger som i det første intervjuet. Her er det også interessant å se hvilket svar informanten ga på spørsmålet om hva hen ville svart om elevene spør om lærerens livssyn. Den andre læreren svarer klart og tydelig at det er noe elevene får vite siste skoledag i 10.klasse. Læreren har valgt en strategi med å holde sitt eget livssyn for seg selv frem til siste skoledag. Læreren begrunner valget med å si at tro er individuelt. Grunnen til at jeg har valgt kodegruppenavnet «privatsak» er at jeg tolker svaret til informanten med at hen mener at tro og livssyn er en privatsak. Slik som Domaas skriver, anser de fleste sitt livssyn som en privatsak, som ingen andre har noe med. Likevel påpeker han at religion- og livssynsfaget skal være en arena der elevene får presentert egen og andres tro og tvil (Domaas, 2007, s. 51). Hvis en blir lært opp til at tro er en privatsak som man ikke snakker om i skolen, vil elevene oppfatte religion og livssyn som noe andre har, og ikke en selv (Toft, 2014, s. 265).

«Vi spør jo ikke om elevenes tro heller, det er jo uviktig. Det har vi ikke noe med». Dette er en del av svaret som den ene informanten ga da jeg spurte om lærerens åpenhet rundt eget livssyn. Svaret tolker jeg som at læreren forsvarer det å ikke være åpen med at det er en privatsak, på lik linje som at det er en privatsak for elevene. Svaret samsvarer med flere av funnene som Toft viser til i sin forskningsartikkel. Som Toft påpeker på bakgrunn av forskningen, oppfattes tro som noe veldig personlig, og som derfor bør holdes utenfor religion- og livssynsundervisningen (Toft, 2014, s. 255). Toft skriver også innledningsvis om forventningene til lærerens åpenhet i klasserommet. Her påpeker han at tro er den enkeltes privatsak, og derfor forventes det ikke av en lærer at hen skal være åpen i undervisningen. På lik linje som at læreren ikke har noe med elevens livssyn å gjøre, har heller ikke elevene noen rett til å vite lærerens. Dette samsvarer og styrker svarene til mine informanter, da de uavhengig av ulike argumenter og begrunnelser, har den samme formeningen om at tro er og bør være en privatsak.

Hvilken påvirkning kan åpenhet ha?

Toft refererer til Leganger-Krogstad & Berge (2009) sin undersøkelse PeTeR hvor det brukes en beskrivelse om at religionslærere ikke skal være forkynnende (Toft, 2014, s. 252). Dette kan en koble opp til informantens utsagn om å «ikke utøve». Den ene informanten sier blant annet at det ikke er lov til å utøve religion i klasserommet. Dette har jeg valgt å trekke opp mot kravet om objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning (Udir, 2020). Læreren begrunner altså valget om å ikke være åpen om eget livssyn, med at det ikke er lov til å utøve eller drive forkynnelse i klasserommet.

Den ene informanten forteller at foreleseren ved universitetet var veldig opptatt av dette med å ikke utøve. Hen forteller videre at dette har vært en av grunnene til at hen synes det er så viktig å være påpasselig med åpenhet rundt eget livssyn i klasserommet. Informanten legger også til at hen tror det vil påvirke om læreren svarer åpent om sitt livssyn. Når jeg ser på forskning rundt hvilken påvirkning åpenhet kan ha, ser jeg at flere av Toft sine informanter snakker om nettopp dette. De uttrykker bekymring for at lærerens livssyn skal komme i veien for elevenes mulighet til å se ulike perspektiver innen religion og livssyn (Toft, 2014, s. 259). Det blir også nevnt at om læreren har en fast rolle med tanke på eget livssyn, vil dette legge begrensinger, slik som informanten fra mitt intervju også påpekte. Hen snakket om at lærerens eget livssyn vil «henge knagger» på elevene, noe jeg tolker som det samme som Toft sine informanter snakker om.

Den ene informanten har som nevnt tidligere valgt å vente med å fortelle om sitt eget livssyn frem til siste skoledag. Dette kan som Toft begrunner fungere som motivasjon for elevene til å ville tilegne seg mangfoldig kunnskap om flere religioner og livssyn. Ved at elevene ikke har kunnskap om lærerens livssyn, vil det kunne skape større rom og mer nysgjerrighet for å ville gå i dybden på mer enn bare et livssyn (Toft, 2014, s. 259). Toft påpeker at ved å nøytralisere i størst mulig grad, vil elevene få et bedre utbytte av undervisningen fordi både lærer og elever kan sette seg inn i flere ulike religioner og livssyn uten å føle at de blir sammenlignet opp imot andre religioner basert på eget ståsted fra lærer (Toft, 2014, s. 259).

Den integrerende religions- og livssynsundervisningen som praktiseres i skolen i dag er som nevnt i teoridelen ment for å fremme elevenes forståelse for ulike religioner og livssyn, og ikke bare sitt eget. Da jeg intervjuet to religion- og livssynslærere forstod jeg i større grad noen av utfordringene som kommer med i en slik undervisningsform. Læreren trenger i mye større grad ta hensyn til dette med forkynnelse, blant annet fordi det er et mangfold av ulike religioner og livssyn i klasserommet. Selv om den integrerende undervisningsformen er mer mangfoldig og inkluderende innen religion og livssyn, ser jeg at det er flere av de samme problemstillingene som dukker opp når jeg leser på forskning rundt tematikken. Som informantene fra mine intervju også svarer, er det gjentakende at lærere er redde for å påvirke elevenes valg, eller ikke være profesjonelle nok. Dette forsterkes også ved å se på Toft sin forskning, hvor det kommer frem at religions- og livssynslærere er redde for å ikke være profesjonelle nok (Toft, 2014, s. 252).

Kristne og åpenhet

Jeg finner det også interessant å se på hva den ene informanten svarer angående åpenhet rundt lærere som har et kristent livssyn. «*Elever som er muslimer, er mer åpen rundt troen sin enn en kristen – det opplever jeg. Flere som er personlige kristne, uten å dele det*». Informanten deler sin erfaring om at lærere med et kristent livssyn, i større grad velger å ikke dele sitt livssyn med elevene sine. Hvorfor er

det slik? Da jeg leste tidligere forskning som belyste dette, fant jeg forskning som styrket nettopp dette. Toft forklarer at det er noen livssyn som oppleves som mer problematiske enn andre, noe som passer med hva en av mine informanter erfaringsvis forklarer. I Toft sin forskningsartikkel henvises det til Cooling som belyser at kristendommen er av religionene som ofte blir oppfattet som problematisk når det kommer til et integrerende religion- og livssynsfag (Cooling, 2002, referert i Toft, 2014, s. 260). Toft skriver videre at kristendom er en religion med et eksklusivt krav på sannheten, noe som har ført til at lærere som kategoriserer seg som kristne ofte blir sett på som mindre objektive enn andre lærere som representerer andre religioner eller livssyn. Videre bruker han også betegnelsen praktiserende kristne, hvor han forklarer at de blir sett på som mindre objektive fordi de har et livssyn som ikke er forenelig med andre syn (Toft, 2014, s. 263). Flere lærere med et kristent livssyn opplever at de hverken føler seg objektive eller profesjonelle nok hvis de er åpne, noe som har resultert i at flere ikke lenger velger å være åpne.

Da jeg stilte spørsmålet «Hvis jeg hadde spurt elevene i din klasse om hvilke livssyn du har, hva tror du de hadde svart?», svarte den ene informanten at hen tror elevene ville svart at de tror hen er kristen. Informanten svarer at elevene ville antatt dette fordi de tror at de fleste er kristne. Dette svaret finner jeg interessant i sammenheng med hva både informanten og forskningen til Toft svarer angående kristendom og åpenhet. Her får vi på en måte bekreftet påstanden om at kristne religionslærere velger å ikke være åpne om det, blant annet fordi elevene automatisk tenker at lærerne som ikke er åpne om eget livssyn, er kristne.

For å se på årsaker til at de som kategoriserer seg som kristne er en av religionene som ofte velger å holde livssynet sitt skjult for elevene, finner jeg det relevant å se på de store debattene som foregår rundt fagets navn. Debatten dreier seg kort forklart om hvor stor plass kristendommen skal ha i religions- og livssynsfaget, og har vært en gjeldene debatt siden Norge gikk fra separerende til integrerende undervisning (Fuglseth, 2014, s. 18). Uroforklaring er et begrep Fuglseth bruker i forbindelse med religionsfaget, som dreier seg om uroen rundt faget. I sammenheng med debatten om hvor stor plass kristendommen skal ha fremfor andre religioner og livssyn, vil jeg derfor si at det ligger en form for uro rundt faget. Dette kan som Toft påpeker, være en årsaksforklaring til at flere lærere med et kristent livssyn, velger å ikke være åpen om det til elevene sine. De store påstandene om at kristendommen har stått eller står for sterkt i faget, kan som Toft nevner, være en bidragsyter til at kristne lærere velger å være mer varsomme enn de som tilhører andre religioner eller livssyn (Toft, 2014, s. 263).

En annen årsak som kommer frem i Toft sin forskning, er et feltarbeid gjort av Seeberg som sammenligner hvordan skoler i Norge og Amsterdam ser på likhetsidealet. Det kommer frem at Norge

legger mye større vekt på likhetsidealet enn hva de gjør i Amsterdam. Den norske klassen setter likhet mer i sentrum, i motsetning til Amsterdam som fokuserer på å møte ulikhet med toleranse (Seeberg, 2009, referert i Toft, 2014, s. 264-265). Fordi ulikhet, som i denne sammenhengen er ulikhet i form av å ha et kristent livssyn, ofte forbindes med noe konfliktfylt, velger mange derfor å skjule livssynet sitt. Varsomhet blir derfor en utvei for å forhindre konflikt, istedenfor å møte ulikhet med et åpent sinn. Denne praksisen skjer i større grad i norsk skole, sammenlignet med i Amsterdam. Respekt og forståelse er beskrivelsen for en integrerende undervisning, som nevnt tidligere er den undervisningsformen som praktiseres i Norge. Likevel distanseres vi fra toleranse, som brukes til å beskrive undervisningsformen i Amsterdam. Ved å sammenligne Norge med Amsterdam, får jeg et nytt syn på hva som egentlig kreves for at noe kan kalles en integrerende undervisningsform. Jeg vil derfor drøfte tanken om at Norge, sammenlignet med Amsterdam, fremdeles har en vei å gå før en kan kategorisere den norske skoles undervisningsform som integrerende nok.

På bakgrunn av forskningen som er gjort i Norge og Amsterdam, blir det naturlig for meg å problematisere den skolepraksisen som er gjeldende i norsk skole i dag. Norge er et mangfoldig land som er opptatt av å integrere og inkludere alle religioner og livssyn. Likevel praktiseres det ifølge intervjuene mine, og tidligere forskning på samme felt, at det er viktig å være nøytral. Kan en praktisere nøytralitet og inkludere mangfoldet på en og samme tid? Jeg velger å stille meg kritisk til at det er mulig. Jeg tror den norske skole kunne trenge en forandring når det kommer til hvordan vi ser på likhetsidealet. Som Toft påpeker, resulterer hensynet om et konfliktfritt klassemiljø til at lærernes og elevenes livssynsbakgrunn ikke kommer til synet i klasserommet (Toft, 2014, s. 265). Et slikt resultat kan en se i en av informantenes svar om åpenhet. Informanten svarer at på lik linje som religion og livssyn er en privatsak for læreren, bør det også være det for eleven. «Vi spør jo ikke om elevenes tro, det har vi ikke noe med». Istedenfor å kun praktisere et klassemiljø der enighet er den tryggeste og beste veien, bør en til en forandring bevege seg mot et klassemiljø som i større grad nytter seg av et uenighetsfellesskap (Iversen, 2017). Et uenighetsfellesskap vil skape rom for at klassen kan dele ulike meninger gjennom respekt og toleranse for hverandre. I denne sammenhengen er det også relevant å se på ulike måter å forhold seg til konkurrerende syn på. Toft refererer til Berger & Zijdeveld som diskuterer disse forholdene gjennom å skille mellom negativ og positiv toleranse. Holdningen om at «du kan tro hva du vil for meg» er en negativ toleranse en kan se mye av i den norske skole, selv om det er et ønske om en positiv holdning (Toft, 2014, s. 264). Denne konsekvensen tror jeg som nevnt tidligere kan komme av at ulikhet i norsk skole forbindes med noe konfliktfylt, og som resulterer i at religion og livssyn forblir en privatsak. Elever og lærere har ulike måter å reagere på når en møter ulikheter i klasserommet, noe jeg tror det er viktig å bevisstgjøre seg på, slik at man har mulighet til å forandre på en eventuell negativ holdning til andre.

Kritiske refleksjoner til arbeidet med FoU-oppgaven

Selv om jeg legger stor vekt på at jeg skal være så empirinær som mulig da jeg kodet datamaterialet mitt, er det likevel viktig å være kritisk til oppgavens utfall. Ved å sammenligne mine funn med forskning som diskuterer omkring samme tema, har jeg i større grad kunnet vurdere validiteten til funnene fra intervjuene. Da oppgaven min kun består av to intervjuer, kan ikke resultatene være nok til å konkludere med at funnene får frem noen helhetlig sannhet. Likevel baserer oppgaven seg på nettopp funnene fra intervjuene, men forsterker og underbygges ved hjelp av både forskning og teori. Hvis jeg skal kritisere og vurdere mitt metodevalg, vil jeg påstå at Tjoras SDI-metode er en metode som i stor grad forsøker å forsterke funnenes validitet. Teorivalgene jeg har tatt har basert seg på en blanding av valg jeg tok tidlig i prosessen, allerede før intervjuene, og underveis i skrive- og forskningsprosessen. Fordi jeg har personlige erfaringer med en lærer som viser åpenhet i klasserommet, har dette vært en faktor til at oppgaven har ledet i den retningen den har. Men i hvor stor grad det har hatt en påvirkning, er vanskelig å si. Underveis i skrive- og forskningsprosessen har jeg tatt teorivalg basert på retningen som intervjuene har ledet til. Med utgangspunkt i empirinær koding, har jeg basert flere av teorivalgene på de funnene som har kommet frem underveis i forskningen. Ved å reflektere over funnene av analysen, vil jeg først og fremst nevne at jeg som forsker har makten til å beslutte hvilke funn som skal belyses og ikke. På bakgrunn av at denne oppgaven har sine begrensninger i form av omfang og antall sider, er det ikke kapasitet til å ta med alle funn. Jeg vil derfor reflektere over at både valg og bortvalg som er gjort i denne oppgaven, ikke kan unngås å bli påvirket av meg. Kodegrupperingen er også noe jeg vil diskutere fordi de hovedsakelig er etablert av samme personen som gjennomførte intervjuene. Hvis jeg skulle gjort noe annerledes med tanke på kodegrupperingene, kunne jeg forsøkt å innsnevre til enda færre grupperinger. Likevel ser jeg fordelen med å beholde flere kodegrupper, da det minsker sjansen for at innholdet i datamaterialet forsvinner.

Konklusjon

For å oppsummere oppgavetekstens innhold, vil jeg innlede med å belyse at intervjuene jeg har gjennomført, ga meg mye mer datamateriale enn jeg hadde sett for meg. Resultatene viste seg å være større enn først antatt da jeg fikk kodet datamaterialet og dermed ble mye bedre kjent med hva det inneholdt. Jeg har i denne oppgaven belyst funnet om at norske religions- og livssynslærere er opptatt av å være profesjonelle samtidig som de er redde for å ikke være nøytrale nok. Da jeg stilte spørsmålet om hvorfor det er slik, fant jeg mye av svaret ved å se på kravet om at undervisningen skal foregå på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Mange lærere tolker dette kravet ved å være profesjonelle og nøytrale i størst mulig grad. På bakgrunn av kravets konsekvenser gjennom blant annet begrensninger for læreren, finner jeg det relevant å kritisere. Religions- og livssynslærere i Norge er opptatt av dette nettopp fordi det er lovpålagt. Jeg lufter derfor tanken om at den nåværende praksisen om nøytralitet

ville vært annerledes om kravene i norsk skole hadde vært formulert og vinklet annerledes. Toleranse og respekt er noe jeg tror vil kunne bli mer fremtredende i undervisningen dersom formuleringen om nøytralitet ikke er like bastant som den er nå.

For å konkret svare på problemstillingen som oppgaven tar utgangspunkt i, vil jeg trekke frem at åpenhet kan ha veldig ulik påvirkning på elevene, avhengig av hvordan læreren velger å fremtre. Det er selvfølgelig ikke akseptabelt å drive med forkynnelse, noe som viser seg at de aller fleste religion- og livssynslærere er veldig opptatt av å ikke være. Jeg tror elevene kan få en positiv påvirkning i form av nysgjerrighet, respekt og toleranse hvis læreren velger åpenhet i en klasse der det er etablert en positiv toleranse for ulikhet.

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven var som nevnt innledningsvis en negativ erfaring med en religionslærer som var åpen om sitt livssyn. Gjennom denne oppgaven har jeg sett på forskning som belyser både positive og negative sider ved å være eller ikke være åpen. Jeg kan si meg enig i flere argumenter for hvorfor en ikke bør være åpen om eget livssyn, samtidig som jeg nå har fått flere perspektiver. Etter å ha blitt klokere på hvordan det norske skolesystemet praktiserer og ser på likhetsidealet, har jeg i større grad tro på at en forandring i selve skolesystemet også vil endre synet på åpenhet rundt eget livssyn. Hvis både lærere og elever vokser sammen i en kultur hvor genuin respekt for ulikhet er gjeldende, vil åpenhet plutselig få en ny verdi. Jeg vil altså si at jeg har gått fra en tanke om at åpenhet er for risikabelt, til at åpenhet er bra så lenge det blir praktisert under de riktige rammene for hvordan en ser på ulikhet. Den norske skole inneholder mye ulikhet, men den blir undertrykt ved å holde ting privat, nettopp for å unngå konflikt. Derfor tror jeg positiv toleranse kan være en viktig faktor. Til en positiv forandring tror jeg en i mye større grad kan forhindre konflikt ved å sikre en grunnverdi om at ulikhet er noe bra og noe en ikke skal være redd for å vise frem. Denne grunnverdien tror jeg er mulig å oppnå ved å praktisere en positiv toleranse for hverandre i klasserommet, både for elever og lærere. Jeg vil konkludere med at et klasserom der en utøver et uenighetsfellesskap, vil løse flere av problemstillingene omkring åpenhet rundt lærerens livssyn i klasserommet.

Referanseliste:

- Eidhamar, L. G. (2019). *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt*. I Prismet, nr. 1, s. 27-46 (19 sider). Tilgjengelig fra: <https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6855/5862>
- Domaas, O. E. (2007). Lærerens livssyn som utfordring i KRL-undervisningen. I T. M. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning, & T. Steen-Olsen, *FoU i praksis 2006 - rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (ss. 47-61). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fauske, R. (2013). "Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok". I B. Afset, K. Hatlebrekke, & H. V. Kleive, *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (ss. 215-239). Trondheim: Akademika forlag.
- Fuglseth, K. (2014). Det erfarte RLE-faget. I K. Fuglseth, *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (ss. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: kans kolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. U. Von Der Lippe, *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 101-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Toft, A. (2014). "Jeg har faktisk valgt å ikke være åpen om det". I K. Fuglseth, *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (ss. 249-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aadnanes, P. M. (2012). Kva er eit livssyn? I P. M. Aadnanes, *Livssyn, samfunnsutvikling og kulturkontekst* (ss. 11-73). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

I anledning FOU-oppgave som vi skriver på 3.året i studieløpet, trenger jeg å samle inn materiale til oppgaven i form av intervju. Formålet med intervjuet er å tilegne meg kunnskap om religionslæreres syn på åpenhet rundt eget livssyn i klasserommet. Materialet fra dette intervjuet skal kodes og brukes i min FOU-oppgave i KRLE og vil bli anonymisert, slik at det ikke kan spores tilbake til informantene.

Hovedspørsmål:

- Hva tenker du om åpenhet rundt lærerens livssyn i klasserommet?
 - Konsekvenser/begrensninger av begge deler
- Hva svarer du om elevene spør om ditt livssyn?
 - Kan du utdype hvorfor?
 - Tror du det har påvirket undervisningen? Beskriv hvorfor
- Er det noen elever det er lettere å være åpen til enn andre?
 - Kan du beskrive hvorfor?
- Hvis jeg hadde spurt elevene i din klasse om hvilket livssyn du har, hva tror du de hadde svart?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du noen opplevelser/erfaringer som du vil nevne?
- Har du noen gang gått fra en religionstime og følt at du har vært for personlig?
 - Hvilke konsekvenser ga i så fall dette?

Intervju A

Hovedspørsmål:

- Hva tenker du om åpenhet rundt lærerens livssyn i klasserommet?
 - Jeg tenker at vi har jo ikke lov å utøve religion i klasserommet. Og det tenker jeg hadde vært vanskelig om elevene visste at jeg var personlig kristen eller muslim. Så blir de tryggere til å diskutere fritt fordi de ikke er redd for å krenke meg.
 - Konsekvenser/begrensninger av begge deler

- Begrenser meg i hvordan jeg uttaler meg. Jeg sier jo ikke «vi kristne». Heller «de kristne» eller «de muslimene», så kan de ikke være sikre på hvordan mitt livssyn er. Vi vil det skal være flerkulturelt og mangfold i klasserommet. Dermed må man være forsiktig, vi vet ikke nødvendigvis hvilket livssyn og religion elevene tilhører, eller om de tilhører noe, vi skal ikke krenke og vi skal ikke utøve.
- Hva svarer du om elevene spør om ditt livssyn?
 - Ja, det har jeg opplevd mange ganger. Ja, hva sier jeg. Ja, jeg sier jeg har et livssyn. At jeg ikke er ateist eller agnostiker. Men at det ikke er viktig. Ikke at jeg ikke har det, men at jeg som lærer ikke skal ha fokus på det. Mitt livssyn er ikke viktig i denne sammenhengen.
- Tror du det har påvirket undervisningen? Beskriv hvorfor.
 - Over tid, når jeg tok faget, så lærte jeg disse tingene. Faglæreren min på fagskolen var veldig opptatt av dette med ikke å utøve. Og det har gjort noe med meg og min undervisning. At det har jeg vært veldig påpasselig med. Også har det sikkert glippet noen ganger. Undervisningen har blitt bedre og bedre med årene, for jeg tror det vil påvirke om jeg svarer åpent om livssynet mitt om jeg svarer på spørsmålet.
- Er det noen elever det er lettere å være åpen til enn andre?
 - Jeg er ikke åpen for den muligheten på en måte, for jeg tenker det er min rolle som faglærer i KRLE så skal jeg ikke blande min religion med- så jeg gjør det ikke med noen.
- Hvis jeg hadde spurt elevene i din klasse om hvilket livssyn du har, hva tror du de hadde svart?
 - De hadde nok svart at jeg er kristen. De aller fleste vet nok ikke det, men at de antar det. De tenker nok at de aller fleste er kristne. Men det kan likevel være fordi jeg er faglærer i faget. De kaller det ofte for kristendom.

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du noen opplevelser/erfaringer som du vil nevne?
 - Jeg husker godt en fra lærerkollegiet som var åpen og syns det er greit å meddele sitt syn. Så vi har hatt ganske heftige diskusjoner på det. Vedkommende var humanetisk. Det er helt greit, men det bør ikke elevene støtte seg på. Det står ganske tydelig at vi ikke skal være utøvende i klasserommet.
 - Religionsfaget i seg selv er historie. Det er ikke kristendom. De pleier å si «åå skal vi ha kristendom». Kjempe viktig del av kristendom – peker tilbake på historien, Gaza-stripen osv, det er historie.
 - Det er noe med diskusjonene og refleksjonene som blir bundet om elevene vet lærerens ståsted. Det kan farge elevenes syn på læreren.

Intervju B

Hovedspørsmål:

- Hva tenker du om åpenhet rundt lærerens livssyn i klasserommet?
 - Det er alltid det store spørsmålet – hva tror du på? Elevene er alltid interessert. Det er en slags spenning der. Hvis du forteller dem, hva du tror eller ikke tror på, vil det uansett henge knaggene på det du tror på. Jeg velger å gjøre det sånn, at det jeg tror på eller ikke tror på skal jeg fortelle siste dagen i 10.klasse. Det blir de overrasket over. Det er mange måter å være troende på. Det er ikke så veldig interessant. Hvis man sier det fra begynnelsen. Jeg tror på at det er noe mer mellom himmel og jord – har jeg sagt. Hvis man opplever å miste sin mor, opplever sine ting i livet, så vender man seg kanskje til noe i livet. Jeg tror vi skal være forsiktig med å si hva man tror eller ikke tror på. Kritiske spørsmål når man snakker om religion. Det er individuelt, men personlig tror jeg ikke man trenger å si hva man tror på, eller ikke tror på.
 - Konsekvenser/begrensninger av begge deler
 - Negativt: du mister litt credibility? Men jeg tror ikke de er så modne på den alderen. Vi skal jo ikke hjernevaske.
- Hva svarer du om elevene spør om ditt livssyn?
 - Sier de får vite det siste dagen i 10.klasse. I Norge er vi litt hemmelighetsfulle rundt det vi tror på.

- Er det noen elever det er lettere å være åpen til enn andre?
- Vi spør jo ikke om elevenes tro heller, det er jo uviktig. Det har vi ikke noe med.
- Hvis jeg hadde spurt elevene i din klasse om hvilket livssyn du har, hva tror du de hadde svart?
- De hadde syntes det hadde vært vanskelig, ikke svart på det. Har spurt siste dag i 10.klasse, «hva tror dere jeg tror på?», men ikke klart å svare, så da har jeg kanskje gjort en bra jobb med å skjule det.
- Da min sønn gikk på barneskolen hadde hen en lærer som var veldig kristen, og det skinte gjennom på alt hun gjorde.

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du noen opplevelser/erfaringer som du vil nevne?
- Elever som er muslimer, er mer åpen rundt troen sin enn en kristen – det opplever jeg. Flere som er personlige kristne, uten å dele det. Det norske samfunnet er så sekularisert at det ikke lenger er så akseptert å tro på Jesus og Gud. «Hæ tror du på Gud?» Fordommer mot de kristne. 100 år siden så var det mye mer åpent og akseptert rundt kristendommen. Det har skjedd store endringer til samfunnets holdninger til kristne. Derfor er kristne mer lukket rundt egen tro. Andre som har andre trosretninger enn kristendommen er mer åpne – det er min erfaring.
- Svært uheldig å legge føringer for elever dersom man er åpen om sitt livssyn. Jeg tror man skal være veldig forsiktig med det.
- Så vil jeg nevne at det er et veldig viktig fag, som har noe med å forstå andre mennesker.