



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

| | | | |
|----------------|----------------------------|-----------------|----------------------------|
| Startdato: | 02-05-2023 09:00 CEST | Termin: | 2023 VÅR2 |
| Sluttdato: | 15-05-2023 14:00 CEST | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave | | |
| Flowkode: | 203 MGUKR550 1 O 2023 VÅR2 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|--------------|-----|
| Kandidatnr.: | 204 |
|--------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|---------------|-------|
| Antall ord *: | 25855 |
|---------------|-------|

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av religiøse minoritetsforeldres samarbeid med skolen – opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?

A qualitative study of religious minority parents' collaboration with the schools – do they experience recognition and respect for their religious and cultural values?

Celine Dybvik Alnes

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Jon Vegard Hugaas

Innleveringsdato: 15.05.2023

SAMMENDRAG

Temaet for denne studien er skole-hjem samarbeid med fokus på anerkjennelse og respekt av foreldres religiøse tilhørighet og kulturelle verdier i KRLE-faget. I denne studien er jeg interessert i å undersøke hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen, og om anerkjennelse og respekt av religiøst mangfold finner sted i samarbeidet. Foreldrene forstår norsk, og kan i ulik grad gjøre seg forstått på norsk. Studien undersøker også foreldrenes opplevelse i forhold til kommunikasjon med skolen og deres medbestemmelse i klasserommet.

Bakgrunn: Ettersom at Norge stadig blir mer og mer sekularisert, er det viktig at skolen er bevisst og øker sin kompetanse når de skal samarbeide med religiøse minoritetsforeldre. Gjennom et tett, inkluderende, åpent og gjensidig skole-hjem samarbeid vil foreldrene kunne oppleve anerkjennelse og respekt for sine verdier. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke om foreldrene opplever anerkjennelse og respekt i samarbeidet med skolen. På bakgrunn av dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?

Metode: Studiens problemstilling vektlegger begrepet *opplevelse*. Studien er derfor forankret i fenomenologien, men jeg har en hermeneutisk fenomenologisk posisjonering fordi jeg fokuserer på foreldrenes opplevelse av mening. Jeg har tatt i bruk kvalitativ metode gjennom å intervju fire religiøse minoritetsforeldre. Foreldrene har delt sine opplevelser og erfaringer med skole-hjem samarbeidet i den norske skolen. Gjennom bruk av anerkjennelsesteori, modeller og forskning/litteratur, drøfter oppgaven om foreldrene opplever anerkjennelse og respekt i samarbeidet med skolen. Slik bidrar oppgaven med nye tanker og refleksjoner om foreldrenes syn på samarbeidet med skolen, og hva som bør vektlegges i samarbeidet med religiøse minoritetsforeldre for at de skal oppleve anerkjennelse og respekt for deres religiøse og kulturelle verdier.

Resultater: Denne undersøkelsen viser at foreldrene selv opplever at de blir respektert av skolen, men samtidig at de gir uttrykk for sider av samarbeidet som ikke er like kvalitetsikret.

Funnene viser at skolen har en vei å gå når det kommer til anerkjennelse og respekt av minoritetsforeldrenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier. Studien gir også innsikt i hva religiøse minoritetsforeldre forventer av et skole-hjem samarbeid. Disse innebærer primært et behov for gjensidig tillit, kommunikasjon, og visse prinsipper som å bli respektert, medvirkning i skolen, barnas sosiale og psykososiale miljø, og bedre informasjonsutveksling. For å kunne konkludere med om religiøse minoritetsforeldre opplever anerkjennelse og respekt i skole-hjem samarbeidet, var det nødvendig å konkretisere hvilke forventninger de hadde til dette.

Det er viktig å huske på at denne studien er basert på et lite antall informanter og deres individuelle opplevelser, og at det derfor er viktig å være forsiktig med å generalisere funnene til hele populasjonen av religiøse minoritetsforeldre. Likevel kan denne studien gi en innsikt i hvordan religiøse minoritetsforeldre opplever samarbeidet med skolen, og gi et grunnlag for videre forskning og tiltak for å forbedre samarbeidet med skolen.

Nøkkelbegrep: Skole-hjem samarbeid, foreldreinvolvering, religiøse minoriteter, anerkjennelse, respekt, KRLE, religionsundervisning, kommunikasjon og fritaksretten

ABSTRACT

The main topic of this study is school-home collaboration with a focus on recognition and respect for parents' religious affiliation and cultural values in the subject of RE. In this study, I am interested in investigating how parents experience collaboration with the school, and whether recognition and respect for religious diversity takes place in collaboration with the school. The parents in the study can communicate in Norwegian to varying degrees. The study also examines the parents' experience in relation to communication with the school and their participation in the classroom.

Background: As Norway is becoming increasingly secular, it is important for schools to be aware of and increase their competence when collaborating with religious minority parents. Through a close, inclusive, open, and mutual school-home collaboration, parents will be able to experience recognition and respect for their values. Based on this, I wanted to investigate whether parents experience recognition and respect in collaboration with the school. Therefore, I created the following research question:

How do parents from religious minorities experience school-home collaboration in the subject of RE? Do they experience recognition and respect for their own religious and cultural values?

Method: The study's research question emphasizes the concept of *experience*. Therefore, the study is anchored in phenomenology, but I have a hermeneutic phenomenological positioning, which means that I focus on the parents' experience of meaning. I have used a qualitative method by interviewing four religious minority parents. The parents have shared their experiences and perceptions of school-home collaboration in the Norwegian school system. Through the use of recognition theory, models and research, the study discusses whether parents experience recognition and respect in collaboration with the school. Thus, the study contributes with new thoughts and reflections on the parents' views on collaboration with the school and what should be emphasized in collaboration with religious minority parents.

Results: This study shows that the parents themselves express that they are respected by the school, but at the same time, they express aspects of collaboration that are not equally quality

assured. The findings show that the school has a long way to go when it comes to recognizing and respecting religious affiliation and cultural values of minority parents. The study also provides insight into what religious minority parents expect from school-home collaboration. These primarily involve a need for mutual trust, communication, and certain principles such as being respected, participating in the school, children's social and psychosocial environment, and better information exchange. In order to conclude whether religious minority parents experience recognition and respect in school-home collaboration, it was necessary to specify their expectations of collaboration.

It is important to remember that this study is based on a small number of informants and their individual experiences, and therefore it is important to be cautious about generalizing the findings to the entire population of religious minority parents. Nevertheless, this study can provide insight into how religious minority parents experience collaboration with the school and provide a basis for further research and measures to improve collaboration with the school.

Keywords: School-home collaboration, parental involvement, religious minorities, recognition, respect, RE, religious education, communication, and exemption from activities.

FORORD

Dette har vært en lærerik, krevende, lang og spennende prosess. Å ha fullført en masteroppgave gjør meg både glad og stolt. Gjennom denne prosessen har jeg tilegnet meg mye kunnskap om religiøs mangfold i skolen og skole-hjem samarbeid, som jeg gleder meg til å ta i bruk som lærer.

Først og fremst vil jeg starte med å takke de hyggelige informantene mine som stilte opp og delte sine opplevelser og erfaringer i forhold til samarbeidet med skolen. Uten deres deltakelse ville ikke denne forskningsundersøkelsen kommet i havn.

Videre vil jeg takke min flinke veileder, Jon Vegard Hugaas, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, for gode samtaler, konkrete tilbakemeldinger, og gode diskusjoner. Jeg setter stor pris på den profesjonelle og oppmuntrende veiledningen du har vist meg. Tusen takk! Jeg vil også takke klassekamerater og andre veiledere i KRLE-klassen, som gjennom seminarer har gitt gode tilbakemeldinger og bidratt til gode diskusjoner og refleksjoner.

Så vil jeg takke de fine og gode medstudentene mine – jeg setter så stor pris på å ha fått blitt kjent med dere. En ekstra takk til Maria Oline og Sandra for motiverende ord og hjelp når det har stått på som verst.

Takk til mamma, pappa og mine to søstre som har støttet meg og alltid hatt troen på at jeg skulle få det til. Dere har gitt meg selvtillit og troen på meg selv når det har vært vanskelig å tro på seg selv. En ekstra takk til min kjære mamma for korrekturlesing og oppmuntrende samtaler i løpet av denne prosessen.

Celine Dybvik Alnes

15/05/23

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1.0 Introduksjon | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Tidligere forskning på skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre | 1 |
| 1.3 Problemstilling og tilnærming | 3 |
| 1.4 Begrepsavklaring | 4 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 5 |
| 2.0 Kunnskapsgrunnlag | 5 |
| 2.1 Skolen og hjemmets rettigheter og plikter i henhold til styringsdokumenter | 6 |
| 2.1.1 Fritaksretten | 7 |
| 2.2 Anerkjennelse og respekt | 9 |
| 2.3 Menneskelig utvikling og sosialisering | 10 |
| 2.3.1 Mikrosystemet | 11 |
| 2.3.2 Mesosystemet | 13 |
| 2.3.3 Eksosystemet | 14 |
| 2.3.4 Makrosystemet | 14 |
| 2.4 Samarbeidstyper | 15 |
| 2.5 Samarbeid mellom skolen og foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn | 17 |
| 2.5.1 Minoritetsforeldres tilnærming til og involvering i skolen | 18 |
| 2.5.2 Skolens utfordring i møte med religiøse minoritetsfamilier | 19 |
| 2.5.3 Informasjon til minoritetsforeldre | 20 |
| 2.5.4 Skolens og minoritetsforeldres forventninger til samarbeidet | 21 |
| 2.5.5 Sammenfatning av skole-hjem samarbeid med religiøse minoritetsforeldre | 22 |
| 3.0 Metode | 23 |
| 3.1 Metodologi og valg av metode | 23 |
| 3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming | 24 |
| 3.2 Det kvalitative forskningsintervju | 24 |
| 3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju | 26 |
| 3.3 Utvalg av informanter | 27 |
| 3.3.1 Utvalgsprosedyre og utfordringer | 28 |
| 3.3.2 Presentasjon av informantene | 29 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.4 | <i>Analyse av datamateriale</i> | 29 |
| 3.5 | <i>Vurdering av validitet og reliabilitet i studien</i> | 30 |
| 3.5.1 | Forskningsetiske vurderinger..... | 30 |
| 3.5.2 | Forskning på sensitive personopplysninger | 31 |
| 3.6 | <i>Reliabilitet</i> | 32 |
| 3.7 | <i>Validitet</i> | 33 |
| 4.0 | Presentasjon av resultat | 34 |
| 4.1 | <i>Skolens møte med religiøse minoriteter og foreldres forventninger til skolen</i> | 35 |
| 4.2 | <i>Opplevelser av skole-hjem samarbeidet</i> | 37 |
| 4.3 | <i>Foreldresamarbeid i KRLE-faget</i> | 43 |
| 4.4 | <i>Skolens forbedringspotensial</i> | 46 |
| 5.0 | Drøfting | 49 |
| 5.1 | <i>Foreldres opplevelse av anerkjennelse og respekt i skole-hjem samarbeidet</i> | 50 |
| 5.1.1 | Forventninger til skole-hjem samarbeidet..... | 50 |
| 5.1.2 | Kommunikasjon..... | 51 |
| 5.1.3 | Medbestemmelse i skolen | 53 |
| 5.2 | <i>Foreldres opplevelse av anerkjennelse og respekt for religiøs tilhørighet og kulturelle verdier</i> | 55 |
| 5.2.1 | Anerkjennelse og respekt av minoritetsforeldres religiøse og kulturelle verdier | 55 |
| 5.2.2 | Medbestemmelse for foreldre med religiøs tilhørighet | 61 |
| 5.2.3 | Bevis | 62 |
| 5.2.4 | Verdsettelse av religiøst og kulturelt mangfold | 62 |
| 5.2.5 | Fritaksretten – noe ukjent for religiøse minoritetsforeldre? | 63 |
| 6.0 | Oppsummerende konklusjon | 64 |
| 7.0 | Litteraturliste | 68 |
| | Vedlegg 1 – Informasjonsskriv | 74 |
| | Vedlegg 2 – Samtykkeskjema | 77 |
| | Vedlegg 3 – Intervjuguide | 78 |
| | Vedlegg 4 - NSD | 80 |

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen og hjemmet er de viktigste arenaene for barn og unges utvikling. Gjennom skole-hjem samarbeidet kan skolen og de foresatte få innsikt i elevenes behov og hvordan den enkelte elev fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre peker Utdanningsdirektoratet (2020) på at gjensidig forståelse for hva som må være til stede for et godt læringsmiljø, er sentralt i et godt foreldresamarbeid. I dagens skole er elevsammensetningen mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere (Skrefsrud, 2015). Det er likevel slik at den generelle pedagogiske faglitteraturen, som var til stede før innføringen av det nye masterstudiet i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), svært sjeldent berører forhold som gjelder kultur, religion og livssyn i skole-hjem samarbeidet (Andreassen, 2016, s. 210). I den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen, kalt «Lærerutdanningene 2025», påpeker Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 24) at det blant annet er et mål at det skal være flere lærere med flerkulturell kompetanse i barnehager og skoler. Becher (2006) understreker videre at det kan være fare for at foreldre med minoritetsbakgrunn kan oppleve å ikke bli hørt i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, fordi de blant annet kan ha manglende norskkunnskaper og lite kunnskap om det norske skolesystemet.

I denne studien har jeg derfor valgt å forske på hvordan religiøse minoritetsforeldre opplever skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget. Hovedfokuset i studien vil derfor være å sette søkelys på det kulturelle mangfoldet i den norske skolen, og hvordan foreldrene opplever at deres religiøsitet, kultur og verdier blir tatt på alvor.

1.2 Tidligere forskning på skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre

Andreassen (2016, s. 211) skriver generelt om skole/hjem-samarbeid i et flerkulturelt samfunn, men går ikke i dybden på dette feltet. Han viser imidlertid til flere bøker om dette temaet (Berglyd, 2003; Brenna, 2004; Andreassen, 2006).

Ifølge Berglyd (2003) møter man i skolen mange forskjellige hjem og foreldregrupper, som det ikke er mulig for lærer å forstå alle handlingsmåter til. Her må det god faglig kunnskap til for å gjøre det mulig å forklare de ulike reaksjonsmønstrene, slik at læreren kan opptre med en profesjonell holdning til foreldrene. Gjennom tillitsfull dialog kan man forebygge problemer,

og fange opp faresignaler før de rekker å bli for store.

Eriksen og Sajjad (2020) skriver i sin bok om ulike perspektiver på det flerkulturelle Norge. De peker blant annet på hvordan vi kan forstå kultur og kulturforskjeller på en best mulig måte, og de gir også en innføring i begrepet kulturforståelse, det fleretniske og flerkulturelle Norge. Deretter tar de for seg ulike tema som mat, kropp og helse, sykdom, ekteskap, familie og forholdet til myndighetene i tilknytning til det kulturelle.

Becher (2006) legger til grunn at minoritetsforeldre kan stå i fare for å ikke bli hørt i skole-hjem samarbeidet, fordi de har lite kjennskap til norsk og til det norske skolesystemet. Dette kan igjen bidra til å skape barrierer i samarbeidet. Hun peker videre på at foreldresamarbeidet må tilpasses og følges opp ettersom foreldrene er en egen målgruppe. En stor informasjonsmengde som ikke blir forstått av foreldrene, kan bidra til å skape avmakt og distanse mellom skolen og hjemmet.

Bouakaz og Persson (2007, s. 97) har gjennomført en undersøkelse hvor de diskuterer utfordringer i forhold til foreldreinvolvering i skolen, og hvorfor spesielt foreldre med minoritetsbakgrunn virker til å engasjere seg mer i aktiviteter som foregår utenfor skolen. Videre viser de til ulike hindringer i et skole-hjem samarbeid som; læreres holdninger, skolens institusjonelle habitus, foreldremangel på sosiale samlinger og kulturell kapital, mistillit til foreldre som sosialiseringmidler (Bouakaz & Persson, 2007, s. 105).

Hauge (2014, s. 35-36) viser til forskjellen mellom asymmetri og symmetri i skolen. Her pekes det på at asymmetri ligger nært den problemorienterte skolen, og at foreldrene ikke opplever at deres mangfoldige kultur og språklige kompetanse blir tatt i bruk. Om skolen derimot legger til rette for et symmetrisk samarbeid vil foreldrene oppleve at de er nyttige i arbeidet med barna. Foreldre må her gis anerkjennelse for den jobben de gjør for barnets utvikling.

Røthing (2017) peker blant annet på mangfold som ressurs og utfordring i undervisning og praksis i sin bok. Hun har intervjuet lærere og elever, men mye av det som kommer frem her har overføringsverdi til samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Flere av lærerne som ble intervjuet så på mangfold i klassen som en stor ressurs (Røthing, 2017, s. 65-66). Det pekes videre på at kulturell og religiøs variasjon fremstår som en mulighet og ressurs, og ikke som

en utfordring eller et problem. Røthing (2017) påpeker at kunnskap er viktig i et mangfoldig fellesskap.

For å besvare problemstillingen er det relevant med pedagogisk forskning på skole-hjem samarbeid, elevkunnskap og religionsdidaktikk. Man kan, ifølge Andreassen (2016, s. 208), finne mange undersøkelser som tar for seg viktigheten av at elevene følges opp både på skolen og hjemme (Nordahl 2007; Lillejord, Manger og Nordahl 2010; Åbotnes 2010). Det er likevel få undersøkelser og lite forskning som fokuserer på foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen, og jeg kan ikke finne forskning på foreldrenes opplevelse av anerkjennelse og respekt i skole-hjem samarbeidet. Søk i bibliotekets databaser viser at det er gjort lite forskning på skole-hjem samarbeid knyttet til KRLE-faget i skolen, og som også har fokus på foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn.

1.3 Problemstilling og tilnærming

Formålet med denne studien er å belyse og oppnå økt innsikt i det kulturelle mangfoldet i den norske skolen. Videre vil studien se på om religiøse minoritetsforeldre opplever anerkjennelse og respekt av egne religiøse og kulturelle verdier i samarbeid med skolen og lærere i KRLE-faget. Problemstillingen i denne studien lyder dermed som følger:

Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg konkretisert fire delspørsmål:

- *Hvordan forstår/hva legger foresatte i begrepene anerkjennelse og respekt?*
- *Hvordan har foresatte opplevd at skolen arbeider i situasjoner hvor det oppstår verdimotsetninger?*
- *Hvordan opplever foreldrene at de blir møtt av skolen?*
- *Hva tenker foreldrene at skolen gjør bra, og hva kan den bli bedre på i forhold til samarbeidet med de foresatte?*

Forskningsspørsmålene har som hensikt å bidra til å svare på problemstillingen i studien. De tre første spørsmålene har som mål å finne ut hvordan minoritetsforeldrene opplever samarbeidet med skolen. Det siste forskningsspørsmålet har som formål å finne ut hva de

foresatte mener skolen kan gjøre bedre for å anerkjenne og respektere deres kulturelle og religiøse verdier, samt hva skolen gjør bra i samarbeidet og burde fortsette med.

1.4 Begrepsavklaring

I studien min vil jeg ta i bruk begreper som minoritetsforeldre, foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn, religiøsminoritet, og minoriteter. Med disse betegnelse mener jeg foreldre som kan defineres som minoritet ut fra deres religiøse og kulturelle bakgrunn. Minoritetsforeldre forstås som en etnisk minoritet, og som er en del av en gruppe som er i mindretall i et lands befolkning. Etnisk minoritet kan, ifølge Bufdir (2021), forstås som «[...] en etnisk gruppe [...] som innenfor et større samfunn betraktes som en egen folkegruppe av seg selv og andre [...]». Videre skriver de at en religiøs minoritet er en religiøs gruppe som er i mindretall. I Norge er et større flertall av befolkningen medlem i Den norske kirke eller et annet kristent trossamfunn. Minoritet uttrykker ikke bare mengde eller mindretall, men kan ifølge Spernes (2020, s. 25) også omhandle de som i styrkeforhold er underlegne. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (2020) peker på at man kan dele religionsdefinisjoner inn i to kategorier. Den første omhandler substansielle definisjoner, som prøver og samler hva religion er. Den andre kategorien av definisjoner kalles for funksjonelle definisjoner, og disse forsøker å samle hva religion gjør. Videre peker de på at religion omfavner andre aspekter ved livet, som rammer for religiøse handlinger, etikk, skikker og tradisjoner. Til slutt viser HL-senteret (2020) til at det finnes en forbindelse mellom religion og kultur. Religiøs tro og handling er ofte vevd sammen med kulturelle trekk på bestemte steder, men religion kan også stå i en spenning til kulturen.

Kultur er et begrep som er vanskelig å definere, men denne studien tar utgangspunkt i Spernes (2020) sin definisjon:

Kultur forstås som både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur er ingen statisk tilstand, men den er i kontinuerlig forandring gjennom individets sosialisering i hjem og samfunn. (s. 99)

Begrepene anerkjennelse og respekt er svært fremtredende i denne studien. Anerkjennelse og respekt blir forstått gjennom de tre sfærene til Axel Honneth (2008) og hans teori om

anerkjennelse. Dette kommer jeg grundigere inn på i kapittel 2.2 *Anerkjennelse og respekt*. Respekt og anerkjennelse kommer også tydelig frem gjennom teoretikerne Uri Bronfenbrenner og Joyce Epstein i kapittel 2.3 *Menneskelig utvikling og sosialisering* og 2.4 *Samarbeidstyper*.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler der det første kapitlet introduserer tema, bakgrunn for valg av tema, problemstilling, tilnærming til oppgaven og tidligere forskning på skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Kapittel to inneholder kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Her blir litteratur, forskning og teori knyttet til temaet, som vil bli brukt i drøftingen. Videre vil kapittel 3 inneholde metodologi. Det vil si en presentasjon av de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen, og en vurdering av studien sin kvalitet og ulike etiske hensyn vil finne sted. Kapittel 4 presenterer resultatene fra intervjuene og i kapittel 5 vil resultatene bli drøftet opp mot kunnskapsgrunnlaget. Til slutt vil jeg i kapittel 6 gi en oppsummering av studiet sine funn, og avslutte med noen refleksjoner knyttet til de praktiske implikasjonene av studien.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som legges til grunn i studien. Teorien i studien er eklektisk, som vil si at jeg har valgt ut begreper, prinsipper og modeller som utfyller hverandre, og som senere vil bli tatt i bruk når jeg skal drøfte materialet. Først vil jeg se på skolen og hjemmets rettigheter og plikter i forhold til styringsdokumenter. Deretter går jeg dypere inn på tre teoretikere og deres teorier; *Axel Honneth*, *Uri Bronfenbrenner* og *Joyce Epstein*. Her vil jeg trekke frem perspektiver fra Axel Honneths anerkjennelsesteori, Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Joyce Epsteins rammeverk av seks typer av foreldreinvolvering i skolen, som jeg senere vil anvende i analysen. Jeg avslutter kapitlet med å se på ulike elementer ved skole-hjem samarbeidet med religiøse minoritetsforeldre, og forskning/litteratur knyttet til foreldres og skolens forventninger til samarbeidet.

2.1 Skolen og hjemmets rettigheter og plikter i henhold til styringsdokumenter

Opplæringen i den norske skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og skal ha som mål å styrke elevenes læring og utvikling (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Opplæringslovas bestemmelser, Læreplanverket (LK20) og forskriftene legger grunnlaget for arbeidet i den offentlige skolen, og alle må rette seg etter disse bestemmelsene og forskriftene. Samfunnsmandatet og foreldremandatet har ulike oppgaver og ulikt ansvar i forhold til barnets skolegang. Skolen må derfor legge til rette og ta initiativ til å avklare hvilke forventninger de har til hjemmet, og hvem som har ansvar for hva. Skolen bør legge til rette for gode samarbeidsrutiner, fordi det hvert år kommer nye foreldre inn i skolen. I overordnet del av læreplanen står det følgende om skolen og hjemmets ansvarsområder:

Foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17)

Overordnet del viser til at skolen og hjemmet har ulike roller og ansvarsområder. Skolen har plikt til å legge til rette for foreldresamarbeid, som skal baseres på like muligheter og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18-19). Å informere foreldre om aktivitetene som gjøres i skolen er en del av skolens ansvarsområde, og det er en del av læreres profesjonalitet å legge til rette for gode rutiner i forhold til utsendelse av denne informasjonen (Andreassen, 2016, s. 209). Videre peker Andreassen (2016, s. 209) på at skolens ledelse må legge til rette for gode rutiner for at skole-hjem samarbeidet er innarbeidet godt nok i skolen. Han legger også stor vekt på at skolen har et ekstra ansvar for å skape et godt samarbeid med foreldre som har ulik kulturell bakgrunn. Skolen må kartlegge hva som er nødvendig for at foreldrene skal forstå informasjon sendt fra skolen. Samnøy (2015, s.105) viser til at foreldre ofte opplever å bli undervurdert fordi de ikke har nok kunnskap og erfaringer med måten fenomener blir snakket om i Norge. De har heller ikke de samme forutsetningene for å kjenne til ulike uskrevede regler i det norske samfunnet.

Opplæringslova (1998, § 2-3a) sier følgende om skolens arbeid med foreldre (og elever) med religiøs bakgrunn: «Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og

filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring». Det påpekes også i opplæringslova (1998, § 1-1) at det skal vises respekt for hver enkelt sin overbevisning. For å få til dette krever det et profesjonsfellesskap som ønsker å engasjere seg i skolens samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15). Samnøy (2015, s. 21) legger til grunn at et minstekrav for at skolen skal ivareta disse lovene, er at det legges til rette for en kontinuerlig drøfting blant skolens ansatte i forhold til hvordan skolen skal kunne vise en slik respekt overfor foreldrene.

2.1.1 Fritaksretten

I 2004 mottok Norge kritikk for KRL-faget fra FNs menneskerettighetskomite. Dette førte til at Norge satte i gang tiltak for å unngå liknende kritikk i fremtiden. Et av tiltakene var å skille fritaksretten i en egen paragraf i opplæringslova (§ 2-3a) istedenfor at den var en del av religionsparagrafen (§ 2-4) (Lomsdalen, 2021, s. 153). På denne måten ble paragrafen gjeldende for hele grunnskolen, og ikke bare i religionsfaget. Det ble likevel tatt hensyn til at elever ikke kunne få fritak for kunnskapsinnhold i læreplanen.

Fritaksretten i grunnskolen gjør at elever kan unngå å delta i opplæringsaktiviteter i skolen som oppleves som praktisering av eller tilslutning til en annen religion eller et annet livssyn, eller som med bakgrunn i det samme oppleves som problematisk. Fritaksretten utgjør på flere måter et paradoks, og det foreligger veldig lite informasjon om hvordan den praktiseres ute i skolen. (Lomsdalen, 2021, s. 153)

Dersom skolen tar foreldrenes fritaksmelding til følge, skal faglærer utarbeide et alternativt opplegg, og på denne måten skal eleven nå de samme læreplanmålene som de andre elevene som følger ordinær undervisning (Lomsdalen, 2021, s. 155).

Christian Lomsdalen (2021, s. 168) gjennomførte en undersøkelse der han så på hvilke årsaker som ble lagt til grunn i foreldrenes søknader om fritak ved bruk av fritaksparagrafen i opplæringslova, § 2-3a. Det vises til et stort mangfold av saker og henvendelser til statsforvalterembetene, og at fritaksretten er et bredt og varierende felt å undersøke og arbeide med. Når foresatte og elever stiller seg utenfor skolen som et uenighetsfellesskap, vil det skape et behov for mestrings- og håndteringsstrategier fra skolens side. Hvordan dette påvirker norske klasserom – om de påvirker klasserommene i det hele tatt – vet vi lite om. Derfor er det betydelig behov for mer kunnskap i forhold til hvordan praktiseringen av

fritaksretten gjennomføres.

Etter det som er fattet i opplæringslova og forskriftene pekes det på at skolen har en generell plikt til å informere foreldrene om deres rettigheter (Opplæringslova, 1998). Det er likevel ingen garanti for at foreldre har forstått reglene for hvordan de kan klage, eller hvilke rettigheter de og deres barn har i det norske skolesystemet. Sødal og Tallaksen (2020, s. 62-63) peker på flere grunner til at fritaksretten er lite brukt i skolen. En av årsakene er at skolen legger til rette for undervisning der fritak blir unødvendig, og at de unngår aktiviteter som kan bidra til å utløse et fritak. En annen årsak kan være at foreldrene, på bakgrunn av språklige utfordringer eller andre grunner, ikke har forstått fritaksregelen. Den tredje årsaken Sødal og Tallaksen (2020, s. 63) tar opp, er at det oppleves som så sosialt belastende å melde fra om fritak at de velger å ikke gjøre det, selv om de ideelt sett hadde ønsket å gjøre det.

2.1.1.1 Fritaksretten i KRLE

KRLE-faget er det eneste faget i den norske skolen som har en egen paragraf i opplæringslova. § 2-4 i opplæringslova (1998) handler om undervisningen i faget kristendom, religion, livssyn og etikk, og sier følgende: «Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande». Videre sier loven noe om hva faget skal inneholde og bidra til. I siste ledd står det som følger: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (Opplæringslova, 1998, § 2-4).

Sødal og Tallaksen (2020, s. 67) hevder at religionsfaget skal bidra til å gi elevene kunnskaper om kulturarv, tro og livssyn, samtidig peker de på at faget ikke skal være forkynnende eller utøvende. For at opplæringa ikke skal være forkynnende og/eller utøvende må lærerne bruke varierte og engasjerende arbeidsmåter, men samtidig vise varsomhet i valg av metoder.

Videre viser Sødal og Tallaksen (2020, s. 68) til eksempler hvor fritak fra arbeidsmåter kan være aktuelt, som for eksempel sang og ekskursjoner. Ekskursjoner som arbeidsmåte/metode er aktuelt når elevene skal utforske og beskrive hvordan kristendom og andre religioner kommer til uttrykk lokalt og regionalt, men dette kan oppleves som religiøst krenkende eller støtende for elever og/eller foreldre.

I det nye forslaget til opplæringslova er det kommet forslag om en egen paragraf knyttet til foreldresamarbeid. Den lyder slik; «Skolen skal samarbeide med foreldre om opplæringa til eleven. Departementet kan gi forskrift om samarbeidet mellom skolen og foreldra» (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 155). I tillegg til denne paragrafen er det også foreslått en egen paragraf kalt «Forbud mot forkynning». Her legges det et forbud mot at opplæringen er forkynnende. De to neste paragrafene tar for seg mye av det samme som nåværende paragraf 2-3 a og 2-4 i opplæringslova (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 285).

2.2 Anerkjennelse og respekt

Axel Honneth (2008) har utviklet en anerkjennelsesteori som tar for seg tre ulike anerkjennelsesformer. For at mennesker skal ha muligheter for deltakelse i samfunnet og utvikle sin identitetsdannelse, må de ulike formene for anerkjennelse finne sted. Honneth (2008) har kalt de tre ulike og sammenhengende anerkjennelsesformene for: *kjærlighet*, *rettigheter* og *solidaritet*. En mangel innenfor en av de tre sfærene vil få konsekvenser for personens opplevelse av selvverd og respekt (Honneth, 2008). Videre skal jeg nå se nærmere på hva de tre anerkjennelsessfærene innebærer, og hva som må til for å oppfylle disse.

Anerkjennelsesformen *kjærlighet* innebærer personens eller familiens privatsfære. Denne typen for anerkjennelsesform omfatter både omsorg, selvverd, kjærlighet og vennskap. Skal en person kunne etablere nære relasjoner til andre mennesker rundt seg, er det essensielt at disse er til stede. Ifølge Honneth (2008) kan en intersubjektiv relasjon være mer eller mindre vellykket. Dersom relasjonen i en familie er vellykket vil individene bli preget av gjensidighet og kjærlighet, og dermed dekkes individenes affektive behov. Denne formen for anerkjennelse bidrar til at subjektet utvikler sin selvtilit. Selvtillit kan beskrives som det grunnlaget en trenger for å kunne delta i det offentlige livet (Straume, 2011, s. 14).

Anerkjennelsesformen *rettigheter* oppleves nådd når en person føler seg respektert og har rettigheter og status som medborger. Likeverdig behandling inngår i denne anerkjennelsesformen, og her utvikles både selvrespekt og respekt for andre. Foreldre kan i denne sfæren oppleve anerkjennelse gjennom å være representant for foreldrene i skolens råd og utvalg, eller gjennom å bidra med kulturelle innslag på ulike samlinger ved skolen. I denne sfæren utvikler vi selvrespekt. Det vil dermed si at dersom vi opplever krenkelse av våre rettigheter vil det ha konsekvenser for vår egen selvrespekt (Straume, 2011, s. 14).

Anerkjennelsesformen *solidaritet* innebærer at personen opplever bekreftelse for sitt bidrag til fellesskapet, som vil si at andre verdsetter det personen gjør. For eksempel kan foreldre få positive tilbakemeldinger på at deres deltakelse i skoledugnader eller innsats ved avslutningsfester settes pris på. I denne sfæren er det da snakk om både følelsesmessig og kognitiv anerkjennelse, som igjen vil utvikle en persons selvverdsettelse. Dersom vi ikke opplever å delta i et solidarisk fellesskap, som for eksempel arbeidslivet, vil man ikke kunne utvikle en selvverdsettelse (Straume, 2011, s. 15).

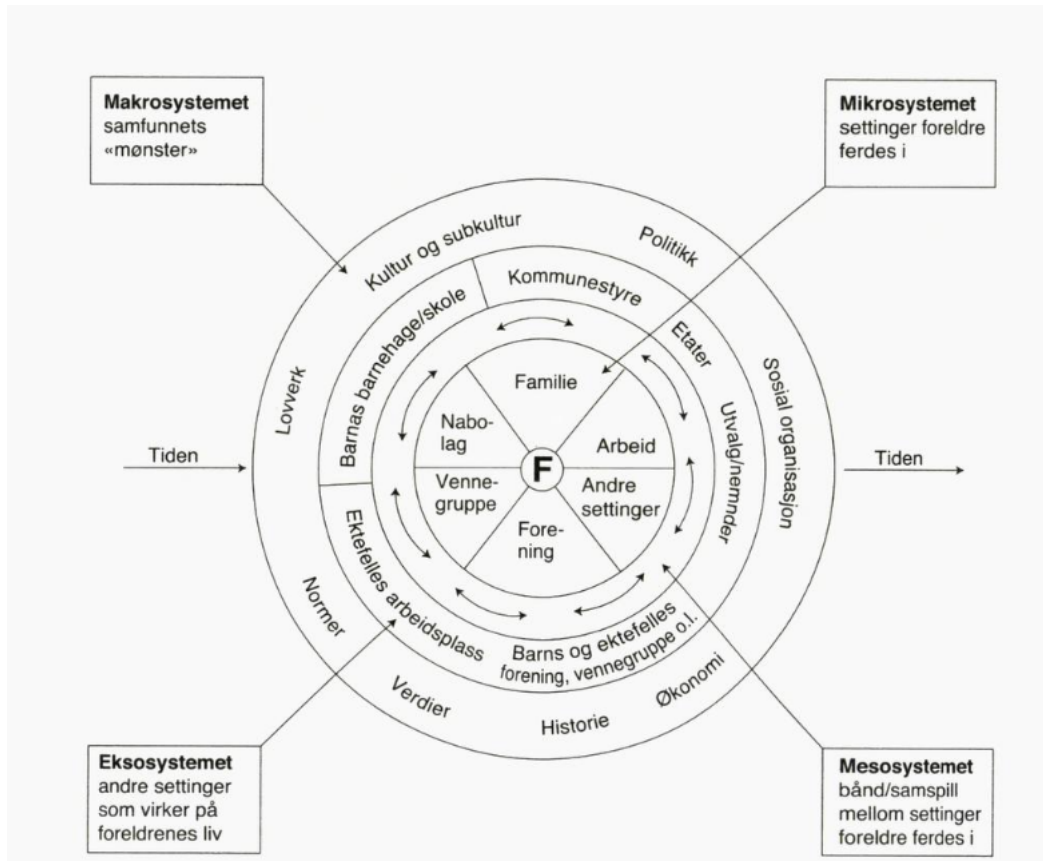
Aamodt (2013, s. 62) peker på at en persons forhold til seg selv og sin egen identitet, sitt/sine forhold til andre mennesker og til samfunnets lover, regler og kultur kommer i tillegg til Honneths tre anerkjennelsesformer. Becher (2006, s. 60) hevder at en anerkjennende væremåte er en viktig ingrediens på veien mot mening, innflytelse og støtte. Opplevelsen av dette skjer i kommunikasjonen mellom foreldre og personalet. Det er likevel individuelt hva en person opplever som meningsfullt, fordi det vil være påvirket av individets bakgrunn, tradisjoner, erfaringer, opplevelser, verdier, interesser m.m. (Becher, 2006, s. 62). Videre hevder Becher (2006, s. 63) at anerkjennelse består av tre deler; man må forstå den andre personen, kunne bekrefte den andre, og være åpen for å kunne gi fra seg kontrollen i en situasjon. Samtidig kan det noen ganger være vanskelig å forstå hva minoritetsforeldre forsøker å si med ord, men det er likevel mulig for lærere å kommunisere på en anerkjennende måte med minoritetsforeldre. Kommunikasjon gjennom kropp og mimikk er også viktig, fordi man da viser interesse og forståelse for det som blir kommunisert. Samtidig er det også svært viktig at man ikke misforstår budskapet som den andre har (Becher, 2006, s. 64). Ved å ta i bruk en anerkjennende kommunikasjon overfor foreldrene vil det bidra til at foreldrene føler seg positivt bekreftet, og dette kan ifølge Bø (2011, s. 145) bidra til at de blir motiverte og reflekterende over det som blir kommunisert.

2.3 Menneskelig utvikling og sosialisering

Den tysk-amerikanske psykologen Uri Bronfenbrenner utviklet den økologiske utviklingsmodellen, som viser til hva som er viktig for menneskenes utvikling og sosialisering. Bronfenbrenner (1981) mente at miljøet vi vokser opp i kan deles inn i fire sammenhengende nivåer, som organiseres i en rekkefølge basert på hvor mye innvirkning nivået har på barnet. Nivåene kalte han for; *mikrosystemet*, *mesosystemet*, *eksosystemet* og *makrosystemet*. Han la senere til et femte nivå til modellen: *kronosystemet*. Bronfenbrenner

bruker begrepene system og nivå når han nevner sirklene i modellen, fordi det er forhold både innen ett nivå og mellom nivåene som gjensidig påvirker hverandre (Bø, 2011, s. 45).

Bronfenbrenner (1981) har definert de ulike nivåene i den økologiske utviklingsmodellen ut ifra hvilket nivå som påvirker barnet mest. Tankegangen ligger i at både barn og voksne er med på å forme miljøet rundt seg. For eksempel vil miljøet rundt familien og der barnet ferdes være påvirket av hvilke grenser foreldrene har satt (Bø, 2011, s. 45).



Figur 1: Bronfenbrenners modell sett med foreldre (F) i sentrum (Bø, 2011, s. 46).

2.3.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner som den utviklende personen er i direkte kontakt med. Familie og skole kan for et barn være noen av de viktigste gruppene, men det kan være mange andre òg. Gruppene kan påvirke hvem barnet utvikler seg til å bli (Bronfenbrenner, 1981). Bø (2011, s. 45) beskriver dette nivået som «alle settinger der personen i utvikling er aktiv og møter og påvirkes av andre mennesker eller ting». Begrepet setting forstås som steder eller situasjoner hvor man samhandler ansikt til ansikt.

For foreldre vil mikrosystemet inneholde mye av det samme som barnas system, som for eksempel samvær i hjem og nabolag, men skole og barnehage byttes ut med foreldrenes arbeidsplass (Bø, 2011, s. 46).

Bronfenbrenner peker på tre forhold som er særlig viktig for en persons utvikling. Disse kaller han for mikrosystemets byggesteiner. Bø (2011, s. 47) formulerer de tre forholdene slik:

- de *aktiviteter* som personen deltar i eller observerer
- de *roller* som personen møter eller prøver
- de sosiale *relasjoner* som utvikles og er virksomme

Bronfenbrenner (1981) mente at de hendelsene som påvirker en person i utvikling, er de hendelsene i miljøet hvor aktivitetene gjøres sammen med andre eller i nærvær av andre personer. Samspill på tvers av aldersgrupper gir større muligheter for utvikling (Bø, 2011, s. 47). Videre hevder Bø (2011, s. 47) at foreldres utvikling stimuleres gjennom felles aktivitet med barna. Her refererer hun til ulike forskningsstudier av foreldres samhandling med barn, og hvordan disse foreldrene opplever en personlighetsutvikling. Gjennom samhandling med barn opplever foreldre økt evne til å ta andres perspektiv, økt evne til innlevelse og kunne uttrykke følelser, mindre egosentrisitet, økt evne til å løse problemer, økt evne til å leve med mangfold og til å tenke seg inn i fremtiden (Palkovitz, 1992, sitert i Bø, 2011, s. 47).

Rolle som forhold handler om de forventninger som rettes mot personen, for eksempel mor/far eller søsken. Utviklingen vil finne sted gjennom kontakt med mennesker med ulike roller, dette kan for eksempel være alder, kjønn og yrker. Foreldre som har et nettverk med et lite utvalg av roller, vil ha andre livsbetingelser enn de som har et stort utvalg av roller. Gjennom varierte roller har foreldrene ulike muligheter for utvikling (Bø, 2011, s. 48). Det er viktig å påpeke at man kan stå i konflikt i forhold til egne roller. Det kan for eksempel oppstå konflikt mellom jobb og familie.

For å oppleve utvikling, er relasjoner som bringer med seg gode følelser viktig. Personer opplever økt læring når den du lærer av er en person du er glad i. Bø (2011, s. 48) peker på at du som forelder vil fungere og utvikle deg bedre dersom du oppfatter forholdet ditt til barnet som noe positivt. Bronfenbrenner (1981) er opptatt av at maktbalansen skal utvikle seg til fordel for de personene som handler på barnets vegne. Det betyr at maktbalansen skal utvikle seg til fordel for foreldrene som har hovedansvaret for barnet (Bø, 2011, s. 49). Religiøse

minoritetsforeldre kan oppleve utfordringer ved skole-hjem samarbeidet, fordi de har lite erfaring i det å ha innflytelse i forholdet til skolen og andre instanser i samarbeidet med og rundt deres barn. Dette kan i noen tilfeller medføre at foreldrenes engasjement stagnerer eller ikke er til stede i det hele tatt.

Bronfenbrenner peker på at gjensidighet, ved at begge parter føler på en verdi og status, er viktig for utviklingen. Bø (2011, s. 49) viser til at gjensidighet består av at begge parter lytter til hverandre, og at man handler med hensyn til den andre. Foreldrenes opplevelse av mening, innflytelse og støtte vil styrkes gjennom utviklingsfremmende aktiviteter, roller og relasjoner.

Det er viktig, ifølge Bronfenbrenner (1981), å se lenger enn til mikrosystemet. Bø (2011) skriver følgende:

Noe av det viktige med Bronfenbrenners modell er påminnelsen om at når vi vil forstå en persons livssituasjon og utvikling, må vi se lenger enn til hva som skjer innen hvert miljø der personen selv er aktør. Med andre ord: vi må se lenger enn til mikrosystemet. (s. 50)

2.3.2 Mesosystemet

Mesosystemet omfatter relasjonene mellom gruppene fra mikrosystemet. Relasjonen mellom skolen og hjemmet vil ha påvirkning på barnet, men også jevnaldrende i nabolaget kan ha påvirkning på den utviklende personen. For voksne kan familie, arbeid og det sosiale livet nevnes som mulige påvirkere (Bronfenbrenner, 1981). Bø (2011, s. 50) beskriver mesosystemet slik: «[...] omfatter *forbindelseslinjene og den gjensidige påvirkningen mellom to eller flere settinger der personen i utvikling deltar aktivt*». Barnet vil være det primære båndet mellom skolen og hjemmet, og foreldre vil i denne situasjonen forstås som supplementære bånd når de følger barnet til skolen. Det samme gjelder dersom læreren drar på hjemmebesøk. Videre legges det vekt på at lærere må ha forståelse for hvordan foreldrenes arbeidssituasjon kan ha en innvirkning på deres rolle som foreldre. Dette vil si at arbeidssituasjonen kan prege deres rolle som foreldre i hjemmet og i forhold til skolen (Bø, 2011, s. 51). Det nevnes også at disse sidene ved arbeidet spiller en rolle: *tid, belønning, yrkeskultur, følelser, oppdragelse av neste generasjon, ytelse og betingelser til arbeidslivet* (Bø, 2011).

2.3.3 Eksosystemet

Elementene i dette systemet involverer ikke den utviklende personen som en aktiv deltaker. Det vil si at elementene ikke er i direkte kontakt med personen som utvikles. Dette kan være jobben til foreldrene, som videre har påvirket barnet. Eksosystemet beskrives slik av Bø (2011):

[...] settinger hvor personen sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det skjer noe som virker inn på det som skjer i settinger der personen er aktiv – eller hvor det skjer noe som et resultat av hendinger i personens miljø. (s. 56)

Ulike offentlige og private organ er eksempler på settinger hvor svært få foreldre er til stede. Likevel kan det som skjer ved disse settingene ha innvirkning i de kontekstene der foreldrene ferdes (mikrosystemet) og i samspillet mellom dem (mesosystemet). Miljøer der foreldre sjelden eller aldri deltar, kan likevel ha betydning for dem, spesielt om signifikante andre er tilstede. Fars arbeidsplass er for eksempel en del av eksonivået til mor og vice versa. Holdninger, ordninger og krav på fars arbeidsplass vil også påvirke hennes hverdag (Bø, 2011, s. 57). På samme måte er skolen også en del av eksonivået til foreldrene, fordi de gjennom barnet vil oppleve og danne seg et inntrykk av hvordan barnet har det på skolen. Har barnet det greit, vil dette påvirke foreldrene til å kunne fokusere på arbeidet sitt, og de slites også mindre ut (Bø, 2011, s. 58).

2.3.4 Makrosystemet

Makrosystemet inneholder de kulturelle elementene, trossystemer eller ideologier, som påvirker barnet og alle de rundt dem. Makrosystemet påvirker fordi det vil endre de gruppene som direkte påvirker barnet. Den ytterste sirkelen i modellen står for «*det mønster av verdier, tradisjoner, lover, organisering av sosiale institusjoner og annet som er typisk for vår kultur*» (Bø, 2011, s. 59). Utformingen av institusjoner og lokale miljøer er styrt av politiske beslutninger, og disse beslutningene og utformingene er en del av makrosystemet (Bø, 2011, s. 59). Roller i forhold til familiens funksjon og kjønnsrollemønster, er verdier som ligger i makrosystemet. Også variasjon som gjelder syn på kjønn, forholdet mellom barn og voksne, og ikke minst religion går inn under dette systemet.

Kronosystemet

Kronosystemet synliggjør tidsdimensjonen i personens utvikling. Dette er et system hvor man kan reflektere over hvordan hendelser og/eller endringer som oppstår i livshistorien til individet kan påvirke hvordan personen utvikler seg. Dette systemet ble lagt til i Bronfenbrenners siste versjon av hans økologiske utviklingsteori.

2.4 Samarbeidstyper

Joyce Epstein, en amerikansk utdannings- og skoleforsker, har sammen med sitt team arbeidet tett med ulike skoler for å veilede dem i utviklingen av gode foreldresamarbeid som er til støtte for elevenes læring. Bæck (2019, s. 39) hevder at Epsteins teori om overlappende påvirkningssfærer mellom skole, familie og lokalmiljø, er en tilnærming som ofte er tatt i bruk i analyser av forholdet mellom hjem og skole. Videre skriver hun at Epsteins teori har hentet inspirasjon fra Bronfenbrenners tenkning. Ifølge Epstein og Sheldon (2002, sitert i Bæck, 2019, s. 79), påvirkes barnas akademiske prestasjon av mødrenes tillit til læreren, også barnas sosiale mestring i skolen påvirkes av dette.

En rekke studier i grunnskoler, ungdomsskoler og videregående skoler i Amerika, gjennomført fra 1981 til 1991, frembrakte et rammeverk av seks typer av involvering (Epstein, 2010, s. 46). Disse typene av involvering skal bidra til å støtte barnet som elev. De seks typene har blitt kjent som «parenting», «communicating», «volunteering», «learning at home», «decision making» og «collaborating with the community» (Epstein, 2010, s. 46). Videre hevder hun at dette rammeverket av seks typer av involvering skal bidra til å identifisere ulike kategorier av praksis som involverer foreldre, lærere og elever. De ulike involveringene representerer ulike praksiser, utfordringer og ansvar for å produsere varierte resultater for elevene, familiene og lærerne. Selv om studiene er gjennomført i USA, mener jeg at de fleste av de vil ha en overføringsverdi til norske forhold og norsk skole, fordi de fleste av typene har flere likheter med det som står i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er likevel viktig å være klar over og ta forbehold om at det finnes forskjeller mellom det norske og det amerikanske skolesystemet.

Videre skal jeg med henhold i Epsteins (2010, s. 130) rammeverk av seks typer av involvering forklare hva de innebærer og hvilken overføringsverdi de har til den norske skolen;

Type en handler om oppdragelse og omsorg, og denne typen inneholder grunnleggende familieforpliktelser overfor barn, som for eksempel å skape trygge rammer og omgivelser for barnet. Det skal bidra til å fremme barnets psykososiale og fysiske utvikling, samt støtte barnet i utførelsen av sin elevrolle. Foreldre skal sørge for barnets helse og sikkerhet, og de skal etablere et miljø som forbereder og støtter barnet gjennom hele skolegangen. Skolen skal støtte foreldrene i å bygge positive hjemmeforhold, som støtter skolens læring og atferdsreglement gjennom skoleårene. Dette kan skolen gjøre gjennom workshops, hjemmebesøk, og andre former for læring, trening og informasjonsgivning. Denne typen har overføringsverdi, fordi den samsvarer mye med det Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 17) sier om foreldremandatets hovedansvar. Foreldrene er barnas viktigste omsorgspersoner, og de har kunnskaper om barnet som skolen kan bruke for å støtte elevenes danning, læring og utvikling.

Type to handler om kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene. Skolen og læreren gir informasjon om hva som skjer i skolen og elevens progresjon. Dette kan blant annet inkludere foreldremøter, telefonsamtaler og god informasjon om hva som foregår på skolen og dens opplegg. Kommunikasjonens form og hyppighet varierer fra skole til skole, og vil påvirkes i stor grad av at informasjonen som sendes ut er forståelig for alle foreldre. Også type to har overføringsverdi til den norske skolen, fordi skolen har plikt til å legge til rette for foreldresamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18-19). Det pekes på at læreren og skolen skal legge til rette for gode rutiner i forhold til utsendelse av informasjon (Andreassen, 2016, s. 209).

Videre handler type tre i Epsteins (2010) rammeverk om foreldres frivillighet. Skolen skal legge til rette for at foreldre frivillig kan assistere lærere, administrasjon og elever i klasserommet, eller ved andre områder i skolen. Dette kan gjøres ved at skolen tilrettelegger og varierer på timeplanen slik at familier kan bidra som frivillig for å støtte skolen og elevene. I den norske skolen har foreldrene mulighet til å frivillig stille opp på arrangement, foreldremøte og utviklingssamtaler.

Type fire tar for seg hvordan foreldrene skal hjelpe elevene hjemme. Lærere skal veilede foreldre til å hjelpe barnet med leksene slik at de koordineres med arbeidet som gjøres på skolen. Skolen skal gjøre dette gjennom god informasjon til hjemmet i forhold til hva eleven skal lære. Informasjonen må da inneholde budskap om hva eleven skal kunne, hvordan de

forstår ukeplanen og hvordan de kan bistå elevene med hjemmearbeidet.

Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 17) viser til at skolene i Norge skal sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon slik at de kan støtte elevene hjemme. Av den grunn har type fire også en overføringsverdi til norske skoleforhold.

Type fem innebærer at foreldre skal inkluderes i det å fatte beslutninger om skolens politikk og aktiviteter. Foreldre som tar del i ulike beslutninger vil føle på en større grad av eierskap til det som gjøres i skolen, og de vil dermed kunne bli mer dedikerte og engasjerte i å støtte skolens arbeid. Her går skolen og foreldrene sammen om å bestemme og klargjøre hvilke roller partene har. Denne typen i rammeverket sier at foreldrene skal ha medbestemmelse i skolen, og dette finner vi også igjen i den overordnede delen av læreplanen. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 17) skal foreldrene gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag.

Samarbeid med nærmiljøet er den sjette og siste typen i Epsteins rammeverk. Denne innebærer samarbeid med samfunnsorganisasjoner som deler ansvaret for barnas utdanning og fremtid. Dette er organisasjoner som gir barn og familier tilgang til støttetjenester, helsetjenester og andre ressurser som bidrar til elevenes læring. Også her varierer det i hvor stor grad skolene tar i bruk de ulike ressursene de har rundt seg. I den norske skolen er det flere instanser som kan tas i bruk, som for eksempel barnevern, PPT og skolehelsetjeneste (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

2.5 Samarbeid mellom skolen og foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn

Statistisk sentralbyrå (u.å.) viser til at hele 63,7% av Norges befolkning er medlem av Den norske kirke. Samtidig har vi flere tros- og livssynssamfunn i Norge, som for eksempel buddhisme, islam, hinduisme, Human-Etisk Forbund og andre livssyn (SSB, u.å.). Innen disse ulike tros- og livssynssamfunnene er det over 700 000 medlemmer, og andelen medlemmer øker jevnt. På den andre siden har medlemstallene i Den norske kirke sunket kraftig de siste 20 årene, noe som settes i sammenheng med økningen av innvandrere til Norge (Østhus, 2021). Videre skal jeg se på noen elementer ved skole-hjem samarbeidet med religiøse minoritetsforeldre. Til slutt oppsummerer jeg det litteraturen sier om samarbeidet med minoritetsforeldre.

2.5.1 Minoritetsforeldres tilnærming til og involvering i skolen

I mange land utenfor Norge er det ikke vanlig med foreldremøter, og det er heller ikke noen tradisjon for at foreldrene skal involvere seg i barnas skolegang. Det kan være en stor overgang og noe uvant for minoritetsforeldre å skulle ta del i barnas skolegang, fordi det foreligger en høy terskel for å gjøre dette (Brenna, 2004, s. 102). Dessuten kan religiøse minoritetsforeldre ikke nødvendigvis ha tro på seg selv som en ressurs til å kunne bidra med noe viktig i skolen. For å endre disse oppfatningene hos minoritetsforeldrene, må skolen tilrettelegge for og utvikle et tett og godt samarbeid med foreldrene.

Ifølge Samnøy (2015, s. 105) kan religiøse minoritetsforeldre oppleve å bli undervurdert, fordi de ikke har nok kunnskap om og erfaringer med den norske skolen. Brenna (2004, s. 101) peker på at foreldre og lærere gjennom et tett samarbeid kan få bedre kunnskap og lærdom som gjør det lettere å forstå kulturforskjellene, og på den måten håndtere disse til det beste for barna. Videre peker hun på at religiøse minoritetsforeldre ofte er vant til å stille opp på store arrangementer, som for eksempel skoleavslutninger, og at dette er noe man kan legge til rette for i planleggingen av et skole-hjem samarbeid.

Etter en undersøkelse av minoritetsforeldre, legger Ericsson og Larsen (2000, s. 62) til grunn tre strategier som minoritetsforeldre har i møte med skolen. De tre strategiene er *hjemlandsvendt*, *tolandsvendt* og *norskvendt*. *Hjemlandsvendt* speiler at foreldrene ønsker å oppdra barnet sitt likt som familien i hjemlandet og dermed bli kulturelle videreførere. *Tolandsvendt* handler om at foreldrene ønsker at ungene tilpasser seg det norske, men samtidig har de et forhold til hjemlandet. De blir dermed kulturelle brobyggere. *Norskvendt* strategi mener at hjemlandet er fortid, og at Norge er fremtiden. Foreldrene ønsker her at barnet blir mest mulig norsk (Ericsson & Larsen, 2000, s. 62-63). De peker også på likheter mellom disse tre strategiene, blant annet at alle tre ønsker å samarbeide med skolen om å skape skoleflinke barn, slik at de får en fremtidig utdanning og karriere (Ericsson og Larsen, 2004, s. 76).

I samarbeid med religiøse minoritetsforeldre kan lærere oppleve foreldrene som passive. Dette begrunnes med nye systemer og ukjente forventninger til dem som foreldre. Først og fremst handler dette om at de ikke kjenner til en slik form for skole-hjem samarbeid, men

språkvansker er også en vesentlig årsak til at foreldre unnviker foreldremøter (Brenna, 2004, s. 96). For å få til et godt skole-hjem samarbeid trenger religiøse minoritetsforeldre veiledning i hvordan de kan følge opp barnet på best mulig måte.

2.5.2 Skolens utfordring i møte med religiøse minoritetsfamilier

Tidligere forskning viser til at skolen kan oppleve utfordringer i samarbeid med religiøse minoritetsforeldre dersom de har et negativt syn på foreldrene. Hvorvidt samarbeidet blir godt eller ikke avhenger av at skolen ser på foreldrene som en ressurs, og ikke et problem.

Samarbeidet er også avhengig av at skolen har kunnskap om familien og hjemmet slik at lærer ikke mistolker foreldrenes motiv i forhold til om de stiller opp på skolen eller ikke (Brenna, 2004, s. 96).

Minoritetsforeldre som lever og deltar i majoritetskulturen vil i ulik grad påvirkes og forandres av den. Derfor er sterk satsing på foreldrekontakt og foreldresamarbeid fra tidlig av et viktig moment for å forhindre at barna ikke havner i konflikt mellom den norske kulturen og foreldrekulturen. En sentral utfordring ligger her i at foreldrene må forstå informasjonen som sendes ut til dem. Det bør derfor satses på å sende ut informasjon på et språk foreldrene forstår, samt følge opp med samtaler og etableringer av foreldregrupper (Kibsgaard, 1997, s. 99). Videre skriver Kibsgaard (1997, s. 100) at det i perioder vil være foreldre som trenger mer oppfølging enn andre, fordi det tar tid å sette seg inn i og forstå reglene for et nytt samfunn. Det er viktig at foreldrene opplever at de er verdifulle medspillere i samarbeidet. Dette kan imidlertid være en utfordring for noen lærere, fordi de må anerkjenne verdier som ikke nødvendigvis er på lik linje med deres egne.

De aller fleste i Norge har god kunnskap om hvor og hvordan informasjon når oss. Det er likevel ikke en selvfølge at det er slik i andre samfunn, og dermed er det ikke bare språkbarrierene som kan oppleves som en utfordring. De ulike erfaringsbakgrunnene man kan møte gjennom foreldre i skolen kan også være en stor utfordring (Brenna, 2004, s. 107). Med dette vil Brenna (2004) poengtere at det finnes store ulikheter i kunnskapen som mennesker fra ulike kulturer har med skriftlige informasjonskilder. Erfaringer fra skoler i andre land og kulturer kan oppleves som utfordrende både for lærere og foreldre (Becher, 2006, s. 63). Derfor er det viktig at lærere er klar over dette. Usikkerhet hos foreldrene kan igjen føre til en

større personlig usikkerhet og mangel på handlekraft, og dette gir derfor en stor utfordring hos lærerne med å legge til rette for og skape et trygt samarbeid der alle parter føler seg inkludert og forstått (Bø, 2011, s. 197).

En utfordring med samarbeidet er, som Bouakaz og Persson (2007, s. 97) peker på, at man kan oppleve at minoritetsforeldre putter inn en ekstra innsats på aktiviteter som foregår utenfor skolen istedenfor i skolen. Flere undersøkelser viser derimot det helt motsatte. Forskningen til Carlsson og Haaland (2006) og NFF (2012) viser til at det er vanskelig å drive idrettslag i områder hvor en stor andel av barna er minoriteter, fordi foreldrene her ikke ønsker å delta frivillig. Det er likevel viktig å peke på at det i deres forskning ikke har blitt gjennomført noen intervjuer av foreldre med minoritetsbakgrunn. En rapport fra Norges Idrettshøgskole om minoritetsforeldres deltagelse i idretten, viser at minoritetsforeldre er svært positive til foreldrefellesskapet i idretten, og på de mulighetene som skapes for nye bekjenskaper og for inkluderingen i et fellesskap (Espedalen et al., 2021, s. 53).

2.5.3 Informasjon til minoritetsforeldre

Ifølge Loona (1995, sitert i Bø, 2011, s. 198) blir det i debatten om skole-hjem samarbeidet hevdet at foreldrene har lite kunnskap om skolen før deres eget barn begynner der. Når dette kan sies om foreldre som har egne erfaringer med den norske skolen, så kan man bare tenke seg til hvor vanskelig det er for innvandrerforeldre. De har opplevd et helt annet skolesystem, og de har kanskje ikke gått på skole i det hele tatt. Det er dermed flere hensyn man som lærer må ta for å ivareta et godt samarbeid med religiøse minoritetsforeldre.

Skolen har plikt til å informere foreldrene om hva som foregår i skolen, og de har også krav på å få denne informasjonen. Dette forutsetter at informasjonen fra skolen gis på en slik måte at alle foreldrene forstår den, uansett hvilken bakgrunn de har. Om skolen mener at informasjonen ikke vil bli forstått, vil det være en viktig del av skolens arbeid å bruke tolk for å sikre at all informasjon om og fra skolen blir mulig å forstå (Bø, 2011, s. 198). Å ta i bruk tolk kan også bidra til å styrke familiens opplevelse av å ha innflytelse.

Brenna (2004, s. 106) forklarer at personer med minoritetsbakgrunn kan være vant til å få

informasjonen muntlig istedenfor skriftlig. Det kan være at de ikke er vant til å få informasjonen gjennom å lese tekster, slik det som oftest alltid har blitt gjort i den norske skolen. Videre peker hun på at lav eller ingen utdanning hos minoritetsforeldre er noe lærerne skal være oppmerksomme på slik at de kan tilrettelegge hvordan informasjonen skal formidles til dem. Dette er avgjørende for om foreldrene forstår innholdet i ulike beskjeder gitt fra skolen (Brenna, 2004, s. 107).

Bendixsen og Danielsen (2020, s. 357) har i sin studie undersøkt hvordan skole-hjem samarbeidet utspiller seg i en økonomisk og sosialt diversifisert bydel i Bergen. Her kommer det blant annet frem at foreldre med innvandrerbakgrunn synes samarbeidet er vanskelig, fordi det er utfordrende å forstå rutinene, leksene, karakterene eller mangelen på karakterer, og informasjonen fra skolen. Noen av disse vanskene bunner delvis i manglende norskferdigheter og lite kjennskap til den spesielle rollen foreldrene har i utdanningssystemet i Norge.

2.5.4 Skolens og minoritetsforeldres forventninger til samarbeidet

Det har vært store endringer over tid når det kommer til lærernes og skolens forventninger i forhold til foreldres involvering i skolen. Tidligere var det liten forventning til foreldres involvering i barnas skolegang, og samarbeidet var stort sett begrenset til å være et foreldremøte og en foreldrekonferanse i året. I tillegg kunne det være noe kakebaking til diverse arrangement i regi av skolen, men i dag forventer skolene en helt annen form og grad av involvering fra foreldrene (Bæck, 2013, s. 78). Bæck (2010, s. 550) peker på at foreldreinvolvering i skolen i dag inkluderer blant annet disse tingene: deltakelse på foreldremøter, utviklingssamtaler, å hjelpe til med lekser, å tilby et godt sted for skolearbeid hjemme og å vise interesse for det som skjer i og på skolen.

Lærere vil alltid møte foreldre som er ulike av natur og som har forskjellige forventninger til skolen og til samarbeidet. Disse forventningene er ofte bygd på foreldrenes egen skolegang, men også gjennom deres egne erfaringer som foreldre i skolen. Det kan pekes på at ikke alle forventningene vil være hensiktsmessige, og at enkelte av de forventningene foreldre bringer med seg ikke alltid vil være i samsvar med skolens forventninger til foreldrene. Å avklare hvilke forventninger skolen har til foreldrene og motsatt, vil være viktig (Drugli & Nordahl,

2016, s. 21).

Skolen og foreldrene ønsker å ha en gjensidig tillit til hverandre. Bæck (2013, s. 79) hevder at tillit er en faktor, som er avgjørende for å skape en god relasjon mellom lærere og foreldre. Ifølge Van Maele og Van Houtte (2012, s. 880) kan tillit defineres som tro på at egne forventninger vil bli innfridd. Når det er tillit mellom to parter, betyr dette at de stoler på hverandre. Lerkkanen et al. (2012, s. 154) viser til at både foreldrene og læreren i et gjensidig tillitsforhold føler at deres individuelle ekspertise og bidrag blir satt pris på og respektert. Videre pekes det på at gjensidig tillit mellom lærer og foreldre er en av de viktigste faktorene i et vellykket skole-hjem samarbeid og ved foreldreinvolvering i skolen (Lerkkanen et al., 2012, s. 153).

Lærerne forventer at foreldrene er ansvarsfulle, pliktoppfyllende og at de viser interesse i skolen og elevenes skolearbeid. Dersom foreldrene ikke viser dette vil det kunne innebære en negativ innflytelse på barnets utvikling og skole-hjem samarbeidet (Bendixsen & Danielsen, 2020, s. 360). For at lærer skal nå foreldrenes forventninger peker Lerkkanen et al. (2012, s. 155) på at læreren må ha en forståelse for hvordan eleven lærer, sette spesifikke mål og regler for eleven, og at disse målene og reglene skal deles med foreldrene.

2.5.5 Sammenfatning av skole-hjem samarbeid med religiøse minoritetsforeldre

Foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn ser ikke alltid på seg selv som en ressurs i skolen, og derfor er det nødvendig å finne ut om skolen ser på foreldrene med et ressursperspektiv. Det er også viktig å kartlegge hvilke kunnskaper religiøse minoritetsforeldre har i forhold til det norske skolesystemet og språkkunnskaper som de innehar (Brenna, 2004, s. 96). Religiøse minoritetsforeldre kan ha tre strategier i møte med skolen, ifølge Ericsson og Larsen (2000, s. 62) sin undersøkelse – *hjemlandsvendt*, *tolandsvendt* eller *norskvendt*. Hvilken strategi foreldrene velger avhenger av hvilken grad de ønsker å påvirkes og forandres av majoritetskulturen. Skolen må sørge for at informasjonen som sendes ut er forståelig for alle foreldre, og de må sikre dette ved å følge opp samtaler og etablere foreldregrupper (Kibsgaard, 1997, s. 99). Et godt foreldrefellesskap kan bidra til inkludering og fellesskapsfølelse for religiøse minoritetsforeldre (Espedalen et al., 2021, s. 53).

3.0 Metode

I dette kapitlet følger en presentasjon av mine metodiske valg som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg vil gjøre rede for valg av metodologi, valg av metode og gjennomføringen av dette. Metodologi handler om formålet eller hensikten med valget av fremgangsmåte, mens metode er selve fremgangsmåten. Jeg starter med å forklare metodologi og valg av metode, før jeg så kommer med en beskrivelse av intervjuene som er gjort, samt utfordringer jeg har støtt på underveis i datainnsamlingen. Til slutt vil jeg komme inn på hvilke etiske hensyn jeg har tatt, og avslutte kapitlet med å vurdere studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Metodologi og valg av metode

Sett i sammenheng med problemstillingen min «*Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?*» har jeg valgt en kvalitativ metode. Postholm (2020, s. 43) beskriver kvalitative studier, som studier hvor menneskelige problemer eller prosesser utforskes i sin naturlige setting. Befring (2020, s. 13) peker på at et kvalitativt intervju kjennetegnes av den frie og lite formaliserte samtalen som finner sted mellom forsker og informant. Før man som forsker kan ta stilling til hvilken metode som skal tas i bruk må man finne ut av prosjektets tema og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Videre skriver Kvale og Brinkmann (2019, s. 140) at man først må stille seg de tematiske spørsmålene «hva» og «hvorfor», nemlig for å finne studiens tema og formål. Deretter kan man stille spørsmålet «hvordan» – hvilke(n) metode(r) skal velges for å best mulig kunne besvare problemstillingen. Siden jeg ønsker å *forstå* hvordan respondentene *opplever* foreldresamarbeidet er mitt overordnede metodologiske ståsted fenomenologi, og jeg har derfor valgt å ta i bruk kvalitative intervju som metode. Denne formen for metode er hensiktsmessig fordi jeg ønsker å få frem foreldrenes opplevelser og erfaringer med skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget. Det er nødvendig å påpeke at jeg på ingen måte i denne studien ønsker å generalisere informantene og deres opplevelser. Kvale og Brinkmann (2019, s. 112) sier følgende om generalisering: «Hvis man ikke råder over den formen for informasjon som er nødvendig for å narrativisere [...] gjør man etisk klokt i å være forsiktig med sine fortolkninger og generaliseringer og avstå fra noe som bare minner om terapeutisk intervensjon».

3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kvalitative studier kan ha et fenomenologisk utgangspunkt og/eller en hermeneutisk tilnærming. I forhold til kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep, som mer eller mindre forsøker å forstå sosiale fenomener ut fra individets egne perspektiver og beskrivelser av verden slik informanten opplever den (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 45). Befring (2020, s. 19) forklarer at hermeneutikken i metodisk forstand er prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Studien min er forankret i fenomenologien, men en hermeneutisk fenomenologisk posisjonering betyr at jeg fokuserer på foreldrenes opplevelse av mening. Videre peker Befring (2020, s. 21) på at fenomenologien har inspirert utviklingen av kvalitative forskningsmetoder, og på den måten bidratt til å gi legitimitet til empirisk forskning der beskrivelser av informanters subjektive opplevelser er sentralt. Nyeng (2021, s. 33) peker på at fenomenologiske studier tar for seg hvordan mennesker opplever sin tilværelse, det innholdet som fyller bevisstheten, og hvordan individets tanker og refleksjoner bidrar til å avsløre hvilke forhold som er virkelige for dem. Jeg arbeidet ut ifra et konstruktivistisk ståsted med en forståelse av virkeligheten (ontologi) og kunnskap (epistemologi) som sosialt konstruerte størrelser, med et subjektivt element – meg som forsker (Krumsvik, 2019, s. 43).

Kvalitative intervjuer kjennetegnes av den frie samtalen mellom forsker og informant. På den ene siden kan man si at de planlagte spørsmålene forskeren får svar på under samtalen er knytt til forskeren sitt teoretiske utgangspunkt, men samtidig vil det oppstå nye spørsmål underveis i samtalen. Dermed sitter man igjen med data som kan gi et grunnlag for en ny forståelse og ny innsikt, som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Befring, 2020, s. 93).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I min studie vil jeg ta i bruk et kvalitativt, semistrukturert intervju, og dermed er det viktig at jeg som forsker er åpen for de meningene og tankene informanten presenterer (Cresswell, 2013, s. 47). Gjennom et kvalitativt forskningsintervju som metode søker man å forstå verden gjennom intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Derfor er målet at jeg stiller spørsmål som er med på å sikre data om foreldrenes perspektiv og opplevelse på skole-hjem samarbeidet.

Kvalitative metoder trer frem som fleksible og lite formaliserte, og er dermed hensiktsmessige å bruke i studier som forsker på personlige trekk og sosiale kontekster (Befring, 2020, s. 92). Dermed gir metoden rom for improvisasjon og kreativitet, og er velegnet for ideografiske formål, som å studere særegne egenskaper og blant annet sjeldne personlige forutsetninger. Befring (2020, s. 94) peker på at det mest essensielle ved kvalitative studier er at metoden kan bidra til å nå inn i kjernen av individets selvforståelse og opplevelsen individet har av egen livssituasjon. Kvalitative data foreligger som oftest i form av verbale forklaringer eller beskrivelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). I mitt forskningsprosjekt er det informantenes opplevelser av egne erfaringer som er interessante, og kjernen i problemstillingen min er foreldrenes opplevelse av skole-hjem samarbeidet. Det var dermed avgjørende at jeg fikk innsikt i foreldrenes opplevelser i forhold til samarbeidet med skolen, slik at jeg fikk kjennskap til deres erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2020, s. 43) hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få en forståelse for sider ved intervjupersonens dagligliv gjennom informantens øyner. Strukturen til et forskningsintervju er veldig lik den dagligdagse samtalen, men et profesjonelt intervju involverer også en bestemt metode og spørreteknikk. Videre viser Repstad (1998, sitert i Krumsvik, 2019, s. 163) at studier som anvender kvalitative metoder har som formål å gi beskrivelser som gir et helhetlig bilde av de prosessene og særtrekk som finnes i miljøet man studerer. Intervju kan foregå ved at intervjuer stiller spørsmål, eller være skriftlig gjennom strukturerte spørreskjema, stiloppgaver eller dagbokoppgaver (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). I mine forskningsintervju har jeg valgt å bruke spørsmål ved å stille disse muntlig, og jeg måtte med bakgrunn i min problemstilling tenke nøye gjennom hvordan jeg skulle formulere og stille spørsmålene fordi jeg måtte sikre at informantene, som ville komme til å ha ulik språklig bakgrunn, forsto hva jeg spurte om.

Jeg valgte å ta i bruk semistrukturerte intervju, som betyr at det er et delvis strukturert intervju. Ifølge Kvale (2007, sitert i Krumsvik, 2019, s. 169) er det sentrale ved semistrukturerte intervju å innhente beskrivelser av livsverdenen til den som blir intervjuet, og hvordan vedkommende opplever ulike fenomener fra sitt ståsted. Dermed legges det vekt på

en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme. Ved å velge et semistrukturert intervju kunne jeg benytte en overordnet intervjuguide, som Krumsvik (2019, s. 169) påpeker blir utviklet på de kvalitative forskningsspørsmålene i forskningsdesignet slik at man som forsker sikrer at koherensen i studien blir god. Samtidig hadde jeg stor frihet til å bevege meg frem og tilbake i intervjuguiden min. Dermed kunne jeg også stille oppfølgingsspørsmål eller supplere med andre spørsmål for å kunne gå dypere inn i enkelte spørsmål underveis.

3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Essensen i dette forskningsarbeidet var å få frem religiøse minoritetsforeldre sine refleksjoner og erfaringer rundt skole-hjem samarbeidet. Det var derfor flere faktorer jeg måtte ta hensyn til ved utforming av intervjuguiden: forenkling av spørsmål, norskerferdigheter og kommunikasjonsferdigheter var noen av dem. Intervjuguiden ble flere ganger endret for å kunne ta hensyn til disse. Fokuset mitt da jeg lagde intervjuguiden var å stille spørsmål som ble utformet i forhold til opplæringslova, og skolens ansvarsområder. I tillegg var det viktig å utforme spørsmål som er erfaringsnære uten vanskelige begreper. Dette var spesielt viktig siden jeg intervjuet religiøse minoritetsforeldre som ikke nødvendigvis har bodd så lenge i Norge, og som kan ha problemer med språket. Dette viste seg i intervjusituasjonen som et klokt valg fordi informantene hadde ulik grad av norskkunnskaper. Intervjuguiden består av hovedtema og diverse underspørsmål (vedlegg 3), som bidrar til å skaffe informasjon om temaet. Videre stilte jeg oppfølgingsspørsmål ut ifra det som ble sagt på underspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene bidrar til å fylle en funksjon som handler om å gi informanten en slags bekreftelse på at intervjueren følger interessert med. I informasjonsskrivet til studien valgte jeg å påpeke og presisere at informantene som ville delta måtte forstå og kunne gjøre seg forstått på norsk.

For å kunne gjennomføre intervjuene trengte jeg et godt kunnskapsgrunnlag. Jeg har derfor gått gjennom forskningslitteratur som finnes på dette området slik at jeg kunne formulere formålet med undersøkelsen. I min studie ble det dermed fire områder som jeg ville rette fokus mot. Det første var hvilke opplevelser og erfaringer minoritetsforeldre har med samarbeidet med skolen/lærere med vekt på informasjon og kommunikasjon. Det andre var om foreldrene opplever anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier. Det tredje var hvilke forventninger foreldrene hadde til skole-hjem samarbeidet og det fjerde var

hva skolen gjør bra og hvor det ligger et forbedringspotensial.

Alle intervjuene ble gjennomført i november 2022. Når deltakerne møtte opp, ønsket jeg velkommen og vi hadde en kort samtale om hvem jeg er, fulgt av en kort beskrivelse av hensikten med studien. Jeg gikk deretter gjennom informasjonsskrivet med dem for å sikre at de forsto innholdet riktig. Videre redegjorde jeg for etiske regler som blant annet konfidensialitet og at de som informanter deltar frivillig, samt andre relevante opplysninger. Dersom det var noen spørsmål om informasjonsskrivet, samtykkeskjemaet eller andre ting, fikk de mulighet til å stille dem her. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon lånt fra Læringslaben til Høgskulen på Vestlandet. Diktafon var nødvendig ettersom jeg kommer innenfor sensitive personopplysninger. Dette ga alle informantene samtykke til, og jeg fikk inntrykk av at det på ingen måte var et distraherende element i intervjuet. Thagaard (2018, s. 111-112) peker nemlig på at dialogen som oppstår mellom forsker og intervjuperson gir mest fyldig informasjon dersom det blir gjort lydopptak. Siden intervjuene blir nøyaktig notert ned gjennom lydopptakene, vil intervjuene styrke sin troverdighet.

Innledningsvis i intervjuet spurte jeg informantene om deres alder, religiøsitet, opprinnelse og på hvilke(t) trinn de hadde barn. Dette fungerte som en slags oppvarming og bidro til at intervjuet fikk en myk start, og informantene fikk dermed bli tryggere og mer komfortable i situasjonen. Intervjuet fungerte som en dialog, der intervjuguiden aktivt ble tatt i bruk i alle intervjuene. Intervjuguiden bidro til at man med sikkerhet kom innom alle temaene i alle intervjuene. Dersom noen av informantene synes det var vanskelig å forstå et spørsmål forsøkte jeg å ordlegge meg på en annen måte eller komme med eksempel.

Intervjuene hadde en tidsramme på mellom 30 og 45 minutter ettersom noen svarte mer utfyllende og andre mer kortfattet. Jeg opplevde deltakerne som åpne og med et ønske om å fortelle om sine opplevelser. Intervjuene foregikk på norsk.

3.3 Utvalg av informanter

Problemstillingen min krever en kvalitativ tilnærming til feltet, og jeg var derfor avhengig av et strategisk utvalg. Utvalget av informanter ble valgt ut ifra problemstillingen, og jeg var

derfor opptatt av at jeg skulle ha informanter med ulik religiøs minoritetstilhørighet med i forskningen for å kunne dekke størst mulig spekter av trossamfunn knyttet til skole-hjem samarbeidet.

3.3.1 Utvalgsprosedyre og utfordringer

Valg av informanter er et avgjørende element i studien. Det er ingen øvre eller nedre grense for antall informanter i kvalitativ forskning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 40). Det må likevel hentes inn nok informanter til at man kan svare på problemstillingen. Som tidligere nevnt har jeg vært avhengig av et strategisk utvalg, og har derfor benyttet meg av en strategisk metode og et kriteriebaserte utvalg der informantene hadde erfaringer og opplevelser fra det problemstillingen min spør etter. I min studie la jeg til grunn tre kriterier for at en person kunne delta i intervjuet. Det første kriteriet var at personen måtte være tilknyttet en religiøs minoritet. Dette utelukket blant annet medlemmer i Den norske kirke, fordi dette trossamfunnet fortsatt er det største i Norge (og fordi skolen fortsatt bygger på kristen arv og tradisjon). Det andre kriteriet var at personen måtte ha eller ha hatt barn i den norske skolen, og ha erfaring med skole-hjem samarbeid. Det tredje og siste kriteriet var at personen som deltar må kunne forstå og gjøre seg forstått på norsk. Videre var verken alder, kjønn, sosioøkonomisk eller utdanningsstatus inkludert i utvalgskriteriene for denne studien.

Jeg ønsker å intervju foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn som har samarbeidet med skolen, og det har vist seg å være svært vanskelig å finne informanter til dette prosjektet. Det startet med at jeg henvendte meg til en paraplyorganisasjon for å forhøre meg om de kunne formidle informasjon om forskningsprosjektet. De var positive til dette, og vi gjennomførte videre et møte der jeg fikk presentert studien min og hvilke deltakere jeg ønsket å få tak i. De var innstilt på å hjelpe meg å komme i kontakt med flere trossamfunn, slik at jeg kunne snakke med representantene for trossamfunnene. Disse representantene kunne nå videre ut til medlemmene i de ulike trossamfunnene med informasjonsskrivet mitt, men jeg hadde ikke noe hell her. Når det ikke gikk noen vei her valgte jeg å ta kontakt med flere ulike skoler, men her fikk jeg bare svar fra en av de mange skolene jeg tok kontakt med. Skolen som responderte ønsket ikke å hjelpe meg med å finne informanter. Etersom jeg ikke lyktes å komme i kontakt med potensielle informanter gjennom paraplyorganisasjonen, representanter for ulike trossamfunn eller ulike skoler, valgte jeg å ta kontakt med bekjente som jeg visste

hadde enten tilknytning til eller kjenner til religiøse minoritetsforeldre. Her hadde jeg mer hell, og det endte med at jeg kom i kontakt med fire religiøse minoritetsforeldre som ønsket å stille til intervju. I hovedsak ønsket jeg flere informanter, men på bakgrunn av tidsrammen for masteroppgaven hadde jeg ikke mulighet til å finne flere. Intervjuene som er gjennomført gir tilstrekkelig materiale til å svare på problemstillingen min. Av grunner beskrevet ovenfor fant jeg informantene gjennom aktiv informering av prosjektet. Det skal påpekes at informantene som har stilt til intervju er personer jeg ikke hadde noe kjennskap til på forhånd.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Informantene i studien er alle kvinner med religiøs minoritetsbakgrunn. Informantene er tilknyttet hinduismen, islam og buddhismen. Alle informantene kunne både forstå og snakke norsk, men her var det variasjon i deres ferdigheter. Det var en mindre variasjon i forhold til antall år de har oppholdt seg i Norge. De har alle barn i enten ungdomsskolen eller barneskolen. Felles har de alle erfart samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og betydningen av dette.

3.4 Analyse av datamateriale

Etter å ha gjennomført intervjuene ble transkriberingen av lydopptakene gjort så nært intervjuene som mulig. Diktafonen, lånt fra Høgskulen på Vestlandet, funket utmerket og hadde god lyd kvalitet, og dermed oppsto det ingen problemer i forhold til å høre hva informantene sa. Jeg har transkribert alle intervjuene selv og opplevde gjennom dette at jeg fikk enda bedre kjennskap til materialet jeg selv hadde samlet inn. Kvale og Brinkmann (2019, s. 207) hevder at forskere som selv transkriberer sine intervjuer lærer mye om egen intervjustil. Gjennom å transkribere selv husker man allerede en viss grad av emosjonelle og sosiale aspekter som forekom i intervjusituasjonen, og dermed har forskeren allerede startet meningsanalysen av det informanten sa i intervjuet.

Jeg har valgt å ikke ta med den nonverbale kommunikasjonen som informantene viste eller uttrykte, som nøling, latter, tenkepauser eller liknende i transkriberingen. Dette gjorde jeg fordi jeg var opptatt av å få frem deres refleksjoner knyttet til skole-hjem samarbeidet. Videre har jeg valgt å omsette sitatene til normert bokmål.

Analyse av data innebærer en hermeneutisk sirkel fordi man kontinuerlig går frem og tilbake i prosessen for å finne deler og helheter (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). Den vanligste formen for dataanalyse er idag koding eller kategorisering av intervju materialet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Jeg hadde på forhånd lest og hørt gjennom intervjuene flere ganger for å sikre at alt som ble sagt var nedskrevet. For å se likheter og ulikheter mellom intervjuene, noterte jeg ned og markerte setninger med fargekoder. Dette gjorde at jeg senere kunne komme tilbake til og se sammenhenger, ulikheter og likheter mellom intervjuene.

Kategoriene jeg kom frem til gjennom analyseprosessen er basert på hovedtema i intervjuguiden. Dette gjorde det enklere å gruppere svarene jeg fikk i de ulike temaene, og dermed se likheter og ulikheter blant informantenes opplevelser. Dermed fikk jeg fire tema i analysedelen med bakgrunn i meningskodingen og meningskonsentreringen: *skolens møte med minoriteter og foreldrenes forventninger, opplevelser av skole-hjem samarbeidet, foreldresamarbeid i KRLE-faget, og skolens forbedringspotensial.*

3.5 Vurdering av validitet og reliabilitet i studien

I denne delen skal jeg vise de forskningsetiske hensynene jeg har gjort i studien. Her er spesielt fokus på sensitive personopplysninger et viktig tema. Til slutt vil jeg diskutere oppgaven sin kvalitet ut fra begrepene reliabilitet og validitet.

3.5.1 Forskningsetiske vurderinger

Ifølge Befring (2020, s. 99) stiller det store krav til forskeren sin integritet og fagkompetanse for å oppnå pålitelige og valide resultat ved bruk av kvalitative metoder. Med forskningsetikk menes de relasjoner forskningen har til normer og verdier i samfunnet (Krumsvik, 2019, s. 205). Personvern er, sammen med flere andre vern, en del av forskningsetikken (Tangen, 2010, s. 318). Forskning har som grunnleggende krav at den skal være forankret i anerkjente etiske verdier (Befring, 2020, s. 28). Den nasjonale forskningsetiske komité har etiske retningslinjer som man som forsker må følge (NESH, 2021). Forskningsetikk omfatter ikke bare personvern hensyn og forskningsinterne krav om troverdig og god rettleidningsskikk, men skal sees i sammenheng med forskningens funksjon og oppgaver i samfunnet. Etikken kan

heller ikke sees isolert fra allmenne etiske spørsmål. Tangen (2010, s. 319) peker på at forskerrollen må ta hensyn til alminnelige etiske krav. Siden det innenfor kvalitative metoder er en økende bevissthet om retningslinjer og forventninger til at forskeren viser en etisk praksis i sine forskningsprosjekt, må forskeren forholde seg til de etiske prinsippene som er lagt til rette for forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2018, s. 20). Befring (2020, s. 32) peker på fire forskningsetiske normer som har stor relevans for pedagogisk forskning: informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse og særlig hensyn til barn og utsatte grupper. Informantene i studien fikk på forhånd informasjon om prosjektets innhold og formål. De har gitt et frivillig og skriftlig samtykke på at de ønsker å delta i studien. I informasjonsskrivet fikk de informasjon om at de kan trekke seg når som helst uten en forklaring, og hvordan de kunne gjøre dette. Videre fikk de informasjon om at deres deltakelse ville være anonym, og at de ville bli gitt et pseudonym ved bruk av deres intervju. I tillegg har prosjektet blitt meldt til og vurdert av Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD, nå SIKT).

3.5.2 Forskning på sensitive personopplysninger

Forskning på særlige kategorier av personopplysninger er personopplysninger om blant annet rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning eller fagforeningsmedlemskap (Datatilsynet, 2019). I min masteroppgave kommer vi innenfor særlige kategorier av personopplysninger fordi informantene deler informasjon om sin etniske opprinnelse og religion. Det er viktig, ved forskning på svakstilte og sårbare grupper, at man unngår å dele inn eller bruke betegnelser som bidrar til urimelig generalisering, er nedsettende og/eller kan bidra til stigmatisering av bestemte grupper (NESH, 2021, s. 29). Videre sier NESH (2021, s. 29-30) at det er viktig å innhente kunnskap om og respektere over den lokale konteksten og de sosiale forholdene når man forsker på kulturelle grupper. For å kunne arbeide med slike personopplysninger må informanten ha gitt et uttrykkelig samtykke (Datatilsynet, 2019).

Det har vært viktig for meg å følge de etiske retningslinjene som er gitt av NESH (2021) slik at prosessen er transparent for leseren. Prosjektet ble, som nevnt tidligere, sendt inn til NSD og vurdert i samsvar med kravene. For å ta hensyn til etikken i prosjektet lagde jeg et informasjonsskriv til foreldrene der de fikk informasjon om hvordan deres opplysninger ble

tatt imot, håndtert og lagret. Videre fikk de et samtykkeskjema de frivillig kunne skrive under på. Her kunne de krysse av for at de frivillig deltok i studien og at det var greit å ta lydopptak av intervjuet. Intervjuene og det transkriberte materialet ble oppbevart på HVL sin forskningsserver.

3.6 Reliabilitet

I et forskningsprosjekt er det viktig å vurdere om prosjektet er utført på en pålitelig måte, og om andre forskere vil komme frem til samme resultat dersom de hadde tatt i bruk den samme forskningsmetoden jeg har valgt. Befring (2020, s. 43) peker på at begrepet reliabilitet handler om nøyaktighet og konsistens av de innsamlede dataene. Dermed handler reliabiliteten av forskningsprosjektet om hvor presise registreringene og målingene er. I kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvor troverdig resultatene er, og dette henger tett sammen med forskningsresultatene sine styrker, svakheter og konsistensen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Det finnes utfordringer med reliabiliteten i kvalitativ forskning, fordi en slik forskning sjelden kan reproduseres slik man kan ved kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning vil i tradisjonell forstand ikke bære preg av en høy reliabilitet, fordi dersom en annen forsker tar i bruk samme metode vil han/hun kunne få et annet resultat enn det jeg har fått. Både Thagaard (2018, s. 187-188) og Befring (2020, s. 43) hevder at det i kvalitative studier er vanskelig å komme frem til helt likt resultat, fordi resultatene utarbeides i feltet mellom forskeren og dens informanter. Dermed er det viktig at jeg gjennomfører alle deler av forskningsprosessen på en transparent måte. Samtidig er det viktig at jeg klarer å gi leseren en forståelse av hvordan analysen er gjennomført, hvilke konklusjoner man kan anskaffe fra analysen, og hvilke begrensninger studien har.

Ettersom at jeg har tatt i bruk et semistrukturert intervju bestående av åpne spørsmål til foreldrene, vil reliabiliteten i studien min utfordres. Et slikt semistrukturert intervju inviterer informanten til å komme med egne meninger, følelser og opplevelser rundt de spørsmålene som blir stilt, og her kan studiens reliabilitet øke ved at beskrivelsen av de forskningsvalgene som er tatt underveis er grundige og troverdige. Dersom forskeren har ledende spørsmål og ikke har et bevisst fokus på dette, vil det påvirke svarene man får i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Da jeg utformet intervjuguiden var jeg derfor bevisst på å lage åpne spørsmål som ikke skulle virke ledende på informanten, samt spørsmål som måtte utdypes.

Videre tok jeg lydopptak under intervjuene for å sikre at transkripsjonen ble så nøyaktig som mulig. Likevel vil det være flere svakheter ved transkriberingen, som for eksempel at man skriver om en muntlig samtale til skriftlig tekst. Jeg har også valgt å ikke ta med den nonverbale kommunikasjonen, fordi det ikke skal legges fokus på informantens kompetanse i norsk og heller få frem deres refleksjoner. Ettersom jeg tok opptak av intervjuene, førte dette til at intervjuet ble notert ned så nøyaktig som mulig. Etter å ha notert ned intervjuene, lyttet jeg gjennom intervjuet en gang til for å forsikre meg om at alt jeg skrev ned var det informantene sa. Dermed styrker jeg, ifølge Befring (2020, s. 101), studiens reliabilitet gjennom en kvalitetskontroll av transkriberingen. Videre er det leseren som må avgjøre oppgavens reliabilitet på bakgrunn av mine redegjørelser.

3.7 Validitet

Befring (2020, s. 99) peker på at validitet handler om gyldigheten av de dataene som er samlet inn, og dette stiller store krav til forskerens integritet og fagkompetanse. Det er mer komplisert å vurdere intervjutranskripsjonens gyldighet i motsetning til å vurdere dens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212). Validiteten i en studie gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2019, s. 278) peker på sju stadier av validering; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering*. På denne måten fungerer valideringen som en kvalitetskontroll av studien gjennom hele forskningsforløpet.

Når jeg valgte tema og planla studien var jeg nøye med å presisere hva formålet med studien var. Her leste jeg meg opp på tidligere forskning av foreldre med minoritetsbakgrunn som informanter. Videre diskuterte jeg metoden sammen med veileder. Her falt valget på individuelle intervju med informantene, for at de fritt skulle dele sine refleksjoner rundt skole-hjem samarbeidet og ikke bli påvirket av andre. For å styrke validiteten i forskningen min utformet jeg en semistrukturert intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen, lovverket og skolens ansvarsområder. Veileder gikk igjennom intervjuguiden for å sikre at spørsmålene var tilpasset målgruppen. På denne måten fikk jeg også kvalitetsikret at intervju spørsmålene kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Til slutt gjennomførte jeg et pilotintervju for å sikre kvaliteten av metoden i studien og meg som intervjuer. Før intervjuene testet jeg også lyd kvaliteten av diktafonen for å sikre god kvalitet til transkripsjonen. Lydopptakene sikret

god kvalitet ved transkriberingen.

Datamaterialet jeg sitter igjen med etter intervjuene har gitt meg informasjon som bidrar til at jeg kan besvare problemstillingen for prosjektet. Det kvalitative forskningsintervjuet av foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn har gitt svar på hvordan de opplever skole-hjem samarbeid, og om de opplever anerkjennelse og respekt for deres religiøse og kulturelle verdier. Problemstillingen min sier at jeg ønsker å intervju foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn, men jeg har i studien bare intervjuet kvinner. Dette forekom på en naturlig måte, fordi det kun var de kvinnelige informantene som tok kontakt og sa de ønsket å ta del i studien. Dette er ikke et problem, men noe jeg er bevisst på i forhold til studien.

4.0 Presentasjon av resultat

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funnene jeg har gjort fra analysen av intervjuene. Jeg har strukturert analysedelen i fire deloverskrifter: (1) skolens møte med religiøse minoriteter og foreldrenes forventninger, (2) opplevelser av skole-hjem samarbeidet, (3) foreldresamarbeid i KRLE-faget, og (4) skolens forbedringspotensial. Under disse overskriftene har jeg tatt i bruk mellomoverskrifter for å strukturere presentasjonen av resultatene, og for å lettere se likheter og ulikheter mellom informantene.

Formålet med studien er å sette søkelys på hvordan religiøse foreldre med minoritetsbakgrunn opplever samarbeidet med skolen, og om de opplever anerkjennelse og respekt for sin religiøse og kulturelle bakgrunn. I første delkapittel vil jeg se nærmere på spørsmål om respekt, foreldrenes kunnskap om deres rettigheter i skolen, samt deres forventninger til skolen. Deretter vil jeg presentere ulike opplevelser foreldrene har hatt i forhold til samarbeidet med skolen. Så kommer jeg nærmere inn på foreldresamarbeid i KRLE-faget. Til slutt vil jeg sette fokus på det foreldrene mener skolen gjør bra, og hvor skolen har et forbedringspotensial i forhold til samarbeidet med religiøse minoritetsforeldre.

Felles for foreldrene jeg har intervjuet, er at de alle har religiøse minoritetsbakgrunn og har eller har hatt barn i den norske skolen (kap. 3.3.1). I analysen som er gjort av intervjuene

finner jeg både likheter og ulikheter blant foreldrene, og det kommer tydelig frem at alle foreldrene er svært positive til den norske skolen. Noen av foreldrene har også sammenlignet deres opplevelse av skolen i deres hjemland i forhold til opplevelsen deres med det norske skolesystemet.

4.1 Skolens møte med religiøse minoriteter og foreldres forventninger til skolen

Føler du deg respektert av skolen? Føler du at skolen verdsetter din bakgrunn? Har du noe kjennskap til hvilke rettigheter du har i skolen? Dette er flere av spørsmålene de foresatte skulle svare på. Foreldrene opplyser i intervjuene at de føler seg respektert av skolen. En forelder forteller at: «Jeg synes skolen her i Norge har veldig respekt for både barn og foreldre». Hun peker videre på egne opplevelser ifra skolen i hjemlandet sitt: «For meg så er det veldig tydelig at man har en annen opplevelse i (informantens hjemland)» (Informant 1). Forskjellene hun peker på her går på at det er ulike regler i skolen, at elevene må ta i bruk uniform i skolehverdagen, elevene er nødt til å stille på skolen hver dag, og de må gå på aktiviteter et visst antall dager i uken. I likhet med Informant 1 nevner en annen forelder mye av det samme i forhold til opplevelser hun har i Norge i forhold til opplevelsen fra sitt hjemland: «Når man går på barneskolen – her er det veldig sånn at man deltar frivillig, men i (informantens hjemland) er det veldig mye strengere» (Informant 3). Jeg får inntrykk av at en av foreldrene som jeg intervjuet mener det er spesielt viktig at hun blir tatt på alvor i samarbeidet med læreren. Hun ønsker at lærerne tar ansvar, og at dersom det skjer noe mellom elevene at læreren stopper det og setter grenser. Jeg spør henne om hun føler at skolen tar henne på alvor, og dette forklarer hun slik:

Ja, hvis du sender en melding til læreren, ikke sant, og læreren sender tilbake «Takk for beskjed, skal snakke med dem og høre hva som har skjedd». Da tenker du sånn: «Ja okey, nå er det læreren som skal ta avgjørelser om hva som har skjedd med barna, kringling, med skolen, med fag og sånn. Det er godt man alltid får tilbakemelding fra læreren. Du blir oppmuntret til ... at hver gang det har skjedd noe så sender vi melding og vi får tilbakemelding. (Informant 4)

Det oppleves som at det er viktig for henne at det er hyppig kontakt mellom henne og lærer, og at hun føler seg respektert og tatt på alvor når lærer tydeliggjør at hen har sett beskjedene

hennes og gir respons på dette. Dette gjør at informanten lettere tar kontakt med lærer, fordi kontakten anerkjennes og hun oppmuntres til å gjøre dette.

To av informantene gir uttrykk for at de ikke opplever at skolen verdsetter deres religiøse og kulturelle bakgrunn. Informant 1 sier at skolen ikke har tatt kontakt med dem i forhold til deres religiøsitet eller kulturelle bakgrunn. Når jeg spør om hun føler at skolen verdsetter hennes bakgrunn sier hun: «Hmm ... nei, det tror jeg ikke ...». Det kommer ikke klart frem hvorfor informanten opplever at hennes bakgrunn ikke verdsettes, annet at hun legger til grunn at det ikke har vært noen form for kontakt om dette, og at det dermed ikke har vært aktuelt å snakke eller dele dette med skolen. Den andre forelderen som gir uttrykk for at skolen ikke verdsetter deres religiøse og kulturelle bakgrunn reflekterer i sitt svar over hvorfor det er slik. Hun peker på at skolen ikke har tatt kontakt med henne om hennes religiøse og kulturelle bakgrunn, men sier følgende om en opplevelse hun har hatt med barna sine: «Men sånn som barna, sånn når de har begynt i 1. klasse – rektor spør da hva som er best, hvordan lærer de best, trengs det morsmåslærer ... Jeg synes det er veldig fint» (Informant 4). Hun fortsetter og peker på kontakten mellom henne og skolen: «Men jeg har ikke fått spørsmål i forhold til hvordan undervisningen var i (informantens hjemland), hva de gjorde der, nei ... Det er jo litt annerledes. For det er jo forskjellig fra land til land» (Informant 4). Det kommer frem her at hun har opplevd forskjeller mellom den norske skolen og skolen i hennes hjemland, men at skolen ikke kjenner til disse forskjellene siden de ikke har hatt kontakt med henne angående hennes opplevelser. Informant 3 på sin side sier at lærer har tatt kontakt med henne. Når jeg spør på hvilken måte læreren har hatt kontakt med henne svarer hun: «På skolen så spør de sånn hva jeg synes og sånn da» (Informant 3). Hun legger til at det ikke bare er henne, men at det er kontakt med flere foreldre med religiøs bakgrunn. Det ser dermed ut til at denne skolen har fokus på å ta kontakt med foreldrene med religiøs minoritetsbakgrunn, og legge til rette for et samarbeid hvor foreldrenes syn kommer frem.

På spørsmål om foreldrenes forventninger til skolen vektlegger de litt forskjellige sider ved samarbeidet. Informant 2 og 3 forventer å få klar informasjon fra skolen. Dette begrunner Informant 3 med at det er positivt med mye informasjon fra skolen, fordi de da vet hva som skjer i skolen. Hun sier følgende: «Informasjon det kommer! Vi har selvfølgelig kontakt over e-post og sånn». Både Informant 2 og 3 forventer å få presis og klar informasjon fra skolen, men begge peker på at det ofte kommer altfor mye informasjon, og at dette gjør at de opplever

at de ikke har kontroll. De er likevel tydelige på at de heller ønsker for mye enn for lite informasjon, fordi de da kan vite nøyaktig hva som foregår i skolen. Informant 1 og 4 forventer at deres barn skal føle seg trygge på skolen, og at skolen formidler informasjon til foreldrene dersom det skulle skje noe. Informant 1 sier følgende om hennes forventninger til skolen:

Da datteren min gikk i 1. klasse, da måtte hun gå opp trappen til skolen alene. Da møtte hun sånne store barn som brukte å geipe til henne og si ord som hun syntes var ubehagelig, og til slutt så ville hun ikke gå opp trappen alene. Da måtte jeg være med henne opp for å levere henne på SFO om morgenen. Fordi hun ikke ville møte sånne barn, og da hadde jeg tenkt å ta det opp med skolen – at dette var et problem, men før jeg rakk det så flyttet de SFO ned (til 1. etasje), så da slapp hun å gå opp trappen der. Så det var kjempefint. (Informant 1)

At informanten var klar på at hun kom til å si ifra til skolen angående disse hendelsene, speiler at hun ikke er redd for å ta kontakt med skolen dersom det er noe hun lurar på eller ønsker endringer på. Valget til skolen om å flytte SFO til 1. etasje kan åpne for at det er andre foreldre som har tatt kontakt med skolen før informanten rakk å gjøre det selv, og at det er andre barn som har opplevd det samme. I likhet med Informant 1 legger Informant 4 vekt på trygghet for barnet: «Jeg forventer at lærerne er oppmerksomme på hva som skjer inne i klasserommet og hva som skjer ute! For ofte i friminuttene skjer det så mye, men lærerne har ikke kontroll». Informanten har en opplevelse av at lærerne ikke har kontroll på hva som skjer i friminuttene, og legger vekt på forventninger om lærernes oppmerksomhet. God kommunikasjon mellom foreldrene og lærerne om hva som skjer i friminuttene og klasserommet, er viktig for informanten.

4.2 Opplevelser av skole-hjem samarbeidet

Studiens største del handler om å sette søkelys på hvordan religiøse minoritetsforeldre opplever skole-hjem samarbeidet. I dette delkapitlet kommer jeg inn på temaer som blant annet skolens initiativ til kontakt og informasjon til religiøse minoritetsforeldre, språkutfordringer, deltakelse i skolen og foreldrenes opplevelser av utviklingssamtaler. Det er mange likheter blant informantene, men jeg opplever at de er litt selvmotsigende i forhold til

skole-hjem samarbeidet.

Skolens initiativ til kontakt

Alle foreldrene mener klart at skolen har tatt initiativ til kontakt med dem, og de sier alle at informasjonen i hovedsak forekommer i skriftlig form. Informant 3 påpeker at det er en selvfølge at de har kontakt med skolen, og at de har kontakt over e-post. Når jeg spør henne om det er mye informasjon som kommer, svarer hun følgende: «Jeg synes det er veldig ... altfor mye! Noen ganger er det altfor mye. Jeg blir sånn «ææ» (viser at hun blir stresset) – jeg har ikke kontroll». Informantene er enige i at det er positivt å få mye informasjon fordi de da vet hva som skjer i skolen. Informant 1 forteller om en opplevelse hvor hun hadde ansvar for en nær slektning som gikk på ungdomsskolen, og derfor hadde hun også kontakt med skolen og læreren til barnet. Her forteller hun at hun fikk en telefon fra skolen, nærmere bestemt slektningens kontaktlærer, fordi slektningen ikke hadde sendt inn skoleoppgaver eller lekser. Hun påpeker at det er veldig fint å få beskjed slik at hun vet hvordan hen er på skolen, og at de på denne måten kan hjelpe og støtte hen mer hjemme. Hun avslutter spørsmålet med å si at hun er veldig glad for at hun får beskjed om slikt.

I forhold til kontakt med skolen er det flere som påpeker at all kommunikasjon foregår via e-post, og eventuelt melding. Informant 2 sier følgende: «Han (læreren) vil gjerne at vi tar kontakt på e-post fordi det er skriftlig beskjed slik at han har bevis. Han vil ikke ta imot telefon da fordi han ikke har bevis, ikke sant ...». Hun peker videre på at dersom det skulle være viktig og aktuelt er læreren tilgjengelig på telefon, men lærer foretrekker skriftlig beskjed.

På spørsmål rundt skolens kontakt, og informantenes opplevelse var det ingen av de som trakk inn religion og deres religiøse tilhørighet når de fikk spørsmål om skole-hjem samarbeid generelt. Fokuset til informantene var istedenfor på mengden informasjon, utfordringer med informasjon, og andre sider ved skole-hjem samarbeidet. Foreldrene trakk frem deres religiøse tilhørighet og kulturelle verdier senere i intervjuene når vi kom inn på spørsmål angående KRLE-faget. Dette kommer jeg til senere.

Utfordringer med språket

Alle informantene i denne studien er religiøse minoriteter, som av ulike grunner har flyttet til Norge. Det var dermed sentralt å undersøke om det oppstår noen vansker, konflikter eller misforståelser i forhold til språket. Foreldrene har ulike opplevelser i forhold til kommunikasjonen med skolen med tanke på deres språklige bakgrunn.

Jeg har problem, men ungene mine har ikke det. Så av og til hjelper ungene mine meg da. Men ja, jeg har problem. Av og til så kommer det beskjeder når ungene ikke er her, og da går jeg å 'translater' – til Google Translate å spør der. (Informant 2)

Informanten må derfor ha hjelp til å forstå informasjonen fra skolen, og det er ofte ungene hennes som må bistå henne når det kommer skriftlig informasjon fra skolen. Hun har også hjelp i internett dersom det skulle oppstå situasjoner hvor ungene ikke er tilgjengelige til å hjelpe henne. Jeg spør videre om hun anser det som greit at informasjonen fra skolen kommer på norsk. På dette svarer hun: «Hvis jeg ikke forstår så ringer jeg med engang. Jeg bare ringer – ikke til kontaktlærer, men til den som har sendt e-posten». Informanten uttrykker at hun ikke er redd for å ta kontakt med avsender av informasjonen dersom det er noe hun er usikker på eller ikke forstår.

På den andre siden opplever Informant 4 ingen utfordringer i forhold til språket. Hun sier nei til at det er noen utfordringer med kommunikasjonen og begrunner dette slik: «Det har alltid gått greit å snakke med lærer og sånn. Jeg forstår veldig fint og dere snakker så bra, så det er ikke noe problem. Så det er klar informasjon og kontakt med hverandre egentlig».

På det samme spørsmålet legger Informant 3 til grunn at hun forstår det som blir sendt, og det som blir informert om. Senere peker hun på at det er veldig mye informasjon fra flere hold innenfor skolen, og at dette bidrar til at hun ikke orker å lese alt. Hun korrigerer seg selv og forklarer at grunnen til at hun ikke leser alt kan være fordi hun ikke forstår alt. Hun foreslår at det kanskje hadde vært lettere dersom de kun fikk tilsendt det viktigste istedenfor «referat som er på over to sider på e-post. Det blir for vanskelig» (Informant 3).

Skolens veiledning av religiøse minoritetsforeldre

To av informantene har fått tips fra skolen i forhold til hvordan de kan hjelpe barnet med skolearbeid. Informant 1 viser til da hun hadde ansvar for en nær slektning, og hun hadde kontakt med skolen. Her sier hun at det er vanskelig i forhold til skolen, fordi de ikke vet hvordan han er hjemme, men at de har fått litt tips fra skolen. Hun nevner ikke hvilke tips hun har fått, men forklarer at de forsøker å hjelpe slektningen sammen med skolen ved å sette klare grenser hjemme: «Vi måtte lage regler ... Når det er lekser er det leksetid, familietid, og middagstid, og ja ... Vi må bare sette regler» (Informant 1). Informant 4 viser på sin side til hvilke tips hun har fått fra skolen, og spesielt fra matematikklærer: «Ja! Læreren sa at det kunne hjelpe barnet å ofte bruke fysiske ting på skolen. For barna de skjønner godt hvis de ja ... Å ha tingene i hånden» (Informant 4). Her har informantene fått konkrete tips, som kan brukes hjemme for å bidra til økt læring hos informantens barn.

Former for kommunikasjon

Tre av informantene har gitt klart uttrykk for at det meste av informasjon fra skolen kommer skriftlig på e-post. To av informantene gir videre uttrykk for at de gjerne skulle ha hatt mer kontakt på telefon med både lærer og skolen. Informant 3 sier dette: «Ja, for meg er det lettere å ta det på telefon fordi jeg ikke liker å lese. For meg er det jo lettere å snakke, men jeg vet jo det at skolen helst ønsker å få det skriftlig». Informanten har et ønske om mer kontakt over telefon for å bedre samarbeidet med skolen, men hun uttrykker en bevissthet i at skolen selv heller ønsker at kontakten skal foregå over e-post. Hun begrunner ønske om kontakt på telefon med at det er lettere å formulere seg muntlig enn skriftlig.

Når jeg spør Informant 4 om hun mener det er lettere å forstå informasjonen dersom det skjer over en samtale, sier hun: «Jeg synes ofte at når jeg snakker er det lettere enn å sende melding. Jeg synes du får det sånn kjapt hva du mener, istedenfor at du skal skrive nøyaktig – kanskje det du skal skrive er lett eller vanskelig». Når jeg følger opp med å spørre om hun synes det er lettere å spørre eller si ifra om hun har forstått informasjonen riktig når hun snakker med lærer eller skolen over telefon, så gir hun uttrykk for at det er lettere å kunne si «Nå forstår jeg!» eller «Unnskyld, hva mener du her?» over telefonen enn skriftlig på e-post eller melding.

Deltakelse i skolen

Ved spørsmål om hvordan skolen tilrettelegger for at de som foreldre kan delta i undervisningen eller generelt i skolen, er det ingen som nevner at de på noen måte har tatt del i undervisningen. Informant 1 forklarer at hun har samarbeidet med læreren om hvilke grenser de skal sette, hvor mye lekser barnet skal få, og hvilke dager hen skal ha lekser på slik at hun kan minne hen på det. Når jeg spør hvordan hun tror det hadde vært dersom hun og læreren ikke hadde samarbeidet, svarer hun: «Nei, huff ... Nei, det hadde vært vanskelig» (Informant 1). Hun uttrykker at samarbeidet er viktig for å kunne hjelpe barnet videre. Forelderen peker på at barnets norskkompetanse ligger på et lavt nivå, og at de har samarbeidet med morsmåslærer for å prøve og hjelpe.

To av informantene legger mer vekt på diverse arrangement i regi av skolen eller FAU når det kommer til deres deltakelse i skolen:

For eksempel på kvelder har vi kosekveld. Der lager vi to typer mat med ungene. Da har vi to grupper også er det to foreldre på hver gruppe som har ansvar for rydding og mat. For eksempel pizza. Vi kjøper pizza-greier, de lager fire grupper på fire stykker. Og noen foreldre kan ta med jentene på bowling og sånn. Noen tar med guttene og ser film og sånn. Vi bruker klassekassen og sånn da. (Informant 2)

På skolen, arrangement som skal skje på skolen ... Skolen har bygd ny skole. De skal flytte og da fikk vi sånn skjema at det hadde vært veldig bra om foreldre kunne komme og hjelpe og flytte litt ting. Og da hjelper vi til med møbler eller noen ting. Så, ja ...».
(Informant 4)

Deltakelsen i skolen synes å være deltakelse på arrangement i regi av skolen eller FAU, og det bidrar til at det skjer mye sosialt både for elevene og foreldrene. Det er ingen av de som sier noe om at de har hatt en stemme i forhold til hva som skjer inne i klasserommet i skoletiden.

Skole-hjem samarbeid i barne- og ungdomsskolen

Jeg ønsket å få en forståelse for hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen, og

gjærne om de har opplevd at det er noen forskjell i samarbeidet med barneskolen og ungdomsskolen dersom de har hatt barn i begge. En informant sier at hun tror det er det samme, og påpeker at hun er veldig trygg og positiv til skolen. Hun viser til at hun selv synes det er vanskelig å få eget barn til å gjøre leksene, og hun setter seg litt inn i hvor utfordrende det kan være å jobbe med barn. En annen informant hevder at det er forskjellig fordi på ungdomsskolen er det mye ansvar og karakterer, og peker på at elevene er tenåringer. Når hun snakker om tenåringer legger hun vekt på at de ofte blir sinte, har hormonproblemer og lignende, som påvirker samarbeidet mellom foreldre og skolen, og barnet og skolen. Informant 2 sier også at de må passe mer på barnet på barneskolen, mens på ungdomsskolen kan hun lese beskjedene og gi den videre til barnet.

Flere av informantene gir uttrykk for at det kommer til å bli vanskeligere og vanskeligere å hjelpe barnet sitt desto eldre de blir. Informant 1 peker også på at hun nå kan bruke Google som hjelp dersom hun trenger det: «Nei, det går helt fint (å hjelpe barnet hjemme). Når barnet begynner å bli større og det blir vanskeligere, så kanskje ...». Informant 4 sier at de gjør så godt de kan, men at det vil være vanskeligere jo eldre barnet blir: «Kanskje til nå så går det greit. Til 3. klasse går det greit, men det blir sikkert vanskeligere når det blir 4.- og 5. klasse». Det pekes også på i intervjuet av Informant 4, i likhet med Informant 1, at internett brukes som hjelpemiddel når det er vanskeligheter med forståelsen av lekser: «Og ofte ser jeg på YouTube hvis jeg skal hjelpe, også ser jeg på YouTube også prøver vi å løse oppgaver» (Informant 4). Det kommer også frem at hun (Informant 4) er svært interessert i å lære det selv, og har dermed investert tid i å hjelpe egne barn med skolearbeid. Hun trekker også frem at det er begrepene som er vanskelig å forstå, fordi de er så forskjellig fra hennes hjemland: «Ofte leser jeg det og kjenner ikke til det, men dersom det er oppgaver (matematikk) så kan jeg forstå hva de mener». Det er mye vanskeligere for informanten å forstå tekstoppgaver, fordi de som oftest inneholder ukjente ord og erfaringsfjerne begreper. Informanten uttrykker at det er lettere å bidra i matematikk enn i skriftlige fag, som KRLE, hvor det forekommer en del erfaringsfjerne begreper.

Foreldregruppen

Tre av fire informanter trekker frem kun positive sider ved foreldregruppen. De tre peker på åpenhet rundt spørsmål, at de lager avtaler sammen, snakker positivt om hverandre, at mange i foreldregruppen er deres naboer, og at de samarbeider godt rundt samspill barna imellom,

som for eksempel overnattinger og fritidsaktiviteter. En av informantene sier på sin side at foreldregruppen er litt delt, fordi de opplever at foreldrene som bor på den ene siden av kommunen er én gruppe, og de på den andre siden er én gruppe. Her refererer hun til når barnet begynte på ungdomsskolen, og at foreldrene dermed var delt i grupper etter hvilken barneskole barnet har gått på. Hun sier: «Jeg føler det er litt skille. For min del føler jeg det sånn. Det er liksom litt langt imellom oss». Jeg spør da om det er vanskelig å få kontakt med dem, og da svarer hun: «Ja ... Det er det, men her i området er det veldig lett fordi vi ser hverandre nesten hver dag – i hvert fall tre ganger i uken, for eksempel på fotballtrening eller ser hverandre i butikken og ...». Foreldregruppen oppleves som delt fordi det er større avstander mellom dem, men hun har likevel en trygghet i den foreldregruppen som ble til da barnet gikk på barneskole.

Utviklingssamtaler

I samtale om utviklingssamtaler og hva som blir snakket om der, nevner Informant 1 at de prater om barnet, barnets opplevelser, og hva de gjør i skolen og klasserommet. De får informasjon om hvilket nivå barnet ligger på i for eksempel lesing og skriving: «Nei, vi prater om barnet, hva barnet opplever inne i klasserommet, hva de holder på med, hva de gjør i klasserommet. Ja ... slike ting – hvor mye de klarer på skolen, hvor mye de klarer å lese». (Informant 1). Dette synes hun er kjekt å vite om. En annen informant sier også at de får mye informasjon, i likhet med Informant 1, om fag og barnets klasse- og skolemiljø: «Ehm ja, vi snakker sånn generelt om fag med barna, hvordan det går faglig, hva barna ... ja, med fag og sånn, hvordan de trives, hvilke venner de har, hva de synes er kjekt, ehm ja ...» (Informant 4). Ifølge informantene går dermed utviklingssamtalen ut på informasjon om elevenes opplevelser på skolen, deres faglige kunnskaper og kompetanse, og deres klasse- og skolemiljø. Det kommer ikke frem noen form for informasjon i intervjuene angående skole-hjem samarbeid, og om det er noen form for kommunikasjon om hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen.

4.3 Foreldresamarbeid i KRLE-faget

Det største fokuset i oppgaven er å sette søkelys på foreldrenes opplevelse av skole-hjem samarbeidet generelt, men det er av særlig interesse for denne studien å se nærmere på deres opplevelser av foreldresamarbeid i KRLE-faget. Jeg startet med å spørre om det er noen form

for kontakt med KRLE-læreren til barnet til informantene, så snakket vi om fritaksretten og informasjon rundt dette, før vi kom inn på forskjeller i faget i forhold til barne- og ungdomsskolen.

Kommunikasjon med KRLE-lærer

På spørsmål om foreldrene noen gang har blitt kontaktet av læreren i religionsfaget sier to av foreldrene nei til dette. For å gjøre det tydeligere spør jeg om de noen gang har fått beskjed av skolen eller lærer om hva som skjer i religionsundervisningen. Her avkrefter de at de har fått beskjed om hva som foregår i undervisningen i KRLE. Informant 1 sier: «Nei, ikke med meg i hvert fall ...». Informant 2 tydeliggjør ikke om hun har hatt kontakt med KRLE-lærer, men forklarer godt at datteren har tatt del i undervisningen, og undervist klassen sin om hinduisme:

Ja, hun datteren min, hun er veldig sånn snakker om KRLE og religioner fordi hun tar opp sakene fordi hun vet mye om religion. Hun vet masse om våres, hinduer, religion. Spesielt i dette faget spurte venninnene henne om hinduisme og hun har noen ganger undervist om hvordan det er i våres religion, hva vår religion står for. Hun hjelper til.
(Informant 2)

Datteren til Informant 2 har dermed samarbeidet med lærer og stilt seg til disposisjon for å fortelle åpent om egen religion. Forelderen forteller videre at datteren noen ganger underviser i klasserommet, fordi hun er den eneste hinduen i klassen, og at læreren har tatt kontakt med henne (datteren) og spurte om hun kunne tenke seg å gjøre dette. Hun sier at datteren er veldig hjelpsom, og at hun kan mye. Denne familien er åpen om deres religiøsitet, og dette gjenspeiles i at både lærer og venninner har spurt datteren angående deres religiøse og kulturelle bakgrunn.

Fritaksretten

I løpet av intervjuet kom vi inn på fritaksretten i skolen, og som nevnt i teoridelen til denne studien skal skolen legge til rette for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, samt at de skal ha mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (kap. 2.1 og 2.1.1). Når jeg spør informantene om de noen gang har hørt eller fått informasjon om fritaksretten svarer

absolutt alle at de verken har hørt eller fått informasjon om dette. Når jeg forklarte nøyere hva denne retten er, var det en informant som nølende sa at hun hadde hørt om fritaksretten.

Informant 4 sier: «Jeg har ikke hørt om det, men samtidig vil jeg ikke ha noe fritak fra skolen». Hun ønsker at barnet skal delta slik at barnet ikke føler seg annerledes. Det kommer frem at dersom alle i klassen skal besøke kirken, så er det ikke noe problem for henne som forelder at barnet hennes også besøker kirken. Hun nevner at hun bare synes det er kjekt at de får besøke kirken, og at hun selv også har besøkt kirken.

Etter å ha avklart at foreldrene verken har hørt om eller fått informasjon om dette, spør jeg om de hadde kunne tenkt seg og tatt i bruk denne retten dersom de visste om den. Flertallet av informantene sier at de ikke ønsker å ta i bruk fritaksretten på noen som helst måte. Informant 2 forklarer at de ikke hadde tatt den i bruk fordi: «Nei, vi er åpen da. Nei, vi har ikke den grensen – hun vil gå i kirken så er det greit. Våres religion er åpen. Alle er velkommen, og vi kan gå alle plasser. Vi aksepterer alle». Informanten nevner også at siden de bor i Norge, feirer de også jul, kjøper gaver til hverandre og spiser julemat. Hun avslutter spørsmålet med å si: «Vi feirer alt!» (Informant 2). Familien er hinduer, men mener selv de er integrert i norsk kultur og tradisjon. Informant 3 sier, i likhet med Informant 2, at de ønsker å delta på alt. Informant 4 sier det ikke er aktuelt å ta i bruk fritaksretten fordi: «Jeg vil ikke ... at barna skal føle seg annerledes. De er født her, og de må lære alt her. Det er ikke feil å lære om andre religioner, så det ...». Informant 1 nevner andre grunner for at barna skal eller ikke skal delta i for eksempel julegudstjeneste. Hun sier følgende om fritaksretten og julegudstjeneste: «Nei, jeg synes barn skal få bestemme. Dersom hun ønsker å delta så vær så god, men dersom hun ikke ønsker å delta synes jeg det er helt greit å heller vente og delta neste år kanskje». Hun legger til grunn at ønsket hennes om å respektere barnets ønsker er større enn hennes egen mening. Jeg spør videre om det hadde vært aktuelt for henne å søke om fritak fra undervisning eller julegudstjeneste dersom barnet ønsker det. Dette kan hun bekrefte.

KRLE-faget i barne- og ungdomsskolen

To av informantene har erfaring med skole-hjem samarbeid med både barne- og ungdomsskole. Jeg spør derfor om de har opplevd noen forskjeller i faget og kontakten med lærer når det gjelder barne- og ungdomsskolen. Informant 3 mener hun ikke har lagt merke til noen forskjell. «Nei, jeg har egentlig ikke lagt merke til noen forskjell på det ... men det er jo litt viktigere på ungdomsskolen». Jeg spør om hun tenker på karakterer og prøver i faget når

hun tenker at ungdomsskolen er litt viktigere enn barneskolen. Informanten svarer at det er mye prøver på ungdomsskolen i forhold til barneskolen. Når jeg spør Informant 2 om det er noen forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen sier hun ingenting om samarbeidet med læreren i KRLE, men peker på mengden elevene lærer når de går på ungdomsskolen i forhold til barneskolen. Hun mener at pensumet er mye større og at elevene får gå mer i dybden i de ulike religionene på ungdomsskolen:

Barneskole – lite. Men ungdomsskole litt stor runding. Barneskoletiden – Ganesha og Vishnu, men ungdomsskolen ideer og kvinneguder, ekstra ... ekstra ... De holder på vet du. De lærer masse ting. De lærer mye mer på ungdomsskolen om alle religionene, ikke bare hinduisme, men bare litt på barneskolen. Men mer informasjon ungdomsskole. De kommer og prater om alt. De kan alle reglene, de kan alle reglene om muslimene – hvordan de kler seg, hva de kan spise, hvorfor ikke spise den, og hvordan de blir gift ... (Informant 2)

4.4 Skolens forbedringspotensial

Det var essensielt for studien å finne ut hva foreldrene mente skolen gjorde bra i samarbeidet, og hva de mente skolen kunne gjort annerledes eller bedre. Det vil si hvilke tiltak som kan gjøres for at foreldrene skal føle seg anerkjent og respektert av skolen. Spørsmål som: «Er det noe du tenker skolen kan bli bedre på i forhold til samarbeid med foreldrene?, hva tenker du er det viktigste med et samarbeid for deg som forelder i forhold til skolen? og hva synes du skolen gjør bra i samarbeidet?» ble stilt til informantene.

Skolens viktigste oppgave i et foreldresamarbeid sett gjennom øynene til religiøse minoritetsforeldre

Når jeg spør foreldrene i slutten av intervjuet hva de mener er viktigst for dem i samarbeid med skolen, kommer det opp emner som informasjon, kontaktmøte og barnets opplevelse av å være trygg på skolen. Informant 1 legger vekt på at det er informasjon fra skolen som er det viktigste for henne i samarbeidet med skolen. Her peker hun på ulike typer av informasjon:

Nei, det er jo det å få informasjon. Mest mulig informasjon om hva barnet opplever på skolen, hva er det som er vanskelig, hva er de glad i å gjøre, hva de ikke liker å gjøre,

om det er noe eller noen det er problem med. Slik kan vi prøve å hjelpe. Så vi er heldige som ja ... Om barn passer bra med skolekamerater, om barnet er god til å leke med andre, trives med alle ... Det er kjekt å vite. (Informant 1)

Hun trekker senere i intervjuet inn en opplevelse hun har hørt om fra kusinen sin. Dette kommer frem når jeg spør om det er bedre om læreren sender ut informasjon direkte til foreldrene, fordi det kom frem at det noen ganger er barna som får informasjon og ikke foreldrene. Hun forteller at kusinen hennes ikke vet noen ting om skolen. Det eneste hun vet er det barnet hennes forteller henne, og dermed har barnet mulighet til å unnlate å si enkelte ting eller beskjeder fra skolen. Informant 1 begrunner at hun vil få mest mulig informasjon slik at hun får høre begge sider dersom det oppstår en sak, og ikke bare høre hva barnet har opplevd, men også hva skolen mener har skjedd.

Kontaktmøte er også noe som kommer opp i forhold til samarbeidet med skolen. Informant 3 mener at det viktigste for henne er deltakelse på kontaktmøte, og samtalen hun får med lærer under møtet. Dette begrunner hun slik: «For da kan man snakke, og ja ...». Det er lettere for henne å gjøre seg forstått muntlig enn skriftlig, og jeg spør henne om det er lettere å forstå hva de mener når hun ser de ansikt til ansikt. Dette bekrefter hun: «Ja, også kan jeg spørre med en gang eller ja». Det er dermed lettere for henne å spørre læreren dersom det skulle være noe, istedenfor å måtte forklare seg skriftlig.

Det siste emnet som blir tatt opp i dette temaet er barnas opplevelse av trygghet i skolen. Her sier Informant 4 dette:

Ja ... Det er viktig at barna er trygge på skolen. Det er jo veldig viktig at barna ikke opplever noe, for det kommer til å påvirke dem når de blir voksne. Det er viktig at alle blir behandlet likt i klasserommet. Det er veldig viktig. Alle behandles på samme måte, skape et godt miljø inne i klasserommet. Passe på at alle har noen å leke med, ikke noe «jeg vil ikke leke med deg» – læreren må påvirke elevene. (Informant 4)

Informant 4 forventer at læreren påvirker elevene i en retning som bidrar til et godt og trygt

klassemiljø. Det er også viktig for henne at det ikke skjer noen form for forskjellsbehandling i klasserommet. Jeg følger opp med å spørre om hun opplever at læreren er åpen om det som skjer i klasserommet. Dette bekrefter hun ved å si at læreren er flink til å sette grenser i klasserommet både før det skjer noe og når noe har skjedd. Hun reflekterer også over foreldrenes ansvar: «Men foreldrene må også være litt kreative og se hva som skjer med barna hvis barna ikke tør (å si ifra), barna kommer sikkert og sier det hjemme. Jeg sier hver dag hva jeg hører til SFO og læreren» (Informant 4). Hun mener det viktigste med et skole-hjem samarbeid er å ha en åpen dialog med skolen, SFO og lærerne for å sikre at barna opplever et trygt skole- og klassemiljø.

Skolens forbedringspotensial

Informantene kommer med ulike perspektiver på skolens forbedringspotensial i forhold til samarbeid med religiøse minoritetsforeldre. En av informantene uttaler seg ikke om skolens forbedringspotensial, fordi hun ikke har tenkt noe på dette. Hun sier skolen jobber bra, og at de får veldig god informasjon og dermed føler seg trygg på skolen. Det kommer derfor frem at dette ikke er noe informantene har tenkt over, og det kan tyde på at hun er fornøyd med samarbeidet slik det er.

Informant 2 og 4 peker på ulike sider ved samarbeidet som kan bli gjort på en annen måte eller bli gjort bedre. Her sier Informant 2 at det ikke er alt av informasjon som hun mener skulle vært forespeilet henne som hun får, men at hun får noe av informasjonen fra barnet sitt: «Det er ikke alle tingene de sier til oss da, for eksempel mobbing og ... Men jeg hater tingene, hun (barnet) vil ikke si alt. [...] Men læreren vet noen ganger, men ikke alltid fordi hun ikke vil at foreldrene skulle blande seg slik at det blir en stor sak og noen anmerknings-greier». Læreren velger noen ganger å ikke si ifra om kranling blant jentene fordi elevene uttrykker at foreldrene ikke skal blandes inn. Dette er informantene uenig i, og de ønsker å få beskjed om dette slik at de kan bidra hjemme. Samme informant peker også på en annen side ved samarbeidet som gjerne kunne vært gjort annerledes. Hun mener det er nødvendig og bedre dersom de hadde fått kortere og mer konkrete meldinger slik at informasjonen lettere kan forstås.

Informant 4 legger på sin side vekt på at det gjerne skulle vært mer kvalitetsikret at foreldre

og elever med minoritetsbakgrunn forstår informasjonen læreren og skolen kommer med – for barnet gjelder dette skolearbeid i klassen og for foreldrene når det kommer informasjon og beskjeder på e-post. Hun sier: «Ja, de (skolen/lærerne) gjør det beste de kan. Og de gjør alt mulig, sånn som for meg som ikke er norsk – jeg synes alt er best for meg. At når du skal gi informasjon til alle barna, [...], spør «forstår du hva jeg mener?» (dobbeltsjekk at informasjonen/oppgaven er forstått)». Hennes ønsker til lærerne og skolen er at de forsikrer seg en ekstra gang om at informasjonen er forstått både når det gjelder informasjon til foreldrene, men også at de forsikrer seg om at barna har forstått hva de skal gjøre i klasserommet slik at de ikke blir sittende uten å gjøre noen ting.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte analyseresultatene opp mot teorikapitlet. Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hvordan religiøse minoritetsforeldre opplever skole-hjem samarbeidet, og om de opplever anerkjennelse og respekt for sine religiøse og kulturelle verdier.

Jeg skal nå diskutere hovedfunnene fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket, de sentrale forskningsspørsmålene, med hensyn til problemstillingen. Problemstillingen har blitt presentert innledningsvis, og lyder som følger: «*Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?*».

Jeg har utarbeidet to overskrifter med fokus på problemstillingen: (1) Opplevelse av anerkjennelse og respekt i skole-hjem samarbeidet og (2) Opplevelse av anerkjennelse og respekt for religiøs og kulturell tilhørighet/verdier. Den første overskriften vil drøfte de mer generelle utsagnene informantene presenterte i forhold til skole-hjem samarbeidet, mens den andre delen vil ha fokus på skolens anerkjennelse og respekt i forhold til foreldrenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier.

5.1 Foreldres opplevelse av anerkjennelse og respekt i skole-hjem samarbeidet

I dette kapitlet skal jeg ta for meg resultatene, som sier noe om foreldrenes opplevelse av skole-hjem samarbeidet. Her drøfter jeg resultatene opp mot relevant forskning og litteratur fra kunnskapsgrunnlaget. Emner som kommer opp her er: forventninger til skole-hjem samarbeidet, kommunikasjon og religiøse minoritetsforeldres medbestemmelse i skolen.

5.1.1 Forventninger til skole-hjem samarbeidet

Som nevnt i tidligere kapitler, skal opplæringen i den norske skolen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Skolen må legge til rette for og ta initiativ til å avklare hvilke forventninger de har til foreldrene, samt hvem som har ansvar for hva (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). I mitt datamateriale fremkommer det at religiøse minoritetsforeldre legger vekt på ulike sider av samarbeidet med skolen når det kommer til deres forventninger. Disse forventningene kan knyttes til informasjonsutveksling med fokus på presis og klar informasjon, og god informasjon i forhold til å få kjennskap til barnets sosiale og psykososiale miljø på skolen. At foreldrene har ulike forventninger til samarbeidet samsvarer med det Drugli og Nordahl (2016, s. 21) sier om foreldrenes forventninger til skolen. De sier nemlig at foreldrene man møter i skolen alle er ulike, og de vil derfor ha ulike forventninger til samarbeidet med skolen. Dermed kan ikke en lærer ha samme forventninger til alle foreldrene fordi de er ulike av natur, og de vil på bakgrunn av dette ha ulike forutsetninger for å ta del i barnets skolegang og samarbeid med skolen. Likevel vil det være nødvendig å ha en forventning til foreldrene, men disse forventningene må være oppnåelige for hver enkelt forelder. Noen av informantene trakk i intervjuene en sammenligning mellom skolen i deres hjemland og skolen i Norge. Det kom her frem at de opplever at skolene praktiseres på ulike måter i de to landene. Dette kan også trekkes mot Drugli og Nordahl (2016, s. 21) sin påstand om at foreldres forventninger blir påvirket av deres egne erfaringer fra egen skolegang, og fra deres erfaring som foreldre i den norske skolen. Er det første gang man har barn i skolen, vil forventningene, enten man er en del av majoriteten eller minoriteten, være ulik fra de som allerede har barn i skolen. Dette bygger på erfaringer man som forelder gjør seg (Loona, 1995, sitert i Bø, 2011, s. 198). Det vil dermed være viktig å avklare hvilke forventninger partene har til hverandre.

En av informantene opplyste på sin side at det var viktig for henne å oppleve at hun blir tatt på

alvor av læreren. Her viser hun til at hun opplever respekt ved at lærer tydeliggjør at hen har sett og forstått beskjedene hun gir til lærer, og at det kommer respons på det som formidles til skolen. Det kommer frem at dette bidrar til at informantene lettere tar kontakt med lærer fordi hun opplever at hun anerkjennes og oppmuntres til å gjøre dette. Dette samsvarer med Becher (2006, s. 60) sin forklaring på at en anerkjennende væremåte er en viktig ingrediens på veien mot mening, innflytelse og støtte. Det poengteres at denne veien skjer i kommunikasjon mellom foreldre og personalet, slik informantene også uttrykker det. Det vil derfor si at dersom lærer bidrar med å anerkjenne og oppmuntre til kontakt vil foreldrene oppleve mening, innflytelse og støtte i samarbeidet med skolen. Det må likevel påpekes at hva som er meningsfylt for en person, i likhet med forventninger, er individuelt og påvirkes av ulike faktorer som blant annet bakgrunn, tradisjoner, erfaringer, opplevelser, verdier og interesser (Becher, 2006, s. 62). Denne typen av anerkjennelsesform, som informantene beskriver, samsvarer med Honneths (2008) andre sfære om rettigheter. Anerkjennelsesformen oppleves som nådd når man føler seg respektert, og personen har rettigheter og status som medborger. Man kommer også innenfor den tredje sfæren fordi personen opplever bekreftelse for sitt bidrag – i dette tilfelle bekreftelse gjennom foreldres informasjon til skolen – og at foreldrene opplever å bli verdsatt av læreren (Honneth, 2008; Straume, 2011, s. 14).

5.1.2 Kommunikasjon

Alle foreldrene i studien mener klart at skolen har tatt initiativ til kontakt med dem, men det ble aldri nevnt at deres religiøse tilhørighet eller kulturelle verdier var en del av kontakten med skolen. Kontakten handlet i hovedsak om hva som skjer i skolen eller beskjeder om det har skjedd noe med barnet. Jeg la umiddelbart merke til at en av forventningene som helt klart kom tydeligst frem under intervjuene, var skolens hyppige kontakt med foreldrene. Dette er noe skolen skal gjøre, fordi det er deres ansvar å informere foreldrene om hva som skjer i skolen, og de må derfor ha gode rutiner for utsendelse av viktig informasjon (Andreassen, 2016, s. 209). Informantene i studien sier at de ønsker å få så mye informasjon som mulig, men uttrykker samtidig at det er så mye informasjon at det oppleves som både overveldende og uforståelig. De bruker mye tid på å lese og forstå alt av informasjon som kommer fra skolen. Jeg opplever at informantene er usikre på informasjonen de får, og i hvor stor grad de ønsker kvantitet over kvalitet eller kvalitet over kvantitet i forhold til informasjonen fra skolen. Brenna (2004, s. 106) og Kibsgaard (1997, s. 99) peker på at foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn kan ha ulike erfaringer i forhold til hvordan informasjonen blir gitt fra

skolen, og at dette må følges opp for å sikre samarbeidet med foreldrene. Dette samsvarer med det foreldrene i min studie sier. De sier nemlig at alt av informasjon kommer skriftlig og at de gjerne skulle ønske at den heller ble gitt muntlig, fordi de har erfaring med dette fra egen skolegang. Som Brenna (2004) og Kibsgaard (1997) peker på, skal skolen sikre at foreldrene har forstått den informasjonen som blir sendt ut. Ut fra det informantene forteller så er ikke dette oppnådd fra skolen sin side, fordi foreldrene føler seg overveldet over mengden og hyppigheten av informasjon.

Informantene mine legger frem både positive og negative elementer i samarbeidet med skolen. Positive elementer som kommer frem i undersøkelsen er opplevelser av et tilfredsstillende samarbeid med elementer som tilgjengelighet og informasjonsmengde. På den andre siden er de negative elementene blant annet kommunikasjonsform, innflytelse og medvirkning. Funnene i denne undersøkelsen viser en motsetning i forhold til det informantene selv sier. De uttrykker at de er svært fornøyde med samarbeidet, men peker likevel på flere sider som burde vært gjort på en annen måte for å ruste samarbeidet til det bedre.

Som nevnt sier alle informantene at informasjonen de får blir tilsendt skriftlig på e-post. Dette kan være vanskelig for religiøse minoritetsforeldre fordi de, ifølge Brenna (2004, s. 106), kan være vant til å få informasjon muntlig, og ikke være i stand til å forstå informasjonen gjennom skriftlige teksten, som det ofte blir gjort i den norske skolen. Halvparten av informantene gir uttrykk for at de ønsker at en del av informasjonen fra skolen kommer muntlig, og mitt inntrykk var at de da snakket om både informasjon om barnet, og generell informasjon som det i den norske skolen har vært rutiner for å sende ut skriftlig. De opplever at det er enklere å formulere seg i en telefonsamtale enn ved skriftlige meldinger. Det kan derfor være en idé at skolen i startperioden følger opp religiøse minoritetsforeldre tett, fordi de i en periode kan trenge mer oppfølging (Kibsgaard, 1997, s. 99). Berglyd (2003) peker på at tett oppfølging kan bidra til å skape en tillitsfull dialog mellom skolen og foreldrene, som igjen kan forebygge eventuelle problemer som kan oppstå. På denne måten kan man fange opp faresignalene før problemene rekker å utvikle seg til noe stort.

Skal informasjonen som sendes ut fra skolen være hensiktsmessig må det legges til rette for at

alle foreldre forstår informasjonen uansett bakgrunn, kultur og religion. Dette er noe Kibsgaard (1997, s. 99) peker på som en utfordring for skolen. Også mine informanter sier at det til tider kan være vanskelig å forstå all informasjon skolen sender ut, og de legger trykk på at det er ekstremt mye informasjon som blir sendt ut per e-post. Alle foreldrene sier at informasjonen fra skolen blir sendt ut på norsk, noe som strider med Kibsgaard (1997, s. 99) sin påstand om at informasjon bør sendes ut på et språk foreldrene behersker og forstår. Det kan diskuteres om foreldrene i denne studien behersker og forstår norsk siden dette var et av utvalgsriteriene for å delta i studien. Jeg legger likevel vekt på at når de selv uttrykker at informasjonen er overveldende, og en av foreldrene har sett seg nødt til å ta i bruk egne barn for å forstå informasjonen, at de ikke kan kategoriseres som foreldre som behersker og forstår norsk i den grad at all informasjon til dem skal sendes ut på norsk. Selv om foreldrene i denne studien hevder at skolene sender ut mye informasjon, vil dette variere fra skole til skole, ifølge Epstein (2010, s. 130). Likevel peker Epstein (2010) på viktigheten av at informasjonen som sendes ut er forståelig for alle foreldre. Dette er ikke oppnådd dersom man ser på mine informanters utsagn. En av foreldrene forklarer, som nevnt tidligere, at hun også har sett seg nødt til å få hjelp fra egne barn for å forstå informasjonen som blir sendt fra skolen. Dette peker Eriksen og Sajjad (2020, s. 196) på vil bli en utfordring for barnet, ettersom de må fungere som tolk samtidig som de selv trenger hjelp og støtte til lekselesing. Skolen har ikke sikret at alle foreldrene forstår informasjonen de sender ut. Man kan tenke seg at dette kan oppleves som belastende for både lærer og foreldre dersom det avdekkes at viktig informasjon er sendt, men ikke forstått. Når det kommer frem at de ikke forstår alt av informasjon de blir tilsendt, vil det være nødvendig at skolen kartlegger hva som er nødvendig for at foreldrene skal ha mulighet til å forstå informasjonen uten å være avhengige av barna for å få det oversatt (Samnøy, 2015, s. 105).

5.1.3 Medbestemmelse i skolen

Informantene mine opplyser at de ikke har hatt en stemme i forhold til hva som skjer inne i klasserommet i skoletiden, og dermed ikke hatt noen innvirkning på deres barns skolehverdag når det kommer til hva som foregår i skoletiden. Dette bryter med det Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 17) sier om foreldres innflytelse på barns skolehverdag. Faren ved at foreldrene ikke opplever medbestemmelse i skolen er at de får mindre eierskap til det som skjer i skolen, samt at de blir mindre dedikert i å støtte skolen (Epstein, 2010, s. 130). Det bryter også med Epsteins (2010, s. 130) type 3, fordi skolen ikke legger til rette for

at foreldre frivillig kan assistere lærere, administrasjon og elever i klasserommet eller ved andre områder i skolen. Resultatene viser at informantene er motiverte, men at de har lite kunnskap om hva som skjer i klasserommet. Informantene sier derimot at de har tatt del i flere sosiale arrangementer i regi av skolen eller FAU, og at de da samhandler med barna og foreldrene i klassen. Dette kan være positivt, ifølge Palkovitz (1992, sitert i Bø, 2011, s. 47) sin undersøkelse om foreldres samhandling med barn. Undersøkelsen viser at samhandlingen med barna gjør at foreldrene kan utvikle og øke blant annet evnen til å forstå andres perspektiv, uttrykke følelser og øke evnen til å løse problemer. Dette samsvarer med et av tre forhold, som er særlig viktig for personers utvikling, og som Bronfenbrenner (1981) kalte for mikrosystemets byggesteiner. Informantene uttrykker at de opplever at barna deres har et trygt og godt skolemiljø. Dette kan plasseres innenfor eksonivået til Bronfenbrenner (1981), fordi foreldrene danner seg et bilde av skolen gjennom barna. Dersom barnet har det greit på skolen vil foreldrene oppleve mindre stress og bekymringer (Bø, 2011, s. 58). Dette er positivt for foreldrenes samarbeid med skolen.

Alle informantene deltar på utviklingssamtaler hvert halvår. Å delta på utviklingssamtaler er en del av det Epstein (2010, s. 130) peker på når det gjelder kommunikasjon i hennes rammeverk av seks typer av involvering. I intervjuene kommer det frem at utviklingssamtalen oppleves som enveiskommunikasjon hvor læreren legger frem barnets faglige og sosiale evner, og eventuelle hendelser som har utmerket seg i skoletiden. At foreldrene deltar på utviklingssamtalen samsvarer med det Bæck (2010, s. 550; Bæck, 2013, s. 78) sier om foreldreinvolvering, og hva involveringen innebærer. Brenna (2004, s. 102) peker på at det kan være uvant for foreldrene å skulle ta så stor del i barnas skolegang, men dette stemmer ikke overens med det informantene mine sier. Alle foreldrene viser at de er motiverte og innstilte på å støtte og bidra i barnas skolegang. Resultatene viser også at det ikke har vært noen form for kommunikasjon med lærer i KRLE-faget. Dette kan, ifølge Sødal og Tallaksen (2020, s. 67), begrunnes med at lærer brukes varierte og engasjerende arbeidsmåter som ikke kan anses for å være verken forkynnende og/eller utøvende. Lærer viser dermed en varsomhet overfor de metodene hen velger i undervisningen. Likevel er det viktig at foreldrene er informert om hva som foregår i klasserommet og skolen fordi foreldremandatet står ekstra sterkt i KRLE-faget – med henhold til egen paragraf for KRLE i opplæringslova (1998). Når foreldrene ikke har kunnskap om hva som foregår i undervisningen, har de ikke mulighet til å gjøre seg opp en mening i forhold til deres opplevelse av arbeidsmetoden lærer velger å

benytte seg av.

I tillegg til utviklingssamtaler sier foreldrene at de forsøker å bidra med å hjelpe barnet med lekser. Dette samsvarer med det Bæck (2010, s. 550) og Epstein (2010, s. 130) mener inngår i begrepet foreldreinvolvering. Informantene mine uttrykker bekymring for at det vil bli vanskeligere og vanskeligere å skulle hjelpe barna med lekser desto eldre de blir. De uttrykker usikkerhet for hvordan de skal kunne bidra til å støtte opp om barnas skolegang. Dette kan føre til personlig usikkerhet og mangel på handlekraft, ifølge Bø (2011, s. 197). Brenna (2004, s. 96) peker dermed på viktigheten av at skolen følger opp foreldre med religiøs minoritetsbakgrunn, og bidrar med veiledning i hvordan de kan følge opp barnet på best mulig måte. Dette har en av skolene lyktes med, fordi den ene informanten uttrykte glede og takknemlighet over å ha fått gode tips til hvordan hun kunne hjelpe barnet videre. Likevel er det noe bekymringsfullt at ikke flere av informantene uttrykker at de har fått tydelig veiledning i hvordan de kan bistå eget barn hjemme. Dette strider med det Epstein (2010, s. 130) legger frem i sitt rammeverk av seks typer av involvering i skolen. Her pekes det på at foreldrene skal få veiledning av lærer slik at de kan hjelpe barnet med lekser. Som nevnt er Epsteins (2010) studier gjennomført i USA, men det ligger også en forventning om at foreldrene skal hjelpe barnet med lekser fra skolens side i Norge, og da må skolen legge til rette for at dette er oppnåelig for foreldrene (Bendixsen & Danielsen, 2020, s. 360).

5.2 Foreldres opplevelse av anerkjennelse og respekt for religiøs tilhørighet og kulturelle verdier

Nå skal jeg gå nærmere inn på skole-hjem samarbeid med fokus på anerkjennelse og respekt av foreldrenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier. Jeg vil starte med å drøfte informantenes uttalelser opp i mot Honneths (2008) anerkjennelsesteori, Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell, og Epsteins (2010) rammeverk. Videre vil jeg drøfte bruken av ordet bevis, verdsettelse av kulturelt mangfold, før jeg så skal drøfte informantenes forhold til fritaksretten.

5.2.1 Anerkjennelse og respekt av minoritetsforeldres religiøse og kulturelle verdier

Ifølge Honneths (2008) teori om anerkjennelse, kan man vurdere en persons opplevelse av selvværd og respekt ved å analysere de tre formene for anerkjennelse: *kjærlighet, rettigheter*

og *solidaritet*. En mangel i en av disse sfærene vil kunne påvirke en persons oppfatning av anerkjennelse, og dermed også påvirke deres muligheter til å delta i samfunnet og skape sin egen identitet. I denne sammenhengen har intervjuene mine av religiøse minoritetsforeldre avslørt at de føler seg åpne for alle, at de har etablert gode vennskap med både naboer og foreldre til andre elever i barnets klasse, og at de opplever at de rundt dem er inkluderende, hjelpsomme og omsorgsfulle. Disse opplysningene kan knyttes til Honneths (2008) anerkjennelsessfære for kjærlighet. Det er i denne sfæren at foreldrene kan utvikle selvtillit som trengs for å delta i det offentlige livet (Straume, 2011, s. 14). Når foreldrene uttrykker at de føler seg inkludert og har omsorgsfulle personer rundt seg, kan man konkludere med at de oppnådd denne sfæren for anerkjennelse. Dermed har foreldrene fått mulighet til å utvikle sin selvtillit og delta i samfunnet. I lys av dette kan man konkludere med at anerkjennelse i form av kjærlighet er en nødvendig faktor for at religiøse minoritetsforeldre skal ha muligheten til å delta i samfunnet og skape sin egen identitet. Imidlertid må vi også vurdere anerkjennelse i form av rettigheter og solidaritet for å få et mer komplett bilde av deres situasjon og muligheter.

Informantene uttrykte at de følte seg respektert, men det var likevel flere uttalelser som kan diskuteres i forhold til respekt. For eksempel ble det nevnt at læreren ønsket skriftlige bevis istedenfor muntlige når det gjaldt kommunikasjon, og at foreldrene aldri har fått mulighet til å medvirke i barnas skolehverdag. De har heller ikke hatt kontakt med skolen angående deres religiøse tilhørighet eller kulturelle verdier. Dette er problematisk fordi, ifølge Eriksen og Sajjad (2020, s. 133), er det større sjanse for misforståelser når personene som kommuniserer har ulike kulturelle verdier. Informantene nevnte flere faktorer som de mente bidro til at de ble respektert av skolen, men deres religiøse tilhørighet ble ikke nevnt. Dette kan indikere en mangel innenfor anerkjennelsesformen rettigheter i Honneths (2008) teori om anerkjennelse. Selv om foreldrene selv mener de blir respektert av skolen, er det likevel en mangel i denne sfæren, fordi de ikke har kunnskap om egne rettigheter i skolesammenheng, som for eksempel kunnskap om fritaksretten. Ettersom at foreldremandatet står ekstra sterkt i KRLE-faget, jf. opplæringslova (1998) § 2-4, er det viktig at skolen sikrer at foreldrene har forstått retten til fritak, og hva de eventuelt skal gjøre dersom de ønsker å ta den i bruk. Lomsdalen (2021, s. 153) hevder at det foreligger lite informasjon om hvordan den praktiseres ute i skolen, og det kan det knyttes til at skolen faktisk ikke har sikret at foreldrene kjenner til sine rettigheter og har hatt mulighet til å ta den i bruk. Mine resultater viser at foreldre med religiøse

minoritetsbakgrunn ikke har kunnskap om fritaksretten. Mangelen på kunnskap om disse rettighetene kan oppleves som en krenkelse av deres rettigheter (Honneth, 2008). Innenfor anerkjennelsesformen rettigheter kan foreldrene oppleve anerkjennelse gjennom å bidra med kulturelle innslag på ulike samlinger ved skolen. Foreldrene har imidlertid ikke hatt mulighet til å bidra på denne måten, da skolen ikke har vist interesse for deres religiøse og kulturelle bakgrunn, og de har ikke gitt dem mulighet til å delta og bidra.

Den siste anerkjennelsesformen til Honneth (2008) kalles for solidaritet, og utgjør den høyeste formen for anerkjennelse. I denne sfæren er det viktig for en persons selvverdsettelse å bli bekreftet og verdsatt av andre i fellesskapet. Informantene i denne studien uttrykte at de følte seg sett og verdsatt når læreren responderte på deres meninger og synspunkter. Imidlertid indikerer informantene at de ikke føler at skolen verdsetter deres religiøse tilhørighet eller kulturelle verdier, og dette utgjør en mangel innenfor denne anerkjennelsesformen. Foreldrene blir ikke verdsatt for sin kunnskap, og dette kan virke krenkende. Foreldrene deltar i dugnader for skolen, men det er likevel uklart om skolen viser takknemlighet for deres bidrag. Selv om foreldrene er del av en vennlig og sammensatt foreldregruppe, kan de likevel oppleve vanskeligheter med å føle på en fellesskapsfølelse, ettersom de er en religiøs minoritet i grupper og ikke verdsettes for sin religiøse tilhørighet og kulturelle bakgrunn. Dette samsvarer med det Lerkkanen et al. (2012, s. 154) sier om tillitsforhold – foreldrene er avhengige av et godt tillitsforhold for å delta i skole- og foreldrefellesskapet. Tillitsforholdet er avhengig av at deltakerne respekterer hverandre (Lerkkanen et al., 2012, s. 153).

I lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori kan det argumenteres for at skolen må ta større hensyn til foreldrenes religiøse og kulturelle bakgrunn for å kunne sikre en mer omfattende anerkjennelse av deres verdier. Dette kan blant annet inkludere at foreldrene har mulighet til å delta aktiv i skolen ved å bidra med kulturelle innslag på ulike samlinger eller arrangementer. For å fremme foreldrenes selvverdsettelse og anerkjennelse innenfor rettighets sfæren må bevisstheten om foreldrenes rettigheter og muligheter for medvirkning i skolen økes. Skolen kan bidra til å styrke foreldrenes følelse av å bli verdsatt og anerkjent som aktive bidragsytere til skolefellesskapet gjennom å skape et solidarisk fellesskap på tvers av ulike kulturelle og religiøse tilhørigheter.

Videre i denne diskusjonen vil jeg undersøke Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell i lys av minoritetsforeldrenes erfaringer med å bli anerkjent og respektert for deres religiøse og kulturelle verdier. Informantene i studien gir uttrykk for at de er omgitt av et godt miljø, både når det gjelder familie, naboer og foreldregruppen i skolen. Dette er av betydning, fordi det er på det innerste nivået i modellen (Figur 1: Bronfenbrenners modell med foreldre (F) i sentrum) at påvirkningen på en person er størst. Det er likevel viktig å merke seg at forholdene innenfor et nivå og mellom nivåene påvirker hverandre gjensidig (Bø, 2011, s. 45).

En av byggesteinene i mikrosystemet er det Bronfenbrenner (1981) omtaler som rolle. Drugli og Nordahl (2016, s. 21) påpeker at alle foreldre som lærerne møter vil være forskjellige, med ulike forventninger til samarbeidet, og det er derfor nødvendig å avklare hvilke forventninger skolen har til foreldrene. Bronfenbrenner (1981) peker på at rolleforhold handler om de forventningene som rettes mot en person. Informantene i denne studien viser til at skolen forventer at foreldrene skal åpne skriftlige beskjeder og hjelpe elevene med lekser hjemme. Imidlertid er det ingen klare forventninger knyttet til informantenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier, ettersom ingen av dem har blitt anerkjent for sin kunnskap og har fått mulighet til å delta og medvirke i klasserommet. Videre påpeker Bø (2011, s. 49) at maktbalansen i forholdet mellom skolen og hjemmet bør være til fordel for foreldrene, som har hovedansvaret for barnet. Dette kan imidlertid diskuteres når skolen mangler kunnskap og informasjon om barnet og foreldrenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier. Religiøse minoritetsforeldre kan, på bakgrunn av deres norskkunnskaper, misforstå denotasjonen og konnotasjonen ved et utsagn (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 132). Det kan derfor være fare for at religiøse minoritetsforeldre ikke forstår det bakenforliggende i et utsagn fra skolen. I tillegg kan den asymmetriske makten i utviklingssamtaler, der informantene opplever enveiskommunikasjon med liten mulighet til å få gi egne innspill, føre til at foreldrenes engasjement stagnerer fordi gjensidighet, der begge parter opplever verdi og status, er viktig for utviklingen av samarbeidet mellom skolen og hjemmet (Bronfenbrenner, 1981; Bø, 2011, s. 49).

Bronfenbrenners (1981) neste nivå, kalt mesosystemet, omfatter relasjonene mellom ulike enheter fra mikronivået, og det inkluderer også forholdet mellom foreldre og skole. Dette forholdet kan påvirke barnet, og derfor er det av betydning å undersøke samarbeidet mellom

foreldre og skole. Ifølge informantene i studien rapporterte de om positive erfaringer med samarbeidet, og de opplevde å få tilstrekkelig informasjon fra skolen. Selv om de generelt var fornøyde med skolens arbeid, er det viktig å være oppmerksom på at foreldrenes arbeidssituasjon kan ha innvirkning på samarbeidet med skolen. Basert på egne utsagn og direkte spørsmål kan man konkludere med at foreldrene generelt sett er tilfredse med samarbeidet.

I henhold til Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell, inngår skolen som en del av eksonivået til foreldrene, da de danner seg et bilde av skolen gjennom sine barns opplevelser. En av foreldrene rapporterte om sin datters negative opplevelse knyttet til å gå til skolefritidsordningen (SFO), som følge av at andre barn gestikulerte negativt og skapte en ubehagelig situasjon for henne. Slike hendelser kan øke foreldrenes bekymringer og føre til utmattelse (Bø, 2011, s. 58). Skolen responderte på denne situasjonen ved å flytte SFO til en annen del av skolen, som avlastet foreldrene fra bekymringene om datteren. Denne hendelsen viser hvordan skolens organisering og tilrettelegging kan påvirke foreldrenes bekymring og engasjement for barnas trivsel på skolen. Det er derfor viktig at skolen tar hensyn til foreldrenes perspektiv og erfaringer for å kunne tilrettelegge for et trygt og inkluderende miljø for alle elevene ved skolen (Becher, 2006, s. 62; Drugli & Nordahl, 2016, s. 21). Skolen bør også være åpen for tilbakemeldinger fra foreldrene for å skape en styrket og mer positiv relasjon mellom skolen og hjemmet.

I lys av Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell påvirker makrosystemet foreldre med religiøs tilhørighet. Dette nivået består av kulturelle elementer som har en innvirkning på foreldrene og deres omgivelser (Bø, 2011, s. 59). En av informantene i denne studien er muslim, og spiser derfor ikke svinekjøtt på grunn av religiøse retningslinjer. Foreldregruppen tok hensyn til dette ved å legge til rette for annen mat enn svinekjøtt i bursdager.

Informantene var åpne og integrerte seg i den norske kulturen, og så ikke religion eller kulturelle verdier som hindringer i samarbeidet med skolen. Dette kan begrunnes ifølge Eriksen og Sajjad (2020, s. 45) med at mennesker handler på bakgrunn av kulturelle regler og normer, men man kan ikke spå på bakgrunn av dette hvordan mennesker handler. De involverte foreldre ga ikke uttrykk for at de ønsket at skolen skulle tilpasse seg deres kulturelle bakgrunn. Imidlertid kan det være bekymringsfullt at skolene ikke har tatt initiativ til å kontakte foreldrene angående deres religiøse og kulturelle tilhørighet. Gjennom et tettere

samarbeid med foreldrene kan lærerne og foreldrene utvikle en bedre forståelse for kulturforskjeller, og lære å håndtere disse forskjellene på en måte som er til barnets beste (Brenna, 2004, s. 101). Dette vil være en verdifull investering for å kunne bygge sterke relasjoner mellom skolen og foreldrene, og i å skape en inkluderende og respektfull skolekultur som bidrar til å anerkjenne og verdsette mangfoldet blant foreldre og elever. For at skolen skal ha mulighet til å utføre krysskulturell kommunikasjon må de nærme seg foreldrene med et åpent, kulturelt relativt sinn (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 129).

Epsteins (2010) rammeverk presenterer seks ulike typer av foreldreinvolvering i amerikanske grunnskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. Selv om rammeverket er utviklet for amerikanske forhold, har det likevel en overføringsverdi til norske forhold og den norske skolen. I denne sammenhengen vil jeg drøfte det mest sentrale fra Epsteins (2010) rammeverk i forhold til det de religiøse minoriteter la til grunn i intervjuene om den norske skolen. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 17) skal foreldre i den norske skolen skape trygge rammer og omgivelser for barnet. Skolen må på sin side støtte foreldrene i å skape positive hjemmeforhold. For religiøse minoritetsforeldre kan imidlertid ukjente forventninger og nye systemer føre til at de blir noe passive i forhold til skole-hjem samarbeidet (Brenna, 2004, s. 96). Dette står i kontrast til det informantene i min undersøkelse uttrykker. De sier at de er godt kjent med skolen og dens systemer. Likevel er det verdt å merke seg at de fleste av informantene ikke kjente til fritaksretten før intervjuene. Til tross for dette har foreldrene likevel forpliktet seg til å skape gode hjemmeforhold for sine barn. Det kan argumenteres for at skolen bør ta initiativ til å lære om og forstå de kulturelle og religiøse forskjellene som finnes blant elevene og deres familier, og ta hensyn til disse i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Eriksen og Sajjad (2020, s. 145) peker på at foreldre fra andre kulturer kan være vant til å respektere og lytte til autoriteter, og ha erfaringer med å ikke skulle snakke når lærer deler informasjon. Et åpent og inkluderende samarbeid kan bidra til å skape en mer inkluderende og mangfoldig skolekultur, og sikre at skolen kan møte de ulike behovene elevene og foreldrene kommer med.

Type to i Epsteins (2010) rammeverk omhandler kommunikasjon med foreldrene, noe jeg allerede har behandlet i denne masteravhandlingen (kap. 5.1.2). Ifølge Epstein (2010) er det ikke tilstrekkelig når foreldrene mottar informasjon som ikke er forståelig for dem. Dette understrekes også av at den norske skolen skal sikre at alle foreldre får informasjon om sine

rettigheter og plikter (Andreassen, 2016, s. 209). På dette punktet kan man konkludere med at skolen ikke har oppfylt sine forpliktelser, siden flere av informantene uttrykker at de føler seg overveldet av mengden informasjon og at de ikke forstår alt som blir kommunisert fra skolen. Videre har jeg tidligere drøftet foreldrenes medvirkning til barnas skolehverdag, et tema som også er fremhevet av Epstein (2010) i forhold til foreldreinvolvering og samarbeid mellom skolen og hjemmet. At foreldrene ikke har hatt noen form for medvirkning på barnas skolehverdag, bryter dermed med både Epstein (2010) sitt rammeverk og Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell.

5.2.2 Medbestemmelse for foreldre med religiøs tilhørighet

Som Loona (1995, sitert i Bø, 2011, s. 198) påpeker, har foreldre som har gått på skole i Norge og som har direkte erfaring med skolen, begrenset kunnskap om hva som er forventet når barna deres begynner på skolen. Dette kan gi et inntrykk av hvor vanskelig det kan være for innvandrerforeldre å delta aktivt i forhold til skolen. I min studie uttrykker informantene at de opplever å ha en viss grad av deltakelse i skolen. Selv om ingen av foreldrene har hatt mulighet til å direkte påvirke undervisningen, viser de til ulike arrangementer som er organisert av skolen, som for eksempel sosiale samlinger for elever og foreldre, flytting til en ny skole eller deltakelse på arrangementer som FAU står for. Det er imidlertid en mangel på muligheter for at religiøse minoritetsforeldre kan påvirke undervisningen, som er i strid med Kunnskapsdepartementets (2017b) uttalelse om at foreldrene skal ha mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Religiøse minoriteter besitter ofte informasjon og kunnskap som kan bidra til utvikling av undervisningen på en kreativ måte. Ved å ikke utnytte denne kunnskapen, mangler skolen en ressursbasert tilnærming til foreldrenes religiøse tilhørighet (Røthing, 2017, s. 65-66).

Det fremgår imidlertid klart at informantene aktivt deltar i barnas fritidsaktiviteter, og legger ned betydelig innsats i dette. Dette stemmer overens med Bouakaz og Persson (2007, s. 97) sin undersøkelse om foreldreinvolvering, hvor det kommer frem at spesielt foreldre med minoritetsbakgrunn legger ned en ekstra innsats i aktiviteter som foregår utenfor skolen. Informantene mine understreker at fritidsaktivitetene bidrar til å skape et fellesskap og vennskap med andre foreldre fra skolen. På den andre siden samsvarer ikke informantene mine sine påstander med Carlsson og Haalands (2006) og NFFs (2012) påstander om at

minoritetsforeldre ikke ønsker å delta frivillig i fritidsaktiviteter. I likhet med funnene til Espedalen et al. (2021, s. 53) i deres undersøkelse, trekker informantene mine frem at fritidsaktiviteter er noe de ønsker å delta i, da det bidrar til å skape nye bekjenskaper og fremme samhandling med foreldrene.

5.2.3 Bevis

Informantene mine oppgir at de føler seg respektert av skolen, men det er likevel motsetninger i deres utsagn når jeg stiller mer utfyllende spørsmål. En av informantene bruker ordet «bevis» når hun beskriver at læreren ønsker skriftlig beskjed på e-post, og begrunner dette med at læreren ønsker å ha bevis på det som blir sagt. Det kan dermed diskuteres om informanten føler seg respektert av skolen og læreren dersom læreren krever bevis på det hun sier, eller om hun bruker ordet bevis i den forstand at læreren ønsker skriftlig dokumentasjon for å kunne ha oversikt og lettere kunne gå tilbake dersom det skulle være nødvendig. Hvis læreren faktisk uttrykker at hen trenger bevis på alt som blir sagt, vil tilliten mellom partene svekkes, da tillit forutsetter at partene stoler på hverandre, slik Van Maele og Van Houtte (2012, s. 880) påpeker. Krav om bevis fra lærerens side strider også mot Lerkkanen et al. (2012, s. 154) som beskriver at et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og foreldre kjennetegnes av at begge parter føler at deres ekspertise og bidrag blir verdsatt og respektert. Hvis ordet «bevis» er brukt på den måten informanten beskriver det, vil det påvirke tillitsforholdet negativt. Dersom tillitsforholdet er svekket mellom foreldrene og lærer vil dette påvirke hvor åpne og samarbeidsvillige foreldrene vil være. Dette kan få konsekvenser, spesielt i KRLE-faget, fordi foreldremandatet står ekstra sterkt her, jf. opplæringslova (1998) § 2-4, som blant annet peker på at undervisningen skal bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Når bevis brukes i samtalen mellom lærer og foreldre kan det diskuteres om læreren kan oppnå dette i undervisningen når dialogen med foreldrene ikke oppfyller disse kravene.

5.2.4 Verdsettelse av religiøst og kulturelt mangfold

De fleste informantene i studien uttrykker at de ikke opplever at skolen verdsetter deres religiøse eller kulturelle bakgrunn. Dette indikerer en asymmetri i skolens tilnærming til mangfold, slik Hauge (2014, s. 35-36) påpeker. Hauge (2014) argumenterer for at foreldre som opplever en slik asymmetri, ikke vil føle at deres mangfoldige kultur og språklige

kompetanse blir tatt i bruk. På tross av dette, uttrykker informantene at de føler seg respektert av skolen og lærerne når de blir spurt om dette. Den overordnede delen av læreplanen fastslår at skolen har en plikt til å legge til rette for et foreldresamarbeid som bygger på like muligheter og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18-19). Opplæringslova (1998) §1-1 fastsetter også krav om respekt, og sier at det skal vises respekt for enkeltindividets overbevisning. Imidlertid svekkes informantenes uttalelser seg i forhold til at skolen viser dem respekt, hvis de samtidig opplever at deres mangfold ikke verdsettes.

Skolen har dermed ikke oppfylt det grunnleggende kravet om å vise respekt overfor foreldrene, slik Samnøy (2015, s. 21) påpeker. Det er bekymringsfullt at bare én av informantene har blitt spurt av læreren om hva hun synes om undervisningen og skolen. Dette underbygger foreldrenes opplevelse i forhold til deres uttalelser om enveiskommunikasjon under utviklingssamtaler. Det reiser derfor spørsmål ved om skolen legger til rette for aktiv deltakelse fra foreldrenes side i barnas skolehverdag, slik Andreassen (2016, s. 209) argumenterer for at skoleledelsen har ansvar for. Skolen har dermed ikke klart å implementere gode rutiner for samarbeid mellom skole og hjem, som er nødvendig for å oppnå en likeverdig og respektfull tilnærming til mangfold.

5.2.5 Fritaksretten – noe ukjent for religiøse minoritetsforeldre?

Etter at Norge ble kritisert av FNs menneskerettighetskomité i 2004 for innføringen av KRL-faget, ble det iverksatt tiltak for å unngå fremtidig kritikk. Blant annet ble fritaksretten skilt ut som en egen paragraf i opplæringslova, som nå gjelder for hele grunnskolen og ikke bare religionsfaget (Lomsdalen, 2021, s. 153). Det skal bemerkes at elevene ikke har rett til fritak for kunnskapsinnhold som er fastsatt i læreplanen. Til tross for dette er alle informantene mine, bortsett fra én, enige om at de verken har hørt om eller mottatt informasjon om fritaksretten fra skolen. Skolene bryter dermed sin generelle plikt til å informere foreldre om deres rettigheter i henhold til både opplæringslova (1998) og forskriftene. Det kan diskuteres om informasjonen er blitt gitt, men ikke forstått på grunn av manglende språklig kunnskap, og foreldrenes begrensede kunnskaper om skolen og det norske skolesystemet (Bendixsen & Danielsen, 2020, s. 357). Dette peker på skolens utfordringer med å utveksle informasjon med religiøse minoritetsforeldre. Skolen må derfor sørge for at informasjon om foreldrenes plikter og rettigheter er mottatt og forstått (Bø, 2011, s. 198). Dette må gjøres for å sikre at foreldrene

kan ta informerte beslutninger om sine barns utdanning.

Når jeg forklarer de hva fritaksretten er, reagerer ikke informantene sterkt på at de ikke har fått informasjon om dette, og de hadde begrenset interesse for å bruke denne retten. Det er bare én informant som sier at hun kunne valgt og tatt i bruk fritaksretten dersom, men bare dersom, hennes eget barn uttrykte et ønske om dette. Begrunnelsene for at de ikke ønsker å ta i bruk denne retten var at religionen og miljøet er åpent og inkluderende, at de bor i Norge, aksept, at barna ikke skal føle seg annerledes, og at det ikke er feil å lære om andre religioner enn ens egen. Dette kan knyttes til strategiene som Ericsson og Larsen (2000, s. 62) kaller for *hjemlandsvendt*, *tolandsvendt* og *norskvendt*. Jeg opplever at foreldrene, med sine begrunnelser for å ikke ønske å ta i bruk fritaksretten, viser til at de ligger på en plass mellom de to strategiene *tolandsvendt* og *norskvendt*. Som *tolandsvendt* ønsker de at ungene skal tilpasse seg det norske, men samtidig at de skal ha et forhold til sitt hjemland, mens de som er *norskvendt* mener at hjemlandet er fortid, og at Norge er fremtiden. De må dermed tilpasse seg det norske samfunnet og kulturen her. Likheten mellom de tre strategiene legger til grunn at foreldrene vil samarbeide med skolen om å skape skoleflinke barn fordi de er opptatt av at de får en fremtidig utdanning og karriere (Ericsson & Larsen, 2000, s. 62). Dette samsvarer med det mine informanter uttrykte i intervjuene. En av informantene la ekstra tydelig vekt på at skolen var viktig for at ungene hennes skulle få en utdanning, og ha muligheter til å skape seg en trygg fremtid.

6.0 Oppsummerende konklusjon

Denne studien har gitt meg verdifull kunnskap om hvordan religiøse minoritetsforeldre opplever skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget, og om deres religiøse og kulturelle verdier anerkjennes og respekteres av skolen. Gjennom å ta i bruk en kvalitativ tilnærming og individuelt semistrukturerte intervju har jeg forsøkt å få svar på problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?*

Resultatene i denne studien viser at informantene opplever at deres kulturelle og religiøse verdier og tilhørighet ikke verdsettes av skolen, og dette indikerer en asymmetri i skolens

tilnærming til mangfold (Hauge, 2014, s. 35-36). Til tross for dette uttrykker informantene at de føler seg respektert av skolen når de blir spurt om dette. Skolens plikt til å legge til rette for et foreldresamarbeid som bygger på like muligheter og respekt, samt kravet om respekt for enkeltindividets overbevisning i opplæringslova (1998), svekkes hvis foreldrene ikke opplever at deres mangfold blir verdsatt. Skolen har dermed ikke klart å oppfylle kravet om å vise respekt overfor foreldrene, og implementere gode rutiner for samarbeid mellom skole og hjem, noe som er nødvendig for å oppnå en likeverdig og respektfull tilnærming til mangfold.

Videre viser resultatene basert på informantenes uttalelser at det kan konkluderes med at kjærlighet, som en anerkjennelsessfære i Honneths (2008) teori, er en nødvendig faktor for religiøse minoritetsforeldre for å kunne delta i samfunnet og skape sin egen identitet. Imidlertid, for å få et mer komplett bilde av deres situasjon og muligheter, må anerkjennelse i form av rettigheter og solidaritet også vurderes. Selv om informantene uttrykte at de følte seg respektert, kan det diskuteres om det er en mangel innenfor anerkjennelsesformen kalt rettigheter når de ikke har kunnskap om deres rettigheter i skolesammenheng. Mangelen på kunnskap om disse rettighetene kan oppleves som en krenkelse av deres rettigheter. Når det gjelder anerkjennelsesformen solidaritet, kan informantene oppleve en mangel når det gjelder verdsettelse av deres kunnskap om sin egen religiøse tilhørighet og egne kulturelle verdier. Selv om foreldrene deltar i dugnader for skolen, er det uklart om skolen viser takknemlighet for deres bidrag. Dermed kan det konkluderes med at anerkjennelse i form av kjærlighet er til stede, men det er en mangel i anerkjennelsesformene rettigheter og solidaritet som kan påvirke deres muligheter til å delta i samfunnet og skape sin egen identitet.

Resultatene viser i forhold til Bronfenbrenners (1981) økologiske utviklingsmodell, at informantene er omgitt av et godt miljø, og at samarbeidet mellom skolen og foreldrene generelt sett er tilfredsstillende. Likevel påpeker resultatene at det kan være utfordringer knyttet til foreldrenes religiøse tilhørighet og kulturelle verdier, og at det er viktig at skolen tar hensyn til dette for å sikre en god samarbeidsrelasjon. Maktbalansen mellom foreldrene og skolen er ujevn og det gjensidige tillitsforholdet er noe svekket, og dette har betydning for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Når det er en ujevn maktbalanse og tillitsforholdet er svekket vil det være vanskeligere å sikre barnas trivsel og utvikling i skolen.

I intervjuene ble det snakket om religiøse minoritetsforeldres opplevelse av medvirkning på barnas skolehverdag. Selv om noen foreldre opplever begrenset informasjon om hva som forventes i skolen, uttrykker informantene at de har en viss grad av deltakelse gjennom ulike arrangementer organisert av skolen, som sosiale samlinger og deltakelse på arrangementer som FAU står for. Imidlertid er det en mangel på muligheter for at religiøse minoritetsforeldre kan påvirke undervisningen, og dette er i strid med det Kunnskapsdepartementet (2017b) påpeker, nemlig at foreldrene skal ha innflytelse på sine barns skolehverdag. På fritiden legger foreldrene ned en betydelig innsats i barnas fritidsaktiviteter, og dette har bidratt til å skape et fellesskap og vennskap med andre foreldre fra skolen. Funnene samsvarer ikke med påstander om at minoritetsforeldre ikke ønsker å delta frivillig i fritidsaktiviteter (Carlsson og Haaland, 2006; NFF, 2012). Tvert imot viser undersøkelsen at fritidsaktiviteter er noe foreldrene ønsker å delta i, da det bidrar til å skape nye bekjenskaper og fremme samhandling med foreldrene.

Videre viser resultatene at informantene i studien oppgir at de føler seg respektert av skolen, men undersøkelsen viser likevel at det kan være motsetninger i deres utsagn når det stilles mer dypere spørsmål. En av informantene bruker ordet «bevis» når hun beskriver at læreren ønsker skriftlig beskjed, og dette kan tolkes på ulike måter. Dersom læreren faktisk krever bevis på alt som blir sagt, kan tilliten mellom partene svekkes, da tillit forutsetter at partene stoler på hverandre (Lerkkanen et al., 2012, s. 153). Det er derfor viktig at skolen tar hensyn til foreldrenes perspektiver og tilbyr en åpen og respektfull kommunikasjon for å sikre et godt samarbeid og tillitsforhold.

Studien viser at til tross for at fritaksretten er etablert som en egen paragraf i opplæringslova (1998), er det få av informantene som har fått informasjon om denne retten fra skolen. Dette kan skyldes utfordringer med å utveksle informasjon med religiøse minoritetsforeldre, og skolen må derfor sørge for at foreldrene får informasjon om sine plikter og rettigheter. Til tross for dette viser informantene begrenset interesse for å bruke fritaksretten. Informantene ligger på en plass mellom *tolandsvendt* og *norskvendt*, og ønsker at barna deres skal tilpasse seg det norske samfunnet og kulturen, samtidig som de ønsker at barna skal ha et forhold til sitt hjemland (Ericsson & Larsen, 2000). Dette kan være en av grunnene til at de ikke ønsker å ta i bruk fritaksretten.

Studien tok utgangspunkt i religiøse minoritetsforeldres opplevelse av skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget, men det kom ikke frem noe eksplisitt i forhold til KRLE-faget og samarbeidet, men det som kommer frem i studien har likevel stor overføringsverdi til KRLE-faget og lærerne her. Blant annet kan det trekkes linjer til kommunikasjonen og kommunikasjonsformen skolen bruker i samtale med religiøse minoritetsforeldre. Resultatene viser at skolen er flink til å sende ut informasjon til foreldrene, men de er ikke like flinke til å følge opp at informasjonen er forstått. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger for at informasjonen blir gitt på en måte og en form som gjør at foreldrene har mulighet til å forstå den.

Dette er et svært sentralt tema i den norske skolen, og det er muligheter for mye mer forskning innenfor dette temaet. I studien min fremhever informantene at skolen sender ut mye informasjon, men at de likevel ikke opplever å bli verdsatt. Her kan videre forskning sette søkelys på motsetningen, men også undersøke mer systematisk hvordan kulturell bakgrunn og manglende bevissthet i skolen virker inn på samarbeidet og opplevelsene for religiøse minoritetsforeldre. Mer forskning på dette temaet er viktig ettersom at Norge stadig blir mer og mer sekularisert (Østhus, 2021).

7.0 Litteraturliste

Aamodt, S (2013). Likeverdige dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid.

I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56-70). Gyldendal akademisk.

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

Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold – samarbeid med minoritetsforeldre*.

Fagbokforlaget.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm

Akademisk.

Bendixsen, S. & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school

cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56(3), 349-364.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>

Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid – avstand og nærhet*. Fagbokforlaget.

Bouakaz, L. & Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in

school? *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 97-107.

Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Fagbokforlaget.

Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and*

Design. Harvard University Press.

Bufdir. (2021). *Begreper og kunnskapsgrunnlag*.

https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/begreper_og_kunnskapsgrunnlag/

Bæck, U.-D., K. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School

- Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bæck, U.-D., K. (2013). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 31(4), 77-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v31i4.3750>
- Bæck, U.-D., K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Carlsson, Y. & Haaland, T. (2006). *Foreldredeltakelse i flerkulturelle idrettslag – en kartlegging*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Abstrakt.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Sage Publication, Inc.
- Datatilsynet. (2019, 8. august). *Spesielt om særlige kategorier av personopplysninger (sensitive personopplysninger) – forbud og unntak*.
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/spesielt-om-sarlige-kategorier-av-personopplysninger-sensitive-personopplysninger-og-unntak/>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2. utg.). Westview Press.
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og*

skole. Pax.

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis* (7. utg.). Gyldendal.

Espedalen, L. E., Grønkjær, K. B. & Strandbu, Å. (2021). *Minoritetsforeldre i idretten*.

Norges idrettshøgskole. <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/scp-fobu/fobu/rapport-minoritetsforeldre-med-forside.pdf>

Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3 utg.). Universitetsforlaget.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.

Kibsgaard, S. (1997). *Minoritetsbarn i småskolen*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (u.å.). *Samarbeid med andre*. Udir.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lerkkanen et al. (2012). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices.

Early Childhood Research Quarterly, 28(1), 153-165.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.

Lomsdalen, C. (2021). Fritak og religiøse spenninger i skolen. *Prismet*, 72(2), 153-170.

<https://doi.org/10.5617/pri.8884>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

NFF. (2012). *Fotball og frivillighet – foreldredeltagelse i Groruddalen*. Oslo:

Norges Fotballforbund.

https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/tema/inkludering-i-idrettslag/foreldredeltagelse_groruddalen_2012.pdf

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (4. utg.).

Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi,*

etnografi og kasusstudier (2. utg.). Universitetsforlaget.

Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*

(*opplæringslova*). Det kongelege kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal akademisk.
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2020, 29. april). *Religion og livssyn*. HL-senteret. <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/religion-og-livssyn/religion-og-livssyn/artikkel.html>
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole*, 28-32.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *Fakta om religion*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-01-02>
- Sødal, H. K. & Tallaksen, I. M. (2020). Religion, livssyn og regelverk. I H. K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I. M. Tallaksen (Red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2. utg., s. 41-74). Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), s. 318-329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Udir.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154047>

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>

Østhus, A. (2021, 13. desember). *Sekularisering i Norge*. Statistisk sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>

Åbotnes, M. (2010). Skole-hjem samarbeidet og den pedagogiske profesjonalitet:

«Vi vil da bare ditt eget beste!». I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 74-92). Tapir.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Skole-hjem samarbeid i KRLE-faget sett gjennom øynene til foreldre og foresatte med religiøs minoritetsbakgrunn»?

Dette er en forespørsel til deg som foreldre eller foresatt i den norske skolen om å delta i et forskningsprosjekt. Prosjektet vil ha fokus på foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter og undersøke hvordan de opplever skole-hjem-samarbeidet i tilknytning til KRLE-faget. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta i forskningen slik at du kan ta stilling til om du vil delta eller ikke.

Formål

Prosjektet har som mål å øke kunnskapen om skole-hjem-samarbeidet i den norske skolen. Nærmere bestemt ønsker vi å undersøke om og i hvilken grad foreldre og foresatte med religiøs minoritetstilhørighet opplever anerkjennelse og respekt for egne kulturelle og religiøse verdier i samarbeid med skolen. Prosjektet vil fokusere på foreldre og foresattes opplevelser fra skole-hjem-samarbeid i tilknytning til KRLE-faget.

Problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan opplever foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter skole-hjem samarbeidet i KRLE-faget? Opplever de anerkjennelse og respekt for egne religiøse og kulturelle verdier?*

Prosjektet vil bli presentert i en masteroppgave i KRLE-faget ved lærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres av masterstudent Celine Dybvik Alnes, under veiledning av faglærer Jon V. Hugaas ved Høgskulen på Vestlandet, som også er prosjektansvarlig for prosjektet. Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er tilknyttet en religiøs minoritet og har eller har tidligere hatt barn i den norske skolen. Dine erfaringer fra og opplevelser av skole-hjem-samarbeidet i tilknytning til KRLE-faget er av særlig interesse for dette prosjektet. Henvendelsen fra oss formidles gjennom det tros-/livssynsamfunnet du tilhører.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i forskningsprosjektet innebærer å være med i et individuelt intervju som vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Du vil bli intervjuet av masterstudent Celine Dybvik Alnes som vil stille deg noen spørsmål og samtale med deg om dine erfaringer og opplevelser. Ingen andre vil være til stede under intervjuet.

Informasjonen som samles inn gjennom dette intervjuet, vil sammen med informasjonen fra intervjuer med andre foreldre eller foresatte ligge til grunn for prosjektet. Totalt intervjues ca. 10 personer. Ved å delta i forskningsprosjektet vil du kunne bidra til å øke kunnskapen om skole-hjem-samarbeidet og opplevelsen av dette hos foreldre og foresatte fra religiøse minoriteter. Dette kan igjen bidra til en bedre praksis i skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan når som helst trekke deg fra deltagelsen uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke få negative konsekvenser for deg om du trekker deg fra studien. Melding om at du ønsker å trekke deg fra deltagelse i prosjektet sendes i så tilfelle til Celine Dybvik Alnes på telefon 47 24 18 76 eller epost celine.dybvik@gmail.com

Ditt personvern – hvordan oppbevarer vi og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Under selve intervjuet brukes en diktafon (lydopptaker). Denne vil være godkjent for slik bruk av HVLs forskningsavdeling. Lydopptaket fra intervjuet vil deretter bli transkribert (skrevet ned) av studenten og lagret i tekstformat på HVLs sikre forskningsserver. Bare masterstudenten og veileder vil ha tilgang til disse datafilene. Navnet ditt og kontaktinformasjonen din vil ikke ligge i disse filene, men oppbevares atskilt fra disse i en egen koblingsnøkkel.

Opplysninger du gir blir behandlet slik at de ikke kan spores tilbake til deg. Din anonymitet vil ivaretas ved at du tildeles et pseudonym (oppdiktet navn) ved transkribering av intervjuet. I selve masteroppgaven vil dette pseudonymet bli brukt når informasjonen fra ditt intervju benyttes. Opplysningene fra intervjuet vil ikke bli presentert på en måte som gjør det mulig for andre å identifisere deg eller noen av de du snakker om, verken direkte eller indirekte, i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023 når masteroppgaven er godkjent. Lydopptaket blir slettet så snart disse er transkribert. Koblingsnøkkelen og de transkriberte filene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har *Personverntjenester* ved SiKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Jon Vegard Hugaas, tlf: 53 49 13 79
- HVLs personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

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

Med vennlig hilsen

Celine Dybvik Alnes, masterstudent Høgskulen på Vestlandet.

Prosjektansvarlig/student

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*skole-hjem samarbeid med foresatte med minoritetsbakgrunn i religionsfaget*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju om skole-hjem samarbeid med foresatte med minoritetsbakgrunn i KRLE-faget

- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide:

Intervjuguiden er utformet i forhold til opplæringslovens, og skolens ansvarsområder.

| Relevante emner | Spørsmål |
|--|---|
| Informasjon om hva studien går ut på og formålet med den. Avklare tillatelse om å ta opp intervjuet. Kort om hva intervjuet vil inneholde, og hvor lang tid intervjuet vil ta. | <ul style="list-style-type: none">• Har personene noen spørsmål før vi starter?• Er de klare? Viktig å prøve å få til en avslappet atmosfære for informantene |
| Om intervjupersonen: Bakgrunn. Barn i skolen. | <ul style="list-style-type: none">• Hvem er du? Navn, alder, opprinnelse?• Religiøs bakgrunn?• Hvilke(t) trinn har du barn i? |
| Begrepsoppfattelse, skolens møte med minoriteter, forventninger | <ul style="list-style-type: none">• Hva legger du i ordene anerkjennelse og respekt?• Opplever du at skolen verdsetter din bakgrunn?• Opplever du å bli møtt med respekt av skolen?• Har skolen tatt initiativet til kontakt med deg?• Kan du si noe om hva du forventer av skolen i forhold til skole-hjem samarbeidet? |
| Opplevelser av skole-hjem samarbeidet | <ul style="list-style-type: none">• Har du noen gang opplevd å bli kontaktet av lærer i KRLE om noe som skal skje i undervisningen? Hva handlet dette om?• Hvordan opplever du at din kulturelle og språklige bakgrunn påvirker interaksjonen mellom deg og skolen?• Hvordan tilrettelegger skolen for at foreldrene skal involveres og inkluderes i skolen?• Opplever du å få god informasjon om hva skolen skal og kan tilby?• Har skolen gjort det klart hva som forventes av dere som foreldre?• Hvordan opplever du å bli møtt av skolen/læreren? |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Har du opplevd noen forskjell mellom skole-hjem samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen? Hvis ja, hvordan? • Hva gjør skolen bra, og hva kan den bli bedre på i forhold til samarbeidet med dere? |
| Foreldresamarbeid i KRLE-faget | <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever dere at skolen arbeider i situasjoner hvor det oppstår verdimotsetninger? • Hvordan har du fått informasjon om fritaksretten i KRLE-faget? • Har du noen gang tatt i bruk fritaksretten? Når og hvorfor? • Har du opplevd at det er forskjell på skole-hjem samarbeid i KRLE-faget mellom barneskolen og ungdomsskolen? |
| Avslutning av intervjuet (oppsummering) | <ul style="list-style-type: none"> • Er det noen spørsmål jeg ikke har stilt/er det noe annet, som etter din mening er viktig å vite? • Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært? • Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt? <p>Tusen takk for at du stilte opp!</p> |

Vedlegg 4 - NSD

[Meldeskjema](#) / [Skole-hjem samarbeid i KRLE-faget sett gjennom øynene til foreldre...](#) / Vurdering

Vurdering

| Referansenummer | Type | Dato |
|-----------------|----------|------------|
| 883578 | Standard | 10.10.2022 |

Prosjekttittel

Skole-hjem samarbeid i KRLE-faget sett gjennom øynene til foreldre og foresatte med religiøs minoritetsbakgrunn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Jon Vegard Hugaas

Student

Celine Dybvik Aines

Prosjektperiode

01.09.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spærreskjema, skytøring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og religion frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personvern tjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikk, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personvern tjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personvern tjenester/fytle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Cellussen

Lykke til med prosjektet!