



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Relasjon mellom lærer og elev i RLE

Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE faget?

Stine Abrahamsen



Veileder

Solvor M. Lauritzen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, (2015, Vår)

AVH5050: Masteravhandling (30 stp.)

Avhandling Lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag

Forord

Å skrive masteroppgave har vært spennende, men også krevende. Til tross for valg av tema relasjon, som jeg så sterkt brenner for, har dette vært de tøffeste månedene i studietiden. Disse 5 årene på MF har gått fort, og det har de siste månedene også gjort. Noe som har endret stressnivået i kroppen betraktelig, og gjort det avsluttende masterarbeidet utfordrende. Ikke bare for meg personlig, men også for alle rundt meg.

Jeg vil derfor bruke denne anledningen til å takke alle de som har støttet meg gjennom dette, både familie og venner. Spesielt takk til min mor som aldri mistet troen på meg, og gjorde det endelige sluttproduktet mulig. Min samboer fortjener også å takkes for å holde ut med en stresset og til tider mildt sagt frustrert masterstudent. Ikke minst vil jeg takke alle informantene som gjorde studiet mulig å gjennomføre, de ga meg materiale forbi mine forventninger.

Til slutt vil jeg rette en takk til min kjære veileder Solvor M. Lauritzen, som har vist tålmodighet og hengivenhet i rollen som veileder. Jeg hadde aldri funnet veien frem uten deg.

Dette arbeidet har betydd mye for meg, både med tanke på oppgavens innhold som jeg ser på som sentralt i skolen, og muligheten den har gitt til å bli kjent med meg selv. Oppgaven skal sette lys på lærerens opplevelse av relasjon i skolen, hvordan hver elev er unik og trenger å bli sett. Jeg velger å se elevene som Crocus blomster, som avbildet på forsiden. Hver og en unik i både farge og form. De vokser på ulike steder, på ulike måter, men en ting er felles, tilføres de varme åpner de seg, men i møte med kulde lukker de seg. La oss lærere være solskinnet som gir hver elev mulighet til å vise verden sitt unike selv.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG GJENNOMFØRING	6
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
2. TEORI	8
2.1 RELASJON	8
2.1.1 RELASJON I SKOLEN, ET OVERBLIKK	8
2.1.2 DEN SIGNIFIKANTE ANDRE OG SPEILINGSTEORI.....	10
2.1.3 RELASJONER MELLOM LÆRERE OG ELEVER – ELEVENE SITT PERSPEKTIV	11
2.1.4 Å VÆRE RELASJONSPROFESJONELL - SKAPE GODE RELASJONER OG TA TAK I DE NEGATIVE.....	12
2.1.5 RELASJON OG UENIGHET I KLASSEROMMET.....	17
2.2 KLASSELEDELSE	19
2.2.1 RELASJONELL KLASSELEDELSE	19
2.2.2 HVORDAN SKAPE DET TRYGGE ROM.....	22
2.3 RELIGIONSDIDAKTIK.....	24
2.3.1 HVA ER RELIGIONSDIDAKTIK.....	25
2.3.2 RELIGIONSFAGET	25
2.3.3 RELIGIONSLÆREREN	27
3.0 METODE	30
3.1 MIN STUDIE	31
3.1.1 KVALITATIV METODE	31
3.1.2 UTVALG.....	32
3.1.3. KVALITATIVT INTERVJU	33
3.1.4 GJENNOMFØRING	33
3.2 ANALYSE.....	34
3.2.1 STEG 1.....	35
3.2.2 STEG 2.....	35
3.2.3 STEG 3.....	36
3.2.4 STEG 4.....	36
3.3 ETIKK.....	37

3.4 RELIABILITET OG VALIDITET	37
3.6 METODEKRITIKK.....	38
<u>4.0 ANALYSE.....</u>	<u>39</u>
4.1 INNLEDNING	39
4.2 LÆRERPRESENTASJON.....	39
4.3 RELASJON	40
4.3.1 MULIGHETER FOR RELASJONSBYGGING I RLE	40
4.3.2 UTFORDRINGER I RLE-FAGET MED TANKE PÅ RELASJON	42
4.4 KLASSELEDELSE	43
4.4.1 MULIGHETER SOM KLASSELEDER I RLE	44
4.4.2 UTFORDRINGER SOM KLASSELEDER I RLE.....	46
<u>5.0 DRØFTING.....</u>	<u>51</u>
5.1 RLE SOM SÆREGENT FAG, ET STED MAN DANNER DYPERE RELASJONER.....	52
5.2 TUNGT TEORETISK INNHOLD OG STOR FAGLIG BREDDE	54
5.3 FAGETS TEMA GIR ROM FOR ENGASJEMENT OG DISKUSJON	57
5.4 TID SOM MANGELVARE OG FAGLIG UTFORDRING	60
5.5. MUNTLLIG FAG PÅ GODT OG VONDT.....	61
5.6 RLE LÆRER ROLLEN SOM RELASJONSBYGGER.....	64
5.7 OPPSUMMERING	68
<u>6. AVSLUTNING.....</u>	<u>70</u>
6.1 KONKLUSJON.....	70
6.2 VEIEN VIDERE.....	71
<u>LITTERATURLISTE:</u>	<u>72</u>
<u>VEDLEGG:</u>	<u>75</u>
INTERVJUGUIDE.	75

1.0 Innledning

I dette innledende kapitlet gjør jeg rede for oppgavens opphav, innhold og struktur for å gi leser overblikk og forståelse før videre lesning. Jeg presenterer bakgrunnen for studiet, masterprosjektet, selve problemstillingen for oppgaven, og prosessen i hele arbeidet. Jeg avrunder med en kort fremstilling av oppgavens kapitler for å gi et innblikk i oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mine mange år på skolebenken, er det faktorer jeg har opplevd som fremstår mer sentrale enn andre, både i forhold til egen utvikling, trivsel og læring. Klassemiljøet, vennekrets og lærere har hatt stor betydning for om skoledagen har blitt bedre eller verre enn først antatt når jeg våknet til en ny skoledag. Noen fag gledet jeg meg til, andre ville jeg helst sluppet unna. Min erfaring tilsier det ikke bare er innholdet som gjør faget, men og rammene rundt. Hvem man deler erfaringene i klasserommet med, og den som skaper disse rammene, nemlig læreren. I teorikapitlet dokumenteres hvor sentral lærerens rolle som klasseleder er, og hvordan hun påvirker klassemiljøet gjennom nærvær og klasseledelse. Nettopp den siden av rollen som lærer har jeg funnet interessant.

Lærerens rolle som klasseleder er spesiell, ikke bare med tanke på å levere tilstrekkelig fagstoff, men også i møte med enkeltmenneskene som befinner seg i klasserommet.

Relasjonene lærer/elev imellom, er mitt fokus og min hjertesak i møte med læreryrket. Jeg har valgt å bli lærer i fagene religion og samfunnsfag, med hovedvekt på religionsfaget. Dette er fag som har betydning for samfunnet, fellesskapet og enkelt menneske, i kraft av kunnskapen om fortid og nåtid i ulike kulturer rundt om i verden. Slik jeg ser fagene fremmer de mulighetene til å finne sin egen plass i samfunnet, og å se sin livsverden i møte med andres. Dette gjør for meg relasjonen mellom lærer og elev spesielt interessant i Religionsfaget.

I mitt år som pedagogikkstudent fikk jeg i oppgave å gjennomføre et utviklingsprosjekt med tilhørende utviklingsoppgave. Dette basert på praksisperiodene gjennom året. Det var mitt

første møte med et ekte klasserom, der jeg skulle ta rollen som lærer. Det var utfordrende, det bevisstgjorde meg enda mer på relasjonens betydning, og gjorde valg av fokus enkelt. Utviklingsoppgaven ble sentral i mitt valg av tema og gjennomføring av masterprosjektet. Oppgaven; *”Skape motivasjon gjennom relasjon”*, hadde fokus på elevene sin opplevelse av relasjonen til lærerne, og dens påvirkning av motivasjon for læring. Analyse og teori levnet ingen tvil om at lærer- og elev-relasjonen var sentral for elevene sin læring, og hang tett sammen med klasseledelse. Når jeg skulle skrive masteroppgave, ble det spennende for meg å se nærmere på lærerne sin opplevelse av relasjon, og dens betydning i deres yrkesutøvelse.

Fordi religionsfaget fanger min interesse, og fordi jeg forut for prosjektet har en opplevelse av at relasjon spiller en særegen rolle i det faget, valgte jeg å ha fokus på RLE-faget i grunnskolen.

1.2 Problemstilling og gjennomføring

I denne oppgaven skal jeg se på problemstillingen:

”Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE faget?”

For å svare på problemstillingen har jeg hentet inn eget empirisk materiale gjennom kvalitative intervju med RLE lærere i grunnskolen. I tillegg benytter jeg faglig litteratur og tidligere forskning, for å bygge opp under innsamlet data og komme frem til en troverdig konklusjon.

I henhold til fokuspunktene relasjon og klasseledelse har jeg valgt å bruke teori og litteratur av Thomas Nordahl, i tillegg til tidligere forskning på området. Jeg tar i bruk både utenlandske og norske undersøkelser, og refererer blant annet til John Hattie sin metaundersøkelse «Visible Learning». Begreper som den «signifikante andre» og «uenighetsfellesskap» blir brukt for å forstå elevene og fellesskapet. Med bakgrunn i relasjonens sentrale betydning, presenteres og teori om hvordan man skal være relasjonsprofesjonell i skolen. Til slutt legger jeg frem selve RLE faget, religionsdidaktikk og fagets innhold. Det teoretiske utvalget er gjort med tanke på eget empirisk materiale samlet inn gjennom intervju. Prosjektet er bygget på data fra dybdeintervju av 4 RLE lærere i

grunnskolen. Materialet er satt sammen, og gjennom tematisk analyse har jeg gjort sentrale funn. Disse skal jeg presentere og sette opp mot fremlagt teori og forskning.

1.3 Oppgavens struktur

Kap.1. Innledning:

Innledende kapittel, med oppgavens bakgrunn, problemstilling og gjennomføring, samt oppgavens struktur.

Kap.2. Teori:

Kapittelet tar for seg teori om relasjon og dens betydning, klasseledelse med fokus på læreren som ansvarlig for relasjonene i klasserommet, og det trygge rom. Til slutt en kort innføring i religionsdidaktikk med blick på RLE fagets innhold, formål og religionslæreren sin rolle i skolen.

Kap.3. Metode:

Dette kapittelet tar for seg innsamlingen av empirisk materiale. Det gjøres rede for valg av metode, utvalg av informanter, intervjuets utforming og gjennomføring, samt hvordan analysen av materialet er gjennomført. Til slutt presenteres kort de etiske hensyn gjort i studiet, samt diskusjon rundt det.

Kap.4. Analyse:

Her legges analysen frem i sin helhet. De 4 lærerne presenteres kort, før funnene blir lagt frem tematisk. Hovedtemaene er relasjon og klasseledelse, med undertema muligheter og utfordringer i forhold til relasjon og klasseledelse i RLE.

Kap.5. Drøfting:

Dette kapittelet tar for seg funnene gjort i intervjuene og de teoretiske perspektivene, for å finne svar på valgte problemstilling. Kapittelet er delt inn ut ifra funn og teoretiske tema i teksten. Gjennom disse strekker jeg linjer og ser etter en større helhet for å finne svar på problemstillingen min. Jeg avslutter med en kort oppsummering og konklusjon.

Kap.6. Avslutning.

Kapittelet tar for seg det endelige svaret på problemstillingen: «Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE faget». Oppgaven avrundes med veien videre, mitt ønske med oppgaven, og hva jeg gjerne skulle sett nærmere på.

2. Teori

I dette kapittelet presenterer jeg tematisk den utvalgte teorien jeg ser som relevant i henhold til problemstillingen i mitt masterprosjekt. Kapittelet har 3 hoveddeler: Relasjon, klasseledelse og religionsdidaktikk. Hvert hovedtema består av undertema som belyser ulike perspektiv innenfor disse. Jeg starter med relasjon, går videre til klasseledelse, og avslutter med et blikk inn i RLE faget i grunnskolen.

2.1 Relasjon

I denne delen ser jeg nærmere på relasjonsbegrepet. Først med et blikk på betydningen i skolen, og på læreren som en signifikant andre for elevene. Videre fokus på relasjonens betydning sett fra elevene sitt perspektiv med blikk på tidligere forskning. Jeg ser nærmere på begrepet «relasjonsprofesjonell», og hvordan man som lærer kan utvikle sin relasjonskompetanse. Til slutt begrepet «uenighetsfellesskap» som bygger på tanken om at våre identiteter dannes i fellesskap med hverandre. Til tross for uenigheter, ulikheter og likheter må man som lærer og elev jobbe sammen mot et felles mål. I skolen er målet å lære, samt utvikle seg i et trygt og positivt læringsmiljø. Dette henger nært sammen med relasjonene i klasserommet.

2.1.1 Relasjon i skolen, et overblikk

Ifølge Nordahl er relasjonen, eller forholdet mellom lærer og elev, en undervurdert faktor i pedagogikken (Nordahl, 2010, s.16-17). Han legger vekt på at for å forstå de unge i skolen, er det viktig å ha en bra relasjon til elevene sine, og evne til å kommunisere med dem som lærer. Ifølge Nordahl vil innsikt i elevenes verdier, fungering, kulturelle bakgrunn, situasjon i og utenfor skolen, være sentralt for å forstå deres oppfatning og handlinger. Det å vise interesse for enkelteleven og hvem den er, er ifølge Nordahl et godt utgangspunkt for å skape en nær

relasjon og gi grunnlag for et godt tillitsforhold. Han tydeliggjør at et godt forhold mellom lærer og elev gir læreren økt innsikt og forståelse, og det har en avgjørende betydning for elevenes vekst og utvikling (Nordahl, 2010, s.16 - 17).

Nordahl ser på relasjoner som innstillingen til, eller oppfatningen du har av andre mennesker. Relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg, og påvirkes av hvordan andre oppfatter deg og forholder seg til deg. Forhold skapes og utvikles i menneskers møte med hverandre. Relasjonene skaper grunnlaget for hvordan man kommuniserer, og den påvirker all sosial samhandling (Nordahl, 2010). Man kan også kalle det for en mellommenneskelig relasjon, noe som blir til når mennesker gjensidig påvirker hverandre. Det den ene gjør, tenker, sier og føler, påvirker hva den andre gjør, tenker sier og føler (Opjordsmoen & Vaglun, 2008, s.15). Ifølge Nordahl (2010) ligger kjernen til en god relasjon i å våge å by på seg selv som det menneske man er, og kunne kommunisere og samhandle med andre. ”Lærere som vil ha en god relasjon til elevene må tillate seg å være menneske og legge av seg noen av de rollene de spiller” (s.134).

Mye av dagens forskning konstaterer viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev i skolen (Aasen, et.al., 2014; Roorda et.al., 2009; Juhl, 2009; White, 2007). Kombinert med lærerens evne til å lede klassen, har relasjonen en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte og trivsel (Hattie, 2013, s.185-186). I henhold til dette har Nordahl jobbet aktivt med å bevisstgjøre lærere i sin rolle. Han definerer lærere som aktører som ikke er underlagt medfødte egenskaper og elevene de møter. Som lærer utvikler man sin rolle og utøvelsen av yrket gjennom å være bevisst og reflektert i sin posisjon som klasseleder (Nordahl, 2010, s.132-133). Nordahl setter klasseledelse høyt, han har spesielt fokus på relasjonell klasseledelse, og trekker også frem viktigheten av å være proaktiv som lærer. Med gode relasjoner til elevene er det lettere for en lærer å være proaktiv i sin ledelse av klassen. Ifølge Nordahl (2012) er gode relasjoner en viktig betingelse for effektiv og god proaktiv ledelse. Et positivt forhold og forståelse for hver enkelt elev, er gjør det enklere som lærer å gå inn i en god proaktiv rolle (Nordahl, 2010; Udir, 2012).

2.1.2 Den signifikante andre og speilingsteori

Nordahl trekker frem begrepet «den signifikante andre», som springer ut fra George Herbert Mead sin speilingsteori fra tidlig 1900 tallet. Speilingsteori går ut på at selvet vårt dannes i møte med andre. Vi forstår og ser oss selv ved å tolke andres reaksjoner på oss. Selvbildet korrigeres gjennom de tilbakemeldinger man får, og hvordan andre oppfatter oss. Mead bruker begrepet «de generaliserende andre» (Mead, 1962). Ifølge Mead er de generaliserte andre de menneskene rundt oss vi tillegger generaliserte forventninger til oss selv gjennom, samfunnets forventninger. Hovedtanken er at man som individ og subjektivt selv, skapes gjennom interaksjon med andre (Stølen, 2014). Også ifølge Berger og Luckmann skapes og formes identiteten i de sosiale prosesser (Berger & Luckmann, 1979, s.200). Skolen er en sentral arena for sosialt samspill, både med jevn aldre og voksne, dette gjør skolen sentral i elevenes dannelse og identitetsutvikling (Nordahl, Flygare & Drugli, Utdanningsdirektoratet, 2013).

Begrepet den signifikante andre har i denne sammenheng satt spor i teorien, spesielt i sosiologifaget. Begrepet tillegges ofte George Herbert Mead, i sammenheng med speilingsteorien. Faktum er at han aldri brukte dette begrepet i sine artikler eller i hovedverket, *Mind, self and society* (1962). Dette er trolig grunnet feilsitering i blant annet Berger og Luckmann sitt verk *The Social Construction of Reality* (1966). Til tross for mangel på konkret teori om hvem de signifikante andre er, blir begrepet ofte brukt i både sosiologi, psykologi og pedagogikken (Rye, 2013).

Thomas Nordahl bruker begrepet i sin bok «*Eleven som Aktør*» (2010). Alle de som står eleven nær i skolesammenheng, spesielt læreren, ses her på som den signifikante andre. Tanken om den signifikante andre vektlegger hvor viktig enkelte mennesker omkring oss er. Signifikante andre er mennesker som har en særegen rolle i vår læring og utvikling. De gode relasjonene i slike forhold er dermed viktig. Relasjonen til positive signifikante andre, gir oss mulighet til å lære, utvikle oss, og det former oss som mennesker. I skolesituasjon kan den signifikante andre ses på som dem elevene har en nær relasjon til (Nordahl, 2010, s.134). Det understreker viktigheten av å være bevisst lærerrollen, tilstrebe å fylle den med en positiv tilnærming, fremme at relasjonen med den signifikante andre er positiv, og med det gi elevene rom til identitetsdannelse (Nordahl, 2010).

2.1.3 Relasjoner mellom lærere og elever – elevene sitt perspektiv

I en undersøkelse gjort i 7 klasse for Dansk Center for Undervisningsmiljø i 2009, kommer det frem at en stor del av elevene opplever positive relasjoner til lærerne sine. De opplever blant annet respekt, støtte, motivasjon, interesse og forståelse fra lærerne jevnlig hver måned. Samtidig kommer det frem at flere elever også opplever det motsatte i skolen hver dag. De opplever å aldri føle seg verken respekter eller støttet av lærerne. Så mye som 26 % sier de aldri eller sjeldent opplever at lærerne motiverer dem, og 20% at de ikke viser interesse og støtter dem. Spesielt de faglig sterke elevene har positive opplevelser med lærerne sine, undersøkelsen viser at det er typisk de samme elevene som opplever de positive reaksjonene. De som opplever å bli rost opplever også å bli motivert, tolerert, støttet osv. Dette viser at det er spesielle grupper som primært er preget av gode relasjoner til lærerne (Juhl, 2009).

Enkelt relasjonene mellom elev og lærer viser seg og å ha påvirkning på elevene sine relasjoner med hverandre. I undersøkelsen kom det frem at de som opplevde at deres klassekamerater hadde jevnlig positiv tone med læreren, også var snille med hverandre, mens det ble oppfattet som mindre positivt miljø i klassen når det var negativ tone med læreren. Dette viser at elevene sitt samspill med hverandre påvirkes sterkt av samspillet med læreren (Juhl, 2009).

Dette er også tydelig i norske elevundersøkelser. I en undersøkelse gjort for utdanningsdirektoratet i 2008, kom det tydelig frem hvor sentral læreren er for læringsmiljøet. Elevene sin opplevelse av læringsmiljøet var sterkest knyttet til i hvilken grad elevene fikk veiledning av læreren, hvordan undervisningen var tilpasset deres nivå, og i hvilken grad de fikk individuell og personlig støtte når de trengte det. Analysen viser at læreren er meget sentral i elevenes motivasjon, trivsel og innsats i skolen (Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008).

Læreren er en autoritet i klasserommet som elevene ikke kan unngå å forholde seg til. Læreren vil dermed bli gitt rollen til å definere klasserommet. Hvilke forhold, assosiasjoner og følelser man ønsker å fylle rommet med, kommer helt an på hvilke relasjoner man har med

hverandre, lærer/elev og elevene seg imellom. Et klasserom dominert av negative relasjoner skaper grunnleggende utrygghet og danner dårlige forhold for sosial og faglig trivsel. Positive relasjoner derimot skaper trygghet i klassen og et helt annet miljø for læring. Læreren er uten tvil et viktig element i elevenes faglige og sosiale trivsel, derfor har læreren et stort ansvar for å via deres atferd gi elevene gode betingelser for å trives i skolen (Juhl, 2009).

Ifølge undersøkelsen nevner elevene 3 nøkkelord som fremmer den gode relasjonen til læreren. Det er humor, faglig seriøsitet og interesse. Ifølge undersøkelsen ønsker elevene undervisning som er engasjerende og som har plass til både seriøst arbeid og humor. Undervisningen trenger ikke være kjedelig for at man skal lære noe. Det tredje nøkkelordet elevene understrekte definerer ønsket om at læreren skal vise interesse for deres privatliv, hjelpe til med interne konflikter elevene imellom, og ta tak i mobbing. Elevene ønsker å bli sett som enkeltindivider (Juhl, 2009).

Både danske og norske elevundersøkelser viser tydelig at læreren spiller en sentral rolle i elevene sin skolehverdag. Elevene ønsker undervisning tilpasset deres eget nivå, de ønsker å bli sett og hørt (Skaar et.al., 2008). Motivasjon for arbeid og trivsel i skolen, henger sterkt sammen med læreren sin yrkesutøvelse og relasjon med eleven. I disse undersøkelsene ser man hvordan relasjonene påvirker klasse miljøet, og hvordan læreren definerer klasserommet (Juhl, 2009). Det er lærerne sitt ansvar å gi elevene mulighet til å bygge disse positive relasjonene, samtidig som de opplever faglig utbytte. For å mestre ivareta dette, må lærerne inneha en viss mengde relasjonskompetanse (Linder, 2012).

2.1.4 Å være relasjonsprofesjonell - skape gode relasjoner og ta tak i de negative

Med tanke på hvor sentral relasjonen mellom lærer og elev er for klassemiljøet og den enkelte elev sin læring og utvikling, blir det viktig å være relasjonsprofesjonell og vite hva man gjør i møte med elevene. Læreren må opparbeide seg relasjonskompetanse. Barn vokser i de kvalitative relasjonene, noe som gjør det til lærerens ansvar å styrke skrøpelige relasjoner og opprettholde de gode (Linder, 2012, s.23). Dette underkapittelet vil gi en innsikt i hva det

betyr å være relasjonsprofesjonell og hvordan man bygger opp relasjonskompetanse. Teoretisk bakgrunn er hentet i Anne Linder sin bok ; "Å skape gode relasjoner i skolen." Hvordan man avgjør hva som er negative og hvilke som er positive relasjoner, er tema psykolog og forfatter Anne Linder tar tak. Det gjør hun med utgangspunkt i tidligere forskning. og eget arbeid som psykolog og aktiv foredragsholder i Norden (Linder, 2012). Jeg avrunder med en samspillguide lagt frem av Linder, denne blir brukt som verktøy i dannelsen av positive relasjoner i skolen.

Som relasjonsprofesjonell må man forstå sin rolle innenfor de rammer som er satt, man skal avgrense sine følelser, behov og ambisjoner til en viss grad. Elever skal ikke føle seg presset til å ta stilling til den profesjonelle sitt private liv, men det er også viktig at relasjonene ikke blir for profesjonelle. Elevene kan føle seg mindreverdige og krenket om de ses på som kun et tall på klasselisten (Linder, 2012, s.25). Den profesjonelle sine følelser er viktig i arbeidet, men følelsene skal ikke være ukontrollerbare, følelsene skal alltid være under viljens kontroll (Linder, 2012).

Relasjonen er den profesjonelle/ læreren sitt ansvar, man skal skape et utviklingsstøttene samspill og ut ifra det danne et godt relasjonelt forhold. Eleven skal alltid ses på som et selvstendig vesen. Å skape utviklingsstøttene relasjoner krever empati, nærvær og sensitivitet (Linder, 2012, s.27).

Sensitivitet beskrives av Linder som en spesielt følsom termostat vi mennesker har, og til en viss grad kan velge å justere opp eller ned. Å være sensitiv kan sies bety å være følsom. Sensitiviteten kan brukes som et redskap til å vekke våre empatiske evner, og føle med de elevene man har. Barna er medmennesker med egne hensikter og følelser, lærerne må identifisere seg med dem og forstå deres perspektiv. Dette kan være vanskelig når elevene oppfattes som vanskelige eller umulige (Linder, 2012, s.29).

Empati er noe vi mennesker biologisk sett er programmert for å ha, den empatiske evnen er sentral for å sikre en kvalitativ relasjon med elevene. Empati er utgangspunkt for mange refleksjoner, og en konkret allmenn definisjon er det ikke, men som menneske i arbeid med barn og unge kan man si det er en kvalitet man foretrekker å inneha. Empati er i

utgangspunktet evnen til å sette seg i andre menneskers posisjon og forstå en annens følelser i forbindelse med andres vanskeligheter, lidelser og gleder (Linder, 2012, s.29). Å være sensitiv og vise empati med elevene gir grobunn til å danne de kvalitative relasjonene.

Som lærer og profesjonell må man kunne tilrettelegge undervisningen og samværet slik at det pleier relasjonene. Hektisk og stressende miljø gjør det vanskelig og nesten umulig å opprettholde positiv kontakt og relasjon. Kvalitative relasjoner oppstår ikke i forbifarten, men skapes av nærvær og engasjement av en ansvarlig voksen (Linder, 2012, s.27).

”Kvalitative relasjoner oppstår når den profesjonelle har et overblikk over det relasjonelle terrenget, og ut fra dette klarer å tilpasse det relasjonelle utspillet så den best mulig aktualiserer, og understøtter den pedagogiske handlingen ” (Linder, 2012 s.31).

Linder legger frem en samspillguide skapt av den norske psykologen og professoren Karsten Hundeide. Den er ment å optimalisere samspillet mellom barnet/eleven og den profesjonelle, samtidig holde relasjonen samlet i sosial kontekst der barnet skal veiledes og guides. Guiden vil her legges frem som verktøy i møte med elevene og bygging av relasjoner. Ved å være bevisst de ulike dialogformene, og bruke de mulighetene det ligger i dem, vil man kunne opparbeide seg god relasjonskompetanse som lærer.

Det er her 3 dialogformer: Den følelsesmessige dialogen, den meningsskapende dialogen og den guidende og veiledende dialogen. Guiden skal hjelpe til å gjøre det relasjonelle forholdet til en faglig og personlig ressurs i det pedagogiske arbeidet (Linder, 2012, s.39). Guiden består av 8 samspilltema hvor 1-4 understøtter den følelsesmessige dialogen, 5-7 den meningsskapende dialogen og 8 understøtter den guidende og veiledende dialogen. Hundeide snakker om samspill med barn, mens i denne konteksten vil det videre bli brukt begrepet elev, grunnet det fanger en større gruppe.

2.1.4.1 Den følelsesmessige dialog

Det er viktig at man som lærer og profesjonell kan identifisere seg følelsesmessig med eleven og forestå situasjoner fra eleven sin side. Skal dette være mulig må man sammen danne et samtidig nærvær, en felles verden hvor man deler følelser, handlinger og erfaringer med

hverandre. Først da skapes mulighet for læring og erfaringsutveksling lærer og elev mellom (Linder, 2012, s.39).

Samspilltema 1 går ut på å vise positive følelser ovenfor eleven. Det er viktig å oppleve å bli positivt møtt av læreren. At man som lærer er følelsesmessig tilgjengelig må derfor signaliseres til barnet. Det er den profesjonelle sitt ansvar å invitere til samspill, det trengs ikke mer enn et smil og at man viser glede ovenfor eleven. Samspilltema 2 er å se elevene sine initiativer. Det at man reagerer positivt på elevene sine meninger, tanker og oppfordringer vil være med på å utvikle elevene sin egenverd. Å invitere til samtale er samspilltema 3. Man skal som lærer lytte og svare elevene så godt det lar seg gjøre. Identitet utvikles gjennom kommunikasjon. Det er derfor ifølge samspill guiden sentralt å legge en nødvendig base for kommunikasjon å bruke videre i livet. Med tanke på den følelsesmessige dialogen er det siste samspilltema å gi anerkjennelse. Man skal som lærer formidle hvor verdifull og betydningsfull eleven er for å utvikle et sunt selvverd og bevare livsglede. Å anerkjenne forstås i følge Linder (2012, s.39-40) sin samspillsguide, at man erkjenner elevenes initiativer og følelser, og gir dem verdi.

Det er viktig å konstatere at den gode relasjonen ikke kan oppnås med alle. Noen elever er ikke i stand til å være del av en god relasjon, andre er ikke motivert i stor nok grad til å gi av seg selv. Uansett er det den profesjonelle læreren sitt ansvar å prøve, og eleven skal ha muligheten til å opparbeide den gode relasjonen om ønskelig. Eleven skal møtes med åpenhet, empati, respekt og varme, så er det opp til eleven hvor mye som gis tilbake. Læreren skal gjøre sitt beste for å etablere god kontakt med eleven (Linder, 2012, s.40).

2.1.4.2 Den meningskapende og lærende dialog

For å bevare nysgjerrigheten og det ønsket man som barn har til å lære, må de gode relasjonene opprettholdes, og den følelsesmessige utviklingen ivaretas. Motivasjon og følelser er sentrale for læring, og gleden ved å utforske verden opprettholdes ved å dele det med andre. En entusiastisk og engasjert profesjonell kan vekke og skape interesse for læring og utforskning. Engasjement smitter lett over og elevene kan oppleve interesse for nye emner, oppgaver og situasjoner (Linder, 2012, s.41).

For å skape en meningsskapende og lærende dialog legger Linder frem flere tema for samspill. Samspilltema 5 er å fange elevenes oppmerksomhet. Finner man en felles oppmerksomhet utenfor det relasjonelle forhold, skapes og utvikles et læringsrom basert på gjensidighet. Er oppmerksomheten fanget, må man tilstrebe å holde den over tid. Samspilltema 6 er nettopp det å fastholde elevenes oppmerksomhet. Det kan gjøres ved å beskrive det man opplever og lærer sammen på en engasjert og meningsfull måte. Faget vil da fremstå tydeligere for elevene og gi mening. Først da kan oppmerksomheten opprettholdes, og konsentrasjonen økes. Å koble elevenes oppmerksomhet er samspills tema 7. For å lære, og utvikle kunnskap må det man lærer ses i en sammenheng og utdypes. Når det aktuelle kobles sammen med andre felles opplevelser, tema og forklaringer, vil læring økes (Linder, 2012, s.41-42).

2.1.4.3 Guidende og veiledende dialog

Som nevnt er det læreren sitt ansvar å skape og opprettholde gode individuelle relasjonelle forhold, men man må ikke glemme resten av elevgruppen. Det sosiale fellesskap skal opprettholdes. Den profesjonelle må finne balanse mellom det enkelte relasjonelle forhold, og fellesskapets beste. Dette er ikke lett skriver Linder (2012), og det krever sosialisering og oppdragelse. Elevene må guides og veiledes for å bli refleksive, selvstendige og selvregulerende. De må lære å ha oppmerksomhet på andre enn seg selv, og ta hensyn til elevgruppen. Ny forskning viser at de dyktigste lærerne er de som har etablert faste rutiner (Egelund og Tetler, 2009). De får elevene til å føle seg som en gruppe og bruker de daglige rutinene til å skaffe seg overblikk på dagsform og situasjon (Linder, 2012, s.43).

Linders åttende og siste samspilltema er å fortelle elevene hva som må gjøres og hva eleven skal. De trenger hjelp til å utvikle selvkontroll og evne til å planlegge. Den profesjonelle må guide og veilede for å utvikle den sosiale forståelsen. Det er viktig å gi uttrykk for hva man skal gjøre og hva man forventer. Elevene må lære å være selvregulerende, og evnen til selvregulering henger tett sammen med utvikling av selvtilit og selvverd (Linder, 2012, s.43).

Disse 8 samspilltemaene vil i følge Linder være til hjelp for å bygge seg Profesjonell relasjonskompetanse som lærer. Den profesjonelle omsorgsgiveren har ansvar for å opprettholde kvaliteten på både relasjonene og kommunikasjonen. Kommunikasjonen lærer

og elev imellom kan ses på som bekreftende for relasjonen, og er med på å etablere, fastholde og bygge det relasjonelle forholdet. Alle de tre dialogformener er viktig for å forstå sine relasjonelle evner (Linder, 2012, s.44-45). Den profesjonelle relasjonskompetansen defineres av Linder (2012) som evnen til å etablere og fastholde en utviklings støttende kontakt, og ut fra dette ta ansvar for å skape et lærende og oppdragende samspill.

Tross god relasjonell kompetanse er det mange utfordringer man møter i klasserommet. Med tanke på de mange enkeltindividene som danner en skoleklasse, er det vanskelig å ha samme gode relasjonen til alle. Det er også utfordrende å danne et velfungerende fellesskap. Jeg vil derfor presentere begrepet «uenighetsfellesskap» som har fokus på det positive i ulikhetene (Iversen, 2014).

2.1.5 Relasjon og uenighet i klasserommet

Lars Laird Iversen beskriver begrepet uenighetsfellesskap som mer betegnende på hvordan man bygger vår identitet i fellesskap med andre (Iversen, 2014). I denne sammenheng vil jeg se på uenighetsfellesskapet som et begrep om klasserommet.

Et uenighetsfellesskap er ifølge Iversen en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring. Dette kan være mindre grupper som skole klasser, eller større gruppe som hele nasjonen Norge. I det idealtypiske uenighetsfellesskapet er mennesker del av gruppen uten å ha valgt det selv.

Grappesolidariteten dannes av en problemløsningsprosess, noe som skjer gjennom flere faser. Solidariteten øker av at man har mye med hverandre å gjøre, samtidig vil diskusjoner og uenigheter gi økt innsikt i hverandres verdensforståelse, og skape en trygghet og forståelse for hverandre. Det skapes også en samholdsfølelse av å være i samme båt, spesielt om gruppen deler en utfordring eller et problem (Iversen, 2014, s.12-13).

Det idealistiske uenighetsfellesskapet er en gruppe mennesker:

1. som er kastet sammen i et skjebnefellesskap
2. med ureducerbar, men ikke voldelig uenighet seg i mellom.

3. og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling (Iversen, 2014, s14-15).

Skoleklasser kommer ifølge Iversen (2014) nært et idealtypisk uenighetsfellesskap. Det fremkaller følelsen av å være kastet sammen i et fellesskap hvor man skal fungere sammen til tross for uenigheter og forskjeller. I skoleklasser har man et felles mål og utfordring, nemlig å lære. Man skal ta flere betydelige avgjørelser og fungere sammen over lengre tid. Skolen og dens uenighetsfellesskap gir mulighet til å trene opp ferdighetene som trengs for å skape et godt fellesskap. Positiv kommunikasjon mellom lærer og elev kan ses på som en grunnmur i gode relasjoner. Både den verbale og nonverbale kommunikasjonen blir sentral i dannelsen av et fellesskap. Det er i det gode og trygge fellesskapet de positive relasjonene bygges (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s.26-33).

Skoleklasser kan ses på som små demokratiske samfunn, ulike mennesker er kastet sammen av mange ulike grunner. Klasser er alltid mangfoldige, både grunnet innvandring, minoriteter og de store personlige forskjellene elevene mellom. Mangfoldet må håndteres og Iversen kommenterer for at det blir lettere å håndtere om man ser på problemene som uenigheter istedenfor kulturforskjeller og verdikonflikter (Iversen, 2014 s.62).

Skoleklasser ses på som øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. De skal være et trygt fellesskap for å utforske meninger, prøve og feile, og få testet egne grenser i et miljø med trygge rammer for læring og utvikling. Skolen har stor mulighet til å bli et sted hvor elevene lærer å håndtere uenighet, også når det er sterke følelser involvert (Iversen, 2014, s. 62-63, s.80).

Et positivt uenighetsfellesskap, hvor man kan utforske egne og andres meninger, skapes som tidligere skrevet i det trygge rom. Dette kan kalles for et positivt læringsmiljø. Et godt og inkluderende læringsmiljø er noe elevene i norsk skole har rett på gjennom opplæringsloven, ” elevenes arbeidsmiljølov.” Der står det at alle elever i grunnskole og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø (Opplæringsloven, 2002). I denne sammenheng er det mest relevant å snakke om det psykososiale miljøet, som primært handler om hvordan

ansatte og elever oppfører seg med hverandre. Alle ansatte i skolen skal fremstå som tydelige voksne og legge vekt på å opparbeide seg et godt forhold til elevene (Opplæringsloven, 2002).

I følge læreplanverket skal det foregå både sosial og personlig læring i skolen, ikke bare faglig lærdom. Det skal utvikles sosiale ferdigheter som selvkontroll, empati og ansvar for andre. Elevene skal få erfaringer knyttet til samarbeid og oppleve at man er gjensidig avhengig av hverandre. De skal få kjennskap til personlig og sosiale problemer som ofte bare kan løses i fellesskap med andre (Kunnskapsløftet, 2006).

Ut i fra dette ser man hvor sentralt det er at elevene opplever å ta del i et positivt fellesskap, hvor man står sammen i faglige og personlige utfordringer. Innen den pedagogiske forskningen har det kommet flere studier som tydelig dokumenterer betydningen av viktige faktorer i læringsmiljøet for elevene sin faglige og sosiale læring (Kjærnsli et.al., 2007; Nordenbo et.al. 2008; Hattie, 2009). Et godt læringsmiljø fremmer ifølge forskning helse, trivsel og positiv sosial utvikling.

To av de viktigste faktorene er nettopp de to utvalgte tema for denne masteroppgaven. Nemlig relasjon mellom lærer og elev, og klasseledelse (Nordahl et.al., 2009).

2.2 Klasseledelse

Gode relasjoner henger tett sammen med utøvelse av klasseledelse. Videre fokuserer jeg på teori basert på relasjonell klasseledelse. Det finnes flere måter å tolke klasseledelse på, og flere former for utøvelse av klasseledelse. Her er fokus 4 typer basert på Nordahl sin fremstilling i boken: *"Eleven som aktør"* (2010). Jeg har derfor valgt å ha et teoretisk blikk på hvordan man som klasseleder kan skape et trygt rom for diskusjon og læring, og tar utgangspunkt i Iversens teori.

2.2.1 Relasjonell klasseledelse

Klasseledelse kan forstås på flere måter. I henhold til Nordahl forstås klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere og opprettholde arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl, 2010, s. 151).

Klasseledelse skal til en hver tid utføres av læreren med ansvar for klassen, både i og utenfor klasserommet. Ledelsen foregår alltid i samarbeid med elevene. I henhold til dette ser man at relasjonen mellom lærer og elever er sentral for lærerens mulighet til å utøve god klasseledelse (Nordahl, 2010, s151). En lærer skal kunne tilpasse sin ledelse ut ifra klasse og den situasjon man står ovenfor. Klasseledelse innebærer også å lytte til elever og foresatte, og ta eventuelle hensyn i sin utøvelse av ledelse (Nordahl, 2010, s.152).

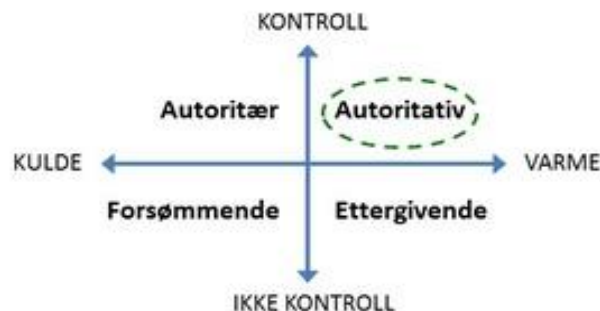
God klasseledelse har de siste tiårene blitt fremholdt som sentralt i den pedagogiske forskningen. En rekke studier dokumenterer hvordan lærerens ledelse påvirker elevene sin faglige og sosiale læring (Nordahl, 2010; Skaar et.al., 2008; Juhl, 2009).

I følge Nordahl er det viktig med klare regler og forventninger til elevene for å utøve god klasseledelse. Det gir muligheter til å etablere gode relasjoner, skape arbeidsro og fremme positiv arbeidsinnsats. Nordahl (2010) trekker frem at et positivt arbeidsmiljø i klasserommet bestående av gode relasjoner og god klasseledelse, vil kunne gi lærere overskudd til å engasjere seg mer i det faglige innholdet i undervisningen. Det vil også lettere oppstå trygghet og stabilitet som kan fremme engasjement hos både elever og lærere (Nordahl, 2010, s.152).

Det skilles ofte mellom strategisk og situasjonsbestemt ledelse. Strategisk klasseledelse er knyttet til lærerens planlegging og forberedelse av undervisningen. Læreren vet hva målet med undervisningen er, og hva som forventes og ønskes av elevene. Læreren vil også være klar med eventuelle løsninger på situasjoner man etter erfaring vet kan oppstå (Nordahl, 2010). Strategisk klasseledelse kan ses på som å være proaktiv, man arbeider aktivt for å være forut uventede situasjoner i klasserommet. Strategisk ledelse er en nødvendighet for god klasseledelse, men uventede situasjoner oppstår, uansett hvor forberedt man er. Det vil derfor alltid være behov for å beherske en form for situasjonsbestemt ledelse. Hva som er god ledelse kommer an på situasjonen der skal utøves ledelse i. Lærere bør variere sin form for ledelse ut ifra hvilket fag man har, hvilken klasse, arbeidsform, tid på dagen osv. Miljøet i klassen og elevenes atferd er vesentlig i hvilken form for ledelse man velger å utøve (Nordahl, 2010, s.153).

Nordahl velger å se klasseledelse gjennom dimensjonene varme og kontroll. Inspirert av de 4 oppdragelses stilene lagt frem av den kliniske utviklings psykologen Diana Baumrind. Den autoritære, autoritative, tolerante og den forsømmende forelder. De to dimensjonene hun opererte med var demandingness (kravstorhet) og responsivness (mottakelighet), hvor demandigness involverer høye krav, stor grad av kontroll og autoritet, mens responsivness involverer varme, støtte, forståelse og omsorg (Baumrind, 1967).

Det er de samme prinsippene Nordahl overfører til lærer rollen, ifølge Nordahl vil klasseledelse ofte dreie seg om balansen mellom kontroll/struktur på den ene siden og evnen til å støtte / varme til eleven på den andre siden. Slik ser man nok en gang hvordan relasjon og klasseledelse henger tett sammen. Dette setter Nordahl opp som en figur med to kryssende akser. Gjennom denne figuren illustreres fire hovedformer for klasseledelse (Nordahl, 2010, s.154-155).



Den Autoritære læreren vil ofte oppleve god kontroll i klassen og lite disiplinære problemer, dette uttrykker ikke nødvendigvis at elevene trives i læringsmiljøet. Som autoritær utøver man sterk grad av kontroll og lite varme (Nordahl, 2010, s.155). En autoritær lærer vil kunne fremme aggresjon hos elever, noe som ikke er ønskelig, men å vise for liten kontroll vil også kunne føre til atferdsproblemer. Den forsømmende lærer er den som viser verken kontroll eller støtte, dette gir dårlige læringsforhold. Enkelte elever blir utrygge av mangelen på ledelse mens andre utnytter situasjonen og tar ledelsen selv. Dette kan også skje hos den ettergivende læreren, hvor omsorg og varme står i fokus, og struktur er manglende. En ettergivende lærer bryr seg om elevene sine, men mangler rammene som skaper et godt læringsmiljø, og faglig trygghet.

Til slutt har man den autoritative læreren, som har god kontroll på elevene sine, samt gir tilstrekkelig varme og støtte i arbeidet. I følge Nordahl (2010) vil forholdene ligge bedre til rette for et godt læringsmiljø og gode relasjoner. Læreren gir elevene frihet, men har på samme tid evne til å gripe inn å ta styringen om nødvendig. Hvor sterk kontroll eller støtte man gir varierer etter forholdene, hvilket fag, arbeidsmåte og klasse. Den autoritative læreren er tydelig voksenperson samtidig som elevene blir anerkjent som enkelt individer (Nordahl, 2010, s.155). Gode relasjoner er ifølge Nordahl (2010) en nødvendighet for å kunne opprettholde sin rolle som autoritativ.

Som lærer vil man være i ulike posisjoner av figuren avhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. Ingen lærer vil evne å utøve konsekvent en av disse formene for klasseledelse. Det kan allikevel påstås at det oftest vil være en fordel å utøve en autoritativ klasseledelse. Hvor læreren har kontroll i undervisningen selv om elevene har stor grad av frihet og medbestemmelsesmuligheter, læreren skal evne å gripe inn og ta over om situasjonen tilsier det (Nordahl, 2010, s.155).

2.2.2 Hvordan skape det trygge rom

Med blick på klasserommet som et uenighetsfellesskap tar Lars Laird Iversen opp hvordan man aktivt kan jobbe for å skape det trygge rom. Han påpeker at enkelte uenigheter og temaer trigger mer enn andre, og noen fremprovoserer sinne og usaklighet hos enkelte. Man må finne måter å snakke om, lære om, og utforske disse temaene på. Måter som engasjerer istedenfor å provosere. Iversen kommer med 4 innfallsvinkler for å gjennomføre dette i klasserommet (Iversen, 2014, s.88-101).

2.2.2.1 Kryssende akser

Dette er et begrep hentet fra Hylland Eriksen sin bok *Samfunn*, som ønsker å finne et nytt begrep som favner om samfunnets mangfold og kompleksitet. Samfunnet ses på som et sted hvor flere akser krysser og møter hverandre, aksene er de ulike bitene av mangfold man finner i samfunnet som etnisitet, kjønn, klasse, hudfarge, osv. At disse aksene krysser hverandre skal motarbeide feilslutninger om at medlemmer av en kategori er internt like (Eriksen, 2010).

Hver kategori er individuelt mangfoldig. Det skal minne lærere og elever på at hver enkelt person i klasserommet er mangfoldig uansett (Iversen, 2014, s.88-89).

2.2.2.2 Trene opp reaksjoner

I diskusjoner er det lett å fokusere på standpunkt og meninger man ikke tolererer og opplever støtende. Om man skifter fokus og skaper et velfungerende uenighetsfellesskap, kan situasjonen endre seg. Man går inn i diskusjoner med forventning om å møte andre meninger, og fokus på hvordan man kan møte disse argumentene, diskusjonen blir mer praktisk orientert. Man skal behandle sin motstander bedre enn følelsene tilsier. Å holde seg konstruktiv vil endre dynamikken i diskusjonene. Det krever mot til å trosse egne reaksjoner, som frykt og aggresjon, til å handle i henhold til sin overbevisning og evne til å ta imot motytringer som kan såre. Klasserommet kan være et sted å trene opp et slikt mot, øve på argumentasjonsteknikker og ha klare regler for diskusjon og respons (Iversen, 2014, s.94).

2.2.2.3 Skille sak og person

I diskusjoner kan det være vanskelig å skille meninger i en konkret sak, og personens andre kvaliteter som menneske. Å skifte mening i en debatt kan være vanskelig uten å skade ens selvpresentasjon. Dette kan det jobbes med i klasserommet, med ulike teknikker kan man lære å vurdere sine argumenter og meninger. Da kan man jobbe med diskusjon uten å frykte hva andre tenker om ens personlige standpunkt. En variant er å be elevene finne så mange argumenter som mulig for eller mot en gitt sak, både gode og dårlige argumenter telles. Deretter kan argumentene vurderes og diskuteres i fellesskap (Iversen, 2014).

En annen innfallsvinkel er å levere ut allerede satte standpunkt, som videre skal forsvares. Dette fjerner all personlig involvering, og kan gjøre situasjonen tryggere. Den siste nevnte teknikken er å bytte standpunkt midtveis i diskusjonen. Dette er teknikker man kan bruke for å trene opp elever til diskusjon, og en mer aktiv samfunnsdeltakelse senere i livet (Iversen, 2014, s.94-96).

2.2.2.4 Problemløsning, fokus på praktiske løsninger

Å gjøre fag i skolen mer praktiske og konkrete kan være en ressurs for fellesskapet. Ved å dra på ekskursjoner i eks religionsundervisningen, vil man kunne ta med seg nye perspektiv og ny kunnskap i diskusjoner. Å møte annerledes troende, eller troende generelt, kan åpne opp for ny forståelse for hva de ser og hva de erfarer. Å ha felles praktiske oppgaver vil også kunne styrke samhandlingsferdighetene og fellesskapsfølelsen (Iversen, 2014, s.96-99).

Vi har sett på fenomenet klasseledelse, og hvordan det ifølge Nordahl er en forutsetning og ressurs for dannelse av gode relasjoner, og et positivt arbeidsmiljø. Som klasseleder har man et ansvar ovenfor sine elever, undervisningen skal tilpasses i henhold til fag og klasse. Det har blitt presentert 4 hovedformer for klasseledelse, sett i forhold til hvor stor grad av støtte og kontroll man viser ovenfor elevene. Som lærer forflytter man seg gjerne mellom de 4 rollene, men det er tydelig hvilken form som idealistisk sett er å foretrekke. Er man autoritativ som lærer, gir man elevene godt med varme og støtte i sitt arbeid, samtidig som man opprettholder struktur i klasserommet. Har man et fellesskap hvor elevene føler seg ivaretatt, samtidig som de er trygge på rammene rundt, vil man ifølge Nordahl ha et miljø som ligger til rette for god læring og gode relasjoner. Hvordan man som lærer kan skape det trygge rom, har også blitt gjort rede for ved bruk av Lars Laird Iversen sine 4 innfallsvinkler i hvordan man engasjerer, istedenfor å provosere i et klasserom. Klasserommet må være bevisst ulikhetene, elevene må lære seg å trene opp egne reaksjoner, og kunne skille sak og person. Til sist kom det frem hvordan man kan øke elevene sin forståelse gjennom å gjøre fag mer praktiske.

Nordahl skriver om hvordan klasseledelse og undervisning må tilpasses i forhold til fag, og klasse. Med bakgrunn i dette, vil jeg videre gi teoretisk innsikt i RLE faget i skolen. I forhold til oppgavens formål, er det sentralt å ha forståelse for hva faget inneholder og hva man som klasseleder møter i faget.

2.3 Religionsdidaktikk

For å forstå relasjonens betydning i RLE faget, er det sentralt å ha innsikt i hva religionsfaget består av. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for religionsdidaktikk, etterfulgt av to utvalgte perspektiv på religionsfaget i skolen grunnet tydelig splittede meninger rundt fagets relevans i

skolen. Avrunder med to tilsvarende perspektiv om rollen som RLE lærer, deres oppgaver og kvaliteter. Dette grunnet jeg finner det relevant i henhold til problemstillingens fokus på opplevelsen av å være lærer i faget.

2.3.1 Hva er religionsdidaktikk

Didaktikk er en del av pedagogikken, på 1600 tallet var det Johann Amos Comenius som gjorde til at didaktikken ble utformet. Han la frem 4 kjernesporsmål om undervisning som i dag ofte beskriver didaktikk. Det er undervisningens hva, hvordan, hvorfor og med hvilke midler. Hva skal man undervise om, hvordan vil man gjennomføre det, hvorfor har man valgt akkurat den måten å gjøre det på, og hvilke midler skal man ta i bruk (Andreassen, 2012, s.33).

Fagdidaktikk er undervisning og planlegging tilknyttet til de enkelte fag i skolen. Det skal gi en mer presis kunnskap om formidlingsporsmål i forhold til de enkelte fag (Andreassen, 2012, s.34). Religionsdidaktikken er vurderinger knyttet til begrunnelser og tilrettelegging innenfor religionsfaget i skolen. Religionsfaget sin teori, egenart og metoder ligger til grunn for undervisningen (Danielsen, Eidhamar, Hodne, Skeie, & Winje, 2011, s.12).

2.3.2 Religionsfaget

Religionsfaget har vært et debattert tema i norsk skole, det er ulike syn på om faget i det hele tatt burde stå på timeplanen. Faget er relativt lite og tildeles omtrent 153 timer i året, dette tilsvarer 2 timer i uken (Læreplan i RLE, 2008). Det er også et faktum at RLE faget til tider blir brukt til annet enn faglig undervisning, noen skoler slår sammen faget med klassens time (Andreassen, 2012). Elevene skal gjennom året dekke læreplanmål innenfor en rekke tema: Kristendom, islam, jødedom, hinduisme, buddhisme, livssyn, religiøst mangfold, samt filosofi og etikk (Læreplan i RLE, 2008).

Religion kan ses på som både et historisk, menneskelig, sosialt, naturlig og kulturelt fenomen. Sett i et slikt perspektiv vil religionsfaget gi forståelse for hvordan religion har påvirket samfunnet, og hvordan det vil fortsette å påvirke samfunn og mennesker fremover i tid

(Andreassen, 2012, s.16). Religioner og livssyn kan ses på som grunnleggende kulturfaktorer, og blir dermed et felles tema, som burde være viktig for alle mennesker, uansett personlig overbevisning. Religionsfaget skal ta stilling til både det personlige eksistensielle aspektet og det kollektive kulturelle (Danielsen et.al., 2011, s.13).

Noen vil si at man gjennom samfunnsfag, norsk, naturfag og historie vil kunne gi den samme kulturelle og menneskelige forståelse. Gjennom disse fagene vil man kunne undervise om verdens og nasjonens kultur, historie og samfunnsutvikling, samt naturlige og menneskelige fenomener. Dermed kan man stille seg spørsmålet om man egentlig trenger religionsfaget (Andreassen, 2012, s.16). I dagens læreplaner og politiske dokumenter, begrunnes religionsfaget ut ifra hvordan det kan bidra med viktig kunnskap for å kunne leve sammen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Kunnskap kan bidra med å dempe fremmedfrykt og minke risiko for missforståelser. I stedet kan faget bidra med å bygge toleranse og respekt for hverandre (Andreassen, 2012, s.16).

Ifølge Danielsen m.fl. finner man ikke det eksistensielle aspektet i samme grad i andre skolefag. Religionsundervisningen handler om hvordan livet kan forstås og tolkes i hverdagslige enkeltstående situasjoner og i bestemte trostradisjoner. Man kan si at faget handler om mer enn formidling og tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Det er i tillegg et dannelses- og identitetsutviklende fag (Danielsen et.al., 2011, s.13). Den norske skole ønsker å stimulere og utvikle det meningssøkende menneske, noe man finner i den generelle delen i læreplanen, overført fra både R-94 og L97 (R-94, 1993). Dette gjør det eksistensielle aspektet i religionsfaget viktig og knytter faget direkte opp mot skolens overordnede mål (Danielsen et.al., 2011, s.13). Religionsfaget omhandler både religion, livssyn, filosofi og etikk, hvor alle kretser rundt eksistensielle spørsmål. Dette kan skape etiske og sentrale spørsmål i forhold til undervisning, en elevorientert undervisning kan føre til at elevene føler seg presset til å dele privat informasjon.

Religionsundervisningen skal tematisere og drøfte eksistensielle spørsmål, og hvordan de blir forstått og tolket i ulike tradisjoner. Elevene sine personlige tanker og ståsted skal ikke stå som tematikk, eller som et vurderingskriterie. Dermed vil det være opp til elevene hvordan de ønsker å forholde seg til undervisningen og hva de ønsker å dele (Andreassen, 2012, s.18).

Fritaksordningen i religionsfaget er knyttet til elevene sin rett til å slippe aktiviteter som strider mot eget livssyn eller religion. Fritaksordningen skal sikre at elevenes og foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisninger ikke krenkes (Andreassen, 2012, s.23).

Religionsfaget er et muntlig fag, elevene kan kun trekkes ut til muntlig eksamen. Dette preger fagets læreplanmål og vurderinger. Målformuleringene handler om å kunne samtale om, diskutere og drøfte. Dermed er den uformelle vurderingen underveis viktig for å hindre at religionsfaget blir et generelt pratefag (Andreassen, 2012, s.175-176). Ifølge Andreassen finnes det eksempelskoler hvor religionsfaget står oppført som RLE/klassens time, den faglige og muntlige aktiviteten mangler klare grenser i forhold til fagets innhold og klassens miljøproblematikk og planlegging av aktiviteter. Dette vil gå utover elevenes læring og endelige vurderingsgrunnlag på ungdomsskole og videregående (Andreassen, 2012, s.176).

Fokus på muntlig aktivitet kan skape flere utfordringer for lærere. Det at elevene er muntlig aktive generelt, vil gi lite mulighet til vurdering i faget. Elevene må forstå at det trengs et budskap i det de ønsker å legge frem. Muntlig aktivitet handler ikke om å si mest mulig, men hvilken kunnskap som kommer til uttrykk når man får ordet (Andreassen, 2012, s.176).

En annen problemstilling er de personlige forskjellene i elevmassen, noen er introverte tenkere, som tenker seg godt om før de tar ordet, mens andre er ekstroverte og tenker mens de prater. Andre elever er for sjenerte og usikre til å ta ordet i fellesskapet. Disse ulikhetene gjør det nødvendig med tilrettelegging og variasjon i undervisningen. Muntlig aktivitet kan foregå i mindre grupper, med plalagte fremføringer og fremlegg, vel så godt som felles i klassen (Andreassen, 2012, s.176).

2.3.3 Religionslæreren

Lærerrollen er sentral i skolen, en dyktig og reflektert lærer betyr mye for aktiviteten og kvaliteten på undervisningen. Læreren skal bygge opp undervisningen og formidle kunnskap.

Hver enkelt lærer setter til en hver tid sitt personlige preg på undervisningen, dermed varierer undervisningen fra lærer til lærer, selv med det samme rammevirket (Andreassen, 2012, s.149). Religionslæreren har gjennom historien blitt tildelt særegne egenskaper i skolen, fagets natur kan føre til at elever og kollegaer har spesielle forventninger til læreren. Det er ikke uvanelig at det forventes at religionslæreren selv er religiøs, og et spesielt etisk og godt menneske. Noe av dette kan ligge i at religionsundervisningen fra tidligere av var kirkens ansvar (Andreassen, 2012, s.151).

I dagens fagdidaktikk er meningene delt, noen mener enda at religionslæreren er noe mer enn en vanlig lærer. Andreassen fremstiller religionslæreren som en lærer på linje med alle andre lærere. Det å være et godt forbilde, både moralsk og etisk er noe alle lærere i skolen burde være. Alle lærere har ansvar til å takle krisesituasjoner på lik linje. At man er religionslærer vil i følge Andreassen bare si at man har en annen spesifikk fagkompetanse. Andreassen understreker også med tanke på fagets innhold, at det ikke er overraskende at noen ser det naturlig og hensiktsmessig å ta på seg den moralske rollen i skolen (Andreassen, 2012, s.151).

Danielsen m.fl. skriver om hvordan den gode religions og livssynslæreren må inneha visse kvaliteter, og hvordan den profesjonelle religionslæreren er mer enn bare faglig kompetent (Danielsen et.al., 2011, s.27). Det blir lagt vekt på hvordan den gode religionslæreren integrerer både faglig innsikt, pedagogiske evner, moralske kvaliteter og lojalitet mot rammevirket i sin yrkesutøvelse. Man skal være god både faglig og pedagogisk, men man må være et godt medmenneske, og inneha gode moralske egenskaper (Danielsen et.al, 2011, s.28).

De skiller mellom indre og ytre profesjonallitet, den ytre profesjonalliteten går på å tilegne seg kunnskap om skolens regler, verdier og kompetansemål, mens den indre omfatter hele personligheten. Det å arbeide med holdninger til lærerrollen og utøvelsen av yrket, eksempel på indre profesjonalitet i henhold til religionslærere er evne og vilje til å forstå elevenes tro og livssyn, en bevissthet over eget ståsted og hvordan det kan påvirke undervisningen. Det handler ifølge Danielsen m.fl. om en god moralsk forstand (Danielsen et.al., 2011, s.28).

En lærer kan være teoretisk flink, men fremstå som uprofesjonell. Dette kan være grunnet manglende integritet, eller holdninger som strider med skolens verdigrunnlag. Som en god religionslærer må man kunne tilpasse stoffet til målgruppen, og ha en vilje til å forstå elevene sin situasjon. En religionslærer burde evne å leve seg inn i hva religion og livssyn betyr for mennesker eksistensielt skiver Danielsen m.fl. (2011, s.28).

Den norske skole har en sekulær religionsundervisning, noe som understrekes i læreplanen for Religion, livssyn og etikk. Religionsundervisningen og læreren skal til en hver tid være objektiv, kritisk og plurealistisk (Utdanningsdirektoratet, 2008). En religionslærer skal ikke være forskynnende eller belærende i sin undervisning, men saklig og upartisk (Danielsen et.al, 2011, s.30).

Læreren skal til stadighet være faglig oppdatert. Ifølge stortingsmelding 11, 2009 er lærer yrket et kunnskapsyrke, hvor solid faglig kompetanse er sentralt for å inneha trygghet og stolthet, nødvendig for optimal ytelse i yrket (Meld. St.11, (2008-2009)s.12-15).

Religionsfaget er et av de fagene i både grunnskole og videregående med størst faglig bredde, det til tross for et lite time antall i uken. Faget skal på 2 skole timer i uken dekke kulturer og samfunn fra hele verden, både fortid og nåtid. Dette gjøre det vanskelig og krevende for en religionslærer å være oppdatert. Å inneha kunnskap om alt av religion til alle tider, er en umulig oppgave, allikevel forventes det av religionslæreren at man har basis kunnskap innenfor alle tema på læreplanen og litt til (Andreassen, 2012, s.153).

Tilstrekkelig fagkompetanse vil være nødvendig grunnlag for faglige prioriteringer i skolehverdagen. Som lærer må man gjøre visse valg, noe fagstoff og undervisningsøkter kommer forran annet. Dette krever god planlegging, og forståelse for hva elevene bør ha fmed seg fra undervisningen. Trygghet på egen faglige kompetanse gir også mer rom til variasjon og vurdering av ulike arbeidsmetoder (Andreassen, 2012, s.154).

En religionslærer må til en hver tid passe på at undervisningen er etisk forsvarlig. Religionsundervisning kan for enkelte elever innenfor enkelte tema, virke støtende eller krenkende. Det er lærerens ansvar å tilse at elevene ikke blir satt i en ufrivillig posisjon, hvor

man utøver eller tar stilling til religion eller livssyn. En religionslærer bør også tenke gjennom om undervisningen vil trekke frem og støtte opp under motsetninger som befinner seg i klasserommet (Andreassen, 2012, s.155).

Til slutt understreker Andreassen viktigheten ved å være refleksiv i sitt arbeid som religionslærer, og som lærer generelt. Man må være bevisst eget ståsted, kanskje spesielt i religionsundervisningen. Som lærer skal de faglige premissene ligge til grunn for undervisningen, men man må være klar over hva disse premissene bærer med seg og konkret innebærer. Skillet mellom å være faglig og personlig kan ifølge Andreassen ses på som glidende. Alle tar med seg sin personlighet inn i lærerrollen, men Andreassen legger vekt på å ikke la det personlige ta overhånd. Man skal opptre reflektert i forhold til faglige prioriteringer og valg, og være bevisst seg selv og egen undervisning (Andreassen, 2012, s. 158).

Det har vært viktig gjennom dette delkapittelet å gi en forståelse av innholdet i RLE faget, og dets plass i skolen. Religionsfaget har som presentert sine motstandere og sine forkjempere. Noen didaktikere vil hevde at fagets innhold kan tillegges andre fag i skolen, mens andre står sterkt inne for at faget har et særegent innhold, og mening, og må dermed opprettholdes i norsk skole. Religionslærer rollen har også vært tilsvarende debbatert, hvor noen ser på RLE lærere som noe eget, med visse kvaliteter, mens andre legger vekt på at den eneste forskjellen er fagkompetansen. Debattene og fagets innhold, er sentrale elementer i oppgavens drøfting i forhold til analysen gjort utifra intervjuer med RLE lærere.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for arbeidet gjort i forbindelse med dette masterprosjektet, valg gjort med tanke på metode, og gjennomføringen av studiet. Jeg skal først si kort om hvorfor jeg har valgt en kvalitativ strategi, og intervju som verktøy, før jeg gjør rede for hva kvalitativ metode er. Deretter vil jeg si litt om utvalget med tanke på intervjuprosessen, og kort noe om typen intervju jeg har valgt for min studie. Gjennomføringen av selve intervjuene presenteres, med enkelte valg gjort i henhold til dette. Jeg vil legge frem analyseprosessen,

etterfulgt av et blikk på etiske hensyn i forhold til intervjuprosessen. Avslutningsvis vil jeg skrive litt om reliabilitet og validitet med tanke på kvalitativ forskning og eget studie, før et kort avsnitt med metodekritikk.

3.1 Min studie

Jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ metode i mitt studium for å innhente detaljert og dyptgående informasjon om mitt interesseområde. I og med at temaet er relasjoner, ønsket jeg å se og oppleve lærernes svar og reaksjoner under intervjuet. Grunnet begrenset tid og omfang på oppgaven valgte jeg å utføre 4 semistrukturerte intervju med lærere fra samme skole. Optimalt sett ville observasjon av lærerne i rollen som klasseleder vært ønskelig, det som supplerende metode. Grunnet studiet skulle konsentrere seg rundt lærernes opplevelse av og tanker rundt faget, valgte jeg å holde meg til rene dybdeintervjuer.

3.1.1 Kvalitativ metode

I min studie er dybde viktig, derfor valgte jeg kvalitativ metode. I motsetning til kvantitativ metode hvor mengden svar står i fokus, ønsket jeg å samle inn detaljert og nyansert data. Jeg var på leting etter spesielle kjennetegn og mønster, det for å forstå fenomenet jeg skulle forske på mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010 s.32).

Kvalitative intervju, gruppesamtaler og observasjon er vanlige metoder innenfor kvalitativ forskning. Mitt materiale besto av lydopptak, som jeg skrev nøye og detaljert ut som tekstmateriale, dette kalles for transkribering (Johannessen et.al., 2010, s.33).

Analyse av kvalitativ data gjøres gjennom tekst. Analysen gjorde jeg selv grunnet kvalitativ data må fortolkes i lys av teori, hypoteser og forståelse forskeren sitter inne med (Johannessen et.al., 2010, s.163). Analysen gjøres på ulike måter, som forsker måtte jeg finne hvilken metode som passet best ut ifra ønsket teoretisk tilnærming, data materiale og ønsket struktur.

Jeg har valgt en abduktiv tilnærming til materialet, med en tematisk kategorisering av innsamlet data. Jeg valgte abduktiv tilnærming til materiale grunnet friheten man får ved å ta utgangspunkt i eget materiale. Samtidig hadde jeg enkelte hypoteser i bakhodet, og noe teoretisk bakteppe med meg i arbeidet. Med dette fikk jeg mulighet til å jobbe både ovenfra, fra empiri til teori, og nedenfra fra teori til empiri hvor man ønsker å avkrefte eller bekrefte antakelser. Prosjekter må ofte justeres på ulike måter underveis, jeg valgte derfor å ha innsamling av data i en tidlig fase for å kunne gjøre endringer på teori og perspektiver ut ifra hvilke funn jeg fant interessant i den empiriske analysen (Tjora, 2011, s.11).

3.1.2 Utvalg

Antall informanter varierer i henhold til prosjektets størrelse og ressurser, (Johannessen et.al., 2010) i denne masteroppgaven var det verken tid eller ressurser til å gjennomføre mer enn 4 intervjuer. I starten av prosjektet ønsket jeg sterkt flere informanter til studiet for å dekke et større område. Den originale planen var å gjennomføre 3 til 4 intervju på Vestlandet, og 3 til 4 intervju på Østlandet. Grunnet prosjektets relativt korte tidsramme og omfang, fikk jeg beskjed om å velge 3 eller 4 informanter. For å dekke så bredt som mulig, valgte jeg 2 kvinner og 2 menn som informanter til mitt prosjekt.

Min problemstilling sikter seg inn på religionslærere, noe som gjør det nødvendig med en strategisk utvelgelse, hvor man har fokus på målgruppen: RLE lærere (Johannessen et.al., 2010). Alle de 4 utvalgte lærerne kommer fra samme skole, dette gir mulighet til å sammenligne opplevelser av ett og samme miljø, samtidig som det gjør intervjuprosessen mer effektiv. Mine informanter ble rekruttert ved bruk av snøballmetoden, jeg tok personlig kontakt med en lærer i målgruppen som kunne henvise meg til andre potensielle informanter (Johannessen et.al., 2010).

Det ble sendt en identisk mail til alle de potensielle informantene, med beskrivelse av mitt arbeid og forespørsel om de ønsket å ta del i prosjektet. Det ble gjort tydelig at alle informanter ville forbli anonyme, og at lydopptak var frivillig. Jeg ble stående igjen med 2 kvinnelige og 2 mannlige RLE lærere. De er alle lærere ved samme ungdomsskole og

underviser i 9 og 10 klasse. Alle 4 intervjuene ble gjort med personlig oppmøte og bruk av lydopptak (Johannessen et.al., 2010).

3.1.3. Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju kan karakteriseres som en samtale med struktur og et bestemt formål. Strukturen er knyttet til en intervjuer og en deltaker (informant). Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten. Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe, kvalitative intervju er mer en dialog enn rene spørsmål og svar (Johannessen et.al., 2010, s.135).

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte individuelle intervju i mitt prosjekt. Jeg valgte bort gruppeintervju grunnet for mange informanter kunne gi for stor mengde data i henhold til tidsperspektivet, og oppgavens størrelse. Semistrukturert intervju ble valgt med tanke på at en overordnet intervjuguide gjør det letter å opprettholde en rød trå gjennom intervjuene.

Samtidig vil spørsmål og rekkefølge kunne endres, noe som til tross for intervjuguiden gir frihet til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden, og stille ulike oppfølgingsspørsmål (Johannessen et.al, 2010, s.137).

Min intervjuguide (vedlegg 1) besto av 5 hovedspørsmål eller tema, hvor hvert tema hadde flere underspørsmål. Disse underspørsmålene var til som hjelp, om samtalen ikke ble ført inn på de ønskede områdene av informantene selv, eller for å holde dialogen gående. Tema og spørsmål er utarbeidet i henhold til problemstillingen (Johannessen et.al., 2010, s.139).

3.1.4 Gjennomføring

Hvert intervju ble gjennomført på samme dag, på avtalte tidspunkt. Det var satt av mellom 40 og 60 min til hver informant, informantene var aktivt med på å bestemme tidspunkt. Intervjuet foregikk på skolen lærerne jobbet, på avlukkede møterom. Å være i kjente omgivelser kan gi informantene trygghet, samtidig var møterommet luftig med rom til å puste, og ga mulighet til å snakke fritt uten forstyrrelser. At intervjuet gjennomføres i avskjermede omgivelser gir best mulig forhold for å innhente materiale av god kvalitet. Forstyrrelser som forbi-passerende, mobiltelefoner og tidspress, vil kunne påvirke resultatene (Bjørndal, 2012).

Med tillatelse fra informantene ble intervjuene tatt opp på lydbånd på telefon, for å unngå tekniske forstyrrelser var telefonen satt i flymodus.

Det ble også notert under hvert intervju, for å være på den sikre siden. Jeg noterte det meste av hva informantene svarte. Dette ga mulighet til å understreke punkter jeg bemerket meg i selve situasjonen, som kan være vanskelig å huske i ettertid. Det ga også informantene mulighet til å tenke og reflektere over situasjonen og spørsmålene, det kan også være godt for informantene å slippe øyekontakt gjennom hele intervjuet. Jeg var allikevel bevisst min rolle som intervjuer, og ga tydelig uttrykk for interesse. Jeg oppsummerte noen ganger kort hvordan jeg oppfattet svarene, på den måten fikk jeg bekreftet dem. Det gjorde jeg også gjennom øyekontakt og bekreftende kroppsspråk (Bjørndal, 2012).

Hvert intervju startet med en kort presentasjon av meg selv og mitt prosjekt. Jeg forklarte hvordan intervjuet skulle gjennomføres og fikk klarsignal til bruk av lydopptaker. Det ble også gjort tydelig at intervjuet forble anonymt og at informantene hadde kontroll til å avslutte eller la være å svare om ønskelig. Alle informantene var positive til både lydopptak og spørsmålene. En god kontakt ble etablert fra første stund.

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene sjekket og notatene sortert. Dessverre var to av lydopptakene av betraktelig dårligere kvalitet enn de to andre. Notatene var en god kilde til data fra alle intervjuene, de ble dagene etter sortert og skrevet i et utfyllende format. De to fungerende lydopptakene ble få dager senere transkribert i sin fulle form, og jeg ble sittende igjen med 14 sider utfyllende materiale for min analyse. Med bakgrunn i detaljerte notater fra intervjuene har jeg valgt å bruke alle de fire intervjuene på samme linje i analysen. Det blir brukt sitater fra både de transkriberte og de notatbaserte intervjuene grunnet det ikke er ordlyden som er mest sentral i studiet, men innholdet i lærerne sine utsagn. (Johannessen et.al., 2010)

3.2 Analyse

Gjennom mitt arbeid har fokus vært på innholdet i materialet, det informantene forteller. Gjennom et fortolkende blikk har jeg forsøkt å forstå tankene og sammenhengene i hvert intervju. Analysen av materialet kan sies å være fenomenologisk med fokus på meningsinnhold og med tematisk oppsett (Johannessen et.al., 2010 s.173).

Ifølge Kirsti Malterud (2003) består analyse av meningsinnhold av fire steg :

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

(Johannessen et.al., 2010, s.173).

3.2.1 Steg 1

Første prioritet var å bli kjent med datamaterialet og få et helhetsinntrykk ved å lese gjennom materialet flere ganger, og lete etter sentrale og interessante tema (Johannessen et.al., 2010, s. 173). Først skrev jeg ned stikkord jeg fant relevante i henhold til problemstillingen i hvert intervju. Deretter så jeg gjennom stikkordene og fant repeterte ord som jeg understrekte. Med å studere de utvalgte stikkordene ble det klart tre hovedtema for analysen: *Utfordringer*, *Muligheter* og *Relasjon*.

3.2.2 Steg 2

Etter å ha fastsatt noen hovedtema, gikk jeg inn i teksten for å finne meningsbærende elementer i materialet. Ny gjennomgang av materialet synliggjorde tekstelementer som ga nødvendig kunnskap og informasjon om hovedtemaene. Denne prosessen kalles for koding. En kode er et utsnitt av teksten, en setning eller et avsnitt som gir meningsbærende informasjon (Johannessen et.al., 2010 s.174).

I denne prosessen valgte jeg ut sentrale tekstelementer ved å markere materialet med tre ulike farger. Fargene representerte hvert sitt hovedtema. Grønn for utfordringer, rosa for muligheter

og gul for relasjon. Dette visualiserte hvor i materialet det var mulighet for å finne relevant informasjon til å danne underkategorier og se sammenhenger.

3.2.3 Steg 3

Med utgangspunkt i kodene brukt i steg 2, trekkes delene av teksten som er kodet ut, og blir det gjenstående materialet. Denne prosessen kalles kondensering. Det reduserte materialet ordnes etter kodeordene (Johannessen et.al., 2010, s.176). Alle fargekodene ble samlet, og organisert under separerte underkategorier til hvert hovedtema. Sammenhengenger, mønstre og viktige utsagn, kategoriseres som funn gjort gjennom kodingen. Det ble også valgt ut sitater til hver underkategori for å illustrere funnene gjort i intervju prosessen.

3.2.4 Steg 4

Det aller siste steget i analyseprosessen er når det sorterte datamaterialet analyseres på et høyere nivå. Mønstrene og sammenhengene vurderes og drøftes opp mot tidligere forskning og teori på feltet (Johannessen et.al., 2010, s. 178). Materialet sammenfattes ved at man gjennomgår materialet for å se om de nåværende funnene stemmer med funnene gjort i starten av prosessen. Ved hjelp av ny kunnskap opparbeidet gjennom analyse prosessen, kan man også endre nødvendige koder og kategorier og identifisere mønster og sammenhenger som ikke umiddelbart er synlig (Johannessen et.al., 2010, s.176-177).

Denne analyseprosessen gjøres rede for i Drøftingskapittelet, hvor hovedtemaene og de sentrale funnene ses i lys av teori og tidligere forskning presentert i teori kapittelet. Sammenfatningen av analysematerialet ble gjort ved å gjennomgå det gjenstående materialet etter kodingen, sammen med de transkriberte intervjuene i sin helhet. Å se datamaterialet med nye øyne, gjennomgå det kodede og analyserte materialet, ga mulighet til endring. Noen underkategorier ble sammenslått, andre fjernet. Det ble tydelig hvordan alt henger sammen, de tre hovedkategoriene ble sammenslått og skapte en ny struktur. Den endelige analysen besto av to hovedkategorier: *Relasjon* og *Klasseledelse*, hvor hver hadde de samme underkategoriene: *Utfordringer* og *Muligheter*. Det er viktig å få en siste oversikt. Inntrykket man får gjennom det samlede materialet må stemme med inntrykket fra det opprinnelige materialet (Johannessen et.al., 2010, s.176).

3.3 Etikk

Det etiske perspektivet i forskning blir stadig mer relevant, spesielt i dagens samfunn hvor informasjon og forskning er mer tilgjengelig. Informantene sine sensitive opplysninger skal sikres, og det skal være full enighet om deltakelse og bruk av informasjon mellom forsker og informant. Det skal innhentes samtykke fra samtlige informanter, og de skal til en hver tid kunne trekke seg uten begrunnelse (Johannessen et.al., 2010, s. 89-90). Det er flere hensyn å ta i forhold til etikk i samfunnsfaglig forskning, men i denne oppgaven er det lite etiske problemstillinger å vise til.

I utvalgsprosessen ble det gjort klart for informantene hvilket type prosjekt de skulle ta del i. De ble skriftlig informert om intervjuets innhold, formål og utførelse. Informantene fikk beskjed om at intervjuet forblir anonymt, og ingen sensitive opplysninger dokumenteres. Lydopptak av intervjuet var frivillig, og ble slettet direkte etter transkribering. Ingen lydopptak eller sensitiv informasjon ble sendt over internett, kun jeg som intervjuer behandlet lydopptakene og sitter med informasjon om hvem som deltok i prosjektet.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet går på datamaterialet sin gjennomsiktighet og pålitelighet, og om forskningen er mulig å repetere (Bryman, 2012,s.46). Reliabilitet er originalt sett lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Det er mer hensiktsmessig å snakke om autensitet og pålitelighet bakgrunn i kvalitativ forskning sin natur, ved å komme tett innpå bestemte fenomen, ofte med fortolkende blikk. Som forsker har jeg brukt meg selv som instrument, og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn, dermed kan ingen tolke materialet på samme måte (Johannessen et.al, 2010, s.229). I dette tilfellet blir det derfor hensiktsmessig å se på hvordan jeg har gjort rede for forskningsprosessen. Ideelt sett skal prosessen dokumenteres så tydelig som mulig.

Gjennom studiet har jeg som forsker tatt høyde for dette. Jeg har transkribert intervjuene detaljert, og intervjuene er beholdt i sin helhet. Alle prosessene i arbeidet fra transkribering til analyse og koding, er dokumentert. Med tanke på autensiteten er flere perspektiv representert,

både mannlige og kvinnelige informanter er med i studiet. Grunnet studiets tidsperspektiv, var det mangel på mulighet til å dekke et større område. Studiets tema kan også øke autensiteten med tanke på sentralt innhold. Temaet er viktig i det pedagogiske miljøet, og kan være med på å øke interessen for innholdet.

Validitet er spesielt viktig i enkelte typer forskning, og går på troverdigheten av forskningsresultatene. Det finnes flere typer validitet, de to vanligste er intern og ekstern. Intern validitet går på kausaliteten i materialet, om det er sammenheng mellom det fenomenet som måles og det materialet som er samlet inn (Johannessen et.al.,2010). I Kvalitativ forskning omtales intern validitet som troverdighet (Bryman,2012). Det ses på i hvilken grad resultatene er gyldige for utvalget og fenomenet man har undersøkt. I min studie har jeg bevisst holdt meg nær informantene sine formuleringer og utsagn. De utvalgte kodene er tatt direkte fra intervju spørsmålene, og holder seg nær det originale budskapet gitt gjennom intervjuprosessen. Jeg mener at resultatene i henhold til dette er troverdige.

Ekstern validitet går på hvordan resultatene kan overføres til lignende fenomener eller den større sammenheng. Kan resultatene generaliseres, er ofte spørsmålet (Johannessen et.al., 2010, s.230). Overført til Kvalitativ forskning bruker man begrepet overførbarhet (Bryman, 2012). Det grunnet validitet er et sjeldent tema i kvalitativ forskning. Overførbarheten dreier seg om hvordan man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et.al., 2010 s.231). I henhold til denne undersøkelsen var det aldri et mål eller tanke å kunne generalisere resultatene, det var også liten mulighet til å få overførbare resultater. Studiet er lite i omfang, med få informanter og lite datamateriale. Hadde studiet blitt utvidet over tid, med flere lærere over et større geografisk område, ville det vært større muligheter til å overføre resultatene.

3.6 Metodekritikk

Mye i etterkant gir grunnlag til refleksjon rundt egen utførelse. I denne undersøkelsen er det spesielt to faktorer som peker seg ut. Tidsrommet mellom intervjuene ble planlagt og gjennomført var relativt kort, dette førte med seg mindre mulighet til å optimalisere

forberedelsene og intervjuguiden. Skulle jeg gjort det om igjen, ville jeg testet ut intervjuet på kjente for å få en bedre følelse av hvordan man intervjuer, og mulighet til bedre formuleringer og oppklaringer på forhånd. Ved å gjennomføre testintervju, ville jeg forutsett mitt andre problem, nemlig lydopptakene. Det skulle uten tvil vært bedre testing av opptaksfunksjonene, dette ville gitt 4 fullstendige intervju og mer nøyaktig data materiale.

4.0 Analyse

4.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet samlet inn gjennom 4 semistrukturerte intervju. 4 RLE lærere i grunnskolen har blitt intervjuet om deres erfaringer med å undervise i RLE. Jeg starter med en kort lærer presentasjon. Hver informant blir tildelt et tall som videre blir informantens navn. Deretter presenteres funnene mine gjennom en tematisk analyse ved bruk av to hovedtema, med tilhørende undertema. Hovedtemaene er relasjon og klasseledelse. Undertemaene er muligheter og utfordringer innenfor relasjon og klasseledelse i RLE. Funnene underbygges med sitater fra intervjuene. Klasseledelse kan ses på som et verktøy for å danne gode relasjoner i skolen, og dermed et undertema til relasjon. Grunnet klasseledelse er sentralt ved relasjonsbygging, og kommer tydelig frem i mine intervju, ble det en egen hovedkategori.

4.2 Lærerpresentasjon

Lærer 1:

Kvinne , allmennlærer, jobbet som lærer i 6 år.

Underviser i RLE, matte og naturfag

Lærer 2:

Mann, ett år med kristendom grunnfag og lærerutdanning, jobbet som lærer i 7 år.

Underviser i RLE, samfunnsfag, matte, kroppsøving og engelsk.

Lærer 3:

Mann, mellomfag i kristendom, religion og historie, har sosial pedagogikk og Ex Phil. Vært lærer i 20 år. Underviser i RLE, samfunnsfag, norsk og samfunnsfag.

Lærer 4:

Kvinne, RLE grunnfag med fordypning i etikk, vært lærer i 6 år.

Underviser i RLE, samfunnsfag, historie, engelsk og norsk.

4.3 Relasjon

Gode relasjoner i skolen bekreftes som sentral i teorien, og ytterst viktig for elevenes læring og trivsel i skolen. Hovedspørsmålene mine når jeg startet intervjuprosessen var hvilke muligheter for å bygge relasjoner finner man i RLE faget, og hvilke utfordringer møter man her som lærer. Relasjonsbegrepet er derfor gjennomgående tema i intervjuene, med fokus på relasjonenes betydning i RLE, muligheter den gir til faget, samt mulighetene faget i seg selv gir til relasjonsbygging. Skolen jeg gjennomførte intervjuene på, hadde relasjon som et av sine fokus-tema, og alle lærerne var bevisst og opptatt av å skape gode relasjoner til sine elever.

I teorien ser man at klasseledelse er sentral og et godt verktøy i dannelse av relasjoner med elevene. Dette kom også frem i intervjuene. De to aspektene som utpekte seg i forbindelse med relasjonenes betydning, var Klasseledelse og RLE som fag. Videre presenterer jeg mine funn om relasjon gjennom underkategoriene muligheter og utfordringer. Først ved å se på mulighetene intervjuobjektene ga uttrykk for, deretter utfordringene de påpekte.

4.3.1 Muligheter for relasjonsbygging i RLE

I denne delen kommer det frem at det var liten tvil hos lærerne om at RLE skapte grunnlag for bedre og dypere relasjoner med elevene. Alle lærerne påpeker at RLE inneholder fokuspunkt

andre fag ikke har. Temaene er verdens religionene, livssyn og etikk. Spesielt en av lærerne trekker frem hvordan de store spørsmålene i livet kommer opp til drøfting og debatt, men også tema om hvordan man som mennesker skal fungere sammen. Samtlige lærere nevnte gjennom intervjuet at de selv følte de kom nærmere elevene ved å undervise i RLE.

Dannelsesperspektivet i faget ble tatt på alvor, lærerne la ned mye arbeid i etikk og moral delen av undervisningen. Det var også enighet om krav til gode relasjoner for å få til god undervisning i RLE.

Lærer 1 var ikke i tvil om at RLE ga mulighet til å bygge gode relasjoner. Hun sa at tema som hvordan man takler døden, sorg og lignende, gjør at man blir kjent med elevene og klassen på en annen måte. Man har seriøse tema på timeplanen som handler om både liv og død, men man kan allikevel ha det fint sammen. Dette skapes bånd mellom lærer og elev, og elevene imellom. Disse fremmer gode relasjoner: ”som når vi hadde om liv og død, hva tenker man om disse temaene, hvordan opplever man det når noe dør. Man blir kjent på en annen måte” (Lærer 1).

Lærer 1 understreker også at det er viktig å ha elevene i andre fag. Det at man kjenner elevene godt når man skal drøfte eksistensielle tema er viktig sier lærerne. En god relasjon og god kjennskap til elevene, gjør det lettere å bygge opp undervisningstimer og fremme diskusjoner man vet kan fungere. Både lærer 1,3 og 4 vektlegger hvor viktig det er å ha elevene i andre fag, gjerne ved å være klassekontakt. Dette for å oppnå best mulig undervisning og relasjon. De sier også at RLE er en ressurs i forhold til andre fag og klassekontakt rollen. Man utvikler en annen forståelse og kommunikasjon for og med elevene. Dette tar man med seg i alle rollen man har på skolen, “man må bruke det man vet kan fungere, relasjonen med klassen og den enkelte er alfa omega ” (lærer 1). ” Er man klassekontakt er RLE et fag man kan få dypere relasjoner gjennom ”(lærer 3).

Dannelsesperspektivet og relasjonsbyggingen viser seg også å være viktige i henhold til elevenes generelle oppførsel. Det er viktig å gjøre elevene bevisst sine handlinger og konsekvenser. Lærer 3 ser på den moralske delen av faget som essensielt, og noe av det viktigste i fagets målsettingen, dette er sider av faget som gjør elevene klar til livet videre. Å skape gode relasjoner, lære seg å kommunisere og samhandle med andre, er noe man trenger

også i livet utenfor skolen.” De viktigste målene er de som går på dannelse, etikk og moral, det er sentralt i skolen og videre i livet. ” (lærer 3)

RLE fremmer tydelig andre rammer for undervisning og relasjon enn andre fag. Samtlige intervjuobjekter mener at dypere relasjoner skapes gjennom RLE faget. Samtale rundt eksistensielle tema som liv og død skaper muligheter, og gir rom for å være seriøs og men og mer løssluppen i dialogen. Man blir kjent på en måte som fremmer gode relasjoner til elevene og gjør det lettere å få til undervisning og diskusjoner som fungerer. Dannelseperspektivet i faget er et viktig moment for lærerne. Nettopp det å forberede elevene til livet etter skolen gjennom god relasjonsbyggingen gjør faget særegent, men byr og på utfordringer.

4.3.2 Utfordringer i RLE-faget med tanke på relasjon

I denne delen er lærerens tanker og svar rundt utfordringene i RLE presentert. Fokuset er på relasjonsbyggingen og ikke minst opprettholdelse av relasjonene.

Lærer 2 trekker frem et viktig poeng når han nevner elevenes dobbelthet. Det er ikke alltid samsvar mellom hva man er enige om i klasserommet og det som gjennomføres i praksis. Derfor er dannelseperspektivet i faget viktig for å bevisstgjøre elevene i sine handlinger. Det er også viktig som lærer å være bevisst egne reaksjoner og handlinger. ”Alle er enige om hvordan man skal oppføre seg, men i praksis ser man annet, bruker tid på hvordan man skal oppføre seg i spesielle situasjoner ” (lærer 2).

Det at faget tar opp tema som kan oppleves sensitive som moral, etikk og livssyn, kan gi utfordringer i forhold til å opprettholde en god relasjon til elevene. Å skille sak og person kan være utfordrende for både lærer og elever. Enkelte elever «fyrer opp» under enkelte diskusjoner, og bli usaklige. Lærer 3 forteller det ofte er elever som går direkte til angrep på ham som person. Da må man som lærer være profesjonell og mestre skille sak og person. Elver kan ha vanskeligheter med å gjøre dette. Dermed kan man som lærer få mye stygt sagt om, og til seg, bli det verste menneske i verden, og elevene kan tro at du misliker dem. Det er da utfordrende som lærer å holde en rolig tone, være behersket, ikke ta ting personlig, eller bli såret av elevene sine ord og handlinger.

” De kan provosere til de grader, man er den verste personen i verden til tider, man må huske at elevene ikke skiller person og sak til en hver tid. Kan ikke bli såret selv om elevene sier harde ting, blir man oppildnet blir det fort til at elevene tror du som lærer hater dem. ” (lærer 2)

RLE faget er en viktig arena å være bevisst egne reaksjoner ovenfor elevene. Man må ifølge lærer 3 samle så mye sosial kapital som mulig, spesielt med de elevene man ser trenger det mest. Dette er viktig i henhold til de situasjonene som ikke er positive, da trenger man noe å gå på. Det må samles mange positive opplevelser for å gjøre opp for en negativ. ”Det er viktig å huske at det trengs mange positive øyeblikk for å gjøre opp for negative øyeblikk i en relasjon” (lærer 3).

Det er utfordringer i faget i forhold til relasjon, spesielt med å opprettholde gode relasjoner. Lærerne trekker frem hvordan elevene sin dobbelthet kan være en utfordring. De lærer, og er enig i en måte å oppføre seg på, men gjør så noe annet i praksis. Det kan da være vanskelig å skille sak og person, og læreren må være bevisst sine reaksjoner og handlinger.

Som profesjonell må man unngå å la harde ord og handlinger gå innpå seg for å kunne opprettholde gode relasjoner. At en elev ser på læreren som den verste personen i verden, skal ikke påvirke læreren sitt syn på eleven. En lærer skal fremstå behersket og rolig. Det er viktig å samle seg rikelig med sosial kapital for å opprettholde gode relasjoner, det gir større rom for å tåle konflikter. Det trengs flere positive øyeblikk for å veie opp mot de negative i en relasjon.

4.4 Klasseledelse

Som tidligere nevnt spiller Klasseledelse en viktig rolle i relasjonsbygging. Under Intervjuene ble det påpekt en rekke muligheter og utfordringer i forbindelse med å være klasseleder i RLE. Dette gjør det naturlig å ha klasseledelse som eget hovedtema, hvor jeg gjør rede for de muligheter og utfordringer lærerne tok opp med tanke på klasseledelse i RLE faget. Lik relasjonsdelen vil jeg starte med mulighetene og avslutte med utfordringene.

4.4.1 Muligheter som klasseleder i RLE

Å være klasseleder i RLE ble av samtlige lærere beskrevet som givende og spennende. Som nevnt er det den dype relasjonen man kan opparbeide til elevene som utpeker seg. Faget gir rom for diskusjoner og refleksjoner på et annet plan enn i andre fag, og det åpner også opp for annen type undervisning. Faget er muntlig i vurderingsformen, og gir økt mulighet for gruppearbeid og muntlig aktivitet i klassen. Jeg vil se nærmere på disse elementene.

At lærer rollen i RLE oppfattes som noe annet enn i andre fag ble tatt opp i forrige tema, men spiller en vesentlig rolle i henhold til klasseledelse. Lærer 2 legger vekt på hvordan man tilnærmer seg faget og elevene på et annet nivå i RLE, man får se mer av elevene sine verdier og identitet.” De viser mer av sin identitet, i eks norsk diskuterer man mer noveller og lignende, man tilnærmer seg elevene på en helt annen måte i RLE ” (lærer 2)

Lærer 3 understrekte hvordan man som klasseleder i RLE må ha god menneskelig forståelse. Være bevisst egne valg, og måten å være klasseleder på. Selv valgte han en profesjonell tilnærming, og delte i mindre grad av sine personlige meninger og følelser i undervisningen. Han valgte bevisst å holde seg nøytral og objektiv, det for å holde faget faglig. De tre andre lærerne var mer åpne på å dele mer av sin egen identitet, tanker og følelser. Lærer 1 støtter opp under fagets egenhet og at man må tenke annerledes som lærer.” Har man RLE må man tenke på en annen måte, tenke på samtalen, vise at man ser elevene og at de ser hvem jeg er ” (lærer 1)

Lærer 2 var meget bevisst i å skape en balanse mellom å dele egne erfaringer og holde undervisningen profesjonell. Han sa seg enig i at man som RLE lærer viser mer av sin identitet, noe som gir elevene rom til å dele mer. Lærer 4 underbygger også viktigheten av relasjon og nærhet til elevene, grunnet fagets innhold hun omtaler som allmennkunnskap. ”Relasjonene er sentrale for å forstå og gjøre faget relevant” (lærer 4).

Diskusjonene og delingen i faget viser seg å utpeke seg hos alle lærerne. Diskusjonene ses på som en god mulighet og ressurs for læring om diskusjonen går som planlagt, og blir god. Det

gir muligheter til å bruke hverandre på en annen måte.” Jeg liker spesielt diskusjonene og nærheten, det er noe eget i forhold til andre fag. Vi snakker mye og bruker hverandre ” (lærer 4).

Lærer 1 og 3 var begge enige i at RLE ikke anses som favoritt faget å undervise i, men begge var tydelige på at faget var spennende og givende, det spesielt når diskusjonene var gode og kom godt i gang. Det at man deler mer sammen, både lærer og elev anses som positivt. Det er veldig kjekt å undervise i , spesielt når man får diskusjonene i gang , men man må ha en plan. Det blir en arena hvor man kan dele synspunkt og opplevelser” (lærer 1).

Et annet moment som kom frem i intervjuene var muligheten til bruk av gruppearbeid og elevmedvirkning. Det faktum at RLE er et muntlig fag, gir god plass til gruppearbeid. Enkelte lærere brukte bevisst læringspartnere og samtale grupper for å øke trygghet i muntlig aktivitet. Lærer 4 var tydelig på at det å snakke sammen og ha mye muntlig aktivitet var det mest attraktive med faget, både for henne som lærer og for elevene.

” Jeg bruker masse læringspartnere, diskuterer sammen før man tar det i klassen. Da har man snakket sammen og mener det samme, da blir man tryggere. I RLE er det lettere å bygge på hverandre, hvordan formidle og kommunisere, det lærer man masse av ” (lærer 1).

Lærerne er også bevisst hvordan muntlig aktivitet krever tilrettelegging for den enkelte. Det ble fortalt om elever som hadde problemer med å dele i klassen, disse elevene fikk tilbud om andre metoder. Lærer 4 var tydelig på at alle elevene skulle ha mulighet til å være trygg, noen filmet egen fremføring, og viste dette for læreren eller klassen. Andre fikk tilbud om å ha fremføring utenfor klasserommet, det med lærer som eneste tilhører.

Som klasseleder er det viktig å motivere elevene for læring, for å fremme motivasjon i RLE var det flere av lærerne som aktivt tok i bruk elevmedvirkning. Å la elevene ta del i planleggingen av undervisningen, ble spesielt brukt av to av lærerne. De presiserte at rammene rundt var viktig, men at elevene hadde godt av å ta ansvar for egen læring. Lærer 1

brukte ofte elevene til å sette kriterier for vurdering og velge metoder de ønsket å ta i bruk. Lærer 2 var også meget positiv til elevenes medvirkning, han var bestemt på hvordan han ønsket rammene rundt, men ga elevene frihet til å finne sin egen vei til målene. ” Det at de har valgt det selv, gjør at de eier det mer enn om de får det servert. Ser en annen motivasjon hos elevene” (lærer 2).

Lærer 3 var i motsetning til lærer 1 og 2 negativ til elevmedvirkning, og likte bedre å beholde hele kontrollen selv som klasseleder. Han så mulighetene med det, og hvordan det kunne være positivt for elevene å delta mer i planlegging av egen læring, men brukte det sjeldent. Han hadde flere dårlige erfaringer enn gode. ” Elevmedvirkning anses som bra, men er sjeldent noe blir tatt i bruk. Som lærer er det godt å ha kontrollen på hvordan ting legges opp, men det er noen glimt inni mellom hvor elevene får ta avgjørelser” (lærer 3)

Å være klasseleder i RLE gir noen spesifikke muligheter som fremholdes i intervjuene. Det at faget er muntlig og åpner for diskusjon og refleksjon anses som det mest spennende og givende ved det. Elevene deler mer av sin identitet og gir rom for dypere relasjoner. Selv lærerne som ikke anser RLE som et yndlingsfag i sitt fagutvalg, synes undervisningen med de gode diskusjonene og refleksjonene er givende, og gjør faget kjekt å undervise i. Fagets muntlighet gir også rom for mer gruppearbeid for å fremme trygghet i klasserommet. Elevmedvirkning ses også på som en ressurs i faget og som klasseleder. Når elevene selv tar del i undervisningsplanlegging og vurdering av eget arbeid, øker motivasjon for læring, og elevene blir både sett og hørt av læreren.

4.4.2 utfordringer som klasseleder i RLE

Under temaet utfordringer pekte flere punkter seg ut. Det var enighet blant lærerne at RLE er et krevende fag å ha i skolen. Noen utfordringer kom tydeligere frem enn andre, og disse skal jeg presentere videre.

Under det konkrete spørsmålet: « Opplever du noen spesielle utfordringer som klasseleder i RLE?», svarte samtlige lærere at de så på det teoretiske innholdet i faget som krevende. 3 av 4 lærere kalte teorien for tung, og vanskelig for elevene å gripe om, mens den 4 læreren kalte teorien for svevende. Lærer 3 og 4 brukte begge frasen traust og kjedelig i sin beskrivelse av faget fra elevenes ståsted. ” Det er mye teori i faget og blir fort traust og kjedelig, faget blir fort fjernt for elevene på ungdomstrinnet” (lærer 3).

Flere så en utfordring i å gjøre stoffet aktuelt og spennende for elevmassen. Lærer 1 var tydelig på at fagene matte og naturfag med sitt konkrete innhold, var tryggere å undervise. Det var lærer 1 som kalte teorien for svevende, og synes utfordringen var å gjøre det konkret nok, både for en selv som lærer og for elevgruppen.

” Det som er vanskelig er at det er så svevende, og det er nettopp dette svevende elevene skal ha undervisning i, og kunnskap om. Faget er ikke like fastsatt som enkelte andre fag. Mange av kompetanse målene handler om å reflektere og diskutere rundt disse svevende temaene, man må da ha tilstrekkelig teori som grunnlag ”(lærer 1).

At faget oppleves som tungt og svevende kan ifølge lærer 2 ha en sammenheng med at mye av teorien er uoversiktlig. Store likhetene i religionene oppimot faktum at det også er store forskjeller, oppfattes av lærer 2 som en sentral årsak til at enkelte opplever faget som vanskelig.

At både elever og lærere opplever RLE faget som tungt og vanskelig, gjør at den neste utfordringen lærerne nevnte ikke kommer overraskende på. Nemlig de dårlige holdningene til faget. Ifølge lærerne sliter elevene med å følge med, og mister engasjement og motivasjon. Dette skaper negative holdninger til RLE hos mange, og lærerne opplever det som et reelt problem. Når jeg spurte lærer 4 om utfordringer i faget, var det første hun svarte innstillingen til faget. Til tross for at det er et fag som opptar og angår alle, og viktig i kraft at det er allmennkunnskap. Lærer 3 tilfører at det kan være mye stoff som blir tungt og gripe om, selv om det er spennende blir det vanskelig å få elevene til å se det.

”RLE er et fag hvor man møter flere elever med negative holdninger til faget enn gode. Elevene tenker dagen i dag og er opptatt av sin egen verden, de store spørsmålene er vanskelige og fjerne for de fleste” (lærer 3).

Det var ingen tvil blant læreren om at faget er relevant og viktig i dagens samfunn. Men det at flere av religionene går inn i hverandre, at det er mange tema 15/ 16 åringer ikke møter i hverdagen, gjør det ekstra krevende å være klasseleder. Lærerne påpekte og enkelte tema som mer utfordrende enn andre. Moral, etikk og nyreligiøsitet var tydelig noen av de enklere tema å få elevene engasjerte i. Lærer 2 understrekte at det er vanskelig å fenge alle for det er stor variasjon i hva som fenger dem. Lærer 4 la vekt på å dra fagets innhold inn i faktiske forhold fra nærmiljøet, og dermed gjøre det mer relevant. ”Man må dra undervisningen inn i nærmiljøet og til den enkelte sin verden” (lærer 4).

Å skape motivasjon kommer dermed naturlig opp som en sentral utfordring for lærerne. Å motivere elevene ble sett på som mer krevende i RLE enn i andre fag, spesielt i tema som elevene ikke naturlig relaterer seg til. Det nye i tiden og samfunnsdebatter var enklere å motivere elevene for enn som for eksempel fremmede religioner. Som lærerne påpeker, er det dessverre ikke mulig å bare undervise i de temaene som oppleves fengslende.

”Vanskelig med motivasjon i henhold til de religionene man ikke møter hver dag. Eks hinduismen og buddhismen, hvor jeg kjenner kunnskapen min også blir litt mindre og fjernt for dem. Da blir motivasjon ekstra utfordrende” (lærer 2)

Det er tydelig ikke bare elevene sin motivasjon som blir et problem, også lærerne sliter med å motivere seg til undervisning i faget. Faglige utrygghet hos lærerne skaper problemer. Lærer 2 sliter ofte med motivasjon i tema han selv føler han har mindre kunnskap, og lærer 1 skiller seg tydelig ut med å se på motivasjon i RLE som utfordrende. Det var ikke noe tvil om at å fremme motivasjon i RLE var mer krevende i forhold til andre fag.

” I RLE opplever jeg at det er mange fallgruver som gjør det vanskelig å motivere både elver og meg selv. Det er mye gøy å gjøre men det må være en tanke bak, kan være vanskelig å motivere da. Opplever ikke samme press i andre fag. ” (lærer 1)

Lærer 1 er tydelig på egen utrygghet i å undervise i faget, og at det preger evnen til å motivere, både seg selv og elevene. Hun føler et press, og RLE blir to stressende timer i uken, i motsetning til andre fag som naturfag og matte, der hun har betraktelig flere studie poeng og større faglig trygghet.

En annen årsak til at RLE oppfattes som mer stressende enn andre fag, er ifølge lærer 1 tidsmangel og stor mengde kompetansemål. Lærer 1 er ikke den eneste som er frustrert over det minimale timetallet RLE faget har i skolen. Både lærer 3 og lærer 4 fremholder at tidsmangel skaper problemer og er til stor hinder for god planlegging og gjennomføring av undervisningen. Faget har 2 timer i uken, noe som ifølge lærer 1 blir omtrent 1,75 time i uken. Hun understreker også hvordan RLE er faget i skolen med flest kompetansemål man skal gjennom. ” Man har veldig få timer, alle de andre fagene har i hvert fall 3 timer i uken, mens RLE har 2 timer, egentlig 1,75 timer i uken, og er faget med mest kompetansemål ” (lærer 1).

Lærer 1 følte seg fortvilet som følge av for lite tid til å gi elevene tilstrekkelig kunnskap og mulighet til holde en rød trå i undervisningen. Ofte blir timer borte grunnet utdanningsvalg og andre aktiviteter, noe som gjør det kan gå 2 uker mellom hver undervisning. Dette skaper problemer og ødelegger for ofte muligheten til å ha gode reflekterte diskusjoner i klassen.

” I 9 og 10 klasse går mange timer bort til utdanningsvalg, det blir vanskelig å bygge en rød trå i timene. Elevene glemmer hva man har snakket om, det kan gå både 1 og 2 uker mellom hver RLE time. En rød trå er ekstra viktig i slike diskusjoner og samtaler ” (lærer 1)

De tre lærerne er sterkt engasjert i det faktum at faget får liten tid i skolen. Det gir for lite rom til å gjøre de spennende og interessante tingene faget i seg selv innehar. Lærer 3 synes det er

trist at faget mister muligheten til å være så spennende som det er, og kan være, som følge av mangel på tid og rom. Kvaliteten reduseres av for lite tid til disposisjon, understreker lærer 4.

At faget har få timer, gjør den store mengden med forarbeid til en større utfordring enn det nødvendigvis hadde trengt å være. Som tidligere nevnt føler lærerne at faget har mye og tungt teoretisk innhold. Det faktum at det er mange mål som skal dekkes og liten tid å jobbe med dette på, krever mye fra lærerne sin side. De må være selektive i sine aktiviteter og bruk av tid på ulike tema. Teorien må gjøres forståelig og anvendbar for elevene, og lærerne erfarer stor arbeidsmengde på for få timer. Lærer 1 og 2 trekker spesielt frem krevende forarbeid som en utfordring.

Det synes å være et faktum at diskusjoner er en stor del av faget, som også gir utfordringer i forhold til planlegging. Gode rammer rundt diskusjoner er en nødvendighet for å opprettholde faglig innhold, saklighet og skape rom for refleksjon. Lærer 2 støtter opp om hvordan diskusjoner trenger klare rammer og planlegging. Det grunnet enkelte såre tema som ikke må bli tatt opp på feil måte. Ingen lærere ønsker at elevene skal oppleve timene som krenkende eller utrygge.

” Må ha god plan og rammer rundt diskusjonene, hva er gode spørsmål og hvordan spør dem, hvordan få dem til å reflektere rundt disse temaene, det er ting som krever mye forarbeid, RLE blir to stressende timer i uken ” (lærer 1).

” Når jeg kommer inn på såre tema er jeg bevisst på hvordan jeg legger opp diskusjonene, finner formuleringer i forkant så jeg ikke går inn på disse temaene på feil måte. Prøver å planlegge hvordan jeg skal håndtere det om noen sier noe på kanten ” (lærer 2)

Ifølge intervjuobjektene, utpeker det seg flere typer utfordringer som klasseleder i RLE. Flere av disse springer ut fra det teoretiske innholdet i faget. Faget inneholder flere store tema, og bærer preg av mye tung teori. Dette gjør ikke arbeidet enkelt for lærerne. De opplever at elevene ser på faget som kjedelig, og generelt har en dårlig innstilling til fagets innhold. Det gjør motivasjons arbeidet utfordrende, og lærerne sliter med å engasjere elevene. Dette forsterkes om lærerne selv føler seg utrygge i tematikken. Samtlige lærere jeg intervjuet, ser

på faget som ytterst relevant for elevene, men savner nok tid i timeplanen til å gjøre faget spennende for elevene. Diskusjoner og refleksjoner er krevende å få i gang når elevene mangler nødvendig teoretisk grunnlag. Med lite tid til et teoretisk bredt fag, blir mye av utvelgelsen opp til den enkelte læreren. Dette gjør forarbeid og planlegging krevende, både grunnet teoretisk utvalg, og i henhold til å legge til rette for diskusjon i klassen, noe som krever god planlegging og klare rammer. Største parten av lærerne gir uttrykk for behov og ønske om mer tid i skolen, for å øke kvaliteten på undervisningen.

5.0 Drøfting

Ut fra teorien er det ingen tvil om at relasjonen mellom lærer og elev spiller en sentral og viktig rolle i skolen, både for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2010). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se nærmere på hva som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Min studie har sentrert seg rundt RLE faget og RLE lærere, og jeg ønsker å se hvilke muligheter og utfordringer det ligger spesifikt i RLE som fag. I dette kapitlet skal jeg drøfte problemstillingen: «*Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE faget?*». Dette vil jeg gjøre ved bruk av fremlagt teori, og egne funn gjort gjennom intervju og analyse.

Kapitlet består av 6 overskrifter, der hvert tema tar for seg de mest sentrale funnene gjort gjennom analyse av intervju. Med et blikk på teorien om relasjoner, klasseledelse, diskusjon og RLE faget, vil jeg prøve å komme frem til en konklusjon. Først(5.1) vil jeg ta for meg RLE faget og dets egenart, og hvordan faget i seg selv åpner for annen type relasjon mellom lærer og elev. For at disse skal oppstå og opprettholdes, er det flere faktorer som og spiller inn, og neste tema er fagets teoretiske innhold og faglige bredde(5.2). Nettopp fagets bredde som dekker både nåtid og fortid i samfunn og kultur, skaper muligheter for å jobbe pedagogisk på andre måter. Fagets tema skaper rom for diskusjoner og engasjement(5.3), noe som har fokus i tredje del av drøftingen. Både mulighetene og utfordringene i faget har en felles nevner som lærerne påpeker som sentral, nemlig behovet for tid. Man trenger tid for å ta i bruk de mulighetene faget gir i undervisningssituasjonen. Samtidig er tilstrekkelig med tid en nødvendighet for å planlegge og gjennomføre undervisningen. Med bakgrunn i dette blir det naturlig og ta med tidsperspektivet(5.4) som et sentralt tema i drøftingen. Dette etterfølges av

et delkapittel om fagets muntlige natur(5.5). Her ser jeg nærmere på både negative og positive sider med RLE som muntlig fag i skolen. Til slutt tar jeg for meg selve rollen som klasseleder i RLE(5.6), med fokus på nødvendige kvaliteter, og hvordan rollen oppleves og utøves i norsk skole med tanke på fagets innhold. Drøftings kapittelet avrundes med en oppsummerende konklusjon(5.7).

5.1 RLE som særegent fag, et sted man danner dypere relasjoner

Som fremlagt i teorikapittelet spiller relasjoner en stor rolle for læring og trivsel i skolen. Når det kommer til selve RLE faget, er det splittede meninger. I teorien er det uenigheter om hvorvidt faget trengs i norsk skole (Andreassen, 2012), mens det er liten tvil hos lærerne i intervjuet(4.4.2). De er heller ikke i tvil når det kommer til relasjonenes betydning i faget(4.3.1). I denne delen ser jeg nærmere på relasjon mellom lærer og elev, og lærerens rolle som relasjonsbygger. Jeg trekker og frem argumenter for og mot RLE i skolen, samt intervjuobjektene meninger omkring dette.

Elevenes læringsutbytte og trivsel er sterkt knyttet opp imot den relasjonen de har til sin lærer, kombinert med lærerens evne til å lede klassen (Hattie, 2013). Om man definerer relasjoner som oppfatningen man har av andre mennesker, og betydning man har for hverandre(Nordahl, 2010), er det tydelig at man som klasseleder spiller en viktig rolle og påvirker elevene både gjennom det man sier, og gjør. Både verbalt og nonverbalt preges lærerens adferd av egne følelser og tanker. Det blir derfor viktig å være selvbevisst, ha innsikt i hvor sterk påvirkning man har i rollen som lærer, kun i kraft av den man er, og velger å fremstå som (Andreassen, 2012).

Å være selvbevisst kommer også frem i intervjuene med lærerne, og de fremholder også rollen som klasseleder som sentral i dannelsen av relasjonene. En av lærerne presiserer hvordan gode relasjoner for henne er alfa omega(4.3.1). Samtlige lærere sier de er bevisst på hvordan de fremstår i rollen som klasseleder i RLE faget, hva de velger dele med sine elever, og hvordan de forholder seg til fagets mange sensitive tema. De gav alle uttrykk for at gode relasjoner og selvbevissthet i egen rolle som lærer, var klart mer sentral i RLE faget enn i andre fag(4.4.1).

RLE er et fag som berører og setter fokus på mange ulike tema innenfor både kultur, historie, samfunn og eksistensielle spørsmål (Andreassen, 2012). Moral, etikk og livssyn er sentrale deler av faget, religionsfaget skal ta stilling til både det personlige eksistensielle aspektet og det kollektive kulturelle (Danielsen et.al., 2011). Nordahl (2010) beskriver hvordan en god relasjon bygges på hvordan man evner å forstå elevenes handlinger og oppfatninger. Dette krever ifølge Nordahl(2010) innsikt i deres verdier, fungering, kulturelle bakgrunn og situasjon, både i og utenfor skolen.

Ifølge lærerne er det nettopp den moralske delen, og selve dannelsesbiten i RLE faget de ser på som viktigst. Dannelsesperspektivet gir mulighet til å gjøre elevene klar til livet etter skolebenken sier lærerne(4.3.1). Informantene forteller hvordan fagets tema oppleves sensitive og vanskelig for mange, og understreker behovet for å være bevisst egen klasseledelse og reaksjonsmønster. Ifølge lærerne i intervjuene er det nettopp den innsikten Nordahl trekker frem, man som klasseleder har mulighet til å få gjennom RLE faget. Muligheten til å bli kjent med elevene sine på en annen måte, kommer tydelig frem som en av de viktigste faktorene for å skape gode relasjoner gjennom RLE faget(4.3.1).

Samtlige lærere beskriver hvordan RLE faget oppleves som særegent ved at elevene viser mer av sin identitet, og at faget åpner for en annen type diskusjon og blir en arena hvor man deler mer av seg selv. Sett i et slikt lys er RLE et fag hvor gode relasjoner vokser frem, og et verdifullt fag å opprettholde i skolen(4.4.1).

På en annen side er det ifølge Andreassen(2012) flere i det pedagogiske og didaktiske miljø som vil argumentere for at RLE ikke lenger trengs på timeplanen. Om man ser religion som et historisk, menneskelig, sosial, naturlig og kulturelt fenomen, vil religionsfaget gi forståelse for hvordan religion påvirker og har påvirket samfunnet (Andreassen, 2012). Med grunnlag i dette vil enkelte hevde at man kan få den samme kulturelle og menneskelige forståelsen gjennom andre fag i skolen, så som samfunnsfag, norsk , naturfag og historie. Det argumenteres for at det i disse fagene og kan undervises om verdens mangfold innen kultur, historie og samfunnsutvikling, og være rom for de naturlige og menneskelige fenomenene (Andreassen 2012).

Andre vil derimot si seg uenig i at andre fag kan overta for RLE i skolen. Ifølge enkelte didaktikere finner man ikke den samme form for eksistensielt aspekt i andre fag.

Religionsundervisningen handler om mer enn formidling og tilegnelse av kunnskap, det er i tillegg et dannelse og identitetsfag (Danielsen et.al., 2011).

Lærerne støtter tydelig opp under RLE sin særegenhet og eksistensielle innhold, ved å vektlegge hvor viktig den moralske og etiske biten av faget er. Man gjør elevene bevisst egne og andres meninger, likheter og ulikheter. Lærerne opplever det som viktige elementer i allmennkunnskapen, som tidligere nevnt forbereder elevene til livet videre etter skolebenken(4.3.1).

Med bakgrunn i dette vil jeg si lærerne ser på RLE som et positivt fag i skolen. Innholdet gir mulighet til personlig utvikling, og dypere relasjoner. De er også tydelig på at faget gir behov for selvbevissthet som lærer, og at relasjonene er sentrale for læring. Teorien er splittet i sine meninger. Noen mener fagets innhold kan tillegges andre fag, mens den andre siden ser tydelig et særegent eksistensielt uttrykk i faget. Lærerne støtter opp under at faget er noe eget, og mener det er allmennkunnskap som gir elevene mulighet til å bli klar til et liv etter skolebenken. Intervjuene viser til at det er nettopp det eksistensielle innholdet som gir mulighet til dypere relasjonelle forhold.

For å kunne ta i bruk mulighetene til å bygge gode relasjoner, som lærerne understreker RLE faget gir grunnlag for, er det enkelte andre faktorer man må ta høyde for. En utfordring lærerne trekker frem er fagets mange kompetansemål og tunge teoretiske innhold.

5.2 Tungt teoretisk innhold og stor faglig bredde

RLE faget har ett vidt spekter i det teoretiske innholdet. Faget tar for seg religion, samfunn og kultur, i både nåtid og fortid. Dette er utfordrende for lærerne i forhold til å opprettholde eget kunnskapsnivå, holde elevene engasjert, og gi god nok faglig undervisning. I denne delen ser

jeg nærmere på fagets innhold, og hvordan lærerne opplever møtet med fagstoffet og elevene sine holdninger. Jeg trekker frem enkelte punkter fra den fremlagte samspillguiden i teori kapitlet, oppimot lærerne sine tanker og løsninger.

Det er et faktum at religionsfaget både i grunnskolen og videregående er et av fagene med størst faglig bredde, til tross for lite timeantall gitt til rådighet. Temaene er mange og mektige, og faget presenterer kulturer og samfunn fra hele verden, i både fortid og nåtid (Andreassen, 2012). Skrevet i stortingsmelding 11, er læreryrket et kunnskapsfag, lærerne skal til en hver tid holde seg faglig oppdatert, for å yte optimalt i yrket (Meld. St.11, (2008-2009)s.12-15). RLE faget er stort i omfang, og har størst faglig bredde, både i grunnskolen og videregående. Dette gjør det vanskelig for en RLE lærer å holde seg oppdatert til en hver tid. Det forventes allikevel at man innehar basiskunnskapene som fremlegges i læreplanen, og helst enda litt til (Andreassen, 2012).

I intervjuene forteller lærerne det er vanskelig å holde seg faglig oppdatert, og trygg på alle emnene i faget, til tross for det er noe de selv mener er nødvendig for å gjøre gode faglige prioriteringer(4.4.2). Utfordringen er liten tid.

I intervjuene fremkommer det at for lite tid til rådighet går utover kvaliteten på undervisningen, samtidig som elevene ikke får mulighet til å få full oversikt på faget. Ikke bare fagets mange tema bekymrer lærerne, men også at innholdet er vanskelig for elevene. Enkelte deler av faget oppleves fjernt, fremmed og uoversiktlig for elevene. Dette gir negative holdninger til faget. Elevene opplever RLE som kjedelig, og kommer umotiverte til undervisning(4.4.2). Det kan skape negativt miljø i klassen, og påvirke relasjonene.

Som lærer og profesjonell skal man tilpasse sin undervisning og samhandlingen med elevene for å pleie relasjonene. I en hektisk hverdag i stressende miljø, er det vanskelig å opprettholde positiv kontakt og relasjon (Linder, 2012). En god lærer skal kunne opprettholde engasjement og vekke interesse for læring hos sine elever. Dette er nevnt i Linder sine samspilltema fremlagt i 2 kapitler. Oppmerksomheten må fanges, og opprettholdes gjennom undervisning som gir elevene en opplevelse av at det som presenteres er meningsfullt. Det er ifølge

Linder(2012) lærerens ansvar å skape og opprettholde gode relasjonelle forhold, både på individ nivå og i klassefelleskapet.

Lærerne i intervjuene er enige i at engasjement er deres ansvar, og påpeker hvor sentralt det er å gjøre stoffet aktuelt. De understreker at kjente tema i tiden, slik som nyreligiøsitet, moral og etikk, er enklere å motivere elevene for. Dessverre er det ikke bare de engasjerende temaene elevene skal undervises i, og det gir lærerne reelle problemer i å holde elevene motivert og engasjert(4.4.2).

I samspillguiden er det presentert at man gjennom positiv kommunikasjon kan opparbeide bedre forhold til elevene. Samspilltema 2 påpeker at man skal se elevenes initiativer, og reagere positivt på deres meninger og tanker. Det er den profesjonelles ansvar å opparbeide gode relasjoner, elevene skal møtes med åpenhet empati, respekt og varme (Linder, 2012).

For å skape engasjement har flere lærere tilnærmet seg faget med fokus på stor grad av elevmedvirkning, og vise elevene at de blir hørt, sett og tatt på alvor. Elevmedvirkning gir elevene opplevelsen av å eie materialet , og gjennom det bli mer motivert for arbeid. For 3 av lærerne gir det positive resultater at elevene får mulighet til å ta del i planlegging av arbeidsmetoder og vurderingskriterier. Lærerne som fremmet elevmedvirkning som motiverende faktor, var tydelige på nødvendigheten av struktur. Viktig med tydelige rammer for tema og innhold, parallelt med å gi elevene tilstrekkelig frihet til å finne egne veier til målene. En av lærerne beskriver at elevene blir motivert på en annen måte gjennom å føle et eierskap til det arbeidet de aktivt får ta del i(4.4.1).

Andre lærere er mindre tilhenger av elevmedvirkning som verktøy. Lærer 3 var negativ til å gi fra seg kontrollen i fagets planlegging og gjennomføring. Han så mulighetene med det, men hadde flere negative erfaringer enn gode. Dette kan henge sammen med at planlegging tar mye tid om man skal involvere en hel klasse(4.4.1). Å enes i fellesskap er ikke lett, det krever engasjement og tid fra alle parter, noe lærerne understreker de i utgangspunktet har mangel på.

Teorien fremholder at lærerne skal holde seg faglig oppdatert, og ta ansvar for å holde elevene faglig engasjert med tilpasset undervisning. En stor utfordring for lærerne med tanke på fagets bredde, og elevenes manglende entusiasme. Samtidig gir fagets tematikk rom for engasjement og diskusjon.

5.3 Fagets tema gir rom for engasjement og diskusjon

RLE faget sees på som mer enn bare et kunnskapsfag i skolen, det er også et dannelsesfag. (Danielsen et.al., 2011). Innholdet er bredt og tar for seg både personlige og storsamfunnets perspektiv på eksistensielle tema. Drøftinger om religion og livssyn er sentrale, og gir rom for annet innhold enn andre fag. Denne delen ser på mulighetene som ligger i diskusjon som virkemiddel i faget, Først kort hva kunnskapsløftet ønsker i skolen, og hvordan gode diskusjoner kan fremme nettopp dette. Så om lærernes erfaringer med diskusjon som det beste med faget, samtidig som det oppleves krevende og utfordrende. Med bakgrunn i Iversen sin fremstilling av uenighetsfellesskap, belyses positive og utfordrende sider med diskusjon i skolen.

RLE faget ses på som mer enn bare et kunnskapsfag, det er og et dannelsesfag. Et sted hvor elevene skal kunne utforske eget ståsted parallelt med å forstå andres (Danielsen et.al, 2011). Faget åpner for gode, viktige diskusjoner. Ifølge læreplanverket skal det foregå både personlig og sosial læring i skolen, skolen er ikke bare fag. Elevene skal utvikle sosiale ferdigheter som empati, selvkontroll og ansvar for andre mennesker. De skal også opparbeide seg erfaringer knyttet til samarbeid med andre (Kunnskapsløftet, 2006).

Til tross for at lærerne har problemer med å finne tid til å sortere det teoretiske innholdet, er samtlige enige i at fagets innhold er spennende og givende. Tema som livssyn, moral, etikk og kulturer i fortid og nåtid, gir muligheter til å engasjere. De er og enige om at diskusjonene er noe av det beste ved å være klasseleder i RLE. De gode diskusjonene oppleves som positive lærings og utviklingsarena både for elever og lærere, og skaper muligheten til å bli bedre kjent med hver enkelt elev og deres identitet(4.4.1).

Diskusjon i faget vil kunne fremme både samarbeid og andre sosial ferdigheter som påpekt i kunnskapsløftet. RLE timene er en god arena for å skape gjensidig respekt og forståelse, nettopp fordi det er kulturforskjeller og eksistensielle ulikheter faget omhandler.

Ser man på klasserommet som et mikrosamfunn og et uenighetsfellesskap forstår man hvorfor diskusjonene er viktige i skolen. Å ta del i et fellesskap hvor man har en felles oppgave, vil kunne styrke samholdet og skape trygghet, samt fremme forståelse for hverandre (Iversen, 2014). Tryggheten vil gi rom for uenighet, og gode diskusjoner. Et klasserom består av ulike individ, og inneha store kultur forskjeller . Dette mangfoldet må håndteres (Iversen, 2014). Skolen kan ifølge Iversen være en god øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Klasserommet må være et trygt sted å teste ut meninger og grenser, en arena hvor man lærer å håndtere uenighet, også når det er sterke følelser involvert (Iversen 2014).

At RLE er et muntlig fag beskriver lærerne som positivt. Muligheten for de gode diskusjonene oppleves som det mest attraktive ved faget. Samtidig understreker lærere at det samtidig er den største utfordringen. Gode diskusjoner krever tydelige rammer, og god planlegging. En god diskusjon er et godt og nyttig verktøy for læring, mens en dårlig diskusjon raskt skaper mer problemer enn den løser(4.4.2).

Enkelte elever kan raskt «fyres opp» og bli usaklige i forhold til enkelte tema. I slike tilfeller kan både elever og lærere oppleve ubehageligheter og personangrep. En lærer forteller det ofte er situasjoner hvor elever går direkte til angrep på læreren som person. Dette kan påvirke relasjonen til eleven som situasjonen dreier seg om, men og til resten av klassen. Alt avhengig av lærerens reaksjon. I slike situasjoner påpeker læreren det er viktig å stå i rollen som profesjonell, og ikke ta angrepene personlig(4.3.2).

Intervjuobjekt 2 understreker viktigheten av å skille sak og person. Det er lærerens ansvar å være profesjonell og forstå elevenes problemer med å være det. Det er mye vanskeligere for en tenåring å skille læreren som rolle fra læreren som privatperson. Å være proaktiv som lærer blir viktig. God planlegging, og god kjennskap til elevene er viktige og nødvendige verktøy for å forebygge ubehagelige konfrontasjoner(4.3.2).

En av lærerne i intervjuet så det som sentralt å samle tilstrekkelig sosial kapital med elevene, spesielt i samspill med de elevene som gir samhandlingen størst utfordringer. Positive øyeblikk trengs det mange av for å skape en god relasjon, og de gjør det lettere å håndtere de negative øyeblikkene når de oppstår. Å legge til rette for en undervisning som gir flere positive felles opplevelser synes å være helt sentralt(4.3.2).

Det å skille sak og person kan være vanskelig, og er et av de momentene som truer det trygge rom (Iversen, 2014). Evnen til dette kan trenes opp, og skolen er en perfekt læringsarena for bygge opp disse evnene (Iversen, 2014). Iversen gir læreren ansvaret for å skape trygghet i skolen. Enkelte uenigheter og temaer trigger mer enn andre, noe som kan fremprovosere sinne og usaklighet. Da må man finne måter å snakke om dette på, og lære utforske disse temaene. Lærerens mål må være å finne undervisningsmetoder som engasjerer istedenfor å provosere (Iversen 2014).

Med ulike teknikker kan elevene lære å vurdere argumentene og meningene sine. Det skaper rom for å jobbe med diskusjon som verktøy, uten å frykte hva andre tenker om ens personlige standpunkt (Iversen, 2014). Det er og viktig å la elevene trene på egne reaksjoner i diskusjon, gjennom å fokusere på hvordan man behandler motparten. Å bli bevisst egne reaksjoner som frykt, sinne og aggresjon krever mot, det kan utvikles og brukes til å mestre å stå i meningsutvekslinger og diskusjoner sier Iversen. En lærer kan skape rom til å øve på argumentasjonsteknikker, ved å ha klare regler for diskusjon og respons (Iversen 2014).

Med å øve på diskusjonsteknikker og evne kontrollere egne følelser, vil elevene kunne skape en trygghet på seg selv, og klassen som helhet. Med tanke på speilingsteori og hvordan man formes i fellesskap med andre har dette stor verdi. Vår personlighet og identitet skapes i møte med andre mennesker. For å danne gode relasjoner er det derfor sentralt at man har trygge rammer og positive signifikante andre rundt oss (Nordahl, 2010; Mead, 1934).

Lærerne påpeker hvordan gode og trygge rammer er en nødvendighet for å opprettholde faglig innhold og saklighet i diskusjonene. Såre tema trenger også ekstra tid. Man ønsker ikke som lærer å ta opp noe på en feil måte, såre noen eller skaper ubehagelige situasjoner. Disse

elementene fører til at de gode diskusjonene trenger tid, både når det gjelder forarbeid og til selve diskusjonen(4.4.2).

Intervjuobjektene og teori er enige om at diskusjon er positivt for læring og klassens samhold, både med hverandre og læreren. RLE gir gode muligheter til å gi elevene kunnskap om hvordan man takler uenigheter, og lærer å stå for sine egne. Man lærer gjensidig respekt, og får økt forståelse for andre. Klare rammer er en nødvendighet, og alle nye ferdigheter må innarbeides og modnes. Tid er som tidligere nevnt en mangel vare i RLE faget, og en markant hindring for dette arbeidet.

5.4 Tid som mangelvare og faglig utfordring

Tid og mangel på det sådant, er et gjennomgående tema i intervjuene med lærerne. Tidsmangel går igjen i flere av drøftingens undertema, og jeg har derfor valgt å se nærmere på det. Verktøyene lærerne opplever som sentrale i å skape gode relasjoner krever mer planlegging og dermed også mer tid. Jeg vil starte med å gjøre rede for tiden kunnskapsdepartementet og skolen gir RLE, før jeg presenterer lærernes uttalelser omkring tema.

RLE er et lite fag i norsk skole når det kommer til timeantall. Faget har blitt tildelt 2 skoletimer i uken som skal dekke kompetansemål innenfor 9 store tema (Læreplan i RLE, 2008). Faget sies å være et av fagene med størst faglig bredde, både i grunnskolen og videregående (Andreassen, 2012). Til tross for dette, er det også tilfelle at faget på enkelte skoler slås sammen med andre muntlige aktiviteter, eksempelvis klassens time, og utdanningsvalg.

Tre lærere var sterkt engasjert i at faget får liten tid i skolen. Det blir vanskelig å finne tid til de spennende og interessante mulighetene faget gir. RLE gis 2 timer i uken, men en av lærerne presiserer man reelt har 1,75 time i uken. Ofte faller timer bort grunnet utdanningsvalg eller andre ikke faglig relaterte aktiviteter i skolen. Ikke sjeldent er det 2 uker mellom hver gang man får undervist i RLE. Tapene av tid gjør det vanskelig for lærerne å

opprettholde en rød tråd i undervisning og gi elevene tilstrekkelig faglig tyngde, til for eksempel gode reflekterte diskusjoner i faget(4.4.2).

Mange mål skal dekkes på relativt liten tid i et fag med stort innhold. Lærerne opplever faget krever mye arbeid. En av intervjuobjektene presiserer at RLE blir to stressende timer i uken, til tross for at hun liker faget, synes det er givende, og gir gode muligheter til relasjonsbygging(4.4.2). Hun påpeker viktigheten av å kjenne elevene og ha gode relasjoner, slik at man bedre vet hva som fungerer i den enkelte klassen. Kunnskap om og kjennskap til klassen gjør forarbeidet mindre krevende(4.3.1).

Med tanke på fagets betydning i skolen oppimot den gitte tiden, er de fleste lærerne fortvilet. Faget oppleves mer krevende enn andre fag, og mangel på tid ødelegger for muligheten til å utnytte fagets potensial. Det blir vesentlig mer utfordrende å opprettholde jevn flyt i undervisningen. Til tross for at faget ses på som sentralt og givende fra lærernes side, oppleves det tydelig også som stressende. RLE er et muntlig fag med stort potensiale, og mange gode, så vel som utfordrende sider.

5.5. Muntlig fag på godt og vondt

Med tidsperspektivet i tankene er det sentralt å se på selve utførelsen av faget. Jeg vil først si litt om begrepet muntlig fag, og elevens rett til selv å regulere hva de ønsker dele i undervisningen. Lærernes refleksjoner til den muntlige siden av RLE faget belyses. Det er muligheter og utfordringer for både læreren og elevene i fagets muntlige form, og RLE fagets teoretiske innhold står i fare for å forsvinne i hverdagslig prat.

RLE er et muntlig fag i skolen, det betyr at elevene kan bli trukket ut til muntlig eksamen. I henhold til dette er målformuleringene i lærerplanen skrevet deretter. Målene sentrerer seg rundt å samtale om, diskutere, reflektere og drøfte (Læreplan i RLE, 2008). Dermed er det viktig med uformelle vurderinger underveis for å hindre at faget blir et generelt pratefag (Andreassen, 2012). Religionsundervisningen skal tematisere og drøfte eksistensielle spørsmål, og hvordan de blir forstått og tolket i ulike tradisjoner. Det er viktig å presisere at elevene sine personlige tanker og ståsted ikke skal være tematikk eller grunnlag for vurdering.

Det er opp til elevene selv hva de ønsker å dele og hvordan de skal forholde seg til undervisningen (Andreassen, 2012).

Intervjuobjektene erfarer at faget gir mulighet til å se elevene på en annen måte, bli kjent med deres identitet og personlighet. Dette skaper gode relasjoner, samtidig som det krever at relasjonen til lærer og medelever i utgangspunktet er trygg. Det er da lettere å dele, engasjerer seg, og gi av seg selv(4.4.1). Delene av faget som gir denne muligheten, kan være vanskelige tema for mange. Lærere må være bevisst hvordan undervisningen legges opp slik at den forebygger at enkelteleven føler seg presset til å dele meninger og ståsted(4.3.2).

Med respekt for dette kan lærerne få mange gode og reflekterte diskusjoner i faget. Iversen beskriver hvordan man kan dele klassen i to deler, eller gi ut gitte standpunkt. Da kan elevene på hver gruppe sammen diskutere seg frem til gode argumenter, uten å føle seg presset til å si noe som sine subjektive meninger (Iversen, 2014). Det er også mulig å dele ut flere ulike meninger i klassen, dette gir den samme trygghet, og fjerner all personlig involvering. En annen innfallsvinkel er å gi elevene i oppgave å finne så mange argumenter som mulig, for eller mot en sak, både dårlige og gode. Da kan man i fellesskap få frem alle argumentene og vurdere dem (Iversen, 2014). En slik tilnærming vil gi mulighet til å trene opp egenskaper i å skille gode og dårlige argumenter, uten å måtte dele mer enn man selv ønsker av eget ståsted (Iversen, 2014).

Noen elever ønsker å dele og har glede av det, andre ønsker å ha meninger og tanker for seg selv. Lærerne liker hvordan den muntlige delen av faget åpner for gruppearbeid og læringspartnere, noe som fremmer tryggere mellom elevene. En av lærerne understreker at det å kunne prate sammen om både vanskelige tema så vel som de mer useriøse tingene, gjør faget mer attraktivt for elever og lærere. Hun forteller hun bruker den muntlige delen av faget for alt det er verdt(4.4.1).

Store personlige forskjeller preger elevmassen. Noen introverte tenker seg godt og nøye om før de prater, andre ekstroverte tenker mens de prater. Veldig sjenerte elever er ofte usikre og sliter med å ta ordet i klassen(Andreassen, 2012). Det er også viktig å opprettholde

faginnholdet i det muntlige. Elevene må forstå at innholdet og budskapet i det som sies har betydning. Det er ikke hvor mye man prater, og hvor mange ganger man tar ordet det handler om, men hvilken kunnskap man gir uttrykk for (Andreassen, 2012). Det er derfor sentralt å variere undervisningen.

Læreren må tilrettelegge og ha tilstrekkelig variasjon i undervisningen. Ikke bare deling i plenum ses på som muntlig aktivitet, man kan også jobbe i grupper, ha planlagte fremføringer, og muntlig fremlegg for læreren alene (Andreassen 2012). Muntlig aktivitet er blant annet evnen til å ordlegge seg og vise kunnskap gjennom refleksjon, og samtale. Det er også å vise respekt ved å lytte til den som taler (Kunnskapsdepartementet, 2012). Disse elementene kunne like godt vært komponenter i oppskriften på å skape gode relasjoner i et klasserom. Respekt for enkelt individet, for hverandres forskjellighet og ulike behov, for ansvaret læreren har på denne arenaen, og verdien i å ta det på alvor.

Informantene er enige om at tilrettelegging er viktig, spesielt med tanke på muntlig aktivitet. Spesielt en av lærerne så det sentralt å ta individuelle hensyn. Elever som var sjenert og usikre fikk i noen situasjoner tilbud om å filme seg selv ha fremføring, for å så vise den til læreren eller klassen. Andre ganger hadde læreren individuelle høringer utenfor klasserommet(4.4.1).

Det er også fallgruver med muntlig aktivitet. En av farene er at linjene mellom faglig aktivitet og hverdagslig prat viskes ut. Dette er en alvorlig problemstilling ved at RLE faget enkelte steder fragmenteres og slås sammen med klassens time og lignende på timeplanen. Fagets formål og innhold forsvinner i annet urelatert stoff så som klasseaktiviteter eller skole aktiviteter uten relevans for RLE faget(Andreassen 2012).

Flere av lærerne i intervjuet uttrykket frustrasjon for hvordan faget ble flyttet for andre formål i skolen. I 10 klasse var det ofte utdanningsvalg, som tok timer fra RLE, noe lærerne opplevde som krevende. Uten sammenhengende undervisning er det ifølge lærerne vanskelig å gi nok faglig tyngde til å utnytte muntligheten i faget(4.4.2).

Det faktum at faget er av muntlig karakter oppleves positivt for flere av lærerne. Det gir muligheter til å arbeide med hverandre på andre måter i bruk av læringspartnere og grupper. Elevene har selv rett til å bestemme hvor mye og hva de ønsker å dele, men fagets innhold gir mulighet til å bli kjent med seg selv og andre. Både teori og informantene ser det som nødvendig med tilrettelegging for enkeltelevne når det kommer til muntlig vurdering, dette på bakgrunn av elevens ulikheter. Elevene skal lære seg å diskutere, reflektere, samtale om og drøfte i faget. Det er ikke mengden av ganger man får ordet som gjelder, men innholdet og grad av forståelse man viser. Elevene og lærerne må være påpasselig på diskusjonene og timenes innhold, for å unngå at det faglige innholdet viskes ut. Fagets innhold og muntlige form krever at lærerne er bevisst sin oppgave som klasseleder og relasjonsbygger i RLE.

5.6 RLE lærer rollen som relasjonsbygger

RLE faget i seg selv og dets natur viser seg å ha flere muligheter og utfordringer når det kommer til både bygging av, og opprettholdelse av relasjoner. Det er uenigheter rundt RLE fagets betydning i skolen. I følge mine informanter var det tydelig at RLE gir rom for noe annet enn andre fag. Jeg vil se nærmere på deres erfaringer oppimot hvordan teorien er splittet i meningene rundt religionslæreren. Først et blick på hvordan faget ifølge utdanningsdirektoratet skal legges frem. Videre vil jeg trekke frem tanken om å være relasjonsprofesjonell i lærerrollen, og deretter presentere to perspektiv på religionslærer rollen fra didaktikken. Jeg ser på læreren som den signifikante andre og rollens betydning for elevene. Kapittelet om lærer rollen i RLE avsluttes med informantene opplevelse av fagets relevans i skolen.

Med fokus på RLE faget i norsk skole, er det viktig å tenke på faget som sekulært og pluralistisk. Det står tydelig i den norske læreplanen at religionslæreren skal være objektiv, kritisk og pluralistisk i sin yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2008). En religionslærer skal ikke være forkynnende eller belærende i sin undervisning, men saklig og upartisk (Danielsen et.al., 2011). Det er allikevel viktig å huske at lærere er mennesker. En dyktig og reflektert lærer vil uansett fag sette sitt personlige preg på undervisningen. Dermed vil undervisningen variere fra lærer til lærere, uansett om man følger det samme rammeverket (Andreassen, 2012).

Lærerne opplever faget som spennende og ressursrikt, men vanskelig grunnet sentrale utfordringer i møte med elevene, teorien og tiden gitt til rådighet. Samtlige gir uttrykk for at RLE faget er annerledes, og dermed blir rollen som lærer også annerledes enn i andre fag. En forteller om hvordan hun viser mer av egen identitet gjennom RLE undervisningen, samtidig som hun får ta del i elevenes identitetsutvikling. Lærer 2 beskriver hvordan han tilnærmer seg RLE faget på en annen måte enn andre fag, og gjerne deler mer av seg selv. Lærer 3 skiller seg mer ut med tanke på lærer rollen i RLE. Han er tydelig på at han holder faget på et profesjonelt nivå og deler mindre av personlige detaljer, følelser, syn og meninger. Dette er et bevisst valg for å klare holde faglig fokus på undervisningen(4.4.1).

Ifølge Linder skal man som relasjonsprofesjonell forstå sin rolle og de rammer som er satt rundt, og avgrense sine følelser, behov og ambisjoner til en viss grad. Elevene skal ikke føle seg presset til å ta stilling til den profesjonelle sitt private liv. Det er allikevel viktig at relasjonen ikke blir for kald og profesjonell, da kan elevene føle seg mindreverdige og krenket (Linder, 2012). Lærerens følelser er viktige i arbeidet, men følelsene skal ikke være ukontrollerbare. For å kunne skape utviklingsstøttene relasjoner kreves det empati, nærvær og sensitivitet fra læreren (Linder, 2012).

Samtlige lærere nevner hvordan de som klasseleder i RLE er ekstra bevisst sin påvirkende rolle. 3 av 4 lærere velger en mer personlig tilnærming til rollen ved å vise mer av hvem de er som mennesker. Dette gir dem følelsen av å bli kjent med elevene på flere måter. Ved å la elevene får se hvem man er, så gis det samme tilbake. Samtidig er lærerne bevisste på hvor grensen går. Elevene vil alltid vite mer, men de er enige om at profesjonaliteten må opprettholdes(4.3.1;4.4.1).

Grunnet fagets opphav og innhold, er det i mange didaktiske og pedagogiske miljø vanlig å se på RLE læreren som noe særegent. Det har ofte ført med seg spesielle forventninger til religionslæreren, som at man er religiøs og er et spesielt etisk og godt menneske (Andreassen, 2012). Enkelte vil si at RLE læreren burde inneha visse kvaliteter, og være mer enn bare faglig kompetent. Moralske kvaliteter settes høyt, grunnet fagets sensitive innhold, og identitetsdannende karakter. Den indre profesjonaliteten blir satt i fokus, hvor evnen til å

forstå elevene, deres tro og livssyn, samt sitt eget ståsted er sentralt. Fagets innhold må tilpasses elevgruppen, og i et fag som RLE kan dette ses på som mer sentralt. Man må som lærer ha en vilje til å forstå elevene sin posisjon. Som RLE lærer burde man evne å leve seg inn i hva religion og livssyn betyr for enkelte mennesker (Danielsen et.al. 2011).

På den andre siden er det de som ser på RLE læreren som en helt ordinær lærer. Det å være et godt forbilde, både moralsk og etisk er noe alle lærere i skolen burde være. Dette er ikke kvaliteter man bare søker etter i religionslærere. Alle lærere skal kunne håndtere krisesituasjoner, og relasjonsbygging er like sentralt i alle fag. RLE læreren sett i dette lyset blir en helt vanlig lærer med en annen form for fagkompetanse (Andreassen, 2012).

Lærerne i intervjuet var enige i at relasjoner er sentralt i alle fag, men det var tydelig at de opplevde RLE som annerledes. Det å være faglig kompetent, så samtlige lærere på som viktig, men de påpekte også hvordan andre kvaliteter står sentralt. Lærer 3 understrekte at man som RLE lærer må ha god menneskelig innsikt og forståelse(4.4.1). Man må tenke på en annen måte, vise at man ser enkelt eleven, og samtidig våge by på seg selv. Relasjonen synes å ha større betydning i dette faget. Relasjonen er ifølge lærerne med på å fremme engasjement og forståelse hos elevene for fagets relevans. Lærerne opplever det og nødvendig å ha elevene i andre fag. Dette for å ta kunne bruke mulighetene faget gir i forhold til relasjonsbygging. Det blir og nevnt hvordan rollen som RLE lærer er en ressurs i de andre rollene man innehar på skolen. Er man for eksempel klassekontakt vil RLE være et positivt fag å ha elevene i, både som klasseleder i RLE og som klassekontakt(4.3.1).

Ser man på læreren som en signifikant andre for enkelt elevene, blir det sentralt hvordan læreren velger utøve klasseledelse og gi av seg selv som menneske. Den signifikante andre er dem som står oss nær, som har en særegen rolle i vår læring og utvikling (Nordahl , 2010) Lærerne har en slik rolle ovenfor elevene som speiler seg i lærerens reaksjoner og handlinger. Elevene vil forstå seg selv ved å tolke lærerens reaksjoner og tilbakemeldinger, de vil også tolke faget gjennom lærerens tolkning og formidling. For at elevene skal lære seg å respektere andre, lytte og se andre menneskers perspektiv, må de selv bli respektert, hørt og forstått av de signifikante andre, i dette tilfellet læreren (Nordahl, 2010).

Samtlige lærere er enige om fagets relevans i dagens multikulturelle samfunn. Lærerne ser behovet for faget i skolen, og nødvendigheten av lærere som gode rollemodeller. Samtlige lærere uttrykker at de tenkte proaktivt i sin undervisning, og er jevnt over autoritativ som klasseleder. De legger vekt på god planlegging, tydelig struktur, men fremmer nødvendigheten av å gi elevene tilstrekkelig støtte. Lærer 2 er selv glad i rutiner og tydelige rammer, men gir elevene frihet til å utfolde seg innenfor gitte rammene. Så lenge klasserommet preges av positivt faglig aktivitet, lot han elevene sine være både høylytte og aktive i timen. Informantene la tydelig mye arbeid ned i relasjonene med klassen og enkelt elevene, vektla tilstedeværelse og evnen å lyttet til elevene og viste engasjement i dem som enkeltpersoner(4.4.1;4.4.2).

I den danske undersøkelsen gjort i 7 klasse, fremheves 3 nøkkel ord i forbindelse med en god relasjon til læreren. Det er humor, faglig seriøsitet og interesse. Elevene ønsker god faglig undervisning som ikke trenger å være kjedelig, samtidig ønskes lærere som er interessert i dem som mennesker (Juhl , 2009). Elevene ønsker at læreren skal hjelpe med konflikter og bry seg om deres privat liv, ikke bare faglige prestasjoner (Juhl 2009).

Dette er i trå med hva lærerne i intervjuene prioriterer i møte med sine elever, men det viser også hvor viktig det er å gjøre faget attraktivt. En av lærerne bruker begrepet allmennkunnskap om det teoretiske innholdet i RLE, for å uttrykke viktigheten av at elevene lære innholdet i faget(4.4.1)t. Som nevnt er det viktig at elevene blir hørt, sett og møtt med respekt og forståelse (Linder, 2012). Med slik speiling vil elevene erfare og verdsette måten de blir behandlet på, og det vil forme dem og deres personlighet. Man kan med rot i teorien anta det vil fremme en holdning om at mennesker generelt har rett på å bli møtt med respekt og forståelse. I bunn og grunn ligger mye av undervisningens utfall i lærerens hender, man må våge å by på seg selv for å kreve noe av andre.

I den norske skole er det viktig at religionsundervisningen er sekulær og pluralistisk. Ingen elever skal føle seg presset på noen måte. Læreren skal være objektiv, kritisk og pluralistisk i sin utøvelse som lærer. Teorien er splittet på område, men til tross er alle informantene enige om at RLE er noe eget. Lærerne gir uttrykk for at relasjoner er sentralt i alle fag, men RLE

både krever gode relasjoner, og gir mulighet til å utvide dem. Relasjonene må ikke bli for nære, men heller ikke for kalde ifølge Linder, dette sier lærerne seg enige i.

5.7 Oppsummering

Det er tydelig både gjennom fremlagt teori og lærerne sine utsagn at relasjonen med enkeltindividet og klassen er sentral om man skal undervise i RLE faget. Det å bygge relasjoner og opprettholde dem er krevende, men ifølge lærerne er religionsundervisningen en god og viktig arena for relasjonsbygging i skolen. Som Nordahl (2010) uttrykker det må ”Lærere som vil ha en god relasjon til elevene tillate seg å være menneske og legge av seg noen av de rollene de spiller” (s.134). Dette er noe RLE faget tydelig gir rom for.

Jeg har i denne drøftingen forsøkt å finne svar på følgende problemstilling: ”*Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE*”. Dette er gjort ved bruk av relevant fremlagt teori, og egen empiri hentet ut fra analysen av lærerintervjuene. Gjennom 6 kapitler har jeg presentert de mest sentrale funnene fra empirien og drøftet disse i lys av teori.

Drøftingen startet med et blikk på RLE fagets særegenhet, noe teorien viser splittete meninger om. Enkelte didaktikere mener RLE faget er unødvendig i norsk skole, fagets innhold kan ifølge disse tas over av andre fag, som samfunnsfag, naturfag og norsk (Andreassen, 2012,s.16). Lærerne i intervjuet støtter opp under den andre siden av diskusjonen. De fremholder at faget har en tydelig egenart grunnet sitt eksistensielle uttrykk og dannelsesperspektivet man finner i faget. De er alle enige om at RLE faget gir rom for å danne dypere relasjoner til elevene enn andre fag, relatert til fagets tematikk, men også fordi man tilnærmer seg elevene på en annen måte når man underviser i RLE.

Til tross for de relasjonelle mulighetene lærerne finner i RLE, setter andre faktorer noen stoppere for fagets potensial. Fagets tunge og brede teoretisk innhold er problematisk med tanke på å holde elevene engasjert og motivert for læring. RLE er et av fagene med flest læreplanmål og størst faglig bredde i kontrast til gitt tid i skolen. Flere av lærerne beskriver at elevene opplever faget som traust og kjedelig. Dårlige holdninger som følger faget gjør relasjonsbyggingen utfordrende.

Til tross for tung teori og elevenes dårlige holdninger, ser lærerne mulighetene i faget. Innholdet gir rom for diskusjon og andre måter å jobbe på som klassefelleskap. Diskusjonene beskrives som det kjekkeste i faget, om de går som planlagt og har et faglig fokus. Det skaper en arena for å lære gjensidig respekt og bli kjent med egne og andres perspektiv på livet. Ses klassen på som et uenighetsfelleskap, vil ulikhetene i klassen kunne brukes positivt. At klassen står sammen om en utfordring vil styrke samholdet og legge til rette for en trygg arena for læring og relasjonsbygging.

Utfordringene ligger og i fagets sensitive tema; opphetede diskusjoner og situasjoner kan oppstå. De vil kunne skade de relasjonelle forholdene man har opparbeidet, alt avhengig av hvordan læreren takler situasjonen og reagerer som klasseleder. Diskusjonene krever mye forarbeid og planlegging, og sees på som en ressurs, men også en krevende utfordring.

Gjennom hele drøftingen dukker tidsmangelen opp som tema, faget gis knapt to timer i uken. Disse faller ofte bort, og det går gjerne flere uker mellom hver RLE undervisning. Dette skaper problemer i å gi elevene tilstrekkelig undervisning, og faglig tyngde til å ta del i faglig refleksive diskusjoner. Tidsmangelen gjør faget stressende, både når det gjelder undervisning, planlegging og for å opprettholde motivasjon.

Lærerne tar i bruk elevmedvirkning for å fremme motivasjon i faget ved å gi elevene eierskap til materialet de leverer fra seg, og arbeidet de gjør. Elevene får en opplevelse av å bli tatt på alvor og sett av læreren, noe som fremmer gode relasjoner.

Fagets muntlige form gir rom for å engasjere elevene. Lærerne bruker det for alt det er verdt. Samtidig må de være bevisste på å opprettholde det teoretiske i faget. Det er lett for at muntlig aktivitet går over i hverdagslig prat, noe som er negativt for elevenes læring. Undervisningen må variere for å opprettholde interessen, og for at alle elevene skal få opplevelsen av å ta del i muntlig aktivitet. Lærerne viser også gjennom tilrettelegging for tilbaketrunkne elever at de har verdi, og at de blir hørt og sett i læringssituasjonen.

Mange utfordringer venter lærerne i rollen som klasseleder i RLE, og det er en fordel å ha elevene i andre fag på skolen. Det er også tydelig for lærerne at RLE vil være positivt å ha som klasseforstander grunnet de dype relasjonene de mener faget gir rom for. Deler av teorien

ser på RLE læreren som en ordinær lærer, andre mener det kreves spesielle egenskaper for rollen. Informantene mener enkelte kvaliteter er en fordel. RLE læreren burde ifølge lærerne ha god menneskelig forståelse i møte med de mange eksistensielle temaene i faget. De er også tydelig på fagets relevans i relasjonsbygging, og hvordan man som RLE lærer må tørre å gi av seg selv for å yte optimalt av mulighetene faget gir.

6. Avslutning

Jeg vil i dette kapittelet avrunde masteroppgaven på følgende måte. Først vil jeg gjenta problemstillingen som er bakgrunn for oppgavens innhold, før jeg med bakgrunn i oppsummering av drøftingen avgir mitt svar på problemstillingen, også kalt konklusjon. Til slutt vil jeg si kort noen ord om veien videre, hvilke svar jeg føler mangler og hvordan jeg ser tema burde håndteres videre.

6.1 Konklusjon

Gjennom drøftingen har jeg ønsket å finne svar på problemstillingen:

”Hvilke faktorer påvirker læreres relasjon til elever i RLE faget?”

Med bakgrunn i drøftingen ser jeg flere sentrale faktorer som spiller inn på relasjonene mellom lærer og elev i RLE faget. Fagets særegenhet i forhold til sin eksistensielle karakter og dannelsesperspektiv, samt bredden i teoretisk innhold, skaper utfordringer og muligheter. Lærerne påpeker at elevene oppleves som uengasjerte i forhold til deler av teorien, noe som skaper negative holdninger som igjen påvirker elev-lærer-relasjonene. Det er også tydelig at enkelte temaer oppleves som positive av lærerne fordi de åpner for samarbeid og diskusjon. Empiri og teori peker i retning av at diskusjoner kan brukes til å bygge trygge fellesskap og relasjoner.

Med bakgrunn i manglende tid, opplever lærerne det vanskelig å ta i bruk mulighetene faget gir. Timeantallet blir lite i forhold til arbeidet som kreves for faget. Lærerne mangler mulighet til å gi optimal undervisning og gi elevene den faglige tyngden de trenger, samt rom for å

bygge trygge, positive relasjoner. Ifølge lærerne er det derfor nødvendig å ha en annen rolle enn bare RLE-lærer for elevene, for optimalt utbytte. Det kan også konkluderes med at RLE-fagets relasjonsmuligheter er en ressurs for andre oppgaver i skolen, for eksempel som klassekontakt. Fagets muntlige form gir lærerne et ansvar ovenfor elevene. Alle skal gis mulighet til å bli hørt og sett, og med personlig tilrettelegging vil dette kunne oppleves positivt med tanke på relasjon. Nordahl (2010) skriver om hvordan en god relasjon krever at læreren har innsikt i elevene sin livsverden, dette gir RLE faget gode muligheter til i skolen. Lærerne har ansvar for relasjonsbyggingen og opprettholdelse av de positive relasjonene, og dermed elevene sin opplevelse av skolefaget. Empiri og teori viser til hvordan RLE-læreren burde inneha visse kvaliteter som god menneskelig forståelse. En RLE -ærer burde evne å sette seg inn i hva religion og livssyn kan bety for enkeltmennesket.

6.2 Veien videre

I møte med masterprosjektet har jeg lært en hel del om både meg selv, og fagfeltet jeg beveger meg inn i som kommende lærer. Jeg har ønsket å sette fokus på RLE faget i skolen og ikke minst viktigheten av gode relasjoner. Dette føler jeg selv har kommet tydelig frem, og min glød for relasjoner i skolen og RLE som fag har blitt enda sterkere. I henhold til studiets omfang er det mangler med tanke på bredde og perspektiv, jeg skulle gjerne sett studiet bli gjennomført på et større geografisk område. Det hadde gjort det mulig å få et bedre innblikk i om lærer rollen i RLE faget ble tilnærmet på ulike måter andre deler av landet. Et større studie ville gitt bedre muligheter for overførbarhet og generalisering. Videre forskning på sammenhengen med RLE og relasjoner ville vært spennende, gjerne for å se faget i et nytt lys. Personlig skulle jeg gjerne sett RLE faget bli tatt mer alvorlig i skolen, det med bakgrunn i fagets muligheter for å utvikle forståelsen av seg selv som menneske og verden man lever i. Det ville også vært spennende å se mer forskning på RLE fagets faktiske betydning for enkeltindivid og samfunn.

Jeg har gjennom oppgaven vist til flere elementer som påvirker læreres relasjon med elevene i RLE. For meg oppleves faget som en positiv arena for relasjonsbygging, til syvende og sist handler det om menneskene man møter, jeg avrunder med det masterstudiet med et sitat av Thomas Nordahl (2010) ” Lærere som vil ha gode relasjoner til elevene sine, må tillate seg å være menneske. ” (s.134)

Litteraturliste:

Aasen , A. M., Nordahl,T.,Mælan, E.N., Drugli,M. & Myhr, L (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Andreassen, B. O., (2012). *Religionsdidaktikk en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Baumrind, D., (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Vol 75* , pp. 43-88.

Berger, P. L. & Luckmann, T., (1979). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.

Bergkastet , I., Dahl , L. & Hansen, K. A., (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal,A., (2012). *Det vurderende øyet observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2 red. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bryman, A., (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Danielsen, R. et al., (2011). *Religions og livssynsdidaktikk en innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Eriksen, T. H., (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J., (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., (2013). *synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Iversen, L. L., (2014). *Uenighetsfellesskap blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christofferesen, L., (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Juhl, O., (2009). *Relationer mellem lærere og elever 2009 en undersøkelse i 7 klasse*, Danmark: Børnerådet og Dansk center for undervisningsmiljø.

Kjærnsli, M. M., Lie, S., Olsen, R. V. & Røe, A., (2007). *Tid for tunge løft : norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsløftet, L. (2006). *Utdanningsdirektoratet*.

Hentet 29.04.2015 fra

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_kl06.pdf?epslanguage=no

Linder, A., (2012). *Å skape relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal forlag.

Læreplan RLE (2008). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 01.05.2015 fra

<http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf?lang=nob>

Mead, G. H., (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago.

Meld. St. 11 (2008- 2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet 08.04.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>

Nordahl, T., (2010). *Eleven som aktør fokus på læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Ertevåg, S., Gustavsen, A., Negaar, S., Sunnvåg, A.K. & Tveit, A. (2009).

Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.04.2015 fra

http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf

Nordahl, T., (2012). *Utdanningsdirektoratet*.

Hentet 07.04.2015 fra

http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Konferanser/BLM12/BLM12_Thomas_Nordahl.pdf

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B., (2013). *Utdanningsdirektoratet*.

Hentet 27.04.2015 fra [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/?read=1)

[laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/?read=1](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/?read=1)

Nordby, K.,(2005). *Den stygge andungen*. Stavanger: Hertevig Forlag

Nordenbo, S. E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Opjordsmoen, S. & Vaglum, P., (2008). *Oss imellom om relasjonens betydning for mental helse*. Stavanger: Hertevig Akademisk.

Opplæringsloven, (2002). *Lovdata*.

Hentet 29.04.2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

R-94, (1993). *Utdanningsdirektoratet*.

Hentet 08.04.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>

Roorda, D., Koomen, H. M. & Oort, F. J., (2009). *The influence of teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic perspective*, s.l.: Attachment & Human Development.

Rye, J. F., (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 2, Volum 21, pp. 169-189.

Skaar, K., Viblemo, T. E. & Skaalvik, E. M., (2008). *Se den enkelte: Analyse av elevundersøkelsen 2008*, s.l.: Oxford Research.

Stølen, T.,(2014). *store norske leksikon*.

Hentet 12.04.2015 fra https://snl.no/George_Herbert_Mead

Tjora, A., (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. -oslo: Gyldendal Akademisk.

Læreplan, (2008). *Utdanningsdirektoratet*

Hentet 08.04.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/>

White, J. C., (2007). *Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analyses*, s.l.: Review of Educational Research .

4 Dimensjoner.[Bilde] (2015). Hentet fra

<https://aktivprosess.files.wordpress.com/2014/02/fil.png>

Crocus blomst. [Bilde] (2015).Tatt av Stine Abrahamsen.

Vedlegg:

Intervjuguide.

1. Kan du si litt om din bakgrunn som lærer ?

- Hvor lenge har du vært RLE lærer
- Fagutdannelse?
- Andre fag ?

2. Hvordan opplever du å være RLE lærer ?

- Noe du liker spesielt godt
- Spesielle utfordringer
- Muntlig fag
- Dannelsesfag
- Fritaksordningen
- Motivasjon

3. Hva tenker du når jeg sier klasseledelse?

- Relasjon
- Hvordan skape dem
- Opprettholde
- Hva prioriterer du (støtte/kontroll)
- Håndtere vanskelige situasjoner
- Planlegging
- RLE

4. Hvordan legger du opp din undervisning for den enkelte ?

- Elevmedvirkning
- Oppstart av time
- Hva legger du mest vekt på under planlegging av din undervisning.

5. Helt til slutt –Er det noe du ønsker å tilføre ?

Takker for din deltakelse.