

Avdeling for lærerutdanning og naturfag

Edith Aune Nordberget

Masteroppgave

Foreldresamtalen som faglig samtale om tro og livssyn

The parent teacher meeting as a scholastic dialogue on beliefs and philosophies of life

Master i tilpasset opplæring, med fordypning i RLE

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven har vært utrolig lærerik å skrive. Jeg har lært mye om temaet jeg har forsket på og skrevet om, hvordan en gjennomfører en forskningsprosess og om å skrive en akademisk tekst på denne størrelsen. Til tider har jeg opplevd at det har vært vanskelig å få tankene i hodet mitt ned på papiret, nesten som å skvise blod ut av stein. Jeg er fornøyd og takknemlig for å ha fullført denne oppgaven nå.

Det har på ingen måte vært en selvfølge at jeg skulle komme hit jeg er nå. Da jeg i 2015 akkurat var startet på prosessen med å skrive bacheloroppgave, sa Sidsel Lied til meg at jeg også burde skrive masteroppgave om samme tema. På det tidspunkt virket det nesten uoverkommelig å skrive den bacheloroppgaven jeg hadde foran meg. Som en voksen student, som i tillegg er eneste forelder til seks barn, var det vanskelig å se for seg at det lot seg gjøre for meg å ta en master og skrive en masteroppgave. Sidsel Lied er den jeg kan takke for at jeg i det hele tatt turte å tro at jeg kunne klare å få til å gjennomføre denne prosessen. Hun har i tillegg vært en utrolig tålmodig og dyktig veileder for meg mens jeg har jobbet meg gjennom denne oppgaven. Tusen takk.

Jeg vil takke førsteamanuensis Ole Kolbjørn Kjørven som har kommet med mange nyttige råd og kommentarer i løpet av veiledningene våre. Jeg vil også takke min dyktige medstudent Mina Øverlien, faglige innspill og hyggelige middager var til stor hjelp. Min andre medstudent, og kollega, Alexander Viken, fortjener en ekstra stor takk. Han har holdt ut med meg og mine spørsmål og har alltid gitt meg gode råd og innspill. Jeg har også hatt god støtte fra kolleger og ledelse ved Sand sentralskole. En stor takk for hjelp også til Nord-Odal folkebibliotek, David Åleskjær, Elin Smith og ikke minst til mine informanter.

Nå tror jeg barna mine gleder seg til at det ikke ligger bøker og papirer på stuebordet, og at mamma har litt bedre tid. De har vært utrolig flinke til å hjelpe til med det praktiske slik at jeg har kunnet bruke tid til å komme i mål med denne oppgaven. Tusen takk Cathrine, Susanne, Camilla, Sophie, Christopher og Sakarias. Nå gleder jeg meg til å ha bedre tid til dere, og til vesle Louise.

Nord-Odal, 13.5.18

Edith Nordberget

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 TEMAVALG OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 AVGRENSNINGER	9
1.3 TIDLIGERE STUDIER	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. RETNINGSLINJER OG RELEVANS	14
2.1 RETNINGSLINJER OG FØRINGER	14
2.1.1 Retningslinjer for KRLE-faget og for utdanning av lærere	14
2.1.2 Om foreldreretten	16
2.1.3 Lover om personvern og taushetsplikt	17
2.2 Å TILPASSE KRLE-UNDERVISNINGEN TIL ELEVENE	18
2.3 HJEM-SKOLE-SAMARBEID	27
2.3.1 Det vanlige samarbeidet mellom hjem og skole	27
2.3.2 Foreldresamtalen	30
3. TEORI	34
3.1 TALESJANGRE	34
3.2 INKLUDERING	37
3.3 ANERKJENNELSE	38
4. METODE OG VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	41
4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	41
4.1.1 Forforståelse og hypotese	42

4.2	METODE FOR DATAINNSAMLING	43
4.3	VALG AV INFORMANTER	45
4.3.1	Valg av tid og sted	47
4.4	OM FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI.....	48
4.5	ETISKE REFLEKSJONER OG VALG.....	49
4.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	51
5.	DATAMATERIALE OG ANALYSER	54
5.1	EN INTERESSERT TALESJANGER	55
5.2	EN NATURLIG TALESJANGER	56
5.3	EN FORTROLIG TALESJANGER.....	58
5.4	EN ANERKJENNENDE OG INKLUDERENDE TALESJANGER.....	59
5.5	EN VENNLIGSINNET TALESJANGER.....	62
5.6	HVILKE TALESJANGRE ER DET VIKTIG AT LÆREREN IKKE BENYTTET?	63
5.7	OPPSUMMERING	64
6.	DRØFTING OG KONKLUSJON	68
6.1	AVSLUTNING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	76
LITTERATURLISTE		81
VEDLEGG 1, E-POST		87
VEDLEGG 2, SAMTYKKESKJEMA.....		89
VEDLEGG 3, INTERVJUGUIDE.....		91

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Innlandet innenfor temaet tilpasset opplæring. Jeg har brukt kvalitativ metode for å få svar på forskningsspørsmålet som er: *Hvis en lærer av faglige grunner ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør da læreren legge vekt på når hun/han spør foreldre om dette i løpet av foreldresamtalen?* Formålet med denne oppgaven er å finne ut hva foreldre synes læreren bør legge vekt på dersom hun eller han ønsker å stille dem spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. I denne sammenhengen forsker jeg med utgangspunkt i foreldresamtalen. Jeg intervjuet utvalgte foreldre med forskjellig tros- og livssynsbakgrunn for få svar på mitt forskningsspørsmål. Deres ytringer omhandlet i stor grad hvordan læreren bør kommunisere eller hvilken form hans eller hennes kommunikasjon burde ha. Av den grunn valgte jeg å bruke Mikhail Bakhtins teori om talesjangre for å analysere mitt datamateriale.

For å sette oppgaven og forskningsspørsmålet inn i en sammenheng, viser jeg også hvorfor det kan være interessant for lærere å ha informasjon om klasseforeldres tros- eller livssynsbakgrunn. Grunnen til at jeg gjør dette, er for å vise leseren bakgrunnen for min forskning. Dette gjør jeg ved blant annet å vise til retningslinjer og læreplan for KRLE samt til didaktikk for faget. Ettersom livssyn og religion er et personlig tema, presenterer jeg de lover og retningslinjer lærere må forholde seg til når de ønsker å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn i løpet av foreldresamtalen. Oppgaven viser også hvordan hjem – skole-samarbeid fungerer på de fleste skoler, hvorfor samarbeidet mellom hjem og skole er viktig og hvilken rolle foreldresamtalen har i dette samarbeidet.

Mitt empiriske datamateriale peker i retning av at læreren gjerne kan spørre foreldre om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har, så lenge han eller hun gjør det på en passende måte. I denne oppgaven har jeg beskrevet hva mine informanter anser å være en passende kommunikasjonsform når man samtaler om familiens tros- og livssynsbakgrunn. Dette er viktig i samtaler hvor man som lærer av faglige grunner ønsker å bruke foreldresamtalen til å spørre foreldre om deres tros- og livssynstradisjon.

Engelsk sammendrag (abstract)

This Master's thesis is written at the The Inland Norway University of Applied Sciences (INN University), within the subject area of adapted education. To get the research question answered, I have used qualitative method. The research question is: *If a teacher, for scholastic reasons, wants to get information about the background of the parents of his pupils, when it comes to religions or philosophies of life, what should the teacher emphasize, when she/he asks the parents about it during the parent teacher meeting?* The purpose of this thesis is to look at what parents think the teacher should emphasize, when he or she wants to ask them questions about their background in religion or philosophy of life. This research is looking at the parent teacher meeting as the area for this kind of dialogue. I interviewed a selection of parents, with different background. Many of their views revolves around how the teacher should communicate, or which form his or her communication should have. Because of that, I chose to use Mikhail Bakthin's theory of speech genres to analyze my data.

To show the context of the thesis and the research question, I have in this thesis also discussed why it can be interesting for teachers to have information about the background of the pupils' parents, when it comes to religions or philosophies of life. I do that by showing guidelines for, and the subject curriculum for, the subject Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics, as well as didactics for the subject. As religion and philosophies of life is a private topic, I found it suitable to present which laws and guidelines teachers need to comply with when they want to ask parents questions about their religion or philosophy of life during the parent teacher meeting. In thesis I also discuss how home – school-collaboration works in most schools, why this collaboration between home and school is important, and which role the parent teacher meeting plays in this collaboration.

My empiric data material is pointing towards asking parents about their background, when it comes to religion or philosophy of life, as something a teacher readily can do, as long as he or she does it in an appropriate way. I have in this thesis described what my interviewees consider to be a suitable form of communication in a dialogue about their family's background when it comes to religion or philosophies of life, when it is discussed in the parent teacher meeting.

1. Innledning

Dagens samfunn kan sies å oppleve det som kan kalles den postmoderne pluralismen (Skeie, 1998). Som lærer kan man da møte på mange forskjellige religioner og livssyn, både store tradisjonelle, og mindre og kanskje ikke så vanlige. I min kommune, som er en liten kommune, har vi Jehovas vitner, muslimer, buddhister, scientologer, paganister, humanetikere, pinsevenner, i tillegg til medlemmer av Den norske kirke. Og dette er bare de jeg kjenner til.

Denne oppgaven omhandler all pluralitet innen religion og livssyn, og er ikke avgrenset til pluralitet forårsaket av innvandring. Når Helje Kringlebotn Sødal og Levi Geir Eidhamar beskriver KRLE-faget som et fag hvor alle bør kunne kjenne på stolthet i forbindelse med sin egen religion eller sitt livssyn (2009), gir det KRLE-læreren en stor utfordring. Denne utfordringen består i at dersom alle elevene skal ha opplevd stolthet over sin egen religion eller sitt livssyn, så må klassen ha hatt undervisning om alle de tros- og livssynstradisjoner som er representert i den klassen. Hvordan skal læreren kunne vite hvilke religioner og hvilke livssyn som er representert, nå i den postmoderne pluralismen? Denne oppgaven handler om hvordan læreren skal kunne finne ut hvilke religioner og livssyn som er representert i sin klasse, nettopp for at alle elevene skal kunne oppleve stolthet over akkurat sin religion eller sitt livssyn.

1.1 Temavalg og problemstilling

Mitt valg av tema for denne oppgaven ble allerede tatt mens jeg skrev bacheloroppgaven min. Den omhandler samme tema, og problemstillingen lød: Hvordan kan man bruke hjem – skole-samarbeid til å tilpasse RLE-undervisningen bedre?

Da jeg den gang valgte tema for oppgaven, var det på grunnlag av at vårt pensum i RLE-didaktikk sa at man skulle tilpasse undervisningen til elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn (Hodne, 2009) og at man skulle ha et godt samarbeid med foreldre angående RLE-

undervisningen (Sødal & Eidhamar, 2009). Helje Kringlebotn Sødal sier til og med at elevenes trosmessige og kulturelle bakgrunn er noe læreren bør kjenne til (Sødal, 2009). Jeg hadde allikevel ikke opplevd at religiøs eller livssynsmessig bakgrunn ble tatt opp i samtaler med mine barns lærere. På grunn av motsetningen mellom det jeg hadde lest i pensum og det jeg selv hadde opplevd i samtaler med lærere, ønsket jeg å bruke bacheloroppgaven min til å finne ut av dette spriket mellom retningslinjer og gjennomføring, og også hvordan læreren på best mulig måte kunne bruke foreldresamtalen til å ta opp et tema som er så sensitivt som tro og livssyn.

Da jeg skrev min bacheloroppgave brukte jeg forskjellige innfallsvinkler for å få svar på min problemstilling, men jeg brukte ikke empiri, som jeg har brukt i denne oppgaven. Jeg fant først svar på hvorvidt det var lov for lærere å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Det var også relevant å vise til retningslinjer for faget, som da het RLE, og til fagets didaktikk, for å vise at det var relevant å vite sine elevers tros- og livssynsbakgrunn. Jeg viste også til litteratur fra Ingrid Worning Berglyd og Thomas Nordahl om hjem-skole-samarbeid generelt, og om foreldresamtalen. Jeg så også litt på utfordringer ved samarbeidet, og på hvorfor lærere kan oppleve det vanskelig å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Jeg skal også vise til de samme temaene i denne oppgaven, ettersom det gir bedre forståelse av at mitt forskningsspørsmål er viktig, og plasserer det som et relevant tema for lærere innen både hjem-skole-samarbeid og innen KRLE-didaktikk.

Mens jeg skrev bacheloroppgaven min, oppdaget jeg at det fantes teori om hjem-skole-samarbeid og foreldresamtaler, og om tilpasning av KRLE-undervisningen, men ingen teori om hvordan man gjennomfører foreldresamtaler for å få informasjon som man trenger for å tilpasse undervisningen, nemlig informasjon om hvilke tros- og livssynstradisjoner elevene kommer fra. Denne mangelen på teori som omhandlet nettopp min problemstilling, fikk meg til å bestemme meg for å skrive en masteroppgave basert på samme tema, hvor jeg gjennomfører intervjuer med foreldre for å finne ut om de antakelser jeg kom frem til i min bacheloroppgave faktisk kan stemme. Jeg kommer også tilbake til dette i delkapittelet om min forforståelse, men basert på min bacheloroppgave (Nordberget, 2015), har jeg formulert følgende hypotese:

Det kan være heldig om læreren tilpasser sin undervisning i KRLE til mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tradisjoner som finnes i klassen. For å få til dette må han eller

hun ha kunnskap om hvilke tradisjoner som er representert. En mulig metode for å tilegne seg kunnskap om disse tradisjonene er å bruke foreldresamtalen, og spørre foreldrene om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har. For å få til det, må man være forståelsesorientert, og klar på at man ønsker å vite dette for å kunne skape en bedre undervisning. Det vil også være heldig å snakke med foreldrene på en måte som viser at du er tolerant og interessert i deres trostradisjon.

om det kommer frem av denne hypotesen, er årsaken til at læreren ønsker å kjenne til mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tradisjoner i sin klasse at han eller hun ønsker å tilpasse sin undervisning best mulig til de elevene som er i klassen. Det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven er hvordan lærere best mulig kan legge frem spørsmål til foreldre om deres tro eller livssyn, og ha en samtale med dem om det.

Jeg har derfor formulert følgende problemstilling for min masteroppgave:

*Hvis en lærer av **faglige grunner** ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør læreren da legge vekt på når hun/han spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen?*

1.2 Avgrensninger

Ettersom min problemstilling handler om hvordan læreren best mulig kan prate med foreldrene om et tema som er så personlig som deres tro eller livssyn, har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på hva foreldre sier om hvordan de ønsker at læreren skal ta opp dette temaet, og hvordan han eller hun skal prate om det. Jeg har derfor kun intervjuet foreldre om dette. Det hadde vært interessant å undersøke flere ting i denne sammenhengen, som læreres synspunkt og praksis, både når det gjelder samtaler med foreldre og tilpasning av undervisningen. Også elevenes opplevelse av undervisningen, sett i sammenheng med den tros- eller livssynstradisjon de kommer fra, hadde vært veldig interessant å se på. Jeg hadde også gjerne sett at det ble forsket på hvordan lærerens kunnskap om elevenes tros- og livssynsbakgrunn kan påvirke undervisningen, og hvordan det påvirker lærerens forhold til elevene i klassen sin. For å begrense oppgaven og gå litt dypere inn i problemstillingen, har

jeg i denne omgang valgt å fokusere mest på foreldres synspunkt på hva læreren må legge vekt på når han eller hun spør foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn i løpet av foreldresamtalen. Jeg har imidlertid også valgt å se på noen andre aspekter som læreren må legge vekt på, som hvordan denne typen informasjon kan benyttes i undervisningen og lover og retningslinjer som må følges i forbindelse med at læreren velger å spørre foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn.

1.3 Tidligere studier

I denne oppgaven har jeg lent meg på flere tidligere studier som har hjulpet meg til å komme frem til et svar på mitt forskningsspørsmål. Det er studier som handler om elevenes møte med sin egen tro eller sitt eget livssyn i KRL-undervisningen, studier om hjem–skole-samarbeid og om hvordan bruk av forskjellige talesjangre påvirker samhandlingen.

Blant studiene jeg har forholdt meg til, er Sidsel Lieds studie om elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn. I sin synteserapport fra prosjektet *Mine og dine – eller våre tekster?* skriver hun at en av vanskelighetene med det daværende KRL-faget var at ikke alle elevene møtte sin egen tros- eller livssynsbakgrunn i undervisningen. Spesielt gjelder dette for elever som har en religions- eller livssynsbakgrunn som ikke blir tatt opp i akkurat den læreboka skolen bruker. Lied (2006) peker på kompetanseheving hos lærerne og på supplerende læremidler som tiltak for å motvirke denne vanskeligheten, hvilket er viktige tiltak som nok vil være nødvendige for at lærere bedre kan gjennomføre denne oppgavens mål. Selv om oppgaven min handler om hvilken måte læreren best kan legge frem spørsmål til foreldre om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har, er bakgrunnen lærerens ønske om å være sikker på at alle elevene i klassen møter nettopp sin tro eller sitt livssyn. Og for å best mulig kunne undervise om religioner og livssyn som ikke blir tatt opp i den læreboka som blir brukt, er kompetanseheving og supplerende læremidler hensiktsmessige tiltak.

Hjem–skole-samarbeid har det blitt gjort flere studier på. May Britt Drugli og Thomas Nordahl ser på disse i sin forskningsartikkel *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Der beskriver de hvilke fordeler et godt samarbeide mellom hjem og skole kan ha for læring og

for trivsel. Foreldrenes aktive deltakelse i samarbeidet betyr mye for hvordan elevene gjør det på skolen (2016). Det er dette viktige samarbeidet jeg har tatt utgangspunkt i, og med denne oppgaven ønsker jeg å utforske muligheten for at læreren også skal kunne spørre foreldre om deres tros- og livssynsbakgrunn. Nordahl har skrevet mye om hjem–skole-samarbeid og foreldresamtalen, og i boken *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* beskriver han hvordan læreren blant annet bør være anerkjennende og forståelsesfull overfor foreldrene i foreldresamtalen (2007). Til forskjell fra Nordahl, handler spørsmålet mitt i denne oppgaven om hvordan foreldresamtalen bør være når læreren ønsker å stille spørsmål om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn. Slik går jeg med min oppgave inn på et tema som Nordahl ikke har sett på i sin forskning.

Jeg har også sett på en tidligere studie av hvordan lærere fremstår og hvilke talesjangre som er hensiktsmessige for dem å bruke, altså hvilken form de har på sin kommunikasjon. Det var nyttig for meg å se på denne, fordi alle mine informanter løftet frem betydningen av måten læreren fremsto og kommuniserte på i løpet av en samtale hvor han eller hun ønsket å spørre om tros- eller livssynsbakgrunn. Den tidligere forskning jeg så på var Sidsel Lieds og Christina Osbecks forskning på hegemoniske talesjangre i klasserommet og hvilken betydning de har for elevers læring (2011). Jeg har i denne oppgaven valgt å se på hvilken betydning talesjangre har for at læreren skal lykkes i foreldresamtalen når læreren ønsker å spørre foreldre om hvilken tro- eller livssynsbakgrunn de har. Ingen av disse studiene omhandlet direkte hvordan læreren skal fremstå i foreldresamtalen for at foreldrene skal kunne spørres om hvilken tros- eller livssynstradisjon de tilhører, og bli komfortable med å svare på det og gjerne fortelle litt utfyllende om hvordan akkurat deres familie følger denne tradisjonen. Jeg har ikke funnet noen studier som omhandler akkurat det, og det ser ut til at det ikke finnes noen tidligere forskning som tar opp nøyaktig samme tema som denne oppgaven, nemlig hva en lærer bør legge vekt på i en samtale hvor han eller hun ønsker å stille foreldrene spørsmål om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har. På den måten tenker jeg at denne oppgaven tar opp noe som er nytt både innen hjem–skole-samarbeid og KRLE-didaktikk.

1.4 Oppgavens oppbygging

Første kapittel

I dette kapittelet har jeg først vist hvordan jeg kom fram til mitt tema og min problemstilling. Jeg har forklart hvilke avgrensninger jeg har gjort, og deretter sett på tidligere forskning i sammenheng med foreldresamtaler og hvordan lærere kan ta opp foreldres tro eller livssyn i foreldresamtalen. Og nå til sist skal jeg forklare oppgavens videre oppbygging.

Andre kapittel

Kapittel to skal jeg bruke til å vise hvilke retningslinjer som må følges, med tanke på lover om personvern og retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen og for hjem–skole-samarbeidet. I tillegg skal jeg vise til KRLE-didaktikk for å belyse hvorfor oppgaven min er relevant. Det gjør jeg ved å vise hvordan undervisningen kan tilpasses bedre dersom læreren vet hvilke tros- og livssynstradisjoner som finnes blant elevene i klassen. Jeg skriver også om det ordinære hjem–skole-samarbeidet og foreldresamtalens plass innen det samarbeidet, og om hvorfor foreldrene er den rette terminalen å bruke for å få informasjon om hvilke religioner og livssyn som er representert i klassen.

Tredje kapittel

I tredje kapittel skal jeg belyse den teorien jeg har valgt å bruke til å analysere mine funn, som er teori om inkludering, anerkjennelse og talesjangre.

Fjerde kapittel

I fjerde kapittel skal jeg skrive om hvilke metoder jeg har brukt for datainnsamling og for analyse av mitt materiale, samt hvilken vitenskapsteori jeg har benyttet meg av. I tillegg til å vise til teori om metode og vitenskapsteori, vil jeg også vise hvordan jeg har brukt dette i oppgaven min.

Femte og sjette kapittel

Femte kapittel bruker jeg til å både presentere og analysere mine funn. I kapittel seks vil jeg diskutere hva mine analyser faktisk betyr og hvordan mine funn kan ha betydning for praksis, samt svare på min problemstilling. Jeg skal også se på om mine funn stemmer overens med min forforståelse og hypotese. Helt til sist skal jeg se på noen temaer som ville vært interessant å undersøke videre i etterkant av denne oppgaven.

2. Retningslinjer og relevans

I dette kapittelet skal jeg vise hvorfor mitt tema er relevant i skolesammenheng. Først ved å belyse noen retningslinjer for KRLE-faget og for utdanning av lærere som er relevante for denne oppgaven, deretter ved å vise til lover og retningslinjer som må følges, både lover om personvern og taushetsplikt. Etter det vil jeg vise hvordan lærerens kunnskap om elevenes tros- og livssynsmessige bakgrunn kan hjelpe ham eller henne med å tilpasse KRLE-undervisningen bedre, og hvordan denne kunnskapen også kan hjelpe elevene. I det siste delkapittelet skal jeg vise hvilke retningslinjer og utfordringer man kan møte i forbindelse med hjem – skole-samarbeidet, med spesielt fokus på foreldresamtalen.

2.1 Retningslinjer og føringer

Her vil jeg redegjøre for retningslinjer og føringer fra myndigheter. I den første delen vil jeg vise til retningslinjer for KRLE-faget og for utdanning av lærere. Dette for å vise at det fra utdanningsmyndighetenes side foreligger føringer for KRLE-faget og utdanningen som gjør at det å spørre foreldre om familiens tros- og livssynsbakgrunn ikke bare kan forsvares, men også anbefales for å kunne oppfylle disse. Den neste delen vil omhandle hvorvidt innhenting av opplysninger om religion og livssyn faktisk er lov, og der viser jeg til lover som omhandler innhenting og behandling av slik informasjon.

2.1.1 Retningslinjer for KRLE-faget og for utdanning av lærere

Den læreplanen som gjelder nå, gir spillerom for at skoler og kommuner skal kunne ta noen beslutninger lokalt. Et eksempel fra læreplanen i KRLE er læringsmålet «gi en oversikt over andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser, herunder pinsebevegelsen»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, Kompetansemål – Etter 10. årstrinn). Skoler og lærere har altså mulighet til å ta avgjørelser når det gjelder hvilke andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser man velger å undervise om i tillegg til pinsebevegelsen for å nå dette kompetansemålet. Her kan læreren legge vekt på de kristne retninger som er representert i klassen, på skolen eller i lokalsamfunnet, og bruke det i sin undervisning. Under fagets formål står det også at KRLE-faget skal ivareta både individuelle og lokale hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål). Retningslinjer som de ovennevnte virker inn på hva læreren kan vektlegge når avgjørelser om fagets innhold skal tas. Men læreren må da ha nok viten om både forhold i klassen/skolen og i lokalsamfunnet, for å kunne ta informerte valg om hva undervisningen skal inneholde og på hvilken måte undervisningen skal gjennomføres. Det er der temaet for min oppgave kommer inn, fordi en lærer må ha en metode for å kunne få nok viten om forhold i sin klasse slik at undervisningen kan tilpasses, og den metoden jeg skriver om i denne oppgaven er å bruke foreldrene som informasjonskilde. For å få til det, er det viktig å vite hva læreren bør legge vekt på når han eller hun ønsker å spørre foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn, nettopp for å kunne tilpasse undervisningen bedre til de religioner og livssyn man har representert i sin klasse.

Prinsipper for opplæringen slår fast under Læringsplakaten at skolen skal «stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking» (2015, s 2). Jeg tolker dette slik: For å kunne styrke identiteten til den enkelte elev, bør de også lære om sitt eget livssyn eller sin egen religion. Arbeid mot dette målet er også en del av KRLE-faget. Dette fører ikke bare til at elevene kjenner sin egen religion eller sitt livssyn bedre, men er med på å styrke elevenes identitet fordi det også er en anerkjennelse av eleven selv (Nørgaard, 2005). Her vil jeg presisere at jeg selvfølgelig ikke argumenterer for at skolen skal drive med trosopplæring, men jeg argumenterer for at alle elevene skal oppleve at deres egen, eller familiens, religion eller livssyn også vies positiv oppmerksomhet. Opplæringsloven slår fast at foreldre og elever skal vises respekt for de religiøse eller filosofiske overbevisningene de har, og at likeverdig opplæring skal sikres (1998, § 2-3 a). Det tolker jeg dithen at i nettopp faget KRLE bør undervisningen favne alle de religionene som er representert i klassen på en positiv måte. Retningslinjene for grunnskolelærerutdanninga slår fast at som lærer i RLE (faget blir fortsatt omtalt som det i disse retningslinjene) skal man kunne tilpasse opplæringen i faget, også med tanke på at det er elever i klassen som kommer fra ulike tradisjoner innen tro og livssyn. I tillegg skal

læreren kunne skape et samarbeid med hjemmet om faget (Kunnskapsdepartementet, 2010). Når vi ser på disse retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet, er det der også hjemmel for å kunne prate med elevenes foreldre om deres tros- og livssynsbakgrunn, og slik blir min oppgave relevant. Når en lærer ønsker å prate med foreldre om deres tros- og livssynsbakgrunn, er det også viktig å vite hva han eller hun skal legge vekt på, og det er det jeg ønsker å finne ut av med denne oppgaven.

2.1.2 Om foreldreretten

For at alle elevene skal ha mulighet til være stolt av sin tro eller sitt livssyn, som Sødal og Eidhamar påpeker at de bør få mulighet til (2009), må det forsikres at det blir undervist om akkurat den troen eller det livssynet som enkeltelevne har. Når også Lied påpeker betydningen av at alle elever skal få møte sitt eget livssyn eller tro (Lied, 2006), mener jeg at det er viktig at KRLE-lærere bestreber seg på å få til det. Dersom læreren skal være sikker på at han eller hun får undervist om alle trosretninger og livssyn som finnes i klassen, må læreren vite hvilke religioner og livssyn som er representert. Akkurat der er det min oppgave kommer inn, for hvordan skal læreren vite? Sødal argumenterer, som tidligere nevnt, for at læreren bør kjenne til elevenes kulturelle eller trosmessige bakgrunn (Sødal, 2009), men i den sammenhengen kommer det ikke frem hvordan læreren skal gå frem for å få kjennskap til den. Der ser jeg ingen annen mulighet enn at læreren må spørre foreldrene om hvilken tros- eller livssynstradisjon de har i hjemmet. Nå er det ikke alltid slik at barn følger sine foreldres tradisjon når det gjelder tro og livssyn når de vokser opp, men denne oppgaven skrives innenfor rammene av grunnskolen, og da kan man tenke seg at det stort sett vil være foreldrenes tro eller livssyn som følges i hjemmet. Uansett bør barnet ha mulighet til å føle stolthet over denne/disse. På et punkt i løpet av skolegangen kan det kanskje være naturlig å spørre eleven selv, og det kunne vært interessant å se på når dette kunne være hensiktsmessig. Stålsett-utvalgets utredning *Det livssyns åpne samfunn* fra 2013, diskuterer blant annet barns medbestemmelsesrett og aldersgrenser for inn- og utmelding av trossamfunn. I Norge er aldersgrensen for når et barn kan ta egne avgjørelser i forbindelse med inn- og utmelding 15 år, og det er også aldersgrensen for når de selv kan bestemme om de vil benytte seg av fritaksretten. En del av diskusjonen i denne utredningen, handler om når

en kan regne barn for modne nok til å ta egne avgjørelser i forbindelse med egen tro eller livssyn, og denne diskusjonen har som bakgrunn blant annet barnekonvensjonens artikkel 14. Barnekonvensjonens artikkel 14 handler om barns rett til religionsfrihet og tankefrihet, og at det er foreldrene som skal veilede dem i slike spørsmål (Stålsett et al., 2013). Når vi nå ser at det er 15 års aldersgrense for inn- og utmelding i trossamfunn, og at det er foreldrene som har ansvar for å veilede barnet opp til denne alderen, er dette noe skolen skal respektere. Denne foreldreretten som ligger i barnekonvensjonens artikkel 14 er så viktig for KRLE-faget at Norge tapte i Strasbourg i 2007 fordi KRL-faget og §2 i opplæringsloven, som er formålsparagrafen i skolen, ikke tok nok hensyn til denne (Holth, 2009). Derfor er det foreldrene som er den riktige kilden til informasjon om familiens tros- og livssynsbakgrunn. Barnet kan ha andre meninger om denne enn det foreldrene har, men det tar ikke bort viktigheten av å la barnet oppleve stolthet over sin bakgrunn. Og skolen skal uansett ikke formidle trosopplæring i en trosretning eller et livssyn, men undervise om den.

2.1.3 Lover om personvern og taushetsplikt

Før en lærer spør foreldre om hvilken tro eller hvilket livssyn familien har, er det viktig å vite om lærere faktisk har lov til å stille slike spørsmål. Det er det Personopplysningsloven som regulerer, og der defineres informasjon om noens religiøse oppfatning som sensitive opplysninger (2000, § 2-8) som kun kan innhentes når det foreligger frivillig samtykke (2000, § 8). I tillegg slår Opplæringsloven (1998) i § 2-3 a fast at de som benytter mulighet til fritak fra deler av undervisningen fordi det strider mot egen religion eller eget livssyn, ikke er pliktig til å opplyse om grunnen til dette. Av disse lovene kan det forstås at lærere kan spørre foreldrene om deres tro eller livssyn, men at de samtidig må gjøre det klart at det er helt frivillig å faktisk dele disse opplysningene. I denne sammenhengen kan det være naturlig at læreren nevner at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og etter Opplæringslovens §15-1 (1998) og Forvaltningslovens § 13-13 a (1967), som begge omhandler taushetsplikt. I tillegg til disse lovene bør man også følge de retningslinjer skolen har for å innhente slike opplysninger. Det er ikke den enkelte lærer som står ansvarlig når det gjelder lover og regler, men skolen (e-post fra datatilsynet, vedlegg 1). Hva en lærer kan gjøre dersom han eller hun ønsker å innhente opplysninger om foreldres tros- og

livssynbakgrunn, og skolen ikke har retningslinjer for dette, diskuterer jeg i kapittel seks, under overskriften «andre forhold».

Nå har jeg ved å bruke retningslinjer fra myndighetene, både lover og mer fagspesifikke retningslinjer, vist at man som lærer og skole har hjemmel for å kunne ha et samarbeid med foreldre om KRLE-faget. Dette samarbeidet kan inkludere at lærere spør direkte om hvilken tros- eller livssynstradisjon foreldrene har, så lenge læreren sier ifra om at dette er frivillig å svare på. Jeg har også vist at læreren i KRLE, og skolen, kan ta lokale og individuelle hensyn for å tilpasse undervisningen. I neste avsnitt vil jeg belyse hvordan retningslinjer og føringer innen fagets egen didaktikk gjør at informasjon om elevenes tros- og livssynsbakgrunn ikke bare er relevant, men også viktig.

2.2 Å tilpasse KRLE-undervisningen til elevene

Jeg har som mål med denne oppgaven å finne ut av hva en lærer bør legge vekt på dersom han eller hun av faglige grunner ønsker informasjon om klasseforeldrenes tros- eller livssynsbakgrunn, og derfor ønsker å spørre om det i foreldresamtalen. I dette delkapittelet skal jeg se på hva disse faglige grunnene kan være, slik at det kommer frem hvorfor læreren vil være interessert i å vite hvilke tradisjoner innen tro og livssyn foreldrene tilhører, og dermed hvilke tradisjoner elevene er vokst opp med. Når Sødal og Eidhamar presiserer at alle elever bør få mulighet til å være stolt over sin tro eller sitt livssyn innenfor KRLE-faget, og også til å vise at de har respekt for andre elevers tro eller livssyn (Sødal & Eidhamar, 2009), er det nødvendig at undervisningen omhandler alle elevenes tro eller livssyn, uansett hva det er.

Johann Amos Comenius mente at undervisningen først burde handle om det kjente, deretter det ukjente, eller gå fra det som var nært til det som var fjernt (Repstad & Tallaksen, 2014). Når man ser dette i sammenheng med KRLE-undervisning, kan det tolkes som at det er lettere å lære om andre religioner og livssyn om man også lærer om den religion eller det livssyn som man selv tilhører. Derfor er det nødvendig at en lærer kjenner elevene sine godt.

Noen pedagogiske modeller viser viktigheten av å kjenne sine elever og deres bakgrunn. For eksempel har Theo Koritzinsky laget en modell av den didaktiske relasjonsmodellen som har eleven i sentrum, og den kan utvides slik at den inkluderer elevens religiøse og kulturelle bakgrunn, under den delen som handler om hvilke forutsetninger eleven har (Repstad & Tallaksen, 2014, s.22). I denne modellen ligger det et implisitt krav til læreren, for dersom modellen skal kunne brukes, er det nødvendig at læreren kjenner til elevens religiøse og kulturelle bakgrunn.

En annen pedagogisk modell er Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Den omhandler blant annet mikrosystemene, og hvordan de møtes i mesosystemer. Dersom en elev kommer fra et hjem som er religiøst, og den kulturen han eller hun møter er utpreget ikke-religiøs, kan eleven føle at mikrosystemene hans eller hennes kommer i et krysspress, slik man kan dersom kulturene man møter står i et motsetningsforhold til hverandre. Dette kan føre til at eleven opplever en lojalitetskonflikt, som kan gjøre integrering og identitetsdanning vanskeligere (Bø, 2012). Når eleven møter skolen og opplever dette krysspresset, kan læreren være med på å avhjelpe dette. Toledo-retningslinjene fra 2007 gir råd om hvordan en lærer bør være for å fremme god religionsundervisning. Et av rådene er at læreren skal være empatisk og følsom overfor elevene (Sødal & Eidhamar, 2009). Å hjelpe elevene som kan oppleve dette krysspresset, er også lettere for læreren dersom han eller hun kjenner elevenes tros- og livssynsbakgrunn, ettersom det da er klart for læreren hvem i klassen som kanskje opplever det.

Noen ganger kan lærere bruke elever som ressurspersoner i undervisningen, for eksempel ved å la dem holde en presentasjon om sin religion eller sitt livssyn. Å la elevene gjøre det, er med på å vise at man har positive holdninger overfor dem. For å kunne bruke elevene som ressurspersoner på denne måten, er læreren nødt til å kjenne elevene sine godt, og vite hvilken tros- eller livssynstradisjon de kommer fra. Eidhamar påpeker at det er viktig å prate med foreldrene om det først (Eidhamar, 2009). Dette må jo være frivillig for elevene, ettersom man kan tenke seg at det er individuelt om de ønsker å fortelle om sin tros- eller livssynstradisjon. En av mine informanter fortalte at hennes datter hadde hatt en veldig positiv opplevelse når læreren spurte henne om hun kunne presentere sin tro for klassen, og hun hadde likt godt å gjøre det.

Når eleven blir bedt om å presentere noe for klassen sin, og spesielt når det er noe som er viktig for ham eller henne, kan det være med på å gi dem opplevelsen av at de er verdsatt og anerkjent. Ifølge Axel Honneth kan dette være med på å gjøre at eleven opplever en positiv

«anerkjennesspiral». For når eleven opplever at han eller hun blir anerkjent og verdsatt, vil det være med på å gi eleven en større opplevelse av selvverd. Axel Honneths teori om anerkjennelse handler om hvordan individet kan bli påvirket av anerkjennelse fra sine omgivelser. Ettersom anerkjennelse er med på å gi individet en opplevelse av å være viktig for andre, og dermed gir økt selvverd, er dette noe man helt bevisst kan bruke i skolen (Jakobsen, 2013).

Det er også viktig at elever blir vist anerkjennelse selv om de er oppdratt i en tros- eller livssynstradisjon som det ikke står veldig mye om i lærebøkene, og som læreren ikke vet mye om. Som lærer kan man også oppleve å få elever som kommer fra et hjem som har en tros- eller livssynstradisjon som læreboka, eller dens nettressurser, behandler på en kritisk måte. Dersom læreren ikke vet hvilke tradisjoner elevene i klassen kommer fra, kan han eller hun komme til å presentere elevens tro eller livssyn på en måte som ikke skaper stolthet hos eleven. Sødal og Eidhamar skriver at ettersom læreren er et moralsk forbilde for elevene sine, vil de holdningene han eller hun viser overfor religioner og livssyn være med på å farge elvenes holdninger. Å vise at man har negative holdninger overfor en tros- eller livssynstradisjon, er noe en lærer kan gjøre både bevisst eller ubevisst, og når en viser slike holdninger overfor en tro eller et livssyn, er det det samme som må vise negative holdninger overfor de som har denne troen eller dette livssynet. Når det står i læreplanen at man skal vise respekt overfor de religioner og livssyn man underviser om, bør også deres tilhengere vises denne respekten. Videre sier Sødal og Eidhamar at det er viktig at elevene opplever at det blir undervist om deres tro eller livssyn på en måte som gjør at de kan føle stolthet (Sødal & Eidhamar, 2009). Det er ikke alle religioner som blir behandlet med respekt i alle læreverk. I nettressursene til Horisonter 10 blir Forente familie og Scientologikirken behandlet under nyreligiøse bevegelser. Der kan man se stor forskjell på hvordan disse to blir omtalt i teksten og i de oppgavene som medfølger. Dersom en elev i klassen kommer fra en familie som tilhører Scientologikirken, vil ikke denne måten å arbeide med denne religionen være med på å gjøre eleven stolt av sin religion. Mens oppgavene om Forente familie lyder slik ...

1. Skriv seks faktasetninger om pastor Moon og Den forente familie. Setningene skal oppsummere det du tror er aller viktigst.
2. Hva er det viktigste ritualet i Den forente familie? Forklar kort med dine egne ord. Har du noen tanker om dette ritualet?

... så lyder oppgavene om Scientologikirken slik: -

1. Forklar kort noen ulike syn på Scientologikirken.
2. Hvordan er sammenhengen mellom kropp, sinn og ånd, ifølge Scientologikirken?
3. Bruk Internett til å finne ut mer om kritikken mot Scientologikirken. Hva går den ut på? Hvem er det som kritiserer? Husk at engelske søkeord gir langt flere treff enn norske. Enten: scientologi +kritikk, eller: scientology +critique.
(Horisonter, 2018).

I disse oppgavene ser vi stor forskjell på hvordan disse to religionene blir behandlet. Mens oppgavene om Forente familie omhandler fakta om grunnleggeren og religionen, samt ritualer, har oppgavene om Scientologikirken mer fokus på den negative kritikken kirken har fått enn på fakta om dens tro eller ritualer. Å fremstille en religion med mer fokus på kritikken enn på trosinnholdet synes å stride mot læreplanens krav om å behandle alle religioner og livssyn med respekt. Og en lærer vil kanskje ikke ønske å omtale elevenes tro, eller deres foreldres tro, med hovedfokus på den negative kritikken den har fått. Når man som lærer tenker at man skal la elevene i klassen ha mulighet til å oppleve stolthet når deres religion blir presentert, vil det være viktig å vite hvilke tros- og livssynstradisjoner man har i sin klasse, selv om man selvfølgelig kan argumentere med at det ikke skal ha så stor betydning ettersom man skal behandle alle religioner og livssyn med respekt. Men vi ser at læreverket Horisonter ikke behandler alle livssyn med respekt, så om man bare støtter seg på læreverket, kan man komme til å behandle en elevs tros- eller livssynsbakgrunn på en negativ måte. Det er flere grunner til at det er en fordel å ha informasjon om hvilke religioner og livssyn man har representert i sin klasse. I motsatt fall kan noen elever oppleve at akkurat deres tro eller livssyn ikke blir undervist om i løpet av grunnskolen. Ettersom læreplanen gir læreren en viss valgfrihet til hva vedkommende skal undervise om for å nå læreplanmålene, er det mulig å tilpasse undervisningen til elevene. For å få til dette må man noen ganger gå til kilder utenom læreboka. Som tidligere nevnt kommer Lied, i sin synteserapport fra prosjektet *Mine og dine – eller våre tekster*, med en anbefaling om at skolene bør ha supplerende læremidler som dekker de religioner og livssyn som vanligvis ikke dekkes av læreboka. Dette for å kunne undervise om de religioner og livssyn som du kan finne blant elevene i din klasse. Læreren kan også selv lete etter stoff andre steder for å kunne undervise om de livssyn som er i klassen, men ettersom dette tar mye tid og krever spesiell kompetanse vil det være en fordel med supplerende læremidler. I denne rapporten skriver Lied også om

at elever som har en annen livssynsbakgrunn enn de som er vanlige og som dekkes av læreboken, også bør få møte sin religion eller sitt livssyn i undervisningen. Dette gjelder både for de som har verdslig eller ikke-verdslig livssyn, og for andre livssyn som kanskje ikke følger en kjent tradisjon (Lied, 2006).

Når du vet hvilke religioner og livssyn du har representert i din klasse, kan du også markere høytidene til disse, slik at det ikke kun blir høytidene til de kristne elevene i klassen som blir markert, noe som kan være tilfelle på enkelte skoler. Det kan være naturlig å gjøre dette i KRLE-timene, men samtidig er det viktig å være bevisst på hvilke tradisjoner og feiringer som blir fulgt og feiret av nettopp de elevene som er i klassen. Dersom læreren knytter elevene til tradisjoner de ikke følger, kan det virke på en negativ måte (Repstad & Tallaksen, 2014). Det er også viktig at skolen samarbeider med foreldre om KRLE-faget, både felles på foreldremøter, for å orientere om hva som skjer i timene, og i enkeltsamtaler (Repstad & Tallaksen, 2014).

Det finnes en høytidskalender hos Cappelen Damm som kan brukes i klasserommet, slik at man vet når de forskjellige høytider feires (Cappelen Damm, 2018). Denne inneholder kun de 5 største religioner, så dersom det er elever som har andre religioner enn disse, kan det være hensiktsmessig å lage en som også viser de andre høytidene som blir feiret av elevene i klassen. Kari Spernes sier at skolen må vektlegge å bruke opplysningene de har om hva som blir feiret av høytider, også når skolen skal planlegge foreldremøter og andre aktiviteter som foregår på kveldstid, slik at det ikke blir vanskelig for foreldrene og barna å delta på disse (2012).

Det er også andre fordeler ved å vite hvilke religioner og livssyn du har representert i klassen din. En av dem er hvilke arbeidsmåter du velger å bruke. Bengt-Ove Andreassen skriver om dette i sin bok *Religionsdidaktikk, en innføring*, hvor han klart sier at det er viktig å vite om de mulige utfordringene du kan støte på ved valg av arbeidsmåter i KRLE. Som eksempel bruker han tegning, som kan være vanskelig dersom det går muslimer i klassen, noe jeg utdyper litt mer senere i dette avsnittet. Og er det læstadianere i klassen, kan det være vanskelig når man skal jobbe med drama og dans (Andreassen, 2012). Det er flere enn Andreassen som vektlegger viktigheten av å kjenne til hvilke religions- og livssynstradisjoner du har representert i klassen din for å kunne ta avgjørelser om arbeidsmåter. Hans Hodne forklarer også at det er flere grunner til at noen arbeidsmåter kan

være vanskelig å gjennomføre hvis ikke læreren er bevisst sitt valg. Det kan være fordi noen arbeidsmåter eller handlinger kan oppleves som at man viser sin tilslutning til en religion som ikke er ens egen, som når man skal synge sanger med religiøst innhold. Andre ganger kan det være selve handlingen som vil føles vanskelig, som det å lage tegninger av noen som er hellige (Hodne, 2009). Disse vanskelighetene er det mulig å unngå dersom man på forhånd kjenner til at de kan oppstå. Det er mulig å ha en tegneoppgave som gir elevene mulighet til å velge om man vil tegne en hellig skikkelse eller ikke. For eksempel går det helt fint an å tegne noe som viser bibelfortellingen om Noas ark, uten å tegne Noa selv. Selvfølgelig vil en lærer kunne gjøre om på oppgaven på stående fot i klasserommet dersom en elev forteller at han synes at det er vanskelig, men det bør ikke være nødvendig. Det er ikke alle elever som nødvendigvis er komfortable med å si imot læreren, eller som liker å prate om noe som er så privat. En av mine informanter snakket også om det, at ikke alle barn var like åpne, og at noen kanskje var mer sjenerte og ikke ønsket å måtte si noe om sin religion i klassen, og at læreren derfor måtte ta hensyn til det.

En annen utfordring en lærer kan møte på i undervisningen om spesifikke religioner eller livssyn, er at elevene kan synes at det er vanskelig å kjenne seg igjen i det som blir undervist om den tros- eller livssynstradisjonen som han eller hun tilhører, fordi det blir for faktabasert og mer handler om troens eller livssynets historie enn om hvordan dens tilhørere opplever den i sin hverdag. Dan Moulin har undersøkt elevers opplevelse av hvordan deres religion blir fremstilt i religionsundervisningen, og selv om denne undersøkelsen ble gjort i Storbritannia kan den ha overføringsverdi til norske forhold. Da Carina Holmqvist Lidh gjorde en lignende undersøkelse på svenske forhold, fant hun mye av det samme som Moulin (2016). Det Moulin fant i sin forskning var at elevene følte at deres tro ble presentert som fakta og regler, og ikke som hva den kan bety for dens tilhørere, og at det ofte var de kontroversielle moralregler som ble trukket frem. For eksempel ble det i undervisningen om katolisisme lagt mye vekt på å diskutere prevensjon, abort og homoseksualitet. Når undervisningen handlet om jødedom ble det vist blodige bilder av åtte dager gamle guttebarn som blir omskåret, og det var de ortodokse retningene som ble presentert som vanlig jødedom. Moulins informanter fortalte også at deres religion ble presentert som gammeldags og kjedelig. Disse faktorene til sammen gjorde at det ble vanskelig å fortelle sine klassekamerater at man tilhørte en religion. I de tilfellene hvor klassen visste, ble eleven ofte brukt som representant for den religionen, og måtte forsvare den mot kritikken fra elever og lærere (Moulin, 2011). Selv om uttalelsene fra elevene som var med i denne undersøkelsen

strider imot det jeg tidligere har skrevet i denne oppgaven om at det er positivt å bruke elever til å presentere sin religion, er det grunn til å mene at noe av det som er med på å avgjøre om det blir positivt eller ikke, er måten religion og livssyn blir pratet om i klasserommet.

Dersom tro og livssyn blir presentert på en måte som gjør at elevene kan føle seg stolte av den tradisjonen de tilhører, vil det kunne være en fin ting å være representant for sin tro eller sitt livssyn. I sin forskning på hegemoniske talesjangre i klasserommet, fant Lied og Osbeck også at måten religion og livssyn blir snakket om i klasserommet har påvirkning på elevenes læring, det samme har lærerens posisjoneringer (Lied & Osbeck, 2011).

I forrige avsnitt så jeg på den problematikken som elevene i Moulins undersøkelse opplevde, ved at deres religion ble fremstilt på en måte som bare handlet om religionens historie, regler og andre fakta. Jeg sa at det også kan overføres til norske forhold, og en grunn til det er nok at mange lærere kan være redde for å gjøre eller si noe som kan oppfattes som forkynnende i sin undervisning. For at læreren skal kunne se på religioner og livssyn på en måte som også får frem hvordan enkeltelever opplever sin tro eller sitt livssyn i hverdagen, kan man bruke det Robert Jackson har skrevet om - *The interpretive approach*. Det er en fremgangsmåte hvor man ser på religioner og livssyn på tre forskjellige måter. Den mest vanlige måten å se på religioner og livssyn, er å se dem utenfra, helhetlig. Men når man bruker Jacksons *The interpretive approach* ser man i tillegg på forskjellige tradisjoner og lokale forskjeller innenfor religionen eller livssynet, og man ser på hva tradisjonen betyr for livet til enkeltindivider innenfor tradisjonen. Slik ser man på tradisjonen på tre forskjellige måter, og når man bruker alle disse tre måtene å se tros- og livssynstradisjoner på, blir man kjent med dem på en helt annen måte. Elever vi da også kunne bli kjent med hvordan enkeltindivider opplever sin egen tradisjon, og vil da få en større forståelse av dette. Dette er en metode som både gir mulighet for kunnskap om religion og livssyn, og for forståelse for individene som har en tro eller et livssyn (Jackson, 2007). Denne måten å gå frem på som Jackson beskriver, kan kanskje føles litt overveldende for KRLE-lærere, ettersom det tross alt ikke er mange timer viet til KRLE i uken. Men når man underviser kan det uansett være en god retningslinje alltid å ta med hva en tro eller et livssyn kan bety for enkeltindivider i dagens samfunn. Når en lærer ønsker å vise hva en tradisjon kan bety for enkeltindividet, kan han eller hun velge å la en elev gjøre det. Som tidligere nevnt må da eleven og foreldrene være enig i det. Dersom eleven eller foreldrene ikke skulle ønske det, og fordi man selvfølgelig også underviser om tradisjoner som ikke er representert i klassen, er det fint at det også finnes andre ressurser. For eksempel bokserien *På samme jord*, som er utgitt av Norsk

Studieguide, eller NRK Skole som har filmer hvor barn forteller om sin tro eller sitt livssyn og sine tanker om det. Det kan jo argumenteres med at det er mer nødvendig å presentere en tro eller et livssyn på den måten som Robert Jackson kaller *The interpretive approach* når det er en elev i klassen som bekjenner seg til denne troen eller livssynet. På den måten kan denne eleven oppleve at de andre elevene forstår hva troen eller livssynet kan bety for tilhengerne i deres hverdag, og dermed slippe at religionsundervisningen oppleves på samme måte som elevene i Moulins tidligere nevnte undersøkelse ga uttrykk for. For å kunne undervise på en sann måte at elevene opplever at de andre elevene forstår deres tro eller livssyn, er det viktig for læreren å vite hvilke tros- og livssynstradisjoner som er representert i klassen. Det er en av grunnene til at det kan være riktig, og viktig, å spørre foreldrene i løpet av foreldresamtalen om hvilken tradisjon de tilhører, og få vite litt mer om akkurat deres måte å tro på. Det er jo selvfølgelig fullt mulig at foreldrene tilhører forskjellige tradisjoner, og da kan man jo tenke seg at eleven tilhører begge to. Det kan være slik at noen foreldre kanskje tar et bevisst valg og kun oppdrar barnet i den ene tradisjonen, mens barnet andre ganger får bevisst eller bare sporadisk opplæring i begge. Når læreren velger å spørre foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn, kan det være viktig at slike forhold også blir tatt opp. Det er også hensiktsmessig å grave litt dypere, og ikke bare få et kryss på et skjema for hva foreldrenes religion eller livssyn heter. Det er flere forskjellige måter å være kristen på, for eksempel. Og nå som samfunnet ikke lenger har like stor innflytelse på folks personlige tro, kan de velge litt mer fritt fra sin egen religion eller livssyn og hente elementer innen denne/dette, eller ta elementer fra forskjellige religioner eller livssyn og dermed skape noe eget og personlig. Veronique Altglas (2014) kaller denne måten å sette sammen sin egen personlige tro, eller sitt eget livssyn, for *bricolage*. Hun forklarer at det i moderne tid er blitt flere måter å tro på. Derfor er det nødvendig å spørre litt mer om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn, slik at man som lærer kan bli godt kjent med den og dermed forstå den bedre. Slik kan en lærer bedre tilpasse opplæringen til de elevene man har i sin klasse. Å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn er ganske sensitivt, derfor ønsker jeg med denne oppgaven å belyse hva en lærer bør legge vekt på når han eller hun ønsker å gjøre det.

Tilpasset opplæring

Når jeg i dette delkapittelet har vist til eksempler på faglige grunner til at en lærer ønsker å vite noe om sine elevers bakgrunn når det gjelder tro eller livssyn, ser en at alle disse grunnene kan settes under én overskrift, og det er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan forstås som å gi alle elever mulighet til å lære og utvikle seg mens de deltar i et læringsfellesskap. En kan også si at det er læring som ser på hvilke forutsetninger og evner den enkelte eleven har, og tilpasser undervisningen til disse. Det er tjenlig å ha et læringsfellesskap hvor elevene kan bidra til hverandres læring ved hjelp av samhandling (Jensen, 2006). Blant elevenes forutsetninger kan en tenke seg at deres tros- eller livssynsbakgrunn befinner seg. Thor Ola Engen sier at skolen bør ha et innhold som er motiverende, samt ha det han kaller en *identitetsbekreftende funksjon*. Videre sier han at det vi har med oss av oppfatninger og verdier, hjelper oss til å skjønne og få mening ut av det vi leser (2010, s. 60). Når vi ser på dette i KRLE-sammenheng, mener jeg det viser at KRLE-undervisningen bør speile det elevene har av bakgrunn innen tro eller livssyn. Det kan virke identitetsbekreftende å også lære om sin egen religion eller sitt eget livssyn, i motsetning til at det kun blir undervist i enkelte av de religioner og livssyn som er representert i en klasse. Engen skriver også at definisjonen på tilpasset opplæring har i seg at den skal bidra til at elevene får «optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål.» (2010, s.52). Med dette peker Engen på viktigheten av å se på mer enn bare instrumentell læring når vi ønsker å jobbe med tilpasset opplæring, og på at tilpasset opplæring er mer enn noe vi gjør for dem som ikke klarer å følge skolens ordinære opplæring. Tilpasset opplæring handler om å se hver enkelt elev, og ta hensyn til dennes forutsetninger og dennes bakgrunn.

Denne oppgaven har tilpasset opplæring i KRLE-faget som utgangspunkt, og det er derfor interessant å se på hva lærerplanen i KRLE sier om tilpasset opplæring innen faget: *Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget. Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn. Både individuelle og lokale hensyn bør ivaretas.* (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læreplan i KRLE, s.1). Slik ser vi at

tilpasset opplæring allerede er et overordnet prinsipp i KRLE-faget. Det jeg baserer denne oppgaven på, er påstanden om at undervisningen i KRLE kan tilpasses både lettere og bedre dersom læreren vet hva som er representert i elevgruppen når det kommer til tro og livssyn. Derfor har jeg sett på hvordan læreren kan bruke foreldresamtalen til å skaffe seg denne informasjonen, og hva han eller hun må legge vekt på når foreldresamtalen skal brukes til å spørre foreldre om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har.

2.3 Hjem–skole-samarbeid

Samarbeidet mellom hjem og skole er et samarbeid som foregår hele tiden, både i formelle og uformelle sammenhenger. I denne delen skal jeg vise til hvilke fordeler dette samarbeidet har, til retningslinjer for samarbeidet, og til hvilke utfordringer dette samarbeidet kan medføre. Jeg vil spesielt omtale foreldresamtalen, ettersom det er den oppgaven handler om. Men jeg vil først belyse hjem–skole-samarbeid generelt for å vise foreldresamtalens plass i dette samarbeidet.

2.3.1 Det vanlige samarbeidet mellom hjem og skole

Når vi snakker om hjem–skole-samarbeid, dekker det både det direkte og indirekte samarbeidet mellom det enkelte hjem og skolen, foreldremøter og samarbeid med representanter for foreldregruppen som helhet, som i FAU og samarbeidsutvalg. Det er vanlig at det velges klassekontakter som er representanter for alle foreldrene i klassen, og som kan samarbeide med skolen på vegne av dem. (Nordahl, 2007).

Det blir lagt stor vekt på å ha et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, og det er ikke uten grunn. Ifølge forskningsartikkelen *Samarbeidet mellom hjem og skole*, kan et godt samarbeid mellom hjem og skole, med foreldre som er aktive i samarbeidet, bety mye for barnet/eleven. Et godt samarbeid mellom foreldre og skole er med på å forbedre læringsutbytte og trivsel, det har en positiv innvirkning på fravær, og fører til bedre forhold

mellom elevene og til lærerne. Det gjør også at elevenes holdning til skolen blir bedre, og det forbedrer leksevaner og arbeidsinnsats (Drugli & Nordahl, 2016). Drugli og Nordahl bruker Bronfenbrenners utviklingsmodell, som jeg nevnte i forrige delkapittel, når de forklarer hva hjem–skole-samarbeidet betyr for elevenes utvikling og læring. Barn og unge lærer og utvikles best når hjemmet og skolen fungerer som et «mesosystem», som er det Bronfenbrenner forklarer som et samspill og samarbeid mellom de forskjellige utviklingsarenaer barna beveger seg innenfor. Når hjem og skole samarbeider, er det med på å skape en helhet i barnas liv, og gir en sammenheng mellom deres utviklingsarenaer.

Samarbeidet mellom hjem og skole har påvirkning på flere områder. Druglis og Nordahls artikkel (2016, om Hjem–skole-samarbeid) peker også på disse seks punktene, som Joyce L. Epstein har delt samarbeidet inn i:

1. Oppdragelse og omsorg: Foreldrene forstår barnets eller den unges behov og utviklingsnivå og støtter opp under læringsprosesser. Foreldrene gir skolen adekvat informasjon om eleven. Fordi skolen styrer mye av hverdagen i familien, er det å være foreldre i skolen en sentral del av foreldrerollen.
2. Kommunikasjon: Læreren gir på ulike måter foreldrene informasjon om hva som skjer i skolen.
3. Frivillig deltakelse: Skolen legger til rette for foreldrenes frivillige engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner på skolen.
4. Læring hjemme: Elevens arbeid på skolen og hjemme koordineres, blant annet ved at foreldrene følger opp lekser.
5. Beslutninger: Det er viktig å finne strategier som sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger om skolens politikk og aktiviteter. Foreldre som opplever at de får være med på å fatte beslutninger i skolen, føler en større grad av eierskap til det som foregår der, og er mer dedikerte i sin støtte til skolens oppgave.
6. Samarbeid på samfunnsnivå: Dette innebærer aktiviteter som bidrar til at andre samfunnsinstitusjoner støtter opp om skolen og barn og unge.

I noen tilfeller kan det være foreldre som faller utenom i dette samarbeidet. Det kan komme av årsaker som minoritetsbakgrunn, lav sosioøkonomisk status eller at foreldrenes utdanningsnivå er lavt. Uansett grunn er det skolen som må ta ansvar for å få til et godt samarbeid (Drugli & Nordahl, 2016). I samarbeidet mellom skole og hjem er det viktig at alle foreldre møtes med vennlighet av alle ved skolen, og det er viktig at alt samarbeid er

positivt i utgangspunktet. Når samarbeidet i utgangspunktet er positivt, kan det være lettere å ta opp ting som er vanskelig eller negativt dersom det skulle være nødvendig (Drugli & Nordahl, 2016).

Ansvar for samarbeidet ligger alltid hos skolen, og det er skolen som arrangerer samtaler og foreldremøter, og som inviterer til det. Som tidligere nevnt anbefales det å ta hensyn til høytider i de forskjellige tradisjoner en har representert på sin skole, slik at flere har mulighet til å komme (Spernes, 2012). Det er også mulig å oppmuntre foreldre til delta mer i det som har med skolen å gjøre, både på pedagogisk, sosialt og administrativt nivå. Hver klasse pleier å ha to foreldrekontakter, og valg av disse gjøres på foreldremøter. Alle skoler skal ha et arbeidsutvalg for foreldrene, FAU. Alle foreldrene sitter i foreldrerådet, og de som sitter i FAU er representanter for disse. Ved noen skoler er foreldrekontaktene fra hver klasse også medlemmer i FAU. Foreldrene skal også ha to representanter i Samarbeidsutvalget (Nordahl, 2007).

Det er som tidligere nevnt læreren som har størst ansvar for samarbeidet mellom hjem og skole, og for at det er godt. Det er læreren som er den profesjonelle. På den annen side er det også viktig at læreren husker at foreldrene sitter med hovedansvaret for oppdragelsen av barnet. Det gjør at et godt samarbeid med foreldrene er viktig (Nordahl, 2007). Når det også i opplæringsloven slås fast allerede i første setning i paragraf 1-1 at opplæringen skal foregå i «samarbeid og forståing» med hjemmet (1998), kan ikke samarbeidet med hjemmet tas lett på, men må prioriteres høyt.

Det formaliserte og direkte samarbeidet foregår som foreldremøter og samtaler. Disse samtalene er planlagte og det skal være minst to i løpet av skoleåret (Nordahl, 2007). Foreldresamtalene går jeg mer inn på i neste delkapittel. I tillegg til dette formaliserte og direkte samarbeidet, er det et uformelt og indirekte samarbeid mellom hjem og skole. Det indirekte samarbeidet er informasjon mellom hjem og skole, i form av planer og meldinger til og fra skolen. Det kan også bestå av et kontaktløst samarbeid, som er de holdningene foreldrene har til skolen og den oppmuntringen de gir til sine barn. Dette er en veldig viktig del av samarbeidet, selv om det ikke innebærer kontakt mellom skolen og hjemmet. Til slutt vil jeg nevne det uformelle samarbeidet, som er når foreldrene tar kontakt med skolen etter behov eller andre samtaler som ikke er planlagt fra skolens side (Nordahl, 2007).

Nordahl forklarer også at det er mulig å la foreldre være med når det skal planlegges hvilke temaer det skal undervises om, for at man skal klare å finne noe som treffer alle elevene. Han sier også at når man gir foreldrene denne muligheten til å påvirke hva elevene lærer om på skolen, vil det føre til at deres engasjement i skolen øker, noe som gjør at lærerens muligheter til å lykkes også øker. Grunnen til at denne muligheten er der, er fordi læreren etter Kunnskapsløftet står mye friere til selv å bestemme hva man skal undervise om og jobbe med for å nå målene som står i læreplanen (2007). Denne muligheten foreldrene har til å påvirke, og lærerens mulighet til å selv i stor grad bestemme hva som skal undervises om og jobbes med, gjør at denne oppgavens tema, nemlig å spørre foreldre om hvilken tros- eller livssynstradisjon de tilhører for å kunne tilpasse KRLE-undervisningen til deres bakgrunn, i det hele tatt er interessant å gjøre undersøkelser om.

2.3.2 Foreldresamtalen

Samtalen mellom kontaktlæreren og foreldrene kan også kalles utviklingssamtale eller konferanse. Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle det foreldresamtalen for å understreke at det er en samtale mellom lærer og foreldre. Denne samtalen er en del av det formelle samarbeidet mellom hjem og skole, og det er skolen som skal invitere foreldrene til samtaler som er del av det formelle samarbeidet (Nordahl, 2007).

Noe av formålet med foreldresamtalen er at læreren blir kjent med andre sider av eleven enn det han eller hun ser i skolen til daglig. I denne samtalen er det best at læreren starter med det positive og tar utgangspunkt i det. Det er også mulig å ha gjort klart noen spørsmål om barnet før samtalen, og på den måten lære mye om eleven gjennom disse foreldresamtalene. Det er spesielt interessant når man har fått ny klasse, og det vil nok ikke være hensiktsmessig i hver foreldresamtale (Nordahl, 2007). Når det gjelder å stille foreldre spørsmål om tro eller livssyn, kan det også være noe man gjør i bare én samtale, og bare på ett av trinnene på barneskolen, med beskjed om at de godt kan gi beskjed om noe forandrer seg.

Det er viktig å huske på at forholdet mellom lærer og foreldre kan være skjørt, og forholdet kan komme skjevt ut dersom ikke læreren tar hensyn til det. Etersom tillit blir skapt, og ikke er noe som bare er der, må læreren vise foreldrene at de kan stole på ham eller henne.

Læreren må også huske at foreldre bærer på egne opplevelser fra den gang de selv gikk på skole. Dette kan noen ganger føre til at misforståelser oppstår mellom foreldrene og læreren. Læreren må lytte til foreldrene, og også være trygg overfor dem. Da oppstår det lettere tillit. Det er lettere for en lærer å være trygg når han eller hun er trygg på seg selv og sin fagkompetanse (Berglyd, 2003). Det er også viktig at samtalen skal baseres på gjensidig forståelse og sannferdighet. Det er allikevel ikke forventet at læreren skal snakke om personlige ting i likhet med foreldrene, ettersom det er en annen situasjon for læreren (Nordahl, 2007). I en foreldresamtale er det også viktig at læreren viser forståelse for foreldrene, og ikke har fordommer mot dem eller er skeptiske til dem. Når en lærer møter på foreldre med en annen kulturell kapital enn seg selv, er det det bedre å være åpen og prøve å lære om det, enn å ta avstand fra det. Foreldrene bør også vises anerkjennelse, interesse og bli møtt med høflighet (Nordahl, 2007). I en foreldresamtale hvor læreren ønsker å spørre foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn, kan måten man møter det ukjente på ha stor betydning. Flere av mine informanter la vekt på at de ønsket at læreren i en slik situasjon ikke var kritisk, rasistisk eller fordomsfull.

Mange lærere tar kontakt med foreldrene ved behov, hvilket ofte betyr at de tar kontakt når det har skjedd noe negativt. Det kan derfor fort skje at den første kontakten læreren har med hjemmet er i et slikt tilfelle (Nordahl, 2007). Berglyd forklarer at dersom en ønsker å skape et godt samarbeid, er det best å gjøre i fredstid (2003). Derfor kan det lønne seg at læreren tar kontakt ganske snart når han eller hun har fått en ny klasse. Da blir det lettere å starte med noe positivt. Det er også noen lærere som også passer på å ta kontakt med foreldre for å fortelle om noe positivt, slik at det ikke bare dreier seg om noe negativt hver gang de tar kontakt med hjemmet. Dette blir ofte likt av de foreldrene det gjelder, og de opplever å få mer anerkjennelse, noe de trenger (Nordahl, 2007).

I løpet av foreldresamtalen bør læreren bestrebe seg på å skape en dialog med foreldrene, og forsøke å skape forståelse for foreldrene. Det er også viktig at læreren arbeider for å skape enighet, og at samtalen handler om barnet. Det er også best at læreren klarer å være tålmodig og vente når ikke foreldrene svarer med en gang, i stedet for å stille ett nytt spørsmål eller skifte emne. Slik blir det enklere for læreren å skape en dialog. Det er fordi foreldrene ikke alltid har svarene klare, og læreren bør være såpass interessert i svaret at han eller hun venter litt, eller kanskje spør om igjen og omformulerer seg for å forsikre seg om at spørsmålet blir forstått. Når læreren har tid og lytter, er det lettere for foreldrene å oppleve at han eller hun hører dem (Nordahl, 2007).

Alle foreldresamtaler trenger ikke nødvendigvis bli holdt på skolen. Noen ganger kan det være bedre å møtes hjemme hos foreldrene. For noen kan det være tryggere å være hjemme hos seg selv, og det kan gi foreldrene litt mer ansvar for samtalen. Når læreren møter eleven og foreldrene i deres hjem, har han eller hun mulighet for å lære dem å kjenne på en måte som ikke kunne ha skjedd på skolen (Nordahl, 2007). Man kan jo også tenke seg at dersom foreldre har praktiske utfordringer som gjør at de ellers ikke hadde kunnet møtt på foreldresamtaler, så er det at læreren reiser hjem til dem en måte å løse det på.

Andre forhold en lærer må passe på, er at det er tolk tilstede når han eller hun har samtaler med minoritetsspråklige foreldre om det er behov for det, ettersom språklige vanskeligheter kan gjøre samarbeidet utfordrende for foreldre som ikke snakker norsk. For at samarbeidet skal bli best mulig, er det viktig at læreren er bevisst på sin holdning til andre måter å oppdra barn på, og til hvordan man er som foreldre. Det er disse to punktene læreren må passe på i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, utenom det fungerer samarbeidet på samme måte som annet foreldresamarbeid (Nordahl, 2007). Imidlertid kan man noen ganger støte på utfordringer i samarbeidet, av forskjellige årsaker. Det kan være forskjellen i religiøs bakgrunn som gjør det vanskelig, eller at noen av de minoritetsspråklige kommer fra land hvor de ikke har tradisjon for samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl, 2007), eller at skolestrukturen og skolesystemet de er vant med er helt annerledes (Spernes, 2012). I situasjoner hvor skolen opplever vanskeligheter av denne typen, vil det kunne hjelpe å gå i dialog med foreldrene og gi dem nok informasjon om skolesystemet og om hvorfor det er viktig med samarbeid mellom skole og hjem. I denne oppgaven skal jeg se på hva læreren bør legge vekt på når temaet tro og livssyn skal behandles i foreldresamtalen, når læreren av faglige grunner ønsker å gjøre det.

Det kan være flere grunner til at lærere ikke prater med klasseforeldrene om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har, selv om vi ser at det kan være flere faglige grunner til å gjøre det. Den ene årsaken til at det ikke blir gjort, er nok er idéen om at tro er privat. I enkelte land står den tanken så sterkt at det ikke er lov til å bruke symboler av religiøs art når man er på jobb eller skole. I Frankrike er det et skille mellom religion og stat, «Laïcité». Her i Norge er det også mange som ser på religion som noe privat, og samfunnet har blitt mer sekularisert, selv om religion har blitt mer synlig i offentlige sammenhenger (Plesner, 2006). Når noen er vant til ikke å prate om sin tro eller sitt livssyn med andre enn de som er nære, vil det kunne oppleves som merkelig og vanskelig å bli spurt om dette av en lærer. Det er også mulig at innvandrere kan være fra steder hvor deres religion blir forfulgt og undertrykt.

Når jeg går inn på nettsiden til Minority Rights Group International, ser jeg at det kommer opp rapporter om forfølgelse og undertrykking av religiøse minoriteter mange steder. Land som Iran, India og Pakistan er bare noen av dem. Men også i Europa har intoleransen mot religiøse minoriteter økt (2018). Når noen har vært utsatt for dette, eller sett andre blitt utsatt for det, kan man tenke seg at det vil gjøre det vanskeligere å fortelle hvilken religiøs tilhørighet de har, og kanskje spesielt på en skole. Når lærere kjenner til at familier kan være fra steder med religiøs forfølgelse, eller tenker at mange foreldre kan mene at tro er noe privat, eller selv mener det, kan det føles ubehagelig for dem å spørre foreldre om deres tro. Med denne oppgaven håper jeg å gi lærere et redskap som gir dem tro på at det allikevel er mulig å stille spørsmål om tros- og livssynsbakgrunn, og som i tillegg viser hvordan de kan gjøre det og hva de skal legge vekt på når de velger å ta opp foreldrenes tros- og livssynsbakgrunn.

3. Teori

I dette kapittelet skal jeg vise den teorien jeg har valgt å bruke for å se på og analysere mine funn, og for å få svar på min problemstilling. Det er teori om talesjangre, inkludering og anerkjennelse.

3.1 Talesjangre

Ettersom det jeg skal undersøke i denne oppgaven er hva læreren bør legge vekt på når hun/han spør foreldre om hvilken tros- og livssynsbakgrunn de har, og mine informanter oppga at måten læreren spurte på, og hvordan læreren reagerte på det svaret han eller hun fikk, var veldig viktig, så har jeg, som nevnt i forrige kapittel, valgt å benytte meg av Mikhail Bakhtins teori om talesjangre.

Bakhtin sier at selv om alle ytringer er individuelle, så vil de befinne seg innen sin egen kommunikasjonssfære. Innen hvert område hvor man bruker språk som kommunikasjon, vil det oppstå egne og relativt stabile måter å uttrykke seg på. Dette kaller han talesjangre. Han forklarer videre at mengde og variasjon når det gjelder talesjangre er uendelig, ettersom mennesker bruker språket sitt i så mange forskjellige aktiviteter og på så mange områder (Bakhtin, 1986). Lied og Osbeck (2011) bruker begrepet talesjangre i sin studie av hvordan læring blir påvirket av hvordan et tema eller et fag blir snakket om i klasserommet. Det vil si, hvilke talesjangre som blir brukt. Lied og Osbeck (2011) skriver at

«I en talesjanger er form (stil og kompositorisk oppbygging) og innhold tett knyttet sammen. Det betyr, på den ene side, at formen man velger, har betydning for hva som er mulig å kommunisere om, og, på den annen side, at innholdet har innflytelse på formen» (s.139).

Både muntlig og skriftlig språk befinner seg innen en talesjanger, og både tema, deltagere og situasjon påvirker hvilken talesjanger de forskjellige ytringene befinner seg i (Bakhtin, 1986). Disse bestemte situasjonene, personene og aktivitetene påvirker ikke bare hvilke talesjangre som blir brukt, men det er også slik at bestemte talesjangre tilhører disse situasjonene, aktivitetene og personene (Lied & Osbeck, 2011). Når det gjelder hvilke

talesjangre man benytter når man snakker om religion og livssyn, kan man si at disse befinner seg på en akse, hvor man på den ene siden av aksen finner religion og livssyn som noe som blir snakket om med respekt, og på den andre siden finner religion som noe man kan le av, gjøre narr av og snakke om med ironi (Lied & Osbeck, 2011). Når det gjelder talesjangre som befinner seg på denne aksen, så er det interessant å se at mine informanter nevner det ganske spesifikt, blant annet ved at en av dem sier det er ønskelig at læreren gjennomfører samtalen med gjensidig respekt og uten fordommer.

Når man skal undersøke talesjangre, er det også viktig å se på hvilken kommunikasjonssfære den befinner seg i, eller hvilken man tenker seg at den skal befinne seg i, og hvilke forutsetninger den har. En må se på hvem som er mottagere, hvilket samspill det er mellom dem fra før, om den andre har høyere status enn den andre, og hvilken form dialogen har, om den er skriftlig eller muntlig, og om det er til en hel klasse eller mellom to stykker. Disse og andre forutsetninger er med på å forme de talesjangre som blir brukt i de forskjellige sammenhenger, mener Bakhtin (Bakhtin, 1998).

Bakhtin mener at når den som skriver eller sier noe kommer med en ytring, så vil vedkommende velge seg en talesjanger som passer til den ytringen han eller hun kommer med. Det er for at den skal passe til hensikten med ytringen, og til stemmen en ønsker å ha. Dette vil være i en bestemt kommunikasjonssfære og til bestemte mottagere. Når en som kommuniserer velger en talesjanger, så viser personen med det hvilken hensikt eller vilje han eller hun har. På den måten vises også ens individualitet, samtidig som det å benytte en talesjanger innebærer en viss form for normativitet og på den måten kan være begrensende. En ytring som befinner seg innen den relativt faste formen som en talesjanger er, vil bli påvirket av den formen. Talesjangeren påvirker hva som er mulig å si, samtidig som ytringens innhold påvirker hvilken form ytringen får, altså hvordan det blir sagt. Men jo bedre man behersker en talesjanger, jo bedre klarer man å vise sin individualitet (Bakhtin, 1998).

Bakhtin beskriver også hver ytring som dialogisk. Den er ikke bare del av dialogen som foregår akkurat nå, den bærer også med seg en gjenklang av andre tidligere ytringer, og er på den måten en del av det vi kan kalle en kjede av ytringer. De ord vi benytter oss av har også en klang av andre stemmer som kommer fra de omgivelsene hvor de har blitt ytret, og i tillegg har de en klang fra historien. Vi forholder oss til disse gjenklangene og til disse

stemmene hver gang vi ytrer oss, men vi setter i tillegg vårt eget uttrykk på både ytringen og ordene som vi bruker (Bakthin, 1998).

I mitt datamateriale fant jeg mange uttalelser som er i overensstemmelse med teorien om at man må velge riktig form for å kunne kommunisere det man ønsker. Det kom frem da en av mine informanter fortalte at hun synes måten læreren spør på er viktig. Det viser at valg av talesjanger kan være viktig i praksis. I denne oppgaven vil jeg tematisere de talesjangre som mine informanter oppga som riktige å bruke når man ønsker å ta opp foreldrenes egen tro eller livssyn i foreldresamtalen, og også si litt om det motsatte, hvilke talesjangre man bør unngå å bruke. Da jeg analyserte mitt datamateriale fant jeg at mine informanternes uttalelser om hvilken form læreren bør bruke på sin kommunikasjon i foreldresamtalen, og hvordan han eller hun burde fremstå når det var foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn som var tema, kunne deles inn i fem kategorier. Jeg har valgt å se på disse kategoriene som hver sin talesjanger, og jeg valgte å navngi dem ut i fra de fellestrekk disse uttalelsene hadde, og noen ut i fra måten mine informanter beskrev hvordan de ønsket at læreren skulle fremstå på.

Lied og Osbeck (2011) brukte teori om talesjangre for å se på bruk av talesjangre i klasserommet, og på hvilke talesjangre som var hegemoniske der. Dette gjorde de for å finne ut hva lærerens valg av talesjanger i klasserommet betyr for den potensielle læringen. I min forskning på hva foreldre mener at læreren bør legge vekt på når han eller hun i løpet av foreldresamtalen ønsker å spørre om klasserforeldrenes tros- eller livssynsbakgrunn, viste mitt datamateriale at hvordan læreren fremstår og hvilken form læreren bruker på sin kommunikasjon har stor betydning for samtalen. Da jeg skulle analysere mine informanternes uttalelser, og fant at Bakhtins teori om talesjangre var hensiktsmessig å bruke til det, kunne jeg med min forskning se på hvordan lærerens valg av talesjangre kan ha betydning i foreldresamtalen, når læreren ønsker å stille foreldrene spørsmål om deres tros- og livssynsbakgrunn.

3.2 Inkludering

Inkludering kan ses på som tilhørighet uansett hvilke evner, forutsetninger og hvilken kulturell bakgrunn en har (Olsen, 2013). For å få til inkludering i skolen, forutsetter det at alle elevene blir sett (Arneberg & Overland, 2011). Videre trenger en lærer god kunnskap om klassen sin for å få til en inkluderende skolehverdag. Denne kunnskapen kan læreren få på flere måter (Håstein & Werner, 2004) og i denne oppgaven undersøker jeg om hvordan foreldresamtalen kan utføres slik at den blir en god måte for læreren å skaffe seg informasjon om et spesifikt tema, nemlig klassens sammensetning når det kommer til religioner og livssyn. Kamil Øzerk (2008, s. 226) sier følgende:

Demokratisering og interkulturalisering av det kulturelle og kunnskapsmessige innholdet i skolen må av den grunn innebære reell og parallell inkludering av borgernes stoltheter - det være seg morsmål, kunst, litteratur, musikk, folkløse, levemåte og øvrige tradisjoner.

Det tolker jeg slik at religion og livssyn er blant disse øvrige tradisjonene og dermed en av "borgernes stoltheter" som trengs å bli inkludert i skolen. Det faller da naturlig å gjøre det innenfor KRLE-faget.

Salamancaerklæringen er et viktig dokument for innføring av inkludering i skolene. Den ble laget i 1994 på UNESCOs konferanse på Salamanca, som het *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Selv om den hovedsakelig omhandler spesialundervisning og elever med spesielle behov, forklarer den også hva inkludering er, og hvorfor det er viktig for alle elever. I Salamancaerklæringen står det at fordi hvert barn har egne og unike interesser, personligheter, evner og læringsbehov, bør systemet ta hensyn til alle disse forskjellene og behovene når det lager og innfører utdanningsprogram. I tillegg bør temaene tilpasses til elevenes forskjellige interesser og evner, ettersom det fører til sterkere motivasjon hos elevene. Inkluderende pedagogikk, som fokuserer på eleven og tar hensyn til elevens behov, evner og interesser, er til fordel for alle elevene. Det er fordi denne typen pedagogikk tar hensyn til alle elevene, og har som forutsetning at alle elever er forskjellige (UNESCO, 1994). Det var denne konferansen i Salamanca som førte til at begrepet inkludering ble sentralt i norsk skole (Olsen, 2013).

I sin utforming er norsk skole inkluderende. Andelen elever som får sin undervisning utenfor den felles, offentlige skolen er så lavt som 3%. Norge kan da være det landet i verden som har høyest andel barn i den felles, offentlige skolen. I den norske skolen finner vi også elever fra alle sosiale lag, vi finner at alle går sammen, uansett hvilken religion eller etnisk bakgrunn de har, og uansett kjønn. I tillegg har alle elevene samme undervisning om religion og livssyn. Skolene har heller ikke mulighet til å dele inn elevene permanent etter hvordan de presterer i forskjellige fag. Det er ganske vanlig at elevene opplever at de medvirker og er trygge i skolen (Nes, 2013).

Jeg har valgt å ta med teori om inkludering fordi det hjelper meg å belyse noe av mitt datamateriale. Et eksempel på dette er at en informant fortalte at hun ville vært skeptisk til å gi fra seg informasjon om sin tro dersom den skulle brukes til å dele inn klassen etter religion. Teori om inkludering er også med på å vise noe av grunntanken bak min idé om at det er viktig å ha kunnskap om elevenes bakgrunn når det gjelder religion og livssyn.

3.3 Anerkjennelse

Når jeg bruker begrepet anerkjennelse i denne oppgaven handler det både om det Axel Honneth beskriver som anerkjennelse i nære relasjoner og det som kan finnes i vennerelasjoner, fordi læreren i foreldresamtalen kan vise foreldrene at han eller hun liker eller setter pris på, dem. Anerkjennelse er også å vise respekt for den andres moralske autonomi og ha respekt for den andre som et rettslig vesen, Det omhandler også anerkjennelse av den andres egenskaper og ferdigheter, ifølge Honneth (Jakobsen, 2013).

Disse tre måtene å vise anerkjennelse på er det Honneth mener gir selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. I dette avsnittet skal jeg beskrive disse nærmere. Den første formen for anerkjennelse jeg nevnte er den som gir selvtillit, som oppnås ved kjærlighet, hvor opplevelsen av anerkjennelse i et intimt ansikt-til-ansikts-forhold er det som betinger danningen av selvtillit. Denne typen anerkjennelse finnes i både romantiske relasjoner, vennerelasjoner og i foreldre-barn-relasjoner. Dette er relasjoner som, når de er vellykkede, gjør at vi styrker den identiteten vi kan ha som følelsesvesener og som behovsvesener. Det vi lærer er å vise og kommunisere våre følelser og behov, fordi vi har tro og tillit til at de som

mottar våre følelser tar imot dem med omsorg. Vi lærer også at våre følelser og behov er verdige nok, slik at vi ønsker å vise dem og kommunisere dem. Disse relasjonene gjør også at vi lærer å balansere mellom selvstendighet og avhengighet. Og dette resulterer i selvtillit, som er et individs måte å se sitt eget følelses- og behovsliv. Vi er ikke født med selvtillit, men det er et resultat av en dannelsingsprosess. Denne dannelsingsprosessen er intersubjektiv og starter allerede i spedbarnsalderen (Jakobsen, 2013). Hvordan dette spiller inn på utdanning forklares med at skole handler om mer enn læreplaner. Der er det møter mellom elever, og mellom elever og lærere, og følelsesmessig innlevelse er også viktig for vellykkede lærer-elev-relasjoner (Jakobsen, 2013). Hvordan denne formen for anerkjennelse er viktig for foreldresamtaler hvor læreren ønsker å spørre foreldrene om deres tros- eller livssynsbakgrunn, kan finnes i det jeg nevnte i første avsnitt, at anerkjennelse i nære relasjoner også finnes i vennerelasjoner, slik at læreren ved å vise at han liker eller setter pris på foreldrene kan være med på å gjøre det lettere for dem å kommunisere og uttrykke seg. Den andre nevnte måten å vise anerkjennelse på, er å vise respekt for den andres moralske autonomi, og å ha respekt for den andre som et rettslig vesen. Det er en form for anerkjennelse som handler om å gi anerkjennelse for den andres prinsipielle likeverd. Vi lærer å respektere oss selv ved at andre respekterer oss som et rettssubjekt. Honneth hevder at i det å få respekt som et rettsvesen, ligger det en anerkjennelse av ens moralske autonomi. Når man har moralsk autonomi, er man i stand til å tenke moralsk i sine handlingsplaner, ved å se utover sine egne egoistiske ønsker og behov. Denne respekten som rettssubjekter er noe vi oppnår når vi blir myndige, men det å kunne ta gode valg og ta i bruk sin moralske autonomi er noe en øver seg opp til lenge før en er myndig. Slik øver vi oss på å utøve de roller og påta oss de forpliktelsene som kreves for å få rettslig anerkjennelse. På denne måten kan man oppnå selvrespekt, som vi ikke blir født med. Det skjer gjennom å få og å gi andre anerkjennelse og å være en del av en sosialiseringssprosess (Jakobsen, 2013). Man kan tenke seg at når man gir noen anerkjennelse som rettssubjekt med egen moralsk autonomi, så gir man også anerkjennelse for de valg som tas av et individ når det handler om hvilke religioner eller livssyn han eller hun ønsker å tilhøre. I denne oppgaven har jeg inkludert teori om denne typen anerkjennelse, fordi mitt datamateriale tyder på at anerkjennelse av denne typen er viktig når læreren ønsker å bruke foreldresamtalen til stille spørsmål om foreldres tros- og livssynsbakgrunn.

Når det gjelder den tredje nevnte formen for anerkjennelse, er det en type anerkjennelse som handler om sosial verdsettelse, og som fører til selvverdsettelse. Dette er noe vi oppnår når vi

lærer oss noe, eller viser at vi har talenter og anlegg som gjør oss unike på en positiv måte. For å oppleve selvverdsettelse tenger vi å oppleve at våre enge evner og talenter, og det vi dermed bidrar med til samfunnet, får positiv tilbakemelding. Dette medfører at det er nødvendig at våre evner er ansett som noe som er verdifullt i den kulturen og det samfunnet vi er en del av. Imidlertid er det en verdikonflikt når det kommer til hva som er ansett som verdifullt og hvor mye forskjellige evner og profesjoner skal verdsettes. Ifølge Honneth trenger samfunnet å forandre sitt syn på hva som er verdifullt, og hvor mye man økonomisk verdsetter forskjellige yrkesgrupper. For å kunne få til et mer solidarisk syn på det andre bidrar med til samfunnet, er det nødvendig å kunne se hva som er verdifullt med evner og aktiviteter som kanskje virker litt ukjente for en i utgangspunktet, og på den måten utvide sin verdsettelseshorisont (Jakobsen, 2013). Læreren kan bidra til dette med å ha et åpent syn på hvilke evner og aktiviteter som er verdifulle for samfunnet, både overfor elevene og overfor deres foreldre. Nordahl tar også opp det Honneth kaller verdsettelseshorisont når han beskriver hvordan skolen skal ha et godt samarbeid med elevenes foreldre. Han bruker der Bourdieus teori om sosial og kulturell kapital, og sier at læreren kan velge å ta avstand fra de som har en kulturell kapital han eller hun ikke forstår eller verdsetter, men at det er bedre å prøve og være åpen og nysgjerrig, og ønske å lære mer om det man ikke vet så mye om (Nordahl, 2007). Både Honneth og Nordahl har her sett på viktigheten av å vise anerkjennelse og interesse for den andre. Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan anerkjennelse blant annet er viktig i foreldresamtalen når læreren, av faglige grunner, ønsker å stille foreldre spørsmål om deres tros- og livssynsbakgrunn.

4. Metode og vitenskapsteoretisk forankring

Dette kapitlet handler om min vitenskapsteoretiske forankring, min forforståelse, hvilke metodevalg jeg har gjort, om hvordan jeg har jobbet for å finne informanter, og til slutt om hvilke etiske refleksjoner vi har gjort underveis.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Som vitenskapsteoretisk forankring har jeg valgt hermeneutikk. Det har jeg valgt fordi hermeneutikken handler om tolkning av tekst, og intervjumateriale kan også ses på som tekst (Alvesson & Sköldberg, 1994, 1. utg). Hermeneutikk er et sett med prinsipper heller enn en nøyaktig metode. Det første prinsippet i denne tradisjonen er at man går frem og tilbake mellom deler og helhet i teksten. Dette vil føre til at man vil få en større forståelse av teksten for hver gang man går frem og tilbake, som i en sirkel. De andre prinsippene handler blant annet om at man skal kunne finne en enhet i teksten som er logisk, og delfortolkningene skal kunne testes opp mot den globale meningen man kan si at teksten har. Et prinsipp i hermeneutikken er også at man ser på hvilken forståelsestradisjon man er i selv, og er bevisst på hvordan den påvirker hva man kommer frem til. Hvordan man velger å formulere seg er påvirket av dette. Jeg skriver mer om dette i neste delkapittel. Innen den hermeneutiske tradisjon er det også tillatt med et fortolkningsmangfold, og man har ikke et krav til total utvetydighet (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg).

Å bruke hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring har for meg betydd at jeg har sett på mitt datamateriale, som består av mine informanternes uttalelser om foreldresamtalen hvor læreren spør om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har, og foretatt en analyse av det. Jeg har lest igjennom mitt datamateriale, og satt det i sammenheng med den forståelse jeg har om foreldresamarbeid, KRLE-undervisning og talesjangre. Deretter har jeg lest igjennom mitt datamateriale igjen, for så å se nøye på deler av materialet. Jeg gikk deretter igjennom mitt datamateriale flere ganger for å finne deler av materialet som hørte sammen, og så på

disse delene sammen. Jeg så deretter på helheten av mitt datamateriale igjen, for å kunne se om min analyse av delene av datamaterialet mitt er i overensstemmelse med den helheten som mitt materiale presenterer. Slik har jeg gått frem og tilbake i mitt datamateriale, og jeg har funnet en logisk sammenheng mellom delene i datamaterialet og helheten. Slik har jeg fått en større forståelse av mitt datamateriale for hver gang, slik som i en hermeneutisk sirkel.

4.1.1 Forforståelse og hypotese

Som jeg har nevnt er en forsker påvirket av sin forforståelse, enten man vil eller ikke. Nils Gilje og Harald Grimen (1993) forklarer at en grunntanke innen hermeneutikken er at man alltid har visse forutsetninger som man bruker til å forstå noe. Vi har alltid disse forutsetningene med oss i hvert møte med våre omgivelser, og bringer med oss disse forutsetningene når vi skal forstå noe nytt. Dette er dette som kalles forforståelse. Forforståelse, og det som Hans-Georg Gadamer kaller fordommer, er med på å farge forståelsen til den som tolker. Den som tolker er ikke i stand til å skille mellom det som hjelper en til å forstå en tekst og det som er med på å gjøre den vanskeligere å forstå. Derfor må man i hermeneutikken belyse sin forforståelse slik at forskeren viser sine betingelser (Gadamer, 1997). Siden jeg tidligere har skrevet en bacheloroppgave innenfor samme temaområde er det klart at jeg møter min nåværende forskning med mer forforståelse enn jeg ellers ville gjort. For å klargjøre min forforståelse for leseren har jeg valgt å lage en hypotese ut fra de konklusjoner jeg kom frem til i min bacheloroppgave. En hypotese er noe som er antatt og en foreløpig forklaring på det fenomenet man skal gå inn og undersøke. En hypotese er ikke en teori, men kan hjelpe til med å utvikle teorier (Johannessen, Tufte & Johannesen, 2010, 4. utg).

Min hypotese, basert på min bacheloroppgave (Nordberget, 2015), er:

et kan være heldig om læreren tilpasser sin undervisning i KRLE til mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tradisjoner som finnes i klassen. For å få til dette må han eller hun ha kunnskap om hvilke tradisjoner som er representert. En mulig metode for å tilegne seg kunnskap om disse tradisjonene er å bruke foreldresamtalen, og spørre foreldrene om

hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har. For å få til det, må man være forståelsesorientert, og klar på at man ønsker å vite dette for å kunne skape en bedre undervisning. Det vil også være heldig å snakke med foreldrene på en måte som viser at du er tolerant og interessert i deres trostradisjon.

Selv om jeg også skrev om denne hypotesen i kapittel en som en begrunnelse for mitt valg av tema og problemstilling, så er det også ønskelig å ta den med her hvor jeg diskuterer min forforståelse. At jeg hadde denne forforståelsen var veldig klart for meg helt fra begynnelsen av mitt prosjekt. Det var derfor svært viktig for meg i min utvelgelse av informanter at jeg ikke visste noe om hva de mente om å snakke om sin religion eller sitt livssyn i samtaler med sine barns lærere. Selv om jeg var opptatt av at det skulle være variasjon i mine informanternes religiøse eller livssynsmessige bakgrunn, hadde jeg også på mitt skjema med forespørsel om deltagelse en avkryssingsboks for de som ønsket å oppgi sin bakgrunn, med spesifikk informasjon om at de da også kunne bli utvalgt til å være informanter. Jeg fikk inn ett skjema hvor dette var krysset av på, men det viste seg at det skjemaet var fylt ut av eleven selv, så det var ingen mulig informant. Jeg var også opptatt av å lage en intervjuguide hvor spørsmålene ikke var ledende og hvor helt andre oppfatninger kunne komme frem. Jeg mener selv at jeg ikke var ledende i intervjusituasjonen, og at jeg var helt åpen for at alle mulige svar og meninger kunne komme fram. Mine informanter virket alle veldig klare og gjennomtenkte i sine svar.

4.2 Metode for datainnsamling

Min oppgave handler om hvordan læreren best mulig gjennomfører foreldresamtalen når han eller hun ønsker å bruke den til å kartlegge foreldrenes, og dermed familiens, religiøse og livssynsmessige bakgrunn. Jeg ønsker å finne ut hvordan noen utvalgte foreldre mener de vil oppleve å bli stilt spørsmål om noe som kan være så personlig som sin religion eller livssyn, og hvordan de mener læreren bør gjennomføre samtalen, med hovedvekt på hvilke talesjangre han eller hun bør benytte.

For å få svar på mitt forskningsspørsmål, som er: *Hvis en lærer av faglige grunner ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør læreren da legge vekt på når hun/han spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen?* fant jeg det tjenlig å bruke kvalitativ metode, med intervju som datainnsamlingsmetode. Å gjøre det på denne måten ble spesielt viktig for meg ettersom jeg under mitt arbeid med bacheloroppgaven oppdaget at det ikke er gjort forskning på dette temaet på en sånn måte at vi kan bruke det som teori. Dette var med på å skape et ønske hos meg om å finne ut hva foreldre selv mener om å bli stilt spørsmål om sin religion eller sitt livssyn i en foreldresamtale, og hvordan de mener dette i tilfelle må gjøres. Å bruke intervju som metode for å skaffe informasjon passer når man er ute etter å finne ut noe om hva mennesker mener eller har erfart. Det gir også mulighet for å få frem nyanser og kompleksiteter som spørreskjemaer ikke kan (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, 4. utg.). Man kan si at det kvalitative forskningsintervjuet er å bruke samtalen til forskning. Denne typen samtale er av en profesjonell art, og vil ha en viss hensikt og struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Når man skal bruke intervju til kunnskapsproduksjon er det viktig å være forberedt, at man vet hva man skal finne ut av og hva som kan by på vanskeligheter. På den måten får man mest ut av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Jeg fant det også tjenlig å kunne ha en friere intervjuform, slik at jeg kunne stille spørsmål ut fra det informanten sa, eller stille flere spørsmål enn akkurat de spørsmålene jeg hadde i min intervjuguide. Denne formen for intervju kalles semi-strukturert intervju. Når man bruker denne metoden går man ut i fra en intervjuguide, men man trenger ikke følge spørsmålenes rekkefølge, og man kan stille spørsmål man i utgangspunktet ikke har med intervjuguiden. På denne måten kan man få ytterligere belyst informasjon som man får i løpet av intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, 4. utg.). Når man bruker denne formen for intervju er det også mulighet for informanten å stille spørsmål, eller ta opp noe vedrørende det temaet som blir tatt opp. Semi-strukturerte intervjuer gir også mulighet for å følge en tankerekke som informanten har, og som drar i en annen retning enn det som er planlagt. Intervjueren kan da stille oppfølgingsspørsmål til det som kommer frem, og så komme med sine planlagte spørsmål senere (Postholm, 2010, 2. utg.). Det er denne typen intervju som er den mest brukte. Man kan bruke et strukturert intervju, hvor intervjueren kun stiller spørsmål fra en standardisert liste. En standardisert liste gir veldig liten fleksibilitet. Det er også mulig å bruke et helt ustrukturert intervju, der har intervjueren bare et tema og tilpasser alle spørsmålene til situasjonen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, 2. utg.). Da jeg foretok intervjuene opplevde jeg at semi-strukturert intervju var det meste riktige for meg å

bruke. Det var veldig fint å kunne komme med oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuene. Samtidig var det nyttig å ha med noen klare spørsmål framfor å kun ha et tema vi skulle prate om.

4.3 Valg av informanter

For å finne informanter tok jeg kontakt med to skoler på Østlandet. En barneskole og en ungdomsskole. Jeg tok kontakt med rektor på hver av disse skolene. Først tok jeg kontakt per telefon, hvor jeg ga en kort beskrivelse av oppgaven min og spurte om jeg kunne dele ut skjema med forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet mitt. Deretter sendte jeg en e-post med nærmere beskrivelser. Jeg ba om å få dele ut forespørsler på to klassetrinn ved hver skole. Begge rektorene jeg kontaktet stilte seg positive til min forespørsel, og jeg fikk ja til å komme og dele ut spørreskjemaer på begge skolene. Dette gjorde jeg i begynnelsen av november, men begge skolene deltok i et annet prosjekt. Ettersom det prosjektet også innebar at foreldrene var involvert, måtte jeg vente til begynnelsen av desember med å levere ut mine spørreskjemaer. Begge rektorene jeg var i kontakt med ønsket det slik for at ikke foreldrene skulle synes at det ble for mye på en gang. På grunn av sykdom ved den ene skolen, var det ett klassetrinn som ikke fikk sine spørreskjemaer, så jeg gikk nok glipp av noen mulige deltagere der.

Egentlig fikk jeg nok mulige informanter, men ettersom de som meldte seg som frivillige informanter hadde ganske lik religiøs eller livssynsmessig bakgrunn, valgte jeg også å spørre et par av mine kolleger om de kjente noen som kunne tenke seg å delta i mitt forskningsprosjekt. Det gjorde de, og det førte til at jeg fikk noen informanter til. Når man foretar kvalitative intervjuer må man intervju mange nok til å finne svar på det man ønsker å vite. Samtidig er det viktig å ikke intervju så mange at det ikke lar seg gjøre å få til en analyse av intervjuene som er dyptgående nok (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Disse kriteriene gjorde at jeg valgte å bruke fem informanter.

Alle mine informanter var kvinner. Det var ikke en ønsket situasjon, men jeg lette heller ikke bevisst etter menn som kunne delta. Årsaken til at det ble slik kan ses i sammenheng med to forskjellige fenomener. Det ene finner vi i hjem-skole-samarbeidet, hvor kvinner er i

overtall når det kommer til hvem som deltar i samarbeidet med skolen. Nordahl (2007) gir flere grunner til dette, men den ene er at mødre fortsatt tar mest ansvar for utvikling og oppdragelse, mens fedre tar mer ansvar for fritidsaktiviteter. Dette kan føre til at det er kvinner som blir mottakere av en slik forespørsel som den jeg delte ut, selv om den var skrevet slik at begge foreldrene kunne svare. Den andre mulige grunnen til at det bare ble kvinnelige informanter, kan være at i hele den industrialiserte delen av verden er kvinner generelt mer opptatt av religion enn menn (Altglas, 2014). Når vi ser disse to i sammenheng kan det være med på å forklare at utvalget mitt ble bestående av kun kvinner. Jeg var opptatt av å få variasjon i informantenes religioner og livssyn. I ettertid har jeg lurt på om jeg kanskje også burde ha tenkt mer på sammensetning av kjønn i tillegg.

Når man skal velge informanter er det viktig å ha utvalgskriterier og en utvalgsstrategi. Hvilke kriterier og hvilken strategi du velger avhenger av hva du ønsker å finne ut, og hva som er problemstillingen din. Det er også viktig at utvelgelsen skal være mulig å gjennomføre på en praktisk og hensiktsmessig måte (Christoffersen & Johannessen, 2012). For meg ble det viktig å fokusere på informantenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn da jeg skulle velge informanter. Derfor var mine kriterier for å velge informanter at de var foreldre med barn i grunnskolen og at det var en variasjon i informantenes bakgrunn. Blant dem som besvarte min forespørsel om deltagelse ble det, som nevnt tidligere, for lite variasjon. Jeg ønsket en viss variasjon, så for å være sikker på at jeg fikk nok spredning uten å måtte gå veien om å dele ut flere skjemaer, og kanskje ikke få noen større spredning i religion og livssyn, valgte jeg å bruke snøballmetoden for å finne flere informanter. Å bruke snøballmetoden er å spørre noen om de kjenner noen som kan være i din målgruppe, og som de mener vil være interesserte i å delta i prosjektet ditt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg spurte derfor to kollegaer om de kjente til noen, og fikk hjelp av dem, og slik fant jeg flere informanter.

Det jeg også kunne ønsket var minst en informant som i utgangspunktet ikke ønsket å opplyse om sin tro eller sitt livssyn. Den eneste besvarelsen som var krysset av for at han eller hun ikke ønsket å si noe om sin tro eller sitt livssyn, hadde blitt fylt ut av eleven selv, så at den kunne jeg ikke bruke. Jeg skulle gjerne hatt noen som jeg kunne ha spurt om det var noe læreren kunne sagt eller gjort som ville ha fått ham eller henne til å forandre mening og allikevel fortelle om sin tro eller sitt livssyn.

4.3.1 Valg av tid og sted

Da informantene mine og jeg skulle velge tidspunkt for å møtes, ga jeg informantene mulighet til å velge selv. Jeg jobbet kun 50% på det tidspunktet jeg gjorde intervjuene til dette prosjektet, og jeg hadde derfor en hel dag fri i uken. Derfor kunne mine informanter velge mellom dagtid, ettermiddagstid og helg. Jeg opplevde at dette fungerte fint og at vi klarte å finne tidspunkt som passet uten store vanskeligheter.

Når det gjelder sted for intervjuet, lot jeg informantene velge dette også. Den viktigste grunnen er at det anbefales av Christoffersen & Johannessen (2012) at informantene velger dette selv, men det var også praktisk fordi informantene mine bodde helt andre steder enn meg. Det førte til at det ble naturlig at jeg kom dit de bodde, og at de kjente området bedre og derfor kunne ta bedre valg enn meg. Det første intervjuet ble gjennomført på en kafé. Det gikk helt fint, selv om jeg opplevde at det ble litt offentlig. Den neste informanten foreslo at vi kunne møtes på biblioteket. Der fikk vi veldig god hjelp til å finne et helt rolig sted å foreta intervjuet. Det var en så god opplevelse at selv om jeg fortsatt lot informanten velge sted, så foreslo jeg biblioteket som et mulig sted. Dette fungerte veldig bra, og to intervjuer til ble gjennomført på biblioteket. En av informantene valgte å bli intervjuet i sitt hjem. Dette ga en avslappet atmosfære, men dette kan være vanskelig dersom det er andre hjemme og man blir forstyrret (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informanten hadde heldigvis valgt et tidspunkt hvor ingen andre var hjemme, og intervjuet foregikk derfor helt uforstyrret.

Da jeg skulle foreta disse intervjuene passet jeg på at jeg hadde god tid, både til selve intervjuet og til å ta notater for meg selv etterpå mens alle inntrykkene var helt ferske. Man må være rask med å ta notater om det man sitter igjen med fra intervjuet for å få med seg det som er viktig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, 4. utg.).

4.4 Om forholdet mellom teori og empiri

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 25) beskriver teori som *en generell påstand om virkelighet*. I det samme kapitlet forklares det at begrepet empiri egentlig betyr forsøk eller prøve, og at empiriske utsagn har rot i systematisert erfaring og ikke i synsing. I denne oppgaven foretok jeg det empiriske forsøket eller prøven ved å intervju foreldre. De fortalte om hva de tenker om det å ha en samtale med lærere om hvilken religiøs eller livssynsmessig tradisjon de tilhører, og om hvordan de mener læreren bør legge frem spørsmål om dette i en samtale, selv om dette ikke er en faktisk erfaring de har hatt.

Jeg har valgt å bruke det som kalles abduksjon. Dette begrepet forklarer Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (1994) som en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Line Christoffersen og Asbjørn Johannesen (2012) beskriver induktiv metode som å bruke empiri til å lage teori, eller bruke generelle mønstre til å lage allmenne teorier. Deduktiv metode blir forklart som å bruke empiri for å teste teorier eller generelle påstander.

Selv om induktiv metode og deduktiv metode ofte ses på som metoder som utelukker hverandre, er det abduksjon som i realiteten ofte blir brukt i en del forskning. Det er fordi den både tar hensyn til tidligere teori og ser på empirien i lys av den, og fordi den også lager nye teorier på basis av empirien. Når man anvender abduksjon bruker man teori og empiri og kombinerer disse, og slik vil man i forskningsprosessen veksle mellom å bruke teori og empiriske data. Man bruker ikke teori mekanisk, men den kan inspirere en til å oppdage mønster i forskningen. Å bruke abduksjon handler om å la teori og empiri belyse hverandre (Alvesson og Sköldbberg, 1994).

Da jeg startet med denne oppgaven hadde jeg som nevnt allerede skrevet en bacheloroppgave om samme tema, og jeg hadde mine teorier derfra som grunnlag da jeg startet arbeidet. Ut fra dette utarbeidet jeg spørsmål jeg gjerne ville ha svar på, og dermed intervjuguiden. Da jeg så at mitt datamateriale, altså empirien i denne oppgaven, handlet mye om hvordan læreren skulle fremstå i løpet av foreldresamtalen når han eller hun ønsket å stille spørsmål om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn, så gikk jeg til teori om det, og fant teori om talesjangre av Mikhail Bakhtin. Deretter gikk jeg til empirien igjen, og så på den i lys av den teorien jeg hadde funnet om talesjangre. Jeg har dermed i denne oppgaven

gått litt frem og tilbake mellom teori og empiri, og latt disse belyse hverandre, og slik brukt abduksjon.

4.5 Etske refleksjoner og valg

Denne oppgaven er innmeldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Oppgaven er meldepliktig fordi informantene gir opplysninger om sin religion eller sitt livssyn, hvilket regnes som sensitive opplysninger (NSD personvernet for forskning, 2017). Mitt første forsøk på innmelding mislyktes fordi jeg planla å foreta datainnsamlingen lokalt. Dette ble ikke godkjent, i og med at jeg da ville ha forskjellige roller i mitt forhold til mine eventuelle informanter, ettersom jeg både er lærer og har barn som går på skole her. Jeg måtte derfor finne informanter et annet sted på Østlandet, og jeg ser i ettertid at det var til det beste. Da jeg møtte mine informanter hadde jeg ingen andre roller enn student og intervjuer, og dette var nok til det beste når det gjelder å innhente data som ikke er påvirket av det forholdet jeg ellers ville hatt til informanten fra før. Når en intervjuer har et personlig forhold eller interpersonlig samspill med sine informanter, kan denne la seg påvirke av dette. Det kan også oppstå en usikkerhet i en forskers rolle når han eller hun kan komme i et spenningsforhold mellom personlig vennskap og profesjonell distanse (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Dette løste jeg ved å ta kontakt med tilfeldige skoler et helt annet sted på Østlandet, slik at jeg kun hadde rollen som forsker i mitt forhold til mine informanter. Da jeg forandret på dette i mitt innmeldingsskjema, fikk jeg prosjektet godkjent.

For å få prosjektet godkjent var det også viktig å kunne holde informantene anonyme og behandle deres personlige opplysninger på en konfidensiell måte, slik at det ble i tråd med retningslinjene fra NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2017). Retningslinjene sier at vanligvis skal forskeren publisere materialet anonymisert. I tillegg sier Christoffersen og Johannessen (2012) at den informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner ikke kan bli formidlet. Dette blir enda viktigere når jeg i tillegg stiller informantene spørsmål om det som NSD definerer som sensitive opplysninger,

nemlig opplysninger om religion eller livssyn (2017). For å få til dette har jeg gjort alle informantene anonyme i oppgaven min. Det har jeg gjort ved å gi dem helt andre navn, og jeg har heller ikke oppgitt nærmere bestemt lokalitet enn Østlandet. Jeg har heller ikke oppgitt navn eller kjønn på de to rektorene jeg kontaktet, eller hvilke klasser informantenes barn går i. Jeg valgte imidlertid å ikke anonymisere informantenes kjønn. Det var fordi jeg fant det interessant å diskutere informantenes kjønn i oppgaven, ettersom jeg kun hadde kvinnelige informanter, som nevnt i delkapittel 4.3, Valg av informanter. På grunn av mine andre forholdsregler mener jeg at dette ikke gir større mulighet for at mine informanter blir gjenkjent.

I tillegg til at oppgaven blir anonymisert var det også viktig å samle inn skjemaene med forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt på en sånn måte at de som valgte å oppgi sin religion eller sitt livssyn kunne gjøre det helt konfidensielt. For å kunne velge informanter med en variasjon innen religioner og livssyn var jeg avhengig av at de fleste oppga dette på mitt spørreskjema. Disse skjemaene ble delt ut og samlet inn av lærere ved de skolene jeg hadde fått tilgang til. Dette kunne ha blitt et problem når det gjaldt konfidensialitet, men det løste jeg ved å legge ved en konvolutt ved hvert enkelt skjema, slik at de som svarte på min henvendelse kunne være trygge på at ingen uvedkommende kunne se hva de hadde svart. Jeg hadde også forberedt meg til å innhente sensitiv informasjon ved å skaffe meg et låsbart arkivskap til å ha på mitt hjemmekontor. Skjemaene med denne type informasjon er nå arkivert der.

For å kunne beholde informantenes anonymitet har jeg ikke brukt opptaksutstyr i mine intervjuer. Jeg valgte det fordi jeg vurderte det som lettere å beholde anonymiteten på den måten, og fordi det ellers ville være to grunner til at oppgaven er meldepliktig. Både det å bruke elektronisk opptaksutstyr i seg selv, og å behandle sensitive opplysninger, utløser meldeplikt og gjør at jeg må ha godkjennelse for å utføre prosjektet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, 4. utg.). Jeg tok derfor skriftlige notater i mine intervjuer selv om jeg merket at det tok litt fokus fra selve intervjuet. Jeg forsikret meg om at jeg hadde forstått informantene riktig ved å spørre dem når jeg var usikker på at jeg hadde forstått dem riktig. Jeg leste da opp det jeg hadde skrevet og fikk da oppklart det jeg var usikker på. Jeg lot også informantene lese det jeg hadde skrevet, to av dem med det samme intervjuet var over, og tre av dem i etterkant. De gjenkjente lett det de selv hadde sagt. Den ene informanten i det intervjuet hvor det var to, har jeg dessverre ikke klart å få tak i, og dermed kan jeg ikke

bruke hennes uttalelser. Heldigvis kom hun ikke med opplysninger som pekte på noe helt nytt, men hennes ytringer ville ha understøttet opplysninger fra andre informanter.

Den eneste mulighet for gjenkjenning er i de to tilfellene hvor jeg brukte snøballmetoden og fikk hjelp av kollegaer til å finne noen som ville være informanter. Dette gjelder to informanter i denne oppgaven, og for å forsikre meg om at dette ikke skulle utgjøre en vanskelighet for informantene, informerte jeg dem spesielt om dette i starten på intervjuet.

Jeg har også innhentet skriftlig samtykke fra alle som deltok i denne undersøkelsen. Det er viktig at alle som skal delta i en slik undersøkelse som dette gir samtykke til at deres opplysninger skal brukes. Det skal være et samtykke som er informert, det vil si at de som deltar skal ha fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen, og det er best at den blir gitt skriftlig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg forsikret meg om at alle skjønnte hva de skrev under på.

4.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet

I forskning er det viktig å se på forskningsprosjektets reliabilitet. Dette handler om hvorvidt de data forskeren presenterer er pålitelige nok, altså hvor nøyaktig forskeren har samlet inn og bearbeidet data og hvilke data som brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012). Reliabilitet har avgjørende betydning når man foretar kvantitative undersøkelser, hvor det er eksakte tester man kan foreta for å vise undersøkelsens reliabilitet. I kvalitative undersøkelser er krav om slike tester mindre hensiktsmessig ettersom en undersøkelse av denne typen benytter mindre strukturerte teknikker for innsamling av data. Kvalitative undersøkelser er også mye mer avhengig av kontekst. Forskeren har også sin egen bakgrunn og forforståelse og vil derfor tolke sin data på sin egen måte. Dette gjør at for å kunne gi sitt forskningsprosjekt reliabilitet, må en forsker som benytter seg av kvalitative metoder gi en beskrivelse av konteksten og en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, 4. utg.).

For å gjøre mest mulig for at denne oppgaven skal ha reliabilitet, har jeg gitt en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, hvor jeg har beskrevet både mine intensjoner med oppgaven og min fremgangsmåte. Jeg har også vært åpen om min forforståelse, slik at den som leser dette ikke vil være i tvil om den. Samtidig har jeg selv vært oppmerksom på min forforståelse og lagde derfor spørsmål i intervjuguiden som skulle være åpne nok til at mine informanter kunne svare helt hva de selv mente.

Validitet

Om en oppgave har validitet handler om hvor godt den representerer virkeligheten, eller hvor godt de data som brukes i oppgaven representerer virkeligheten. Validitet er ikke noe som kan oppnås som en absolutt, men noe som man ønsker å oppnå tilnæringsvis (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å kunne undersøke validiteten i en kvalitativ undersøkelse må man gjøre det i selve forskningsprosessen. Man kontrollerer funnernes troverdighet og pålitelighet blant annet ved å se på faktorer som hukommelse og om det finnes forsøk på å tilsløre, enten bevisst eller ubevisst (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Da jeg foretok mine intervjuer var jeg bevisst på dette, og passet på å ta meg tid til å notere ned inntrykk og tanker rett etter at jeg hadde foretatt intervjuet. Det som kan gi mine data mindre validitet er at jeg noterte for hånd. Å notere for hånd medfører at det er større sjanse for at noe utelates som kan være viktig for oppgaven. Dette var noe jeg var bevisst på, og dersom informanten pratet litt fort eller sa noe som jeg absolutt ville få med, ba jeg informanten om å vente slik at jeg fikk skrevet det ned. Jeg stoppet også opp og spurte om jeg hadde forstått enkelte uttalelser riktig dersom jeg var litt usikker på om jeg hadde forstått det slik som informantene mente det. Min intensjon var egentlig å få alle informantene til å lese mine notater rett etter at jeg hadde foretatt intervjuet, men på grunn av min uerfarenhet i slike sammenhenger ble det i noen tilfeller utelatt. Selv om jeg har tatt kontakt med informanter i ettertid slik at de har lest igjennom, så hadde det nok vært best om det ble gjort der og da.

Generalisering

Når en undersøkelse blir gjort ved bruk av enten kasusstudier eller noen få intervjuer, hvor det blir gått i dybden for å lære mer om en spesifikk situasjon, er ikke generalisering mulig på samme måte som ved kvantitativ forskning. Man kan derimot spørre om hvorvidt man har produsert kunnskap som kan overføres til andre intervjupersoner og sammenhenger. I kvalitativ forskning går man som regel i dybden med få intervjuobjekter, og derfor kan man møte innvendinger mot denne typen forskning fordi det er få som blir intervjuet og derfor vanskelig å generalisere ut i fra det. Kvalitativ forskning innen samfunnsvitenskap er mer kontekstavhengig enn kvantitativ forskning, og er en måte å forstå verden på som er mer kontekstualisert (Kvale & Brinkmann, 2015, 3. utg.). Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, 3. utg.) skriver også at det er mest riktig å spørre om den kunnskapen som er blitt produsert i en kontekst er overførbart til situasjoner som er relevante. Den kunnskapen som jeg produserer i denne oppgaven kan brukes av lærere som ønsker å finne ut hvilken tros- eller livssynsbakgrunn elevene kommer fra, for å bruke dette i sin planlegging og undervisning. Man trenger imidlertid ikke være lærer eller skulle spørre noen om deres tro eller livssyn for å bruke den kunnskapen jeg har produsert ut fra mine informaners ytringer. Faktisk bemerket en av mine informanter nettopp det, at måten man går frem på i en samtale også gjelder andre sensitive spørsmål, som overgrep, omsorgssvikt, seksuell legning og andre ting. Den samme måten å gå frem på gjelder der også, mente hun. Jeg vil derfor mene at jeg har produsert kunnskap som også kan overføres til andre situasjoner hvor det er viktig å vite hvordan en best mulig skal legge frem spørsmål av sensitiv art.

5. Datamateriale og analyser

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt datamateriale og samtidig foreta analyser. Det gjør jeg for å slippe å repetere datamaterialet unødvendig. Jeg har gjort et utvalg fra materialet ut fra hva som er med på å besvare denne oppgavens problemsstilling, som er:

Hvis en lærer av faglige grunner ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør læreren da legge vekt på når hun/han spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen?

En kan lett tenke seg at det er viktig å tenke igjennom hvordan man fremstår og kommuniserer når man som lærer ønsker å vite noe om foreldres tro- eller livssyn, og derfor skal stille dem spørsmål som omhandler dette. Der kan Gunn Tove Mindes måte å gå frem på da hun stilte sine informanter spørsmål om tro og religiøse opplevelser, i forbindelse med sin forskning, være med på å belyse hvordan en lærer kan legge frem spørsmål om tro og livssyn. Minde gikk frem på en måte som fikk informantene til å skjønne at hun var ute etter å forstå, og at de med sine svar var med på å øke hennes forståelse av temaet de tok opp. Hun var også opptatt av å bruke likeverdig kommunikasjon, og av det å skape gode samtaler (Minde, 2010). Dette kan man se på som et valg av en talesjanger, og det kan kanskje overføres til foreldresamtalen. Flere av mine informanter hadde tanker om hvordan læreren burde kommunisere og fremstå, altså hvilken talesjanger de mente at læreren burde benytte når vedkommende snakket med foreldre om tro og livssyn. Det er disse tankene og meningene jeg skal se nærmere på i dette kapitlet. Jeg har, som tidligere nevnt, valgt å bruke teori om talesjangre av Mikhail Bakhtin for å se på og analysere disse uttalelsene, og hver talesjanger som har blitt trukket frem som ønskelig å bruke, har fått sitt eget delkapittel. Der vil talesjangeren bli beskrevet, og deretter vil jeg ta frem informantenes uttalelser om dem, og mine analyser av disse uttalelsene. Jeg vil avslutte kapitlet med en oppsummering, mens jeg drøfter mine funn og diskuterer hva mine analyser faktisk betyr, og se på hvordan mine funn kan ha betydning for praksis i et eget avsluttende kapittel.

Etttersom jeg skrev notater for hånd i løpet av intervjuene så kan jeg ikke gjengi samtalen ordrett, slik som når en har tatt opp intervjuene på bånd. Jeg formulerer det heller som sammendrag av de uttalelsene informantene kom med i intervjuene om de temaene jeg har

valgt å fokusere på, ut fra de fellestrekk jeg så i de svarene jeg fikk underveis. Informantens navn er selvfølgelig oppdiktet som en del av anonymiseringen.

5.1 En interessert talesjanger

Denne talesjangeren har jeg valgt å kalle for en interessert talesjanger. Det er en talesjanger som viser undring og interesse. Du er lyttende overfor samtalepartneren, og du stiller interesserte spørsmål som viser at du har lyst til å lære mer om det du blir fortalt om, på en ekte måte. Når man bruker en interessert talesjanger er man ute etter å skape forståelse for det den andre forteller, og viser det til den andre med ord og kroppsspråk

Det var flere av mine informanter som løftet frem den talesjangeren i løpet av våre samtaler. Først var det Tone, som var den første jeg intervjuet. Da jeg spør henne om hvordan hun tror hun vil reagere dersom hun under en samtale med sitt barns lærer får spørsmål om hvilken tros- eller livssynstradisjon hun tilhører, så svarer hun at hun kan se det for seg som et undrende og interessert spørsmål. Hun ville ikke ha reagert på å bli stilt det spørsmålet, og ville ha svart åpent på det. Her sier Tone at hun ser for seg at dersom en lærer stiller henne spørsmål om hennes tro eller livssyn, så gjør han det fordi han eller hun er undrende og interessert, og vil spørre på en undrende og interessert måte.

Når jeg spør Anita, min fjerde informant, om hvordan hun tror hun vil reagere dersom hun får spørsmål av sitt barns lærer om hvilken tros- eller livssynstradisjon hun tilhører, så synes hun at det er bare positivt. Hun stiller spørsmål om det i det hele tatt har noe å si hvordan det blir gjort, men sier at det er hyggelig hvis læreren er oppriktig interessert, og at hun vil gå ut i fra at han eller hun er det. Først sier Anita her at det ikke har noe å si hvordan læreren spør, altså at valg av talesjanger ikke har noen betydning, men like etter sier hun at det ville ha vært hyggelig hvis læreren var oppriktig interessert. Det tolker jeg som at hun synes at det er bra at læreren i det hele tatt spør, men hun foretrekker at læreren bruker en talesjanger som gjør at hun merker lærerens interesse for det hun sier.

I det siste intervjuet er det to informanter tilstede, Fatima og Aisha. Dessverre kan jeg ikke bruke det Aisha delte, ettersom hun ikke har lest over de notatene jeg hadde tatt av det hun

sa, så jeg vil kun omtale informasjonen jeg fikk fra Fatima. Fatima forklarer at dersom hun fikk spørsmål om hvilken tros- eller livssynstradisjon hun tilhører i løpet av en samtale med en lærer så synes hun at det er greit dersom læreren er snill og grei, og ønsker å lære noe. Hun fortsetter med å si at det ikke er greit dersom læreren virker rasistisk, og dette kommer jeg tilbake til under en annen talesjanger. Her tar Fatima opp flere talesjangre, men jeg skal fokusere på at Fatima synes det er greit dersom læreren ønsker å lære noe, altså at han eller hun virker interessert i det hun sier. Da er det passende å bruke en talesjanger som uttrykker interesse, slik at den du er i samtale med faktisk opplever at du er interessert i det han eller hun forteller, og ikke bare spør for å skrive noe ned på et ark.

Stine Støvern forklarer i sin masteroppgave *Øyeblikkets betydning i elevsamtalen* at ifølge Kirsten Margrethe Limstrand (2006) er det viktig for å få til en god dialog at læreren viser en interesse som virker genuin og ekte, og er oppmerksom og interessert i det eleven sier og forteller om (Støvern, 2009, s. 25). Dette kan være overførbart til foreldresamtalen, og det kan bli en bedre foreldresamtale dersom læreren er oppmerksom og viser genuin interesse for det foreldrene forteller om sin tro eller sitt livssyn. I denne oppgaven spør jeg om hva læreren bør legge vekt på når han eller hun av faglige grunner ønsker å spørre foreldre om deres tro eller livssyn, og dette kan sies å være noe av det som bør vektlegges.

Viktigheten av lærerens interesse blir også underbygget av at tre av fem informanter nevner spesifikt at det er ønskelig at læreren viser interesse for det de forteller om sin tro eller sitt livssyn. Da vil det være nødvendig at læreren ikke bare spør og skriver svaret ned i papirene sine, men også bruker en talesjanger som gjør at foreldrene opplever at han eller hun er interessert i å lære noe om dem og deres tro eller livssyn. Det vil derfor, ut fra det mine informanter sier, være mer naturlig og komfortabelt å fortelle om sin tro eller livssyn dersom læreren er interessert i å lytte og lære om det de tror og mener.

5.2 En naturlig talesjanger

Denne talesjangeren passer det å kalle for en naturlig talesjanger. Det er en talesjanger som viser at det å spørre om foreldres tro eller livssyn ikke er merkelig eller ukomfortabelt, slik at

foreldrene også lettere føler seg komfortable med å svare. Når du bruker denne talesjangeren er du avslappet, og spør på en måte som viser at du anser temaet tro og livssyn som noe det er helt vanlig for deg å prate om. Når man er naturlig, er man ekte og utvungen i sin kommunikasjon.

Den første som tok opp denne talesjangeren var Tone. Da jeg spør Tone om hvordan hun synes at læreren bør legge opp til en samtale om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn, svarer hun at han bør spørre helt naturlig, som et hvilket som helst annet spørsmål. Med andre ord, bruke en naturlig talesjanger.

Min informant Randi forteller også at hun opplever at læreren virker litt redd for å prate om KRLE på foreldremøter, og derfor går de fort gjennom informasjonen om det faget, spesielt når det handler om kristendom. Det virker som at det er ukomfortabelt for læreren å si noe om jobbing med Bibelen, og at det er lettere å si noe om de andre religionene det undervises om, sier hun. Jeg tolker det som at det er ønskelig at læreren opptrer og prater mer naturlig i sammenhenger hvor KRLE-faget blir pratet om, altså bruker den talesjangeren som jeg omtaler som naturlig. Kanskje blir det da også lettere for foreldre å ha tiltro til at læreren underviser på en naturlig og ekte måte når han eller hun underviser i KRLE.

Når disse informantene legger vekt på at læreren skal prate på en naturlig måte, er det med på å vise at å være naturlig, å bruke en naturlig talesjanger, er viktig i en samtale om foreldres tro eller livssyn. Det vil også være med på å gjøre samtalen mer komfortabel for foreldrene, og for læreren selv. Dersom læreren ikke bruker en naturlig talesjanger i denne typen samtale, vil det kunne bli vanskelig for foreldrene å si noe om sin tro eller sitt livssyn, og det vil kunne oppstå en ukomfortabel situasjon.

Stine Støvern har, som tidligere nevnt, skrevet en oppgave om øyeblikkets betydning i elevsamtalen. Der viser hun til Carl Rogers, som forklarer at det vil være nyttig å møte eleven på en naturlig måte. Dette er en av verktøyene læreren kan bruke for å skape tillit og trygghet i elevsamtalen (Støvern, 2009, s. 28). Støvern viser også til Limstrand, som trekker frem lærerens evne til å være avslappet som viktig i en god elevsamtale (Støvern, 2009, s. 24). Selv om Støvern har skrevet en oppgave om lærerens kommunikasjonsferdighet i elevsamtaler, så vil det kunne overføres til foreldresamtaler også. De ferdighetene som skaper en god samtale med en elev, vil også kunne skape en god samtale med foreldre. Når mine informanter trakk frem naturlighet som noe som er viktig at læreren viser, tyder det på

at det er viktig også i foreldresamtaler hvor læreren ønsker å ta opp foreldres tros- eller livssynsbakgrunn.

5.3 En fortrolig talesjanger

Denne talesjangeren kaller jeg for en fortrolig talesjanger, og jeg har valgt å la den dekke åpen og personlig også, ettersom disse to også er en del av det å være fortrolig. Selv om en foreldresamtale innebærer et profesjonelt forhold mellom partene, hvor læreren er den profesjonelle, så er det allikevel mulig å være åpen, personlig og fortrolig. Når man er åpen, personlig og fortrolig viser man den andre noe av seg selv, og man er åpen om sine hensikter.

Av mine informanter var det Nina som omtalte denne talesjangeren. Da jeg spurte henne om hva en lærer kan gjøre for å få foreldre til å bli komfortable nok til å dele informasjon om hva de tror på eller hvilket livssyn de har, selv om de i utgangspunktet er uvillig til å si noe om det, så mente hun at det er viktig at læreren er åpen om hva informasjonen skal brukes til. Hun mener også at det er best å legge spørsmål om tro og livssyn frem på en personlig og fortrolig måte.

Nordahl forklarer at foreldresamtalen skal baseres på gjensidig forståelse og sannferdighet. Imidlertid vil det være en annen situasjon for læreren, og han eller hun trenger ikke å snakke om like personlige forhold som det foreldrene må (2007). Åpen, personlig og fortrolig er noe man kan være uten nødvendigvis å være fullstendig utleverende om veldig personlige forhold, og som lærer er dette viktig å ha med seg. I samtaler hvor læreren spør foreldrene om deres tro- eller livssynstradisjon, kan det nok være lurt at læreren er åpen om sin, dersom det skulle komme spørsmål om det fra foreldrene, eller læreren på en annen måte opplever at foreldrene forventer at han eller hun skal si det. I løpet av mine intervjuer var det bare én gang jeg fikk spørsmål om hvilken tro- eller livssynstradisjon jeg tilhørte, og da svarte jeg på det. Noe annet ville nok ha blitt oppfattet som veldig merkelig, med tanke på det tema jeg ønsket å prate om. I de intervjuene hvor jeg ikke ble direkte spurt om det, følte det ikke naturlig å nevne det. Slik kan det også være i foreldresamtalen, men ettersom læreren tross

alt har et nærere forhold til sine elevers foreldre enn det jeg har til mine informanter, kan det også være naturlig å fortelle om det. Når det handler om når en lærer skal fortelle om sin tro eller livssynstradisjon, eller ikke, så er det noe en lærer må bruke skjønn for å avgjøre. Det er også andre forhold en lærer kan være åpen om overfor foreldre i en samtale, og han eller hun må bruke skjønn for å avgjøre hvor stor grad av åpenhet som er ønskelig og hensiktsmessig. Det er uansett viktig at læreren er åpen om hvorfor han eller hun ønsker å vite hvilken tro eller hvilket livssyn foreldrene har, noe mine informanter pekte på som noe veldig viktig å legge vekt på.

5.4 En anerkjennende og inkluderende talesjanger

Denne talesjangeren dekker ganske mange av mine informanters uttalelser, ettersom jeg bruker denne talesjangeren til å beskrive både uttalelser om kritiske spørsmål, fordømmelser, rasisme, og høflighet, i tillegg til gjensidig respekt. Jeg har kalt talesjangeren for en anerkjennende og inkluderende talesjanger. Når man viser anerkjennelse for en annen, viser man både at man setter pris på og respekterer den andre, og at man ser på vedkommende som et likeverdig, rettslig vesen. Er man inkluderende viser man også at man ser på den andre som likeverdig, og som en naturlig del av den felles gruppen man opptre innenfor.

Randi viser bekymring for at læreren skal bruke informasjon om hennes og barnets tro til å stille kritiske spørsmål til barnet hennes i klassen. Hun ønsker ikke at barnet skal være nødt til å forsvare familiens tro selv om barnet også deler hennes tro. Her vises det at Randi tenker på hvilken talesjanger læreren skal bruke i klasserommet, og at hun mener at det er viktig å ikke bruke en kritisk talesjanger, men heller en som er respektfull og inkluderende. Randi ville også ha begynt å lure dersom læreren kommer med kritiske spørsmål til henne i løpet av en samtale hvor læreren har spurt om hvilken tros- eller livssynstradisjon hun tilhører. Tro er en personlig ting som andre ikke har noe med, sier Randi. Imidlertid synes Randi at det er greit å fortelle hva hun tror på, men synes at det er privat, som i at det er helt opp til henne hva hun tror på, og ingen har rett til å kritisere henne for det.

Anita mener at når læreren skal få til en samtale med foreldre om deres tro eller livssyn, så er det viktig at læreren gjør det med gjensidig respekt og uten fordommer. Hun sier også at det er viktig å vise at man stiller spørsmålet for barnets beste, og ikke for å dømme.

Fatima synes ikke at det er greit dersom læreren virker rasistisk og oppfører seg dårlig. Da vil hun slutte å fortelle om sin tro. Hun sier også at dersom læreren sier noe som er feil om islam på en rasistisk måte, så vil hun ta igjen overfor han eller henne. Hvis læreren forteller at informasjonen hun gir har noe å gjøre med undervisningen, så går det fint å fortelle om det hun tror på, men ikke om læreren er rasist. Fatima ønsker heller ikke at læreren tenker «stakkars henne». Fatima liker ikke at noen gjør det. Det er også viktig for Fatima at læreren starter samtalen på en høflig måte. Det kan virke som en selvfølgelighet å starte samtalen på en høflig måte, men etter som Fatima løfter det frem, så er det viktig å være bevisst på at man bruker en talesjanger som forutsetter at man er høflig. Det å bruke en anerkjennende og inkluderende talesjanger vil forutsette at man viser høflighet overfor den man kommuniserer med.

Ettersom en del av teorien jeg har valgt å ta med om anerkjennelse handler om at du skal vise at du setter pris på den andre, kunne jeg ha tatt med de uttalelsene jeg har valgt å ha med under en vennligsinnet talesjanger.. En ser at noe av den teorien jeg har med om anerkjennelse, ville passe bedre om jeg hadde med uttalelsene om vennligsinnet her. Jeg mente allikevel at vennligsinnet fortjente å få sin egen talesjanger, ettersom mitt datamateriale inneholder uttalelser som spesifikt sier at læreren bør være vennligsinnet, og derfor delte jeg dem i to talesjangre

I sin masteroppgave om foreldresamarbeid i PP-tjenesten skriver Kristine Myklebust Letén om anerkjennelse, og bruker teori fra Anne-Lise Løvlie Schibbye til å beskrive at anerkjennelse er å verdsette den andre og gi den andre en følelse av verdi. Den profesjonelle må lytte, slik at den han eller hun prater med opplever å bli hørt og verdsatt for sine meninger og synspunkt (Letén, 2017, s. 33-34). Det vil også bety at den som blir pratet med ikke opplever å bli kritisert for det han eller hun sier. Når Honneth beskriver anerkjennelse, så beskriver han tre måter å vise anerkjennelse, som alle har gyldighet i foreldresamtalen, når læreren ønsker å spørre om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn. Det handler om å vise at du liker den andre, at du respekterer den andre som et rettslig vesen og vedkommendes moralske autonomi, og til slutt viser at du setter pris på den andres evner og de spesielle ting som den andre har kunnskaper om og kompetanse innen (Jakobsen, 2013). Måten både

Schibbye og Honneth beskriver anerkjennelse på, har gyldighet når man diskuterer hva læreren bør legge vekt på når man ønsker å spørre foreldrene om deres tros- og livssynsbakgrunn. Det passer til det mine informanter løftet frem som viktig i løpet av intervjuene, når de sa at det er viktig å vise at læreren ikke er rasistisk eller kritisk, og at samtalen skal foregå med gjensidig respekt og uten fordommer. Å ha et ønske om å ikke bli møtt med kritikk, vil være en annen måte å si at man ønsker å bli verdsatt for det man ytrer i en samtale.

Når en lærer spør alle foreldre om hva som er deres tros- eller livssynstradisjon, vil svarene noen ganger være overraskende, eller til og med noe som læreren kan ha fordommer mot av forskjellige grunner. En lærer som er skeptisk til religion generelt vil nok ikke være den som spør foreldre om deres tro- eller livssynstradisjon, så det er ikke det jeg diskuterer nå. Noen ganger kan en lærer ha fordommer mot eller være skeptisk til enkelte religioner eller livssyn som han eller hun møter hos foreldre. Det kan være fordi foreldrene tilhører en religion eller har et livssyn som har fått mye negativ omtale i media, eller fordi det innebærer at foreldrene har en helt annen kulturell kapital enn læreren selv. Pierre Bourdieu beskriver kulturell kapital som hvilke bøker du leser, hva du ser på TV, hvor du reiser på ferie, hvilke møbler du har, hvilken mat du liker m.m (Nordahl, 2007). Hvilken tros- eller livssynstradisjon du velger å ha, vil jeg tolke som en del av denne kulturelle kapitalen.

Når lærere møter på foreldre med annen kulturell kapital enn seg selv, og som er fremmed for dem, kan de velge å la det fortsatt være fremmed og holde avstand, eller være åpen for det nye og ukjente og skaffe seg kunnskap om det (Nordahl, 2007). Når en lærer velger å være åpen som måten å forholde seg til det ukjente på, er det også lettere å vise respekt for det fremmede han eller hun vil komme til å treffe på i sine samtaler om tro- og livssynstradisjoner, og dermed velge en talesjanger som viser anerkjennelse. Når en har respekt og anerkjennelse for den andres bakgrunn, vil det også være naturlig å være inkluderende. Å være inkluderende er å innbefatte, å favne om og også å ta med. Vi ser at det har likheter med integrering, som handler om å innlemme og gjøre til medlem av en gruppe, men uten elementet av å forandre seg for å bli som de andre. Inkludering i skolen handler om mer enn det faglige fokuset, nemlig det sosiale og det kulturelle (Olsen, 2013). Øzerk (2008, s226) sier, som jeg også viste til i kapittel tre, følgende:

Demokratisering og interkulturalisering av det kulturelle og kunnskapsmessige innholdet i skolen må av den grunn innebære reell og parallell inkludering av borgernes stoltheter - det være seg morsmål, kunst, litteratur, musikk, folkløse, levemåte og øvrige tradisjoner.

tolker jeg det slik at religion og livssyn er blant disse øvrige tradisjonene og dermed er en av “borgernes stoltheter” som må bli inkludert. Det er derfor viktig og riktig at læreren bruker en talesjanger som viser respekt og inkludering, slik at foreldrene føler at både de og deres barn er inkluderte i skolen, når han eller hun ønsker å vite mer om foreldrenes tros- og livssynsbakgrunn.

5.5 En vennligsinnet talesjanger

Jeg har kalt denne siste talesjangeren for vennligsinnet. Å være vennligsinnet handler om å ville den andre vel, ta hensyn til den andre og å være hyggelig og imøtekommende.

Jeg har også valgt å ta med noen av Ninas uttalelser under denne talesjangeren. Hun sier at måten læreren tar opp ting i foreldresamtalen har mye å si, og at lærerens personlighet og kjemien mellom læreren og foreldrene betyr mye. Jeg vil her mene at dersom man har en vennligsinnet personlighet og bruker en vennligsinnet talesjanger, er det lettere å skape god kjemi mellom seg selv som lærer og foreldrene. Derfor vil en vennligsinnet talesjanger være på sin plass.

Anita mener at det er viktig at foreldrene møter et vennligsinnet menneske, som ønsker at barnet deres skal ha det godt, mens Fatima forteller at hun synes at læreren bør være snill og grei, og ønske å lære noe når han eller hun skal ta opp foreldrenes tro eller livssyn i en foreldresamtale.

I forskningsartikkelen *Samarbeidet mellom hjem og skole* av Drugli og Nordahl (2016), står det at foreldrene skal møtes med en holdning som er vennlig av alle ved skolen, og den kontakt man har med foreldrene bør være positiv i utgangspunktet. Ved at kontakten er positiv vil læreren og foreldrene kunne bli bedre kjent seg imellom, og begge partene vil kunne bli bedre kjent med eleven, da det er lettere å også prate om det som eventuelt er negativt, når man har størst fokus på det som er positivt. Det er derfor også lett å tenke seg at en foreldresamtale hvor man ønsker å ta opp deres tro eller livssyn, vil være mye enklere dersom man i utgangspunktet er vennlig og er positiv til foreldrene. Denne tanken ble jo også bekreftet av at noen av mine informanter også løfter frem at det er viktig å være

vennlighetsinn, og legge vekt på det i en foreldresamtale hvor man som lærer ønsker å spørre foreldrene om deres tros- og livssynsbakgrunn.

5.6 Hvilke talesjangre er det viktig at læreren ikke benytter?

Denne oppgaven tar først og fremst for seg hvilke talesjangre foreldre mener at læreren *bør* benytte seg av i foreldresamtalen når han eller hun ønsker å spørre foreldrene om deres tro eller livssyn. Derfor har jeg valgt å bare kort gå inn på hvilke talesjangre foreldre mener at læreren *ikke bør* benytte seg av i foreldresamtalen.

For en av mine informanter var det viktig at læreren ikke kom med kritiske spørsmål om hennes tro i løpet av samtalen. Dersom læreren gjorde det, ville informanten begynne å lure, og hun mente at læreren ikke hadde noe med å være kritisk til hva hun trodde på, da det er en helt personlig ting.

En av de andre informantene mente at det var viktig at læreren viste at det ble spurt om tro eller livssyn for å bruke det til barnets best, og ikke for å dømme.

Den siste informanten min var veldig opptatt av at læreren skulle være høflig, ønske å lære noe, og absolutt ikke være rasistisk.

Selv om det er mulig å dele opp disse uttalelsene i tre forskjellige talesjangre, en kritisk, en dømmende og en rasistisk, så mener jeg at disse egentlig er en og samme talesjanger, og jeg vil kalle den en respektløs og ikke-inkluderende talesjanger. Denne blir som en motsetning til den talesjangeren som jeg valgte å kalle anerkjennende og inkluderende, og uttalelsene som jeg har beskrevet i dette delkapittelet har jeg i utgangspunktet valgt å ta med under den talesjangeren som jeg kalte anerkjennende og inkluderende. Det var et naturlig valg for meg, i og med at det å bruke en anerkjennende og inkluderende talesjanger innebærer å ikke være respektløs eller ikke-inkluderende. Det er samtidig en positiv talesjanger som en lærer kan bruke, heller enn en pekefinger som forklarer hvilken talesjanger du ikke må finne på å bruke.

Uansett viser det viktigheten av at lærere bruker en talesjanger som viser anerkjennelse og inkludering i foreldresamtalen dersom han eller hun ønsker at foreldrene skal være åpne og fortelle om sin tro eller sitt livssyn.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi til nå sett at informantenes uttalelser om hvordan læreren bør bruke talesjangre er delt inn i fem forskjellige talesjangre. Disse har jeg gitt navn ut i fra de uttalelsene mine informanter kom med om dem, og jeg har løftet dem frem i den rekkefølge som de dukket opp i mine intervjuer.

Interessert

Det er en talesjanger for å vise at du er interessert, og at du gjerne lytter og vil vite mer om det samtalepartneren forteller om og om hans eller hennes tanker og meninger. Når denne talesjangeren blir benyttet, stiller du også spørsmål for å få vite mer, og du viser at du ønsker å lære den andre bedre å kjenne. Mine informanter løfter frem denne talesjangeren som viktig i foreldresamtalen når læreren ønsker å vite noe om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Når denne talesjangeren blir brukt, vil det være lettere å finne det en trenger å vite om den andre, fordi vedkommende vil kunne ønske å fortelle mer.

Naturlig

Denne talesjangeren er avslappet. Den viser at du er komfortabel med temaet du tar opp, og gjør at samtalepartneren også blir komfortabel med det. Det er en talesjanger som en også kan tenke seg som viktig i klasserommet. Den ene av mine informanter merket at barnas

lærer ikke var komfortabel med å snakke om KRLE, og spesielt ikke om kristendommen. Man kan bare lure på hvordan denne læreren er når han eller hun underviser. Det er viktig at den naturlige talesjangeren blir benyttet både i klasserommet og i foreldresamtalen. Det er noe en lærer bør få til og venne seg til.

Fortrolig

Den fortrolige talesjangeren er den åpne og personlige talesjangeren. Den er sannferdig og åpner for at begge parter forteller om personlige ting. Dog er det ikke forventet at læreren, eller den profesjonelle, er like åpen som den han/hun prater med. Her må læreren bruke skjønn om hvor mye han/hun ønsker og føler som naturlig å dele, men samtidig sørge for en fortrolig tone i dialogen.

Anerkjennende og inkluderende

Denne talesjangeren er både anerkjennende og inkluderende. Når denne talesjangeren benyttes, viser man respekt for samtalepartneren og at man verdsetter den andres meninger og synspunkt. Man lytter på en sånn måte at den andre får en følelse av verdi. Det er også en talesjanger hvor man er inkluderende overfor samtalepartnere som har en annen kulturell kapital enn det en selv har, og man er åpen for å lære mer om dem.

Vennligsinnet

Å være vennligsinnet kan høres ut som noe man er, og ikke en talesjanger man benytter seg av, men det er begge deler. Når man er vennligsinnet, benytter man en vennligsinnet

talesjanger for å vise det. Den skaper en atmosfære med god kjemi mellom samtalepartnerne, og viser den andre at du har gode hensikter med din kommunikasjon og dine spørsmål.

Generell oppsummering

I møte med mitt datamateriale har jeg funnet ut at det er disse fem talesjangrene mine informanter har trukket frem som ønskelige i en foreldresamtale hvor temaet er foreldrenes tro eller livssyn. Disse talesjangrene er også i overensstemmelse med de råd som Nordahl (2007) gir angående hvordan foreldresamtalen bør foregå. Han sier at læreren bør vise interesse, være sannferdig og også vise forståelse for det foreldrene forteller. Han forteller videre at foreldre bør vises anerkjennelse, som blant annet innebærer høflighet. Nordahl går her inn på noe det er veldig viktig for en lærer å legge vekt på i sitt arbeid med hjem–skole-samarbeid, men han omtaler foreldresamtalen på et generelt grunnlag. I min forskning ser jeg på et område som er litt mer vanskelig enn det, nemlig foreldresamtaler hvor foreldres tros- og livssynsbakgrunn skal være tema, og mine funn viser viktigheten av at læreren er bevisst på sin måte å kommunisere og fremstå overfor sine klasserforeldre i denne type samtaler.

Det er også interessant å se etter om disse fem talesjangrene står i et motsetningsforhold til hverandre. En som er undrende og interessert, kan samtidig være naturlig, og også være fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og til slutt også vennligsinnet. Som et eksempel på det motsatte, så ville kanskje ikke en person som anses som vennligsinnet samtidig hatt en fremtoning og bruk av talesjanger som ikke viste anerkjennelse eller respekt. Det er også vanskelig å være anerkjennende uten å være interessert i den andre personen eller vennligsinnet. Det en kan se, er at de fem talesjangrene som mine informanter pekte på som viktige for læreren å bruke når han skal stille foreldre spørsmål om deres tro eller livssyn, er talesjanger som ikke står i et motsetningsforhold til hverandre, og som da kanskje kan brukes samtidig. I neste kapittel, hvor jeg skal drøfte mine funn mer inngående og svare på denne oppgavens problemstilling, skal jeg se nærmere på hvordan disse fem talesjangrene kan benyttes samtidig, eller kanskje som én talesjanger.

Det som var overraskende å se, var at det som kom frem i mitt datamateriale er såpass samstemt, selv om det er forskjellige talesjanger som omtales. Som nevnt i forrige avsnitt er

disse talesjangrene ikke motstridende og kan brukes samtidig. Mine informanter var også veldig enige om at det var helt greit at læreren stilte dem spørsmål om hvilken tro eller hvilket livssyn de tilhørte. Selv om jeg bare hadde fem informanter, og det derfor er klart at disse informantene ikke kan sies å representere alle foreldre som har barn i grunnskolen, så gir det en liten pekepinn på hvordan foreldre vil kunne reagere. En lærer vil nok kunne møte på foreldre som både er kritiske til at de i de hele tatt blir spurt, og som ikke ønsker å svare. Men det jeg fant i mitt datamateriale kan hjelpe læreren til å gå frem på en måte som gjør at det i større grad kan oppleves greit for foreldrene å få et spørsmål om sin tro eller livssyn. Ut ifra opplysningene fra mine informanter, vil jeg mene at en lærer godt kan ta med spørsmål om hva foreldrene tror på eller har som livssyn, og foreldrene flest vil synes at det er et greit spørsmål å få. Men det er viktig at læreren bruker de talesjangrene som mine informanter har omtalt som viktige å bruke. I neste kapittel skal jeg se på helheten av samtalen, og ta med alle de ting læreren bør legge vekt på i foreldresamtalen dersom han eller hun skal stille foreldrene spørsmål om deres tro eller livssyn.

6. Drøfting og konklusjon

I dette siste kapittelet skal jeg fokusere på drøfting og konklusjon. I den første delen skal jeg først bruke litt tid på å drøfte hvorfor jeg velger å bruke foreldrene som mulig kilde til informasjon om elevers tros- og livssynsbakgrunn, før jeg drøfter mine funn fra kapittel fem. Deretter svarer jeg på min problemstilling med et konkret forslag til hva lærere bør legge vekt på når de ønsker å bruke foreldresamtalen til å spørre om foreldrenes tros- og livssynsbakgrunn. Og til slutt ser jeg på om det jeg har kommet frem til i denne oppgaven stemmer med min hypotese, og ser litt fremover på hva som gjerne kunne forskes på i ettertid.

Hvorfor spørre foreldrene om deres tros- og livssynsbakgrunn?

I dette spørsmålet ligger det et ønske om svar på to forskjellige ting. Den ene er: Hvorfor ønsker vi å vite noe om foreldrenes tros- eller livssynsbakgrunn? Og det andre er: Hvorfor spørre foreldrene? Jeg har i løpet av denne oppgaven gitt svar på begge deler, men jeg ønsker å drøfte dette her, for slik å belyse flere sider av disse spørsmålene. Som svar på det første spørsmålet har jeg vist til viktigheten av at elevene møter sin egen tros- eller livssynsbakgrunn i undervisningen, og at de skal kunne oppleve stolthet over denne. I mange fag har det vært veldig vanlig å bruke en lærebok som dekker fagets læreplanmål, så også i KRLE, og for mange lærere som har mange fag og lite tid kan det være vanskelig å gjøre noe annet. Det vil kreve en del av en KRLE-lærer å få til noe annet, spesielt når han eller hun akkurat har begynt å jobbe for å inkludere undervisning om de tros- og livssynstradisjoner som finnes i klassen. Læreren må både tuftes undervisningen på læreplanen, og undervise om de religioner og livssyn som er i klassen. Grunnen til at jeg i denne oppgaven har undersøkt hva en lærer bør legge vekt på når han eller hun spør klasseforeldrene om deres tros- eller livssynsgrunnlag, er at det også i opplæringsloven blir slått fast at foreldre og elever skal vises respekt for sin religiøse eller filosofiske overbevisning, og at det skal sikres likeverdig opplæring (1998, § 2-3 a). Er det likeverdig opplæring dersom ikke alle elevene i klassen får sin egen religion eller sitt livssyn behandlet i undervisningen? Eller dersom deres religion

blir undervist om på en kritisk måte? For å få til gode løsninger bør læreren vite hvilke religioner og livssyn som er representert i sin klasse.

Det andre spørsmålet er hvorfor velger jeg å spørre foreldrene. Dette har jeg også sett på i kapittel to. Denne oppgaven blir skrevet innenfor rammene av grunnskolen, og i Norge er det 15 års aldersgrense for inn- og utmelding i tros- og livssynssamfunn. Under denne alderen er det foreldrene som har ansvar for sine barn når det kommer til tro og livssyn. Kunne jeg ikke ha valgt å skrive om hvordan læreren kan bruke elevsamtalen til å spørre barna om hvilken tro eller hvilket livssyn de har? Når loven sier at det er foreldrene som har ansvar for hvilken tro eller hvilket livssyn barnet skal tilhøre inntil det er 15 år, så er det selvfølgelig noe skolen skal følge, og dermed er foreldrene den rette terminalen å spørre om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn eleven har. Derfor har jeg valgt å bruke denne oppgaven til å finne ut hva lærere bør legge vekt på når de ønsker å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Som jeg også skrev om i kapittel to, er det viktig at læreren opplyser at det ikke er obligatorisk for foreldre å svare på spørsmål om tro eller livssyn. I tilfeller hvor foreldrene velger å ikke svare, vil det være vanskelig for læreren å få til undervisning om den tradisjonen deres barn kommer fra. Mine informanter var veldig klare på at det beste som kunne gjøres av læreren, for å få flest mulig til å svare på spørsmål om sin tros- eller livssynsbakgrunn, var å gi god informasjon om hvorfor han eller hun ønsket å vite det, og hvordan læreren ville bruke det han eller hun fikk vite til beste for deres eget barn.

Om talesjangre

Da jeg beskrev mitt datamateriale og mine funn, valgte jeg først å trekke fram den interesserte talesjangeren. Denne talesjangeren blir beskrevet av mine informanter som undrende og interessert. Den blir trukket frem av en av mine informanter som noe en nesten bør kunne forvente som en selvfølge. En av de andre forklarer at hun ville foretrekke at læreren var oppriktig interessert i hennes tros- eller livssynsbakgrunn når hun ble stilt spørsmål om den. En informant sier at det er greit å fortelle om sin bakgrunn når læreren ønsker å lære noe. De uttalelsene jeg nå har nevnt, peker på at det er viktig at læreren er interessert, altså bruker en interessert talesjanger. Den innebærer at læreren lytter, stiller spørsmål for å lære mer om det foreldrene forteller, og viser at han eller hun er genuint

interessert i det de sier og forteller om. Dersom foreldrene blir møtt av en lærer som benytter seg av denne talesjangeren, vil det være mer naturlig for dem å si mer om sin tro eller sitt livssyn enn om læreren bare skriver navnet på troen eller livssynet ned på et ark og ikke sier mer. Det kan være interessant for læreren å vite mer om familiens måte å tro på. Det kan være at foreldrene tilhører en spesiell retning innenfor sin tro, de kan være strenge eller liberale, eller de kan ha et livssyn som er satt sammen av elementer fra forskjellige retninger, som det Atlas (2014) kaller for *bricolage*. Det kan også være fint for læreren å få vite mer om den troen eller livssynet foreldrene tilhører, fordi han eller hun kanskje ikke vet nok om det fra før. Man kan tenke seg at det er mye lettere å få foreldre til å fortelle om sin tro eller sitt livssyn dersom læreren viser at han eller hun er interessert og undrene. Samtidig vil det føles mer naturlig å fortelle om det til noen som faktisk er interessert, og slik vil samtalen føles mer komfortabel for foreldrene, og sannsynligvis også for læreren.

Jeg valgte å trekke frem den naturlige talesjangeren som den neste. Den første av mine informanter som nevnte denne talesjangeren sa at det bare er å spørre naturlig, som et hvilket som helst spørsmål. En av de andre informantene forklarer at det ofte virker som læreren synes det er ukomfortabelt å prate om temaer som har med KRLE å gjøre, og spesielt om det handler om kristendom. Jeg tolker dette som at hun ønsker at læreren er mer naturlig i slike sammenhenger, og at hun ønsker at læreren kan prate om KRLE og kristendom på en naturlig måte. Den naturlige talesjangeren er en viktig talesjanger å bruke i samtaler hvor læreren spør etter foreldrenes tro eller livssyn, ettersom den er med på å hjelpe læreren til å gjøre samtalen mer komfortabel for både lærer og foreldre. Dersom foreldrene får inntrykk av at læreren er ukomfortabel med å stille dem spørsmål om deres tro og livssyn, vil det kanskje føles ukomfortabelt for foreldrene å svare på spørsmålene. Men om læreren derimot er avslappet og naturlig i løpet av samtalen, vil det kunne være lettere å skape en god samtale med foreldrene. Det kan også være viktig for læreren å fremstå naturlig når han eller hun snakker om tro og livssyn til foreldrene, for at de skal kunne få tiltro til at læreren er naturlig og komfortabel med å undervise i KRLE til barna deres.

Den tredje talesjangeren jeg valgte å se på var den fortrolige talesjangeren. Da mine informanter snakket om denne talesjangeren brukte de også ord som åpen og personlig, i tillegg til fortrolig. Det var en informant som trakk frem denne, og hun sa at det var viktig at læreren var åpen om hva informasjonen om hennes tro eller livssyn skulle brukes til, og at spørsmål om dette burde legges frem på en personlig og fortrolig måte. Jeg har valgt å kalle den fortrolig, ettersom fortrolighet innebærer at man både er åpen og personlig. Ettersom

læreren er den profesjonelle i foreldresamtalen, er det ikke forventet at han eller hun skal være helt åpen om sine personlige forhold, som Nordahl påpeker (2007), men en viss grad av åpenhet og fortrolighet kan forventes. Når læreren skal spørre om hvilken tro eller livssyn foreldrene har, så er det kanskje naturlig at læreren er åpen om sin dersom det skulle bli spørsmål om det. Her bør læreren utvise skjønn.

Den neste talesjangeren som pekte seg ut var den anerkjennende og inkluderende talesjangeren. Denne talesjangeren ble omtalt av flere av mine informanter, og på flere forskjellige vis. En informant sa at det var viktig at læreren ikke stilte kritiske spørsmål, en annen sa at det var viktig med gjensidig respekt, og at læreren ikke hadde fordommer mot foreldrene eller var ute etter å dømme. En tredje sa at dersom læreren oppførte seg rasistisk, så ville hun ikke svare på hans eller hennes spørsmål. Det var også viktig for henne at hun ble behandlet med respekt og at læreren ikke syntes synd på henne. Denne informanten var også veldig klar på viktigheten av høflighet. En kan kanskje tenke at det er en selvfølge, men ettersom denne informanten løftet frem høflighet og påpekte viktigheten av det, vil jeg ha det med som en påminning slik at det ikke blir glemt. Å være høflig, vise respekt, ikke se ned på eller synes synd på dem man prater med, å ikke være rasistisk eller vise fordommer, og ikke stille kritiske spørsmål ved noens tro, er å være det jeg har valgt å kalle anerkjennende og inkluderende.

Den siste talesjangeren jeg har tatt med er den vennligsinnede. Måten læreren tar opp ting i foreldresamtalen har mye å si, sier en informant. Hun sier også at lærerens personlighet og kjemien mellom lærer og foreldre betyr mye. Det er viktig å være vennligsinnet, og ønske barnet alt godt, sier en av de andre informantene, mens en tredje sier at det er viktig at læreren er snill og grei. Det er lettere å vise at man er positiv til foreldrene når man er vennligsinnet, og det er også lettere for foreldrene å fortelle læreren om personlige forhold når man møter på en lærer som er vennligsinnet og positiv.

Jeg har valgt å kategorisere disse fem talesjangrene, interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og vennligsinnet, som fem forskjellige. Det valgte jeg å gjøre fordi disse kom så tydelig frem i mitt datamateriale, og ble så tydelig beskrevet av mine informanter. Og etter hvert som jeg jobbet meg frem med oppgaven, gikk det opp for meg at det kanskje er mulig at de til sammen utgjør én talesjanger, i stedet for fem forskjellige. En talesjanger som er både er interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og vennligsinnet. Det skal jeg se på litt senere i drøftingen.

Bakhtins teori om talesjangre beskriver at alle ytringer foregår innenfor en kommunikasjonssfære, og har bestemte mottagere. Den som ytrer noe vil velge en talesjanger som passer til den ytringen han eller hun velger å komme med (Bakthin, 1998). I denne oppgaven har jeg spurt noen mulige mottagere av en bestemt type ytring eller kommunikasjon om hvilken form de mener denne ytringen bør ha, eller hvilken talesjanger den som ytrer seg bør benytte. Disse ytringene vil befinne seg i den samme kommunikasjonssfære, nemlig innen en foreldresamtale, en samtale mellom lærer og foreldre til elever som læreren har i sin klasse. Denne kommunikasjonssfæren som innebærer at læreren er i samtale med foreldre til elever fra sin klasse, vil i utgangspunktet fordre noen bestemte talesjangre, som passer mellom lærer og foreldre. I denne oppgaven har jeg sett på hvordan læreren bør ytre seg når han eller hun i tillegg skal stille spørsmål om hvilken tro eller hvilket livssyn foreldrene har. For å finne ut det har jeg valgt å spørre noen foreldre med barn i grunnskolen, om hvordan de mener at lærere bør gå frem når de skal spørre om foreldrenes tro eller livssyn. Disse foreldrene la stor vekt på hvordan læreren burde fremstå og kommunisere, altså hvilke talesjangre læreren skal bruke, for at de skal føle seg mest mulig komfortable med å få og svare på spørsmål om sin tro eller sitt livssyn.

Som nevnt tidligere, kom jeg i utgangspunktet frem til fem forskjellige talesjangre, som jeg har kalt for: En interessert talesjanger, en naturlig talesjanger, en fortrolig talesjanger, en anerkjennende og inkluderende talesjanger, og til slutt en vennligsinnet talesjanger. Jeg kom også frem til at disse talesjangrene ikke er motstridende i forhold til hverandre, og til slutt stilte jeg spørsmålet: Kanskje er disse fem talesjangrene egentlig til sammen bare én talesjanger? En talesjanger som innebærer at den som benytter seg av den er interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og vennligsinnet. Det ville være en talesjanger som er passende å bruke når en lærer ønsket å stille foreldre spørsmål om hvilken tro eller livssyn de tilhører, men som også kanskje kunne være passende å bruke i lignende kommunikasjonssfærer, hvor kommunikasjonen omhandler noe som er veldig personlig, selv om det er i en profesjonell sammenheng. En slik talesjanger kunne kalles for en profesjonell, interessert og forståelsesfull talesjanger. Selv om ikke selve navnet sier eksplisitt at den som bruker denne talesjangeren også er naturlig, fortrolig, anerkjennende, inkluderende, og vennligsinnet, så vil det allikevel kunne sies å være implisitt. Når du er forståelsesfull, er det naturlig at du også er vennligsinnet, inkluderende og anerkjennende. I tillegg bør det ligge i selve definisjonen av denne talesjangeren at den bør benyttes på en naturlig og fortrolig måte. Talesjangeren som jeg her ønsker å kalle *en profesjonell, interessert og forståelsesfull*

talesjanger ville defineres som: en talesjanger som benyttes av en profesjonell for å vise interesse og forståelse for den som han eller hun er i dialog med. Når denne profesjonelle viser forståelse innebærer det at han eller hun er anerkjennende og inkluderende. For at dette skal være en talesjanger som er hensiktsmessig å bruke, må den brukes på en naturlig og fortrolig måte.

Når jeg velger å ta med at talesjangeren er profesjonell, så er det fordi jeg ønsker å vise at det ikke er en helt personlig talesjanger. Den profesjonelle kan ikke forventes å være like åpen og fortrolig om sitt privatliv, selv om han eller hun til en viss grad både er åpen og viser fortrolighet, som den andre parten er. Det er også viktig å ta med at det er en profesjonell talesjanger for å vise hvem som har ansvaret for samtalen og bruk av talesjanger. I en dialog vil nødvendigvis begge parter både ytre seg og være mottagere av ytringer, men siden denne oppgaven handler om læreren og foreldre i foreldresamtaler, er det lærerens bruk av talesjanger som er fokus. Læreren er den profesjonelle i foreldresamtalen. Derfor er det i denne sammenhengen læreren som har ansvaret for sin bruk av talesjanger. Han eller hun må derfor velge en talesjanger som er passende og hensiktsmessig å bruke i en foreldresamtale hvor han eller hun ønsker å stille foreldre spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Det er vanskelig å vite hvilken talesjanger foreldrene velger å bruke, og egentlig er ikke det viktig. Læreren, eller andre som av profesjonelle årsaker velger å bruke en talesjanger som den profesjonelle, interesserte og forståelsesfulle talesjangeren, er den som har ansvaret for dialogen

Noen kan kanskje synes at det virker som at det kan være noe påtatt å «benytte seg av» en talesjanger, som skal vise interesse, være naturlig og fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og også vennligsinnet. For å unngå at det er påtatt må den som benytter seg av denne talesjangeren være genuint interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende, inkluderende og vennligsinnet. Allikevel er det viktig å være bevisst på hvilken talesjanger en bruker for å vise dette, slik at den som ytrer seg kan være sikker på at mottageren faktisk opplever at han eller hun har disse kvalitetene som nevnt overfor. Dersom noen ønsker å benytte seg av denne talesjangeren, men opplever at en selv ikke faktisk innehar de kvalitetene som trengs, er dette noe den personen må arbeide med. Hvordan man gjør det er et helt annet tema, men det jeg ønsker å påpeke er at det er nødvendig å være genuin. Mottageren vil kunne merke det dersom den som ytrer seg bare later som, og det vil nok gjøre hele situasjonen ukomfortabel. For at mottageren, og i denne er det da snakk om foreldre, skal være komfortabel med å svare på spørsmål om sin tros- eller livssynsbakgrunn, må den som ytrer

seg, læreren, være genuint interessert, naturlig, fortrolig, respektfull, inkluderende og vennligsinnet. Det betyr at han eller hun altså bruker talesjangeren *profesjonell, interessert og forståelsesfull* på en naturlig og fortrolig måte.

I tillegg til å være bevisst sitt valg av talesjanger kan det være hensiktsmessig at læreren også er bevisst på bakgrunnen for at han eller hun ønsker å stille foreldrene spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn, slik at foreldrene opplever at det er en god grunn til at læreren spør dem, og at det er til beste for deres barn. Da kan det være naturlig at læreren kan komme med eksempler på hvordan informasjon om elevers tros- eller livssynsbakgrunn kan brukes i KRLE-undervisningen. En kan også tenke seg at læreren kan fortelle om hvordan det er en fordel for elevene å oppleve at deres egen tros- eller livssynsbakgrunn også blir undervist om.

Andre forhold

Hvis skolen allerede har retningslinjer for å innhente informasjon om foreldres tros- eller livssynsbakgrunn, er det viktig at læreren følger disse, da det er skolen som står ansvarlig for at lover og regler som gjelder dette blir fulgt ved skolen. Dersom skolen ikke har retningslinjer for innhenting av denne typen informasjon, og en lærer av faglige grunner ønsker å kunne innhente informasjon om foreldres tro eller livssyn, bør læreren gå til rektor slik at de sammen kan komme frem til retningslinjer som deretter følges. Disse retningslinjene kan for eksempel inneholde regler for om det er kontaktlærer eller KRLE-lærer som bør ta opp dette spørsmålet om tros- og livssynsbakgrunn med foreldre. Der har jeg ingen teori eller litteratur å lene meg på, men jeg kan tenke meg at det vil være best om KRLE-lærer gjør det, dersom det er en annen enn kontaktlærer. Grunnen er at KRLE-læreren vil ha forhåndskunnskap om mange av de religioner og livssyn som foreldrene tilhører, og det blir dermed lettere å stille spørsmål for å få vite mer om akkurat denne familiens måte å følge sin tradisjon på. I de tilfeller hvor foreldrene svarer at de tilhører et livssyn eller en tro som er svært lite kjent, kan det være lettere for en KRLE-lærer å stille spørsmål som gjør at han eller hun får vite såpass mye om denne tradisjonen at det i etterkant er mulig å finne mer litteratur og informasjon. I tilfeller hvor familiens tro eller livssyn ikke følger en tradisjon, men er mer sammensatt etter egne tanker og følelser, vil det også være hensiktsmessig at de

prater med en lærer med kompetanse innen tro og livssyn. Denne læreren vil lettere kunne stille spørsmål om, og vise forståelse for en tro eller et livssyn som ikke følger en bestemt tradisjon, ettersom han eller hun har mer kompetanse om tro og livssyn generelt. Det er også den læreren som skal undervise om dette, og som derfor vil være mest interessert. Retningslinjene bør også bestemme et tidspunkt i skoleløpet hvor skolen velger å legge denne typen samtaler, og hvor mye tid lærere får til dette formålet. Kanskje skal foreldrene først ha en samtale med sitt barns kontaktlærer, og deretter med KRLE-læreren. Dersom kontaktlæreren også er KRLE-læreren, bør akkurat denne foreldresamtalen tildeles mer tid, slik at samtalen ikke blir for travel.

Det vil være mer ressurskrevende for skolen å ha foreldresamtaler hvor foreldrene også blir stilt spørsmål om sin tros- eller livssynbakgrunn, ettersom det vil ta mer tid å få gjennomført dem. Imidlertid vil det være nødvendig ved bare en av samtalene i løpet av grunnskolen, slik at det ikke blir altfor ressurskrevende. For KRLE-læreren, som kan bli nødt til å undervise om religioner og livssyn han eller hun i utgangspunktet ikke kjenner så mye til, vil det også være ressurskrevende. For at det skal være gjennomførbart for læreren, kan det være nyttig om skolen har supplerende læremidler tilgjengelige for alle KRLE-lærere, som anbefalt av Lied (2006). Skolen kan også lage et ressurscenter hvor lærere kan legge inn tips og nyttig informasjon om hvordan de har gjennomført undervisning om religioner eller livssyn som vanligvis ikke blir omtalt i lærebøker. Dette ressurscenteret vil etter hvert kunne inneholde veldig mange av de religioner og livssyn som en KRLE-lærer kan ønske å undervise om. En kan jo også se for seg at et slikt ressurscenter kan deles mellom skoler, slik at det på den måten vil kunne utvikles et stort ressurscenter hvor så godt som alle tradisjoner vil finnes. Der vil det etter hvert også kunne finnes undervisningsopplegg for livssyn, verdslige eller ikke-verdslige, som ikke følger noen bestemt tradisjon.

Ja, det vil være ressurskrevende for skole og lærer å skulle finne ut hvilke tros- og livssynstradisjoner som er representert i klassene, men fordi det kan være veldig utbytterikt for elevene at de opplever at det blir undervist om nettopp deres egen tradisjon, og oppleve stolthet over den, så vil jeg mene at det er verdt de ekstra ressurser det krever for skole og lærere. Av den grunn mener jeg også at det vil være bra for skolen å ha og følge retningslinjer, som omhandler nettopp innhenting av informasjon om foreldres tros- og livssynbakgrunn, for å bruke denne informasjonen i undervisningen.

Det er opp til KRLE-læreren å planlegge for når han eller hun skal undervise om de forskjellige tros- eller livssynstradisjoner som finnes i klassen, men det skjer selvfølgelig i tråd med læreplanen i KRLE. På den måten vil det for eksempel kunne undervises om metodisme på det tidspunkt hvor det er læreplanmålet å «gjøre rede for kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet og distriktet» som skal jobbes med. Dette er et mål som skal være nådd innen utgangen av 7. klasse. Det kan også jobbes med metodisme i sammenheng med læreplanmålet å «gi en oversikt over andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser, herunder pinsebevegelsen», et mål som skal nås før de er ferdig med 10. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

6.1 Avslutning og svar på problemstilling

Denne oppgavens problemstilling er: *Hvis en lærer av **faglige grunner** ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør læreren da legge vekt på når hun/han spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen?*

Mitt materiale har vist meg hva læreren bør legge vekt på. Noe av det fant jeg ved å se på loven. Vi vet derfor nå at læreren har lov til å spørre foreldre om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har, og at det er helt frivillig for dem å svare på spørsmålet. Dette må læreren la foreldrene vite i begynnelsen av samtalen.

I tillegg må læreren være åpen om hva informasjonen skal brukes til. Dette ble pekt på av alle mine informanter på forskjellige vis. En sier at hun gjerne ville vite bakgrunnen for spørsmålet og hva det handlet om, en annen sier at læreren burde fortelle hvorfor han eller hun spør, og om hvordan det kommer ens barn til gode. Den tredje mener at for at flere skal være villige til å svare på spørsmål om sin tros- eller livssynsbakgrunn, så bør læreren gi veldig klar informasjon om hva disse opplysningene skal brukes til, og om sikkerheten ved oppbevaring av opplysningene. Hun mente også at det burde legges stor vekt på å fortelle foreldrene hvordan læreren skal bruke opplysningene til gode for deres barn, og ha stor åpenhet rundt dette. Det var også noe den fjerde informanten pekte på. Hun sa at for hennes egen del ville det ikke være så viktig å vite hvorfor læreren spurte, hun ville svare uansett,

selv om hun nok hadde vært litt nysgjerrig. Men for at flest mulig foreldre skulle være villig til å gi opplysninger om sin tros- eller livssynsbakgrunn, mente hun det var viktig at læreren viste at han eller hun spurte for barnets beste. Den femte informanten sa også at hun gjerne ville ha hatt opplysninger om hvorfor læreren spurte om hennes tro eller livssyn, men at hun ville ha svart uansett. Det hadde uansett vært fint å få vite at læreren stilte henne spørsmål om hennes tros- eller livssynsbakgrunn for å bruke det i undervisningen, og ikke for å være fordømmende eller være rasist.

Ut i fra disse uttalelsene fra mine informanter, ser jeg at å gi opplysninger om bakgrunnen for mitt spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn, og hvordan jeg skal bruke opplysningene i undervisningen, også må legges vekt på. Hvordan opplysningene skal oppbevares og sikkerheten ved det, likeså. Derfor blir disse to punktene også tatt med i besvarelsen av mitt forskningsspørsmål.

Det vi har sett på hittil er hva læreren skal legge vekt på å ha med i samtalen før han eller hun spør foreldrene hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har. Nå skal jeg se på hva læreren bør legge vekt på når det gjelder måten han eller hun spør på, og hvordan han eller hun fremstår, i løpet av samtalen med foreldrene til sine elever, hvor han eller hun ønsker å stille foreldrene spørsmål om deres tros- eller livssynsbakgrunn. Det er viktig for at det skal være mest mulig komfortabelt for foreldrene å svare læreren. For å studere mitt datamateriale og mine informanters uttalelser om hvordan de mener læreren kan gjøre det på en mest mulig hensiktsmessig måte, har jeg sett på hvilke talesjangre de har pekt på som best å bruke i en slik sammenheng, og jeg har brukt teori av Mikhail Bakhtin til det. Det jeg fant var at mine informanter var ganske samstemte, selv om de pekte på forskjellige talesjangre. Derfor kan jeg svare ganske entydig på hva læreren bør legge vekt på. I følge mine informanter bør han eller hun legge vekt på å være interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende og inkluderende og vennligsinnet. Dette er fem talesjangre, men når jeg så mer nøye på disse ble det klart at de til sammen var én talesjanger, og denne har jeg valgt å kalle for en profesjonell, interessert og forståelsesfull talesjanger.

I dagens postmoderne pluralitet kan man som lærer ha en klasse med elever som kommer fra veldig ulike tros- og livssynstradisjoner. De kan ha bakgrunn både fra de store og tradisjonelle religioner eller livssyn, eller fra mindre og ikke så vanlige. Dette kan gi KRLE-læreren en stor utfordring når han eller hun skal sørge for at alle elevene får oppleve stolthet over nettopp sin tradisjon. For hvordan kan læreren vite hvilke religioner eller livssyn som er

representert i klassen? Utgangspunktet for denne oppgaven var nettopp dette spørsmålet, og ettersom mange forfattere i lærebøker om KRLE-didaktikk anbefaler å ha godt samarbeid med foreldrene om KRLE-undervisningen, tenkte jeg at det da måtte være mulig å bruke foreldrene som kilde for å kunne få svar på hvilke tros- og livssynstradisjoner som er i klassen. Denne oppgaven, som har til hensikt å svare på hvordan læreren, ved å bruke foreldresamtalen, skal kunne finne ut hvilke tros- og livssynstradisjoner elevene i klassen kommer fra, og hva læreren må passe på i den sammenheng, har denne problemstillingen:

*Hvis en lærer av **faglige grunner** ønsker informasjon om klasseforeldres tros- og livssynsbakgrunn, hva bør læreren da legge vekt på når hun/han spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen?*

For å vise hva jeg har kommet frem til når det gjelder hva læreren bør legge vekt på når han eller hun spør foreldrene om dette i løpet av foreldresamtalen, har jeg kommet frem til disse punktene:

1. Læreren må kjenne til skolens retningslinjer for innhenting av informasjon om foreldres tros- og livssynsbakgrunn, og følge denne når han eller hun skal spørre foreldre om deres tro eller livssyn i løpet av samtalen.
2. Læreren må kjenne til hvordan informasjonen om foreldrenes tro eller livssyn skal bli oppbevart og gitt videre til barnets neste lærer, og legge vekt på å opplyse foreldrene om dette.
3. Foreldrene må få utførlig informasjon om hvordan opplysningene om deres tros- eller livssynsbakgrunn skal brukes i KRLE-undervisningen, og hvordan det hjelper deres barn til å kunne få tilpasset opplæring i KRLE-faget.
4. Læreren må benytte seg av talesjangeren som jeg har valgt å kalle en profesjonell, interessert og forståelsesfull talesjanger, for på den måten legge opp til at foreldrene opplever at det er en samtale hvor læreren er interessert, naturlig, fortrolig, anerkjennende og inkluderende, og vennligsinnet. Basert på det jeg kunne se fra mitt datamateriale, er det viktig å få foreldrene til å føle at de er i en komfortabel situasjon hvor læreren bryr seg om dem og deres barn, når han eller hun ønsker å spørre dem om tros- eller livssynsbakgrunn.

Når læreren legger vekt på å følge alle disse fire punktene, kan man tenke seg at foreldre lettere opplever at det er trygt å gi fra seg opplysninger om sin tro eller sitt livssyn, fordi

opplysningene blir oppbevart trygt, og fordi læreren skal bruke opplysningene på en måte som er til gode for deres barn. Det vil også være en samtale hvor foreldrene vil føle seg sett, inkludert og verdsatt, slik at det blir en fin samtale om deres tro eller livssyn. På den måten kan læreren også få mer utfyllende opplysninger om deres personlige forhold til sin tro eller livssyn.

I denne oppgaven har mitt datamateriale, eller min empiri, gitt meg de to siste punktene, og det var det jeg var ute etter å få svar på da jeg startet arbeidet med denne oppgaven. Det er imidlertid viktig for læreren å legge vekt på de to første punktene også, ettersom han eller hun må kunne forankre sine spørsmål til foreldrene om deres tros- og livssynsbakgrunn i lover, skolens retningslinjer og KRLE-didaktikk. På den den måten vil lærerens samtale med foreldrene om deres tros- eller livssynsbakgrunn bli gjennomført i sammenheng med resten av skolen og dens fremgangsmåter.

Jeg har imidlertid ikke hatt mange informanter, og kan ikke være bastant i min generalisering. Men jeg mener at ettersom de svarene jeg fikk av dem var såpass samstemte, så gir mitt datamateriale en pekepinn på hvordan foreldre vil oppleve å bli stilt spørsmål om sin tros- eller livssynsbakgrunn, og hva læreren bør legge vekt på når han eller hun gjør det.

Jeg vil nå, helt mot slutten av oppgaven, se på den hypotesen jeg hadde ved begynnelsen av dette prosjektet:

Det kan være heldig om læreren tilpasser sin undervisning i KRLE til mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tradisjoner som finnes i klassen. For å få til dette må han eller hun ha kunnskap om hvilke tradisjoner som er representert. En mulig metode for å tilegne seg kunnskap om disse tradisjonene er å bruke foreldresamtalen, og spørre foreldrene om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de har. For å få til det, må man være forståelsesorientert, og klar på at man ønsker å vite dette for å kunne skape en bedre undervisning. Det vil også være heldig å snakke med foreldrene på en måte som viser at du er tolerant og interessert i deres trostradisjon

Stemmer de svarene jeg har kommet frem til i denne oppgaven overens med den hypotesen jeg hadde i begynnelsen av prosjektet? Ja, det vil jeg mene. Mine informanter var alle positive til å bli stilt spørsmål om hvilken tros- eller livssynsbakgrunn de hadde. De mente også at den beste måten å få flest mulig foreldre til å svare på spørsmål om sin tros- og livssynsbakgrunn, var å forklare at du som lærer ønsket å vite det for å skape en bedre

undervisning for deres barn. Da jeg til slutt kom frem til, på basis av mine informanternes ytringer, at den beste talesjangeren å bruke når du ønsker å spørre foreldre om deres tros- eller livssynsbakgrunn er den som jeg kaller «en profesjonell, interessert og forståelsesfull talesjanger», så stemmer det overens med min påstand om at det er heldig å snakke med foreldrene på en måte som viser at du er tolerant og interessert i deres trostradisjon.

Veien fremover

Det er mange temaer som kunne vært interessant å undersøke nærmere i etterkant av denne studien. Det ville for eksempel vært veldig interessant om et antall lærere prøvde å stille spørsmål til sine klasseforeldre om deres tros- og livssynsbakgrunn, og lagt vekt på de fire punktene fra denne oppgaven. Deretter kunne både foreldre og lærere bli intervjuet om sin opplevelse av samtalen. På den måten kunne det vært mulig å finne ut mer om gyldigheten av de funn jeg har gjort i denne oppgaven. Det hadde også vært interessant å undersøke på hvilken måte lærere som kjenner til sine elevers tros- eller livssynsbakgrunn, bruker denne informasjonen til å tilrettelegge undervisningen. Til sist kunne jeg hatt lyst til å undersøke er hvordan elevene opplever det når læreren tilrettelegger undervisningen til elevenes tros- eller livssynsbakgrunn med ønske om at hver elev skal kunne både kjenne igjen sin egen bakgrunn, og oppleve stolthet over den.

Litteraturliste

Altglas, V. (2014). *From Yoga to Kabbalah: Religious Exotism and the Logics of Bricolage*. Oxford: Oxford University Press.

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (1. utg). Lund: Studentlitteratur.

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

Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker*. Tangen: NKS-forlaget

Bakhtin, M. (1986). The Problem of Speech Genres. I Emerson, C & Holmquist, C. (red), *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Airadne forlag.

Berglyd, I. R. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid: Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: -nettverk som pedagogikk og sosial ressurs*. (4.utg.). Universitetsforlaget Oslo

Cappelen Damm. (2018). *Religiøse høytider*. Hentet fra: <https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/grunnskole/article.action?contentId=101554>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2017). *Hensyn til personer (5-18)*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>

Eidhamar, L.G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H.K. Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4.utg., s. 93-103). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I Berg, G.D. & Nes K. (red), *Tilpasset opplæring: støtte til læring*. (s. 52-76). Vallset: Opplandske bokforlag.

Forvaltningsloven, LOV-1967-02-10. (2017). Hentet fra: <https://lovdata.no/>

Gadamer, H. -G. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.yw

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hodne, H. (2009). RLE – mål og utfordringer. I H.K. Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4.utg., s. 77-92). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Holth, G. (2009). *Fra KRL til RLE*. Hentet fra: http://www.religion.no/?page_id=130

Horisonter. (2018). *Nyreligiøse bevegelser*. Lokalisert på: http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=8069&redirect_from_tibet=true

Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Jackson, R. (2007). The interpretive approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I.S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-363). Oslo: Gyldendal.

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.), Oslo: Gyldendal Akademisk.

Letén, K. M. (2017). *Foreldresamarbeid i PP-tjenesten*. (Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2465335/SPE3006%20Masteroppgave%20Kristine%20Myklebust%20Leten%20september%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. (En licentiatoppsats, Karlstad universitet). Hentet fra: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>

Lied, S. (2006). *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Lokalisert på: <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/lied.pdf>

Lied, S. & Osbeck, C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religions- og livssynsfaget. I Dyndahl, P., Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. (2011). *I Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Minde, G. T. (2010). *Å leve sin sjel*. Bodø: Licentia forlag.

Minority Rights Group International. (2018). *Publications*. Hentet fra: <http://minorityrights.org/publications/>

Moulin, D. (2011). *Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons*. Hentet fra: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy2.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0e2879a5-b245-4d18-a3b3-9463d0faec04%40sessionmgr4009>

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*, 02(5), 40-51.

Nordberget, E. A. (2015). *Hjem - skole-samarbeid: En kilde til bedre RLE-undervisning?* (Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358018/Nordberget.pdf?sequence=1>

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlag.

NSD personvernet for forskning. (2017). *Sentrale begreper*. Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html?id=12

Nørsgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 16.

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Personopplysningsloven, LOV-2000-04-14-31. (2015). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Plesner, I.T. (2006). Religion – en privatsak? *Kirke og Kultur*. Lokalisert på: http://www.idunn.no.ezproxy.hihm.no/kok/2006/01/religion_-_en_privatsak

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, K. & Tallaksen, I.M. (2014) *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm.

Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal

Støvern, S. (2009). *Øyeblikkets betydning i elevsamtalen: en kvalitativ analyse av lærernes kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen* Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32121/Masteroppgave_Stine_Stovern.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stålsett, S., Bernt, J.F., Haugland, V.S., Leirvik, O., Sandvig, B., Sultan, S. ... Strand, T. (2013). *Det livssyns åpne samfunn: En helhetlig tros- og livssynspolitik*. (NOU 2013:1). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/no/pdfs/nou_201320130001000dddpdfs.pdf

Sødal, H.K. (2009). Religions- og livssyn didaktikk. I H.K. Sødal (red.), *Religions- og livssyn didaktikk: En innføring*. (4. utg., s. 11-26). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sødal, H.K. & Eidhamar, L.G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H.K. Sødal (red.), *Religions- og livssyn didaktikk: En innføring*. (4. utg., s. 27-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action: on Special Needs Education*. Hentet fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1, e-post

Side 1 av 2

Fra [juridisk](#) 

Til enordberget@online.no 

Dato 29.04.2015 10:18

Hei og takk for din e-post.

Vår svartjeneste gir deg kortfattet rådgivning. Vi vil derfor ikke konkludere i saken din, men gi deg råd og veiledning.

Regler i personopplysningsloven

Opplysninger om en persons religiøse oppfatning er ansett som er sensitiv personopplysning, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8.

Skolen har likevel anledning til å behandle slike opplysninger, dersom de innhenter opplysningene i mehold av opplæringslova. Jeg vil derfor anbefale deg å undersøke opplæringslova nærmere for å se om det om det der er hjemler for å innhente opplysninger om religion.

Skolen kan også i andre tilfeller innhente sensitive opplysninger om elever, selv om dette ikke følger av opplæringslova. En forutsetning for dette er at dette gjøres etter samtykke fra den foresatte (eller elever over en viss alder), og at skolen har et saklig behov for opplysningene, fordi opplysningene er relevante for undervisningen og tilpasning av eleven, se grunnkravene i personopplysningsloven § 11 a , 8 og 9.

Dersom disse reglene følges, trenger skolen ikke søke om tillatelse til Datatilsynet, jf. personopplysningsforskriften § 7-20 (konsesjon), og behandlingen vil normalt være tillatt etter personopplysningsloven.

Skolen retninglinjer

Selv om det vil kunne være tillatt å innhente slike opplysninger etter personopplysningloven, er det viktig at den enkelte lærer ikke gjør dette uten å følge skolens retninglinjer. Altså, lærere skal normalt ikke innhente slike opplysninger på egenhånd uten at dette er avklart med skolen. Det er nemlig skolen, gjennom kommunen, som er ansvarlig for å overholde loven, og ikke den enkelt lærer.

Personvernombud

Jeg ser at du skriver masteroppgave, slik at også kan rette spørsmål til Høgskolen i Hedmark sitt personvernombud NSD, her er lenke: <http://www.nsd.uib.no/personvern/om/brukere.jsp>

Her finner du personopplysningsloven: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31?q=personopplysningsloven>

Personopplysningsforskriften: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2000-12-15-1265?q=personopplysningsforskrift>

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

Her kan du lese mer om personvern i skolen: <http://www.datatilsynet.no/Sektor/Skole-barn-unge/> <http://www.dubestemmer.no/>

Side 2 av 2

Håper dette er til hjelp!

Med vennlig hilsen

Marte Lindblad Skaslien
juridisk rådgiver, Datatilsynet

.....
Telefon: (+47) 22 39 69 34

Postadresse: Postboks 8177 Dep, 0034 Oslo .

Besøksadresse: Tollbugata 3, Oslo

www.datatilsynet.no

www.personvernbloggen.no

www.twitter.com/datatilsynet

Datatilsynet – i front for retten til selvbestemmelse, integritet og verdighet

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Edith Aune Nordberget [<mailto:enordberget@online.no>]

Sendt: 23. april 2015 20:12

Til: Postkasse

Emne: Spørsmål i forbindelse med en bacheloroppgave

Hei,

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, og jeg arbeider nå med en bacheloroppgave. Denne omhandler samarbeid med hjemmet for å bedre RLE-undervisningen. I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg kommet frem til at det er veldig mange grunner til å vite hvilken bakgrunn hver enkelt elev har når det gjelder livssynstradisjoner for å tilpasse undervisningen best mulig, og det jeg trenger å vite mer om er hvilke regler man må forholde seg til når man skal finne ut det. Jeg vet at man på ingen måte har krav på at noen svarer på spørsmål om deres tro, men har man lov til å i det hele tatt stille spørsmål til foreldre om det?

Jeg ser for meg at jeg som lærer først forteller foreldrene at jeg vil stille et spørsmål, og at jeg på ingen måte har krav på å få svar, men grunnen til at jeg spør er at jeg bruker opplysningene til å bedre tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og så etterpå stille spørsmålet. Opplysningene som jeg får vil selvfølgelig bli behandlet konfidensielt, og i henhold til min taushetsplikt som lærer. Dette er selvfølgelig bare hypotetisk, men er dette en måte å gå frem på som Datatilsynet finner ryddig?

Med vennlig hilsen

Edith Nordberget

enordberget@online.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hjem – skole-samarbeid, for å få en bedre tilpasset KRLE-undervisning»

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave. Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark avdeling Hamar, hvor jeg tar master i tilpasset opplæring med RLE som fordypningsfag. Formålet ved studien er å kunne forske mer på hvordan man kan forbedre samarbeidet mellom skole og hjem med tanke på hvordan man bedre kan tilpasse KRLE-undervisningen. (KRLE – Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk)

Hva innebærer deltakelse i studien?

Denne korte spørreundersøkelsen vil bli brukt til å velge ut informanter til intervjuer. Det er planlagt å gjøre et intervju med hver av dem som blir utvalgt. Når disse undersøkelsene er innsamlet vil jeg kontakte hver av dere som svarer for å gi beskjed om dere er utvalgt eller ikke, og tid for intervju vil avtales med de av dere som er utvalgt. Intervjuer vil i all hovedsak foregå innen desember.

I denne studien skal jeg finne ut mer om hvordan man skal få til en samtale om familiens bakgrunn når det gjelder livssyn og religion, dette som del av hjem – skole-samarbeidet. Det som skal undersøkes er hvordan man skal gå frem for å gjøre dette på en best mulig måte, og hva som skal til for at foreldre skal være villige til å gi fra seg denne typen informasjon.

Opplysningene som dere gir meg i denne spørreundersøkelsen vil kun lagres i papirform, og vil bli oppbevart i en låst arkivskuff på mitt hjemmekontor

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil anonymiseres i oppgaven. Omtale av informantene til min veileder og veiledergruppe vil også anonymiseres. Navnelister vil være nedlåst.

Dere skal ikke kunne gjenkjennes i min publikasjon, men det er et unntak og det er av de andre som også er deltagere på foreldremøtet hvor denne undersøkelsen ble omtalt og utdelt. I oppgaven vil ikke skolen bli omtalt, men vil beskrives som en skole i en landlig østlandskommune.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Etter det vil kun jeg ha tilgang til disse materialene, og de vil bli fullstendig anonymisert så snart oppgaven er vurdert og bestått. Da

Side 2 av 2

vil alle navn, samt disse spørreskjemaene bli makulert. Dersom noe annet enn dette skjer vil hver enkelt deltager bli kontaktet og tillatelse innhentet for videre oppbevaring.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med Edith Nordberget, tlf 940 32 155, eller Sidsel Lied, tlf 91726075

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

For å delta må du skrive under på dette, og svare på vedlagte spørreskjema.

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta ved å svare på spørsmålene i denne undersøkelsen og hvis jeg blir utvalgt, også delta i intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Spørsmål:

For at deltagelse i studien skal kunne skje må du besvare det første spørsmålet, og ved ja på det, svare også på spørsmål 2. Ved nei på det spørsmål vil du fortsatt kunne bli spurt om å delta.

1. Er opplysninger om ditt livssyn noe du ønsker å dele med meg? Ja _____
Nei _____

2. Hvis ja, hvilken tros- eller livssynstradisjon tilhører du?

Navn: _____

Tlf. nr. _____

E-post _____

Vedlegg 3, intervjuguide

Intervjuguide, temaliste:

Intervjuene er planlagt å være semi-strukturerte, slik at det vil komme noen spørsmål i tillegg til disse, men disse vil jeg i utgangspunktet spørre alle, unntatt spørsmål 5, som kun stilles de som svarer nei på spørsmål 2.

1. Hvordan ser du for deg at du vil reagere dersom du under samtale med ditt barns lærer får spørsmål om hvilken tros- eller livssynstradisjon du tilhører?

Eventuelt: Hva er grunnen til det?

2. Ville du uten forbehold ha svart på dette?

Eventuelt: Hvorfor det?

3. Hvilke opplysninger ville du gjerne hatt om bakgrunnen for dette spørsmålet?

4. Hvordan synes du at læreren bør legge opp til en samtale om dette temaet?

Eventuelt: Kan du si litt mer om det?

5. Dersom du i utgangspunktet er uvillig til å dele denne type informasjon, hva kunne gjøres for at du skal føle deg komfortabel nok til å oppgi det allikevel?

Eventuelt: Kan du utdype det?