

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk  
Grunnskolelærerutdanning, 5-10. trinn

# **MASTEROPPGAVE I PROFESJONSRETTET PEDAGOGIKK**

Medbestemmelsesprinsippet for foresatte: En  
kvalitativ analyse av læreres og foresattes  
erfaringer og opplevelser i skole-hjem  
samarbeidet

The Principle of Parental Involvement: A Qualitative Examination of Teachers' and  
Parents' Experiences and Perceptions in Home-School Collaboration

Therese Larsson Jernberg

Mai, 2024

## Forord

Endelig er dagen kommet. Lettet og fornøyd skal jeg nå levere min masteroppgave. Ved begynnelsen av dette studiet lå denne dagen langt der fremme. Atten år, rett fra videregående og helt ny i studenttilværelsen flyttet jeg til Hamar for å begynne på lærerhøgskolen. På veien mot målet har det vært mange gode stunder med medstudenter og forelesere. Det har vært frustrasjon og fortvilelse, engasjement og lærelyst og øyeblikk jeg ikke ville vært foruten. Masteroppgaven har gitt meg muligheten til å fordype meg i et felt som engasjerer meg. Prosessen har vært spennende, ny og lærerik, men også tidvis krevende. Det skal bli godt å sette punktum i skriveprosessen, for denne gang.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Sue Grey. Jeg skal innrømme at jeg i begynnelsen var skeptisk til å gjennomføre dette prosjektet med en engelsk veileder, men uten deg hadde ikke prosjektet blitt det samme. Du har hjulpet meg masse med dine motiverende ord, idéer på e-post og engasjement. Det har vært vanvittig fint å få jobbe med en så kunnskapsrik dame som deg. Konkrete og raske tilbakemeldinger og samtaler med enorme sidesprang har hjulpet meg masse med skrivningen og motivasjonen. Tusen takk, Sue!

En stor takk må også rettes til informantene «Kari», «Maja», «Ida» og «Anne» som har tatt seg tid til å delta i akkurat mitt prosjekt. Uten deres bidrag ville ikke oppgaven min vært den samme. Videre vil jeg takke venner og familie for støtte og styrke i denne perioden. En spesiell takk til min samboer og forlovede, Christian, som har stått positiv ved min side gjennom denne berg- og dalbanen av følelser. Takk til mine korrekturlesere som har satt av tid til å lese og komme med tilbakemeldinger på arbeidet mitt, jeg setter veldig pris på det!

Jeg ser tilbake på studietiden og alle minner med medstudenter med en enorm takknemlighet, jeg er stolt av meg selv og stolt av dere og det arbeidet vi har lagt ned i disse fem årene. Vi klarte det!

Therese Larsson Jernberg

Brumunddal, mai 2024

---

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere og foresatte har erfart og opplevd å være en samarbeidende part i skole-hjem samarbeidet når barnet har en dysleksidiagnose. Oppgavens problemstilling har følgende ordlyd: *Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi?* Prosjektet benytter seg av Pierre Bourdieus teori om sosial reproduksjon som rammeverk for arbeidet, og ser funn i sammenheng med teorien og annen relevant nasjonal og internasjonal forskning.

For å nærme meg valgt problemstilling ble det gjennomført kvalitative intervjuer. Disse ble analysert tematisk med en nøytral tilnærming, som forstås som en hybrid mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Arbeidet er gjennomført med en kunnskapsteoretisk posisjon som forstår kunnskap som uadskillelig fra den som erfarer. Formålet med avhandlingen er ikke å definere hva som er sannhet i skole-hjem samarbeidet, men heller å presentere og fremme informantenes erfaringer og se dette i lys av utvalgt teori og aktuell forskningslitteratur. Datamaterialet som ble hentet gjennom intervjuene ble analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som tematiserer 1) medbestemmelsesprinsippet, 2) interseksjonalitet, og 3) dysleksi. Oppgaven vil bidra til å gi et situasjonsbilde av et tema som er høyst aktuelt for lærere og andre ansatte i skolesektoren som er en del av et samarbeid med hjemmet. Prosjektet kan bidra til å peke på noen områder som en bør ha fokus på i samarbeidet med hjemmet og kan medvirke til et økt fokus på foreldremedbestemmelse og hvordan dette praktiseres.

Studiens hovedfunn er at lærere og foresatte har en lav forståelse av hva medbestemmelsesprinsippet innebærer, og at prinsippet i seg selv trolig ikke vil bidra til like rettigheter for alle foresatte i skolen. Studien finner også at medbestemmelsesprinsippet påvirker samarbeidet mellom skolen og hjemmet rundt barna med dysleksi, muligens i større grad enn samarbeid ellers. På bakgrunn av dette er det tenkelig at medbestemmelsesprinsippet vil kunne påvirke foresatte til barn med dysleksi i svært positiv grad. På den andre siden, vil manglende kompetanse og bevissthet kunne føre til at prinsippet ikke utgjør noen forskjell, og at foresatte ikke har like muligheter i møte med skolen.

## Abstract

This master's thesis undertakes a qualitative exploration of the experiences and perceptions of teachers and parents as collaborators in school-home partnerships involving children diagnosed with dyslexia. The central research question is: *How does the principle of parental involvement in school-home partnerships influence equitable opportunities for parents of children with dyslexia?* This study utilizes Pierre Bourdieu's theory of social reproduction as a conceptual framework and contextualizes its findings within this theoretical perspective alongside relevant national and international research.

To address this research question, qualitative interviews were conducted and analyzed thematically with a neutral approach, characterized as a hybrid of inductive and deductive methods. The study is guided by an epistemological stance that views knowledge as inseparable from the experiences of those involved. The aim of the thesis is not to establish absolute truths regarding school-home partnerships but rather to present and advocate for the experiences of interview participants within the context of selected theory and contemporary research literature. Data collected from interviews were analyzed based on research questions that explore 1) the principle of parental involvement, 2) intersectionality, and 3) dyslexia. The thesis seeks to provide a nuanced understanding of a timely topic relevant to educators and other professionals engaged in collaborative partnerships with families. This project could highlight areas requiring attention in school-home partnerships, potentially promoting increased emphasis on parental participation and its practical implementation.

The primary findings of the study indicate that both teachers and parents have a limited understanding of the concept of parental involvement and that this principle alone is unlikely to ensure equal opportunities for all parents within educational settings. Furthermore, the study suggests that the principle of parental involvement significantly impacts cooperation between schools and families of children with dyslexia, possibly more than in other collaborative contexts. Consequently, it is conceivable that this principle could positively influence parents of children with dyslexia. However, a lack of competence and awareness may undermine the significance of this principle, thereby limiting parental opportunities in their interactions with schools.

---

# Innhold

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING .....	9
1.2	DISPOSISJON .....	11
1.3	BEGREPSAVKLARING .....	12
1.4	AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING .....	14
<b>2.</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK, STYRINGSFORVENTNINGER OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>15</b>
2.1	IMMANENTE TENDENSER I REPRODUKSJONEN I DEN SOSIALE VERDEN. PIERRE BOURDIEUS SOSIALE REPRODUKSJONSTEORI .....	16
2.1.1	<i>Kapital hos Bourdieu</i> .....	16
2.1.2	<i>Kapital i skolen</i> .....	18
2.2	RAMMEVERK FOR INVOLVERING .....	18
2.3	STYRINGSFORVENTNINGER.....	20
2.3.1	<i>Prinsippet om barnets beste</i> .....	20
2.3.2	<i>Foreldremedvirkning og foreldremedbestemmelse</i> .....	21
2.4	SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM .....	22
2.4.1	<i>Foresatte som ressurs. Myndiggjøring og ressursorientering i skole-hjem samarbeidet</i> .....	23
2.4.2	<i>Lærerne i skole-hjem samarbeidet</i> .....	25
2.4.3	<i>Foresatte i skole-hjem samarbeidet</i> .....	26
2.4.4	<i>Samarbeid når eleven har særskilte behov</i> .....	28
2.4.5	<i>Interseksjonalitet</i> .....	29
2.5	DYSLEKSI .....	30
2.5.1	<i>Dysleksi og skole-hjem samarbeidet i tidligere forskning</i> .....	30
2.5.2	<i>Dysleksi i skolen</i> .....	31
2.5.3	<i>Dysleksi og sosioøkonomiske forhold</i> .....	32
<b>3.</b>	<b>METODOLOGI OG METODE</b> .....	<b>33</b>
3.1	INTRODUKSJON.....	33
3.2	TILNÆRMING .....	33
3.3	KVALITATIV METODE.....	34
3.4	INTERVJU .....	35
3.5	FORARBEID .....	37
3.5.1	<i>Utvalg</i> .....	37
3.5.2	<i>Semi-strukturert intervju</i> .....	40
3.5.3	<i>Utforming av intervjuguide</i> .....	40
3.5.4	<i>Pilotintervju</i> .....	41

3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	42
3.7	ETTERARBEIDET .....	43
3.7.1	<i>Transkribering</i> .....	43
3.7.2	<i>Koding og analyse</i> .....	44
3.8	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	47
3.9	KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET .....	48
3.9.1	<i>Pålitelighet</i> .....	48
3.9.2	<i>Gyldighet og overførbarhet</i> .....	49
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER .....</b>	<b>51</b>
4.1	MEDBESTEMMELSE .....	51
4.1.1	<i>Medbestemmelse betyr at man skal bli hørt</i> .....	51
4.1.2	<i>Foresatte i Norge engasjerer seg ikke i barnas læring på eget initiativ</i> .....	53
4.2	INTERSEKSJONALITET .....	55
4.2.1	<i>Kompetanse og bruk av foresatte som en ressurs</i> .....	55
4.2.2	<i>Læreres kompetanse om interseksjonalitet</i> .....	56
4.2.3	<i>Det er vanskelig å si at disse barna er handicapet</i> .....	57
4.3	DYSLEKSI .....	57
4.3.1	<i>Hvordan lærere føler at en dysleksidiagnose hos sin elev påvirker samarbeidet med hjemmet</i> .57	
4.3.2	<i>Hjemmet føler at lærerne ikke har kompetanse om elevenes diagnoser</i> .....	58
4.3.3	<i>Dysleksi som tema på arbeidsplassen</i> .....	59
4.4	OPPSUMMERING AV FUNN .....	60
<b>5.</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>63</b>
5.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE OG FORESATTE MEDBESTEMMELSESPRINSIPPET OG HVORDAN FORHOLDER DE SEG TIL DET NÅR DET KOMMER TIL SAMARBEID MELLOM SKOLEN OG HJEMMET? .....	64
5.1.1	<i>Forståelse av foreldremedbestemmelse</i> .....	64
5.1.2	<i>Medbestemmelse i praksis?</i> .....	66
5.1.3	<i>Oppsummering</i> .....	70
5.2	VIL MEDBESTEMMELSESPRINSIPPET KUNNE BIDRA TIL LIKE MULIGHETER OG RETTIGHETER FOR ALLE FORESATTE I SKOLEN? 70	
5.2.1	<i>Interseksjonalitet i skole-hjem samarbeidet</i> .....	72
5.2.2	<i>Medbestemmelsesprinsippet og Bourdieu</i> .....	73
5.2.3	<i>Oppsummering</i> .....	74
5.3	HVORDAN PÅVIRKER MEDBESTEMMELSESPRINSIPPET SAMARBEIDET MELLOM SKOLE OG HJEM NÅR BARNET HAR EN DYSLEKSIDIAGNOSE? .....	75
5.3.1	<i>Dysleksikompetanse</i> .....	75

---

5.3.2	<i>Samarbeid med hjemmet når eleven har dysleksi</i> .....	77
5.3.3	<i>Oppsummering</i> .....	78
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>80</b>
6.1	STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER .....	80
6.2	FORSLAG TIL VIDERE STUDIER .....	81
6.3	AVSLUTNING .....	81
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>86</b>
<b>7.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>91</b>
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE 1 – LÆRERE .....	91
7.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE 2 – FORESATTE .....	93
7.3	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	95
7.4	VEDLEGG 4: SØKNAD OM VURDERING AV PERSONOPPLYSNINGER .....	99

## Tabellregister

Tabell 3.1 Presentasjon av lærerutvalget.....	39
Tabell 3.2. Presentasjon av utvalget av foresatte .....	39
Tabell 3.3. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Medbestemmelse. ....	45
Tabell 3.4. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Bakgrunn. ....	45
Tabell 3.5. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Dysleksi. ....	46



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Ved innføringen av grunnskoleloven i 1969 fremheves foreldresamarbeidet og foreldremedvirkning. De foresatte skal få en større innflytelse i skolen og det skal iverksettes tiltak for å bedre samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Formalisert skulle nå alle skoler ha et foreldreråd med et eget arbeidsutvalg, foreldrerådets arbeidsutvalg [FAU] (Grunnskolelova, 1969). I 2017 fastsettes overordnet del med hjemmel i opplæringslovens §1-6 (Opplæringslova, 1998). Overordnet del inkluderes i læreplanen av 2020 og beskriver de verdier og prinsipper som er gjeldende for opplæring i Norge, hvorav samarbeid mellom skolen og hjemmet er sentralt. Samarbeid mellom skole og hjem er et lovfestet prinsipp i skolen basert på barnelovens §30. Paragrafen konstaterer at hjemmet er den ansvarlige parten når det kommer til opplæring og utdanning på vegne av sitt barn (Barnelova, 1981). Videre heter det seg i FN's menneskerettighetserklæring artikkel 26-3 at de foresatte har retten til å velge hva slags opplæring barnet skal motta, på vegne av barnet selv (FN, 1948). Etter §13-3d i forskriften til opplæringsloven er kommunen og fylkeskommunen pliktige til å sørge for foreldresamarbeid. Samarbeidet er viktig for begge parter og er særlig viktig for skolens arbeid i utviklingen av gode læringsmiljøer og læringsresultater. Det heter seg i forskriften i opplæringsloven at elevene skal være i fokus i samarbeidet, og at møtene mellom skolen og hjemmet skal bidra til en faglig og sosial utvikling hos eleven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1).

Selv om de foresatte har hovedansvaret for sitt barns opplæring er det skolen som er hovedansvarlig for å legge til rette for et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-3). Foreldremedbestemmelse og foreldremedvirkning er prinsipper som har forblitt aktuelle i styringsforventningene siden de ble innført. Litteraturen viser at det gjennom de siste generasjonene har vært et økt fokus på å sette foreldrebakgrunn i sammenheng med elevenes skoleprestasjoner (Crozier, 1998, s. 127; Hornby & Lafaele, 2011; Markussen & Røed, 2023, s. 30). Samtidig har det forekommet en økning av samarbeidet mellom skolen og hjemmet, i tråd med at lovgivningen signaliserer og forplikter at et slikt samarbeid finner sted. I første paragraf i opplæringsloven står det skrevet at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot

verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen pålegges å arrangere utviklingssamtaler og foreldremøter gjennom opplæringsåret. De skal informere hjemmet om skolen, opplæringen som gis og innholdet i opplæringen. Skolen skal i tillegg informere hjemmene om de rettigheter de har, hvordan de kan bidra i skolen og gi informasjon som er viktig for hjemmene utover dette (Forskrift til opplæringslova, 2006).

I desember 2023 presenterte The Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] tall fra den internasjonale Programme for International Student Assessment [PISA]-undersøkelsen som ble gjennomført i 2022. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år og har som mål å evaluere skolesystemene i deltakerlandene. Den skal også kartlegge hvor godt de forbereder elevene sine til videre studier og fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2023). I 2022 var matematikkfaget hovedområde, og ble testet sammen med ferdigheter i lesing og naturfag. I tillegg til å teste elevene i fag undersøker også PISA elevenes læringsmiljø på skolen, støtte fra hjemmet og hvordan det syns å kunne virke inn på deres læring. Under lanseringen kan vi følge utvalgte funn og deltakerlandenes utvikling siden forrige gjennomførte PISA-undersøkelse i 2018. Funnene på undersøkelsen viser en generell nedgang hos de norske elevene, hvilket kommer til syne i flere av undersøkelsens områder. Et av spørsmålene, som har blitt stilt rektorer gjennom PISA-undersøkelsen, undersøker graden av foreldreinitierte samtaler med skolen om elevenes utvikling (OECD, 2023, s. 116–117). OECD-direktør Andreas Schleicher trekker Norge frem som et land som skiller seg ut fra de andre deltakerlandene, i negativ forstand. De norske foresatte er lite involvert i skolen for å diskutere sitt barns faglige fremgang (OECD, 2023, s. 116). Disse funnene, i tillegg til en generell nedgang hos de norske elevene, tvinger den ferske kunnskapsministeren Kari Nessa Nordtun i tale. Under pressekonferansen 05.12.23 ytrer hun at 2022's PISA resultater vekker bekymring og sammen med andre undersøkelser viser tallene en tilbakegang i læringsresultater for norske elever (Nordtun, 2022).

Selv føler jeg på en grad av usikkerhet når jeg nå om kort tid skal legge fra meg studiene og praktisere yrket mitt. Usikkerheten handler i stor grad om at jeg anser det som utfordrende, på godt og vondt, å drive et fruktbart og nyttig foreldresamarbeid, særlig knyttet til de barna på skolen med ekstra utfordringer. Til tross for et tydelig lovverk er det fortsatt foresatte og lærere som sitter i situasjoner hvor de ikke er fornøyd med den andre partens innsats i samarbeidet.

Dette er meninger og ytringer jeg selv har vært vitne til gjennom mine år som vikar på skole og gjennom praksis. Det virker som om samarbeid er en vanskelig oppgave. Etter fagfornyelsen har jeg et inntrykk av at skolene snakker mer om medvirkning, både hos elever og foresatte, og det viser seg blant annet som et tema i samarbeidstiden på skolen. Gjennom å jobbe som vikar på ulike skoler i utdanningsløpet har jeg fått et inntrykk av hva som er status i skolene, medbestemmelse er vanskelig. Denne masteroppgaven skrives derfor motivert av nettopp dette: å utvikle mine kunnskaper, gjennom å belyse aspekter ved medbestemmelse, slik at mine fremtidige elever får en lærer som har ytterligere kunnskap om å samarbeide med deres foresatte. På denne måten kan jeg, sammen med hjemmet, arbeide for at elevens beste bevares og at deres læring og utvikling er målet med samarbeidet. Temaet i denne masteroppgaven er derfor skole-hjem samarbeid. Nærmere bestemt ligger fokuset på foreldremedbestemmelse, med utgangspunkt i samarbeid knyttet til elever med en dysleksidiagnose. For å bevare og løfte ulike perspektiver på prinsippet om medbestemmelsen vil jeg se prinsippet fra foresattes og læreres side. Formålet med to ulike perspektiver i studien er å undersøke hvordan medbestemmelse oppfattes av de to, samarbeidende partene.

## 1.2 Disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, uten å regne med vedlegg. Kapitlene som vil brukes er innledning, teoretisk rammeverk, styringsforventninger og tidligere forskning, metode, resultater, drøfting og avslutning. Jeg vil i dette delkapittelet presentere kort om kapitlene som vil bygge opp oppgaven.

### *Innledning*

Videre i denne innledningen vil det forekomme en begrepsavklaring som har som funksjon å avklare sentrale begreper som brukes, på et tidlig tidspunkt. Etterfulgt av denne avklaringen vil oppgavens problemstilling presenteres sammen med avgrensninger for oppgaven. Sammen med problemstillingen formidles avhandlingens forskningsspørsmål. Disse vil fungere som en tematisk inndeling i oppgavens kapittel om resultater og drøfting.

### *Teoretisk rammeverk, styringsforventninger og tidligere forskning*

Dette kapittelet presenterer den teorien som benyttes som et rammeverk for oppgaven. Kapittelet om styringsforventninger vil presentere aktuelle prinsipper og forventninger som gjelder for skole-hjem samarbeidet, satt ved lov. Tidligere forskning presenterer nasjonal og

internasjonal forskning når det kommer til skole-hjem samarbeid og samarbeid når elever har særskilte utfordringer i skolen.

### *Metode*

I dette delkapittelet formidles metoden som er anvendt for å finne svar på problemstillingen. Det legges frem teori og refleksjoner knyttet til datainnsamlingsprosessen, samt etterarbeidet med datagrunnlaget. Dette kapittelet har som formål å gjøre metodiske valg tydelige for leseren.

### *Resultater*

Kapittelet fremlegger de funn som ble avdekket gjennom datainnsamlingen. Kapittelet er bygd opp i tre deler, basert på den tematiske inndelingen fra intervjuguidene. Avslutningsvis oppsummeres resultatene. Kapittelet består i hovedsak av sammensatt tekst, men benytter seg også av sitater fra intervjuene for å presentere informantenes mening på best mulig måte. Sitater settes i sammenheng med øvrig tekst.

### *Drøfting*

I drøftingskapittelet skal svarene på de tre forskningsspørsmålene undersøkes. Kapittelet er derfor delt i tre deler hvor hvert forskningsspørsmål har sin egen del. Delkapitlene avsluttes med en oppsummering som svarer på det aktuelle forskningsspørsmålet. Under hvert delkapittel knyttes de overordnede resultatene opp mot det teoretiske rammeverket og den øvrige aktuelle forskningen fra kapittelet om teoretisk rammeverk, styringsforventninger og tidligere forskning.

### *Avslutning*

I dette kapittelet besvares problemstillingen i prosjektet. Kapittelet påpeker styrker og begrensninger ved prosjektet og gir forslag til videre forskning, basert på funn og resultater.

## 1.3 Begrepsavklaring

I denne masteravhandlingen benyttes ord og begreper som kan ligne andre. For at oppgavens innhold skal komme tydelig frem, til tross for mangetydige begreper, vil dette delkapittelet benyttes for å avklare bruken av begrepene videre i oppgaven.

---

Den overordnede tematikken for oppgaven er skole-hjem samarbeid. Innenfor denne tematikken benytter man seg ofte av mange ulike begreper, som ligger veldig nær hverandre. I den internasjonale litteraturen er det vanlig å benytte *home-school cooperation* eller *parental involvement* når det er snakk om samarbeidet mellom skole og hjem (Bendixsen & Danielsen, 2020; Bæck, 2010, 2015; Hill et al., 2016; Hornby & Lafaele, 2011). I den nordiske litteraturen brukes begrepene foreldremedvirkning, foreldremedbestemmelse, foreldresamarbeid og foreldreinvolvering flittig, og om hverandre. Alle begrepene vitner om at det skjer en kryssing av en grense som skiller hjemmet fra skolen, men de har allikevel en betraktelig forskjell i betydningen. Begrepene «medvirkning», «medbestemmelse» og «involvering» konnoterer og reflekterer makt og maktproblematikk i den grad at de indirekte gjør den ene parten underdanig den andre (Cole, 2007, s. 166). Når det kommer konkret til å skille mellom begrepene foreldresamarbeid, foreldremedvirkning, foreldremedbestemmelse og foreldreinnvirkning oppleves det problematisk. Dette kommer av at bruken i litteraturen oppleves variert og nokså upresis, uten grundige definisjoner. Mengder med søk gir heller ikke klare svar: samarbeid, medvirkning, medbestemmelse og innvirkning brukes ofte i samme sammenheng, og om hverandre. Slik det forstås, og slik det vil bli brukt videre i denne oppgaven, er begrepene i sammenheng med hverandre, og beskriver ulike nivåer i samarbeidet. Foreldresamarbeidet brukes om det generelle samarbeidet som foregår mellom skolen og hjemmet. På bakgrunn av foreldrespektet i begrepet så forstås det å være beskrivende fra skolens perspektiv. Foreldremedvirkning og foreldreinvolvering benyttes også som overordnede begreper, men omhandler mer konkret det faktum at hjemmet kan bidra inn i skolen på ulike måter, i ulike grader. Foreldremedbestemmelsen forstås og benyttes med utgangspunkt i bestemmelsesaspektet ved begrepet. *Å bestemme* er et verb som betyr å fastsette, å fatte en beslutning om noe eller å ha avgjørende innvirkning på noe (Det norske akademi, u.å.a). Helt konkret forstås foreldremedbestemmelse derfor som en forlengelse av foreldremedvirkning og foreldreinvolvering. Begrepet dreier seg mer om at foresatte skal ha en reell mulighet til å bestemme og ha en avgjørende innvirkning inne i skolen.

I begrepene nevnt ovenfor benyttes «foreldre» i stor grad. I denne avhandlingen vil begrepet foresatte benyttes, og foreldrebegrepet utelates på en konsekvent og bevisst måte. Foresatte anvendes fordi det inkluderer både rettslige ansvarspersoner og biologiske foreldre. Å skille mellom disse har ingen hensikt i denne oppgaven, og derfor vil begrepet som inkluderer de fleste ansvarspersonene benyttes. Likevel vil det ikke gjøres endringer på allerede eksisterende fagbegreper slik som «foreldresamarbeid». Dette er et bevisst valg som begrunnes med

avhandlingens plassering i et allerede godt etablert fagfelt. Det skal likevel nevnes at det ses på som hensiktsmessig at fagfeltet benytter seg av mer inkluderende begreper, men at dette prosjektet ikke er egnet til å lede an i en slik endringsprosess.

## 1.4 Avgrensning og problemstilling

Jeg skal i denne oppgaven undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi?*

Jeg vil belyse og utforske problemstillingen gjennom å se på relevant teori og forskning. Det teoretiske grunnlaget vil settes i sammenheng med empirien som innhentes gjennom intervjuer med to foresatte som har barn med en dysleksidiagnose som går i den norske skolen. Det vil også gjennomføres intervjuer med to lærere som er aktive i skoleverket. Jeg vil undersøke hvordan disse to partene forholder seg til og erfarer skole-hjem samarbeidet med særlig søkelys på foresattes rett til medbestemmelse.

Funnene fra empirien vil ses i lys av den utvalgte forskningen og teorien. For å hjelpe meg på veien mot å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet noen aktuelle forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og forholder lærere og foresatte seg til medbestemmelsesprinsippet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet?
2. Hvordan bidrar medbestemmelsesprinsippet til like muligheter og rettigheter for alle foresatte i skolen?
3. Hvordan påvirker medbestemmelsesprinsippet samarbeidet mellom skole og hjem når barnet har en dysleksidiagnose?

---

## 2. Teoretisk rammeverk, styringsforventninger og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket, aktuelle styringsforventninger og tidligere forskning som jeg vil anvende meg av for å belyse valgt problemstilling. For at kapittelet skal være oversiktlig og ha en reell funksjon har jeg valgt å presentere det teoretiske rammeverket for prosjektet innledningsvis, etterfulgt av styringsforventninger og relevant, tidligere forskning på feltet. Dette skal hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålene fra forrige kapittel, og bidra til å svare på problemstillingen avslutningsvis i oppgaven. I første del av kapittelet som følger vil Bourdieus sosiale reproduksjonsteori presenteres og hans kapitalbegrep vil introduseres. Videre vil hensiktsmessige aspekter ved to aktuelle rammeverk for involvering i skolen introduseres. Styringsforventninger og aktuelle nasjonale føringer for skole-hjem samarbeidet vil følge det teoretiske rammeverket. Etterfulgt av dette vil den tidligere forskningen som kan knyttes opp til og belyse perspektiver i dette prosjektet trekkes frem.

For å innhente litteratur til dette prosjektet har det i all hovedsak blitt gjort søk på digitale søkeplattformene Oria, Eric og Google Scholar. Typisk søking har foregått på både norsk og engelsk både i forkant av intervjuene for å finne et teoretisk grunnlag, men også i etterkant av datainnsamling for å tilføre og utdype funn. Søkeord har i stor grad vært av arten: «foreldresamarbeid», «parental involvement», «medbestemmelse», «home-school cooperation», «disadvantages with dyslexia in school», «dyslexia in school», «dyslexia and middle class». Søkeplattformene har vært utgangspunkt for å finne aktuell litteratur av fagfelleurdert art, relevante artikler i bøker og lignende masteravhandlinger. Det opplevdes krevende å gjennomføre utelukkende systematiske litteratursøk, slik planen i utgangspunkt var. Dermed ble en kombinasjon av systematisk litteratursøk og snøballmetoden anvendt for å finne frem til aktuell litteratur. En slik hybrid tilnærming har vist seg å være svært effektiv for å finne veien til så mange artikler som mulig (Wohlin et al., 2022, s. 10) og passet dermed godt inn i forhold til hensikten og omfanget av denne avhandlingen.

## 2.1 Immanente tendenser i reproduksjonen i den sosiale verden. Pierre Bourdieus sosiale reproduksjonsteori

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) er en kjent forsker på det samfunnsfaglige forskningsfeltet. Hans arbeid er preget av utforskning og avdekking av maktforhold som ligger skjult i samfunnet, og likheter og ulikheter som kan skape variasjon i et individs livssjanser. Teorien spiller en sentral rolle i denne avhandlingen og fungerer som et rammeverk for arbeidet. Den benyttes fordi den kan fortelle noe om hvordan større maktforhold i samfunnet kan påvirke hvilke muligheter enkeltindivider kan ha i livet. Konkret vil denne teorien benyttes og kobles opp mot skole-hjem samarbeidet for å belyse hvordan kapital kan påvirke foresattes muligheter i møte med skolen. Det er benyttet ulike og nyere, utgivelser som gjengir Bourdieus forelesning om kapital på norsk eller engelsk. For å anvende teorien i et skoleperspektiv er Bourdieus litteratur supplert med essensielle synspunkter fra Bæcks (2019) litteratur om samarbeid mellom skolen og hjemmet.

### 2.1.1 Kapital hos Bourdieu

Bourdieu teori om sosial reproduksjon sirkulerer rundt kapitalbegrepet. Begrepet defineres av Bourdieu selv «as the sum of energies accumulated historically and liable to be reinvested at any moment in the social order with determining social effects» (Bourdieu, 2021, s. 130). Med andre ord vil det si at et individs tilgang på kapital i samfunnet ikke er medfødt, men tilegnet selv eller overført fra andre som allerede har anskaffet seg den (Bourdieu, 1986, s. 46; Bugge, 2022). Kapital er dermed en besittelse et individ innehar, som bærer en gitt verdi, i et gitt samfunn, til en gitt tid. Disse besetningene kan knyttes til og forstås som ressurser, verdier og kunnskap (Wolf, 2020, s. 38).

Kapitalbegrepet kan presenteres i tre deler: økonomisk, kulturell og sosial kapital. *Den økonomiske kapitalen* kan overføres direkte til valuta og penger og handler om aktørens ressurser og goder. Kapitalformen kan overføres direkte mellom personer på en umiddelbar måte, og er på den måten ubundet til kapitalbesitterens kropp (Bugge, 2022). *Den sosiale kapitalen* kan forstås som en ressurs eller profitt et individ innehar, og samler i form av at han eller hun har tilhørighet til et nettverk eller gruppe (Bourdieu, 2006, s. 17; Wollebæk & Seggaard, 2011, s. 26). Tilhørighet til et nettverk kan aggregere ressurser for individer gjennom



---

relasjoner med bekjentskaper i nettverket. Det er selve tilhørigheten til nettverket som sørger for en økt profitt for de individene som er medlemmer og har tilgang til nettverket. Nettverket er et resultat av investeringsstrategier, på individuelt og kollektivt nivå, som etablerer og opprettholder sosiale relasjoner som anses å være anvendbare for medlemmene (Bourdieu, 2006, s. 17–18). *Kulturell kapital* kan forankres i tre tilstander: den kroppsliggjorte tilstand, den objektiverte tilstand og i en institusjonalisert tilstand, grunnet oppgavens omfang og relevans for aktuell problemstilling vil jeg ikke gå dypere inn på tilstandene hver for seg, men benytte de for å beskrive den kulturelle kapitalen på et generelt grunnlag. Kulturell kapital som begrep beskriver en tidkrevende og individuell investeringsprosess. Kapitalen tilegnes både med og uten bevisst innprenting, avhengig av tid og sted, og den vil for alltid sette betingelser for aktøren. Det handler altså om en type kunnskap et menneske innehar som, i møte med andre mennesker, er mer verdsatt enn andre. En slik type kunnskap kan dreie seg om bestemte kunnskaper eller kulturelle uttrykk (Bourdieu, 2006, s. 8–15). Enkelte kulturelle uttrykk assosieres med større verdi enn andre, og mennesker som har disse kulturelle uttrykkene sies derfor å ha en høyere kulturell kapital (Bæck, 2019, s. 41). Den kulturelle kapitalen kombinerer faktumet at mennesket har medfødte egenskaper, men tar også høyde for at aktøren vil preges av betingelsene for tilegnelse og dens eventuelle fortjeneste av dette. De godene aktører kan høste gjennom kulturell kapital kan også forutsette økonomisk kapital, gjennom materialistiske goder som litteratur, musikk, instrumenter, malerier etc. (Bourdieu, 2006, s. 8–15).

Det er viktig å understreke at kapital ikke må forsås som en objektiv størrelse. Kapitalen, og dens verdi, er avhengig av hvem som besitter den og hvilke kjennskaper og hvordan andre fortolker den (Nordahl, 2015, s. 91). Å opparbeide seg en høy kapital handler både om å gjøre bevisste valg og den overføring av kapital man får fra sine foresatte. Man er altså avhengig av å både være født inn i, eller vokse opp i en familie med store nettverk og ha en viss tilgang til materialistiske ressurser gjennom en høy økonomisk kapital. I utdanningssammenheng er det relevant å se på kapitalbegrepet når man diskuterer individers evne til lik mulighet for utdanning. Bourdieu hevder at kapital tiltrekker kapital (Bourdieu, 2021, s. 130), slik det forstås dreier dette seg om at aktører med en viss kapital har enklere for å interagere med andre aktører med lignende kapital. Sett bort i fra den kulturelle kapital som overføres fra foresatte gjennom oppdragelse, utdanning, erfaringer og annet i barndommen er også skolen en som overfører kapital.

### 2.1.2 Kapital i skolen

Bourdieu selv forklarer kapital i skolen gjennom å si at skolen på sett og vis forutsetter og foretrekker enkelte former kulturell kapital enn andre. Hvis elevene som begynner på skolen er fortrolig med de former av kulturell kapital som forutsettes i skolen er det rimelig å tenke at disse barna enklere vil prestere på et høyt nivå (Bæck, 2019, s. 42). Konkret vil denne kapitalen dreie seg om de ferdigheter og kunnskaper elevene møter skolen med og dreier seg om læringens innhold og form. Barna som vokser opp i hjem hvor de blir forberedt på formell tenking og læringsdynamikk som ligner den de møter i skolen, vil ha et forsprang på elevene som ikke har det. De foresattes holdning til skolen, og det synet de har på læring, vil ha betydning for barnas egne forhold til læring og læringsinstitusjonen. Ved at disse elevene får et enklere, og i teorien, mindre komplisert møte med skolen kan man si at skolen favoriserer barna med høy kulturell kapital og sosial bakgrunn foran barna med lavere kulturell kapital og sosiale bakgrunn. Når hjemmene møter skolen bringer de med seg sin økonomiske, sosiale og kulturelle kapital. Det er tenkelig, på bakgrunn av at kulturell kapital påvirker elevens forutsetning for å lykkes i skolen, at den kulturelle kapitalen til de foresatte er med på å påvirke de foresattes muligheter og forutsetninger i møte med skolen (Bæck, 2019, s. 42–43). De foresatte som innehar en kulturell kapital som er verdsatt i skolen har det samme referansegrunnlaget og snakker det samme «språket» som skolen, sammenlignet med de som ikke har like høy kulturell kapital. Forholdet til kunnskapens innhold og form vil gi enkelte foresatte en fordel i møte med skolen og dens ansatte, og de vil kunne føle seg mer fortrolig med kommunikasjon og samarbeid med skolen enn andre foresatte. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor enkelte foresatte får enklere og bedre kontakt med skolen enn andre foresatte (Bæck, 2019, s. 44).

## 2.2 Rammeverk for involvering

For å få innsikt i hva forskningen anser som et fruktbart samarbeid ble Professor Joyce L. Epsteins rammeverk for involvering (1995, s. 704) satt i sammenheng med Thomas Nordahls samarbeidsnivåer (2015, s. 27–28). Sammen vil eldre og nyere, internasjonal og nasjonal litteratur danne utgangspunkt for drøftingen. Epstein foreslår et rammeverk som beskriver seks ulike former av involvering som er med på å påvirke elevenes sosiale og faglige læring og som

---

fremmer samarbeid mellom skolen, hjemmet og nærmiljøet. De seks kategoriene som listes opp i rammeverket er (Epstein, 1995, s. 704):

1. *Oppdragelse* – hjelpe familier med å etablere hjemmemiljøer som kan støtte barna og deres læring som elever.
2. *Kommunikasjon* – etablere effektive måter å kommuniserer om elevens læring og utvikling mellom skole-hjem og hjem-skole.
3. *Frivillighet* – rekruttere og oppfordre foresatte til å arbeide og engasjere seg i skolens aktiviteter, og til å hjelpe og understøtte disse.
4. *Læring hjemme* – sørge for at tilstrekkelig informasjon når familien og presentere idéer til hvordan hjemmet kan hjelpe eleven med lekser og andre skoleaktiviteter.
5. *Beslutningstaking* – sikre at foresatte får delta i skolens avgjørelser. Utvikle og engasjere foresatte til å delta som representant fra foresattgruppen i eksempelvis foreldrenes arbeidsutvalg.
6. *Samarbeid med lokalsamfunnet* – integrere og identifisere ressurser og tjenester fra lokalsamfunnet som kan bidra til å styrke skolens virksomhet, familiepraksiser og elevens læring og utvikling.

Epstein (1995, s. 705–706) peker på hvordan man kan samarbeide med hjemmet og kommer med konkrete forslag til gjennomføring innenfor hver av kategoriene. Hun presenterer også forskjellige utfordringer ved involveringstypene og de utfall involveringstypene vil kunne ha for eleven, og for de foresatte og læreren. Nivåene uttrykker samarbeid i en bred forståelse som omhandler flere oppgaver og aktører, og sier oss at rollen foresatte har i skolen er avgjørende for elevenes læring og utvikling. Vi kan se en lignende nivådeling av samarbeidet skrevet i norsk kontekst, basert på de nasjonale føringene for samarbeid i Nordahls tre nivåer skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 27–28) .

1. *Informasjon* – På det laveste nivået i samarbeidet gir skolen og hjemmet hverandre nødvendig informasjon. I praksis vil det dreie seg om enkel, og nødvendig, informasjon i hverdagen og kan være beskjed fra skolen om hvordan eleven klarer seg på skolen og hva som vil foregå i opplæringen fremover. Fra hjemmets side vil det handle om å gi skolen beskjed om barnets trivsel og andre hendelser på hjemmebane som skolen bør orienteres om.
2. *Dialog og drøftinger* – I det midterste nivået forekommer det en reell dialog mellom skolen og hjemmet. Begge partenes stemme blir hørt og det er et godt klima for å

fremme synspunkter og diskutere oppfatninger som angår elevens læring og utvikling, samt læringsmiljø og utvikling av skolen. Det er viktig for de foresatte å oppleve at deres stemme blir hørt og at de blir trodd av lærer og skolen.

3. *Medvirkning og medbestemmelse* – Det høyeste nivået, og den sterkeste formen for samarbeid, er når både de foresatte og skolens ansatte kan samarbeide og fatte beslutninger sammen. Det betyr ikke at foresatte skal ha siste ord i alle saker og bestemme alene, men at de sammen med skolen skal komme frem til enighet gjennom felles beslutninger. Dette fordrer god kommunikasjon mellom partene, at de har jevnlig dialog og felles mål i det beste for elevens sosiale og faglige læring og utvikling.

## 2.3 Styringsforventninger

I tråd med å forstå skolen og hjemmets relasjoner er det også behov for å forstå bakgrunnen for relasjonen og de juridiske bestemmelsene som er førende i samarbeidet. Dette kapittelet presenterer de styringsforventninger som er relevant å drøfte knyttet til forskningsspørsmålene som skal danne grunnlaget for å besvare problemstillingen. Et juridisk perspektiv kunne bidra til et ekstra perspektiv i oppgaven, et perspektiv som er viktig i skole-hjem samarbeidet. Perspektivet skal, i sammenheng med tidligere presentert teori, gi forklaringskraft i drøftingskapittelet. Med bakgrunn i oppgavens omfang er det valgt ut to styringsforventninger som anses som særlig viktig i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Styringsforventningene er mange, og det er andre som også kunne fungert som utgangspunkt i oppgaven, men på grunn av forskningsspørsmålenes art har valget falt på prinsippet om barnets beste og foreldremedvirkning og foreldremedbestemmelse.

### 2.3.1 Prinsippet om barnets beste

Den norske staten ratifiserte De Forente Nasjoners [FN] barnekonvensjon i 1991 og gjorde den til norsk lov på begynnelsen av 2000-tallet (Barne- og familie departementet, 1991). Barnets beste er et prinsipp i barnekonvensjonen som skal sikre at alle barn blir hørt i saker som vedrører dem. Prinsippet uttrykkes ytterligere i Grunnlovens §104 hvor barnets beste nevnes eksplisitt (Grunnlova, 1814). Barnets beste må forstås som 1) en selvstendig rettighet som innebærer at barna har retten til å få sitt beste vurdert når interessene skal vurderes i en sak, 2) et juridisk prinsipp som setter barnets beste til grunn i juridiske bestemmelser hvor

---

tolkningen og mulige bestemmelser er åpne, og 3) en prosedyreregulering hvor beslutningsprosesser rundt barns tiltak må inkludere en vurdering av barnets beste og mulige utfall og konsekvenser av det valget man gjør (Stette, 2022, s. 18–19).

Det heter seg at man skal høre barnets stemme uavhengig av alder og forutsetninger, men det er likevel relevant å drøfte ulike momenter i vurderingen. Disse momentene kan blant annet være modenheten til barnet, hvilke typer spørsmål det gjelder og om barnet har forståelse for følgene av sine ønsker. Det er viktig å understreke at barnet har rett til å bli hørt, men at det ikke er ingen uttaleelsesplikt ovenfor barnet. Disse betraktningene kan føre til at prinsippet oppfattes paternalistisk. Selv om barnets evner og forutsetninger for å uttale seg i saken må vurderes, betyr det ikke at de voksne rundt barnet kan abdisere fra sitt ansvar (Sandberg, 2016, s. 51). Dette gjelder også i skolen, hvor prinsippet om barnets beste danner et rammeverk med forpliktelser for skolen. Skolen er pliktige til å sikre at prinsippet blir ivaretatt og integrert i alle saker som påvirker elevene direkte og indirekte. Det er viktig å forvalte rettigheten på elevenes vegne og gjøre jevnlig vurderinger på om eleven blir hørt godt nok i sine saker. I saker som gjelder eleven kan også mening høres gjennom en objektiv person som kan viderefordre det barnet ønsker, dette kan for eksempel være en foresatt eller en annen voksenperson som barnet stoler på (Barne- og familiedepartementet, 2023; Martnes, 2021; Stette, 2022, s. 18).

### **2.3.2 Foreldremedvirkning og foreldremedbestemmelse**

Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket regulerer skole-hjem samarbeidet i den norske skolen. Som nevnt tidligere har de foresatte hovedansvaret for å oppdra sine barn, men de skal få bistand og hjelp til utvikling og læring fra skolen. Skolene skal, som overordnet ansvarlig for danning, læring og utvikling, «ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Formuleringen plikter skolen og hjemmet til å være samarbeidende parter. Skolen skal ikke ha forrang foran de foresatte i samarbeidet, hvilket betyr at de foresatte skal ha en reell mulighet til å påvirke barnas skolehverdag. Samtidig må det forventes at de foresatte deltar aktivt i skolens virksomhet knyttet til deres barns skolegang, forhold i klassen og på skolen generelt. Konkret må det legges til rette for at de foresatte skal ha mulighet til å ta del i forhold knyttet til sine egne barn. Det gjelder også den praktiske undervisningen, klassemiljøet og oppdragelsen i klasserommet og i forhold til råds- og

plangrupper organisert i skolen. At de foresatte deltar aktivt er helt avhengig av at skolen ønsker og evner å inkludere og invitere hjemmet med inn i skolens aktiviteter. Vi kan derfor si at skolens ansvar strekker seg utover det å holde de foresatte informert om praktiske forhold (Nordahl, 2000, s. 11).

Når det gjelder praktiske forhold knyttet til foreldremedvirkning er de norske skolene pliktig til å opprette brukerorganer hvor de foresatte skal være representert. Representanter fra foresattgruppene skal i tillegg til dette organiseres i samarbeidsutvalg, skolemiljøutvalg og i foreldrenes arbeidsutvalg [FAU]. Utvalgene har retten til å uttale seg i saker som gjelder skolen og skolens miljø og arbeider for at foresatte, sammen med skolen og elevene kan skape gode forhold for utvikling og læring ved skolene (Opplæringslova, 1998, Kapittel 11). Bø (2011, s. 33-34) skriver at det er gunstig at lærere bidrar slik at de foresatte føler at de har en reell innflytelse på skolen. Samtidig viser Sætersdal et al. (2008, s. 735) at fagfolk kan ha vanskeligheter med å se, kombinere og forene egen profesjonell oppfatning og tanken om en form for samarbeid som kan gjøre at de foresatte kan oppleve og faktisk kunne ha en reell innflytelse i skolen. Nordahl (2000, s. 74) avdekker at foresatte, som i stor grad følger opp og støtter sine barn i skolegangen, likevel sitter igjen med et inntrykk av at de har lite innflytelse på skolen. Skolen gir hjemmene den praktiske informasjonen de trenger, men bærer samtidig preg av lite dialog mellom partene. Det avdekkes en mangel på inkludering av foresatte i drøftinger og bestemmelser i forhold til barnas trivsel på skolen, deres sosiale utvikling og undervisningen de mottar. Skolen og hjemmet er ikke likeverdige samarbeidspartnere, i følge Nordahl (2000, s. 74). Det er skolen som er i en posisjon hvor de har mye makt ovenfor hjemmet. Informasjonsdeling og rom for innflytelse er eksempler på hvordan skolen kan regulere de foresattes deltakelse og dermed være i en maktposisjon.

## 2.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Slik det konstateres i foregående kapittel (2.3.2) er det en helt klar forpliktelse mellom skolen og hjemmet når det kommer til å samarbeide. Gjennom formuleringer gjør også forskriften skolen til den ansvarlige og forpliktete part. En slik forpliktende formulering er også et politisk virkemiddel for å sikre at foreldresamarbeid skal skje, og dermed danne et grunnlag for gode oppvekstmiljøer for elevene i skolen (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 106).

---

Å samarbeide betyr å jobbe sammen med noen, og indikerer at det er minst to ulike parter som sammen skal jobbe mot noe (Det norske akademi, u.å.b). Gjennom samarbeid kan de ulike samarbeidende partene støtte seg på hverandre, få oppmuntring og motivasjon og delta i det fellesskap som arbeider mot felles mål. Lykkes man med samarbeidet vil man kunne oppleve at oppgaver blir enklere enn om man sto alene om dem, og man kan ofte løse problemene allerede før de oppstår. I motsetning vil et ikke-fungerende samarbeid kunne skape problemer og svekke støtten og fellesskapet de to partene har (Nordahl, 2015, s. 25). Målet for det generelle samarbeidet mellom skolen og hjemmet bør primært ha fokus på elevenes læring og utvikling, både skolefaglig, sosialt og personlig hos eleven (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17–18; Nordahl, 2015, s. 25). Det er viktig å poengtere at hvis et foreldresamarbeid skal oppleves som meningsfylt, så må de foresatte kjenne på at deres mening har en verdi i samarbeidet og at de kan ha en reell innflytelse på samarbeidet (Bø, 2011, s. 33–34, 36; Sætersdal et al., 2008, s. 735). De foresattes forståelse og følelse av å bli invitert inn i et samarbeid med skolen er en viktig faktor i utviklingen av et fruktbart foreldresamarbeid og foreldremedvirkning i skolen (Epstein, 1995, s. 711). Forskningsprosjekter gjennomført i Norge viser at lærere generelt er positivt innstilt til skole-hjem samarbeid, og at de anser det som et viktig element i deres jobb for å kunne støtte opp under elevene på best mulig måte (Bæck, 2010, s. 330, 2015, s. 41; Faugstad & Jenssen, 2019, s. 102; Hill et al., 2016, s. 22–23). Bæck (2015, s. 41) finner i sin studie at mange lærere ser at et godt samarbeid med hjemmet kan være fruktbart. Lærerne har forskjellige utgangspunkt for hvorfor de mener dette, men flere forteller at å ha de foresatte på sin side kan være en fordel for seg selv, med tanke på hvor utfordrende lærerjobben kan være. Noen av lærerne i studien forteller at de har en bedre kontroll over elevene sine når de kan informere om at valgene de tar i klasserommet er støttet opp av foresatte.

### **2.4.1 Foresatte som ressurs. Myndiggjøring og ressursorientering i skole-hjem samarbeidet**

Hjemmets holdning til skolen er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere (Bjerklund, 2021, s. 145; Hornby & Lafaele, 2011; Ulferts, 2020, s. 8–9). Skolen må derfor gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet (Forskrift til opplæringslova, 2006). Likevel er god og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar i samarbeidet. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). For at skolen og hjemmet skal kunne drive

fruktbart samarbeid med hverandre er man avhengig av at begge parter anses å være en ressurs av den andre. Det vil si at det må finnes en tro på at den andre parten har de forutsetninger som trengs for å gjøre en god jobb for barnet i dens oppvekst og læring. Særlig er lærernes oppfatning av de foresatte og deres muligheter og forutsetninger for å være en ressurs for sitt barn, viktig i skole-hjem samarbeidet. Gjennom myndiggjøring av foresatte vil skolen i større grad bidra til at de foresatte i større grad har tro på egne evner og forutsetninger for å oppdra sitt barn, støtte opp under barnet gjennom skolegangen og samarbeid med lærer (Nordahl, 2015, s. 30). Myndiggjøring handler om å gi individer, som gjerne befinner seg i en avmektig posisjon, muligheten til å fatte beslutninger vedrørende eget liv og at individet selv vet hva som er dets eget beste. Gjennom en ressursorientering kan empowerment føre til at hjemmet og skolen blir mer likeverdige parter i skole-hjem samarbeidet (Askheim, 2003, s. 103–104; Nordahl, 2015, s. 30).

I en studie gjennomført i USA utforsker Kurth et al. (2020, s. 42) foresattes tilfredshet med selve prosessen og resultatene av de pedagogiske beslutninger som ble gjort på vegne av deres barn med autismespekterforstyrrelser. Selv om utgangspunktet i autismespekterforstyrrelser i studien ikke samsvarer med denne studien, er det likevel funn som betraktes som relevant for drøfting av orienteringen mot foresatte i denne avhandlingen. De foresatte i den amerikanske studien følte seg maktløse i møte med skolen og at de ikke hadde noe valg og stemmerett når det kom barnas pedagogiske tjenester. Skolen gjorde de fleste beslutninger, og de foresatte måtte kjempe for sitt barn i det de selv trodde var til det beste for barnet. I situasjoner hvor de foresatte ikke føler seg hørt og tilfredsstilt i møte med skolen fant studien at det er en risiko for at forholdet til skolen ofres for å sikre sitt eget barns rettigheter og behov (ifølge de foresatte) ivaretas. Lundeby og Tøssebro (2008, s. 272) mener at opphavet til konflikt og uenighet mellom hjemmet og skolen i flere tilfeller kan linkes til forståelsen av problemet og hvordan problemet har utviklet seg. Enkelte i skolen kan sette barnets utfordringer i direkte sammenheng med barnets hjemmeforhold og de foresatte. På den andre siden har de foresatte observert eget barn i ulike kontekster, med varierte atferdsmessige utfall. Dermed kan ofte utfordringens opprinnelse plasseres i den konteksten sammenfaller med, som for eksempel kan være skolen. Det er en stor fordel i skole-hjem samarbeidet dersom lærere og andre ansatte i skolen er åpne til muligheten om at de foresatte kan ha verdifulle meninger og innsikt.



---

## 2.4.2 Lærerne i skole-hjem samarbeidet

I sin studie av læreres oppfatning av egne muligheter i skole-hjem samarbeidet finner pedagogene Randi Faugstad og Eirik Sørnes Jenssen at lærere i stor grad uttaler seg positivt når det kommer til å samarbeide med hjemmet. Studien viser også at foresatte i liten grad faktisk inviteres til samarbeid. Inntrykket dette gir er at foreldresamarbeidet i størst grad styres av formaliteter og at disse vektlegges sterkere enn samarbeidet i seg selv (Faugstad & Jenssen, 2019). Hvis skolen i større grad satser sterkere på samarbeidet med de foresatte, og tilpasser skolens innhold og arbeidsmåter til variasjonen innad i elev- og foresattgruppen, vil det være mulig å forbedre enkelte elevgruppers skolefaglige prestasjoner (Nordahl & Drugli, 2016). Det er gjennomført flere større undersøkelser om samarbeidet mellom skole og hjem. I norsk sammenheng er noen av pådriverne sentrale aktører som Foreldreutvalget for grunnskolen [FUG] og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA]. I sin NOVA-rapport fra 2002 beskriver Thomas Nordahl og May-Len Skilbreis blant annet at lærere og skoleledere mangler tillit til foresattes forutsetninger for å kunne delta i et reelt samarbeid med skolen. De synliggjør, gjennom sin forskning, at de foresatte deltar mye i skolens praktiske arbeid, slik som dugnader eller arrangementer, og at skolen holder de foresatte oppdatert på informasjon. Likevel viser det seg at hjemmet har liten reel medvirkning i skolen, særlig når det kommer til undervisningen og læringsmiljøet. For å øke den reelle foreldremedvirkningen trekker Nordahl og Skilbreis frem at læreres innstilling til de foresatte og det engasjementet læreren viser for foreldremedvirkning er avgjørende (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101–103). Faugstad og Jenssen (2019, s. 106) viser også til at samarbeidet i stor grad skjer og gjennomføres på bakgrunn av den enkelte lærers personlige tolkninger og tilpasninger. Det betyr at det er lite knyttet til samarbeidet som er kollektivt forankret og bearbeidet i skolekollegiale. Lærerne som tar initiativ utover de lovpålagte møtene oppfattes som mer entusiastiske og positive til samarbeidet og de oppgav at de følte på et større mulighetsrom i arbeidet. Samtidig påvirker et slikt individuelt initiativ kollegiale, og flere oppgir at det skapes et press på arbeidsplassen dersom én eller flere av lærerne velger å arbeide mye med samarbeid, utover oppsatt arbeidstid. Det kan skape en forventning om at andre også skal gjøre det samme. Epstein og Sheldon (2023, s. 152–153) beskriver i sin utgivelse at lærere som arbeider steder hvor kollegaer og ledere aktivt arbeider for, og deler samme positive syn på foreldreinvolvering, mer sannsynlig vil arbeide inkluderende med de foresatte. Samme er gjeldende andre veien, da manglende engasjement knyttet til foreldresamarbeid vil kunne svekke lærernes arbeid. Konsekvensen av at foreldresamarbeidet drives på bakgrunn av

læreres og ledernes egne oppfattelse av hva som er hensiktsmessig praksis er at det «utvikles en fragmentert individualisme med flere parallelle praksiser ved skolene.» (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108). Faugstad & Jenssen (2019) mener at dette vil gjøre at mengden samarbeidstid hjemmet får med skolen og kvaliteten på møtene vil kunne fremstå som helt vilkårlig. Denne forekomsten av sporadisk samarbeidstid er uheldig for både skolen, hjemmet og eleven og kan i verste fall svekke skolens posisjon som troverdig samarbeidspartner.

### **2.4.3 Foresatte i skole-hjem samarbeidet**

Historisk sett har det foregått flere globale og nasjonale samfunnsendringer som er med på å direkte og indirekte påvirke de mangfoldige familiestrukturene vi ser i dag (Bjerklund, 2021, s. 145–146; Falnes-Dalheim, 2018). På grunn av variasjonene og mangfoldet vil lærere og ansatte i skolen kunne oppleve at enkelte foresatte ikke klarer å bidra inn i samarbeidet, i den graden som forventes, av ulike årsaker. Nordahl og Drugli (2016) skriver i sin artikkel at faktorer hos foresatte som kan virke hemmende på samarbeidet kan være mangel på kompetanse, overskudd eller språk som forårsaker problemer med å initiere eller delta i en samarbeidssituasjon med skolen. Som nevnt er det de med foresattansvaret som skal sørge for at barnet får utdanning etter evne og forutsetninger (Barnelova, 1981). Skolen skal være en samarbeidende partner som skal hjelpe hjemmet å realisere dette for sine barn (Bæck, 2019, s. 24–25; Nordahl, 2015, s. 15–17). I lys av sitt ansvar krever det derfor at foresatte skal ha en stemme i barnets utdanning i skolen. Skolen skal invitere til og lede samarbeidet, men er avhengig av at foresatte møter samarbeidsinvitasjonen. Forskriften til opplæringsloven §20-3 fastslår at skolen skal holde et foreldremøte i oppstarten av hvert opplæringsår som skal informere hjemmet om skolen, innholdet i opplæringen, rutiner og mulighet for medvirkning (Forskrift til opplæringslova, 2006). De foresattes økende rolle i utdanningssystemet kan forklares med utgangspunkt i samfunnets nyliberalisering og synet på borgeren som klient. Sett i skolesammenheng vil man da forstå de foresatte som en kunde og forbruker av skolen som tjeneste/vare. For forbrukeren, her foresatte, vil dette utløse rettigheter knyttet til kvaliteten på varene de mottar, her forstått som barnas utbytte og læring i skolen (Bæck, 2015, s. 38).

---

### *Familiære faktorer i skole-hjem samarbeidet*

Familier i dag har sosiale, kulturelle, økonomiske og symbolske betydninger og varierer i stor grad med utgangspunkt i alder, seksualitet, kjønn, sosioøkonomisk status, klasse, religion og etnisitet (Bjerklund, 2021, s. 145). Alle disse familiære faktorene fører til at elevene som kommer til skolen, og deres foresatte, stiller med mange ulike forutsetninger og erfaringer (Hornby & Lafaele, 2011; Ulferts, 2020, s. 8–9). Et stort mangfold innad i foresattgruppene krever at skolens ansatte må legge til rette for et samarbeid, slik at alle føler seg ivaretatt og imøtekommet i skolen. I møte med skolen kan ulike familierelaterte faktorer påvirke utgangspunktet og gjennomføringen av samarbeidet. Utdanningsnivå (Bø, 2011, s. 68; Nordahl, 2015, s. 42), inntekt i husstanden (Hornby & Lafaele, 2011; Markussen & Røed, 2023, s. 25), bakgrunn (majoritet/minoritet) og sosioøkonomisk status hos foresatte (Nordahl, 2015, s. 18) er faktorer forskningen trekker frem som kan ha en styrkende eller hemmende effekt i samarbeidet med skolen. Dette krever at skolens ansatte må legge til rette for samarbeid med hjemmet med utgangspunkt i de foresatte, være bevisst på ulikheter innad i foresattgruppen og jobbe for at alle skal føle seg ivaretatt og imøtekommet i skolen. Uavhengig av hvilke forutsetninger hjemmet har for å samarbeide med skolen er det viktig å understreke at alle har forutsetninger. Alle foresatte har, riktignok i større eller mindre grad, synspunkter og erfaringer knyttet til barnets skolegang. Slik informasjon er viktig tilbakemelding for ansatte i skolen, og det bør være i skolens interesse å skape muligheter og rom for at foresatte kan komme til skolen for å dele, drøfte og diskutere erfaringer. Hvis lærere gjør dette, og bruker tilbakemeldingene i videre arbeid vil læreren gi foresatte reell medvirkning på skolen (Nordahl, 2015, s. 38)

Forskning har funnet en sammenheng mellom foresattes bakgrunn og elevers skoleprestasjoner, og enkelte tidligere studier viser en forbindelse knyttet til hjemmets sosioøkonomiske status og de foresattes involvering i skolen (Tan et al., 2020, s. 273). Studier viser også at foresatte med lavt utdanningsnivå har en tendens til å delta i samarbeidet med skolen i mindre grad enn de foresatte som har utdanning fra høyere nivå (Nordahl, 2000, s. 56). På bakgrunn av funn ved Nordahl (2000, s. 56) kan man se at foresatte med høyere utdanning er mer kritisk til samarbeidet med skolen, sammenlignet med foresatte med lavere utdanning. Denne forskjellen kan forklare bakgrunnen for at foresatte med lavt utdanningsnivå er fornøyde med egne medvirkningsmuligheter, sammenlignet med foresatte med høyere utdanningsnivå. Dagens foresatte oppdrar barna sine i en teknologisk avansert, og moderne tid. Flesteparten av de foresatte i dag oppdrar barna sine innenfor et

individualiseringsperspektiv som er opptatt av at barna skal være og bli selvstendige og autonome samfunnsborgere. Foresatte med høy utdanning er gjerne av de foresatte som prioriterer nevnte verdier særlig høyt sammenlignet med foresatte med lavere utdanning. Oppdragelsesverdiene til foresatte med kortere utdanning har ofte tydeligere sammenheng med tradisjonelle verdier (Sommer, 2006, s. 54–55). Disse tendensene til ulikhet i oppdragelsesverdiene og oppdragelsesformene i elevenes hjem kan kollidere med skolen og dens formål som offentlig oppdrager. Som akademikere vil det være naturlig å knytte lærerne opp mot den individualiserende oppdragerstilen, som i praksis vil bety at lærere og foresatte med høyere utdanningsnivå er svært nær hverandre i oppdragelsesstil, basert på verdier og former, og kan dermed forstå hverandre enkelt (Nordahl, 2015, s. 41). Med utgangspunkt i at enkelte foresatte og lærere kan være nære hverandre, på bakgrunn av kapital, kan det være et reelt problem at vi står ovenfor familier som har enklere for å innfri forventninger og krav fra skolen enn andre. Det vil kunne få konsekvenser og prege graden av mulighet for lik utdanning hos elevene (Graham et al., 2021, s. 1239; Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 91).

I tillegg til allerede nevnte bakgrunnsrelaterte faktorer som kan farge samarbeidet, er det også en synlig forskjell på de foresatte som har en høy mestringsstro i foresattrollen og de som har lavere tro på seg selv. Bandura (2006, s. 7–8) presenterer at de mødrene som har størst tro på seg selv når det kommer til å mestre foresattrollen kan bidra til å kultivere barnas potensial. Årsaken er at mestringsfølelsen av foresattrollen øker evnen til å forme barnets utvikling og som resultat av graden av denne mestringsfølelsen vil foresatte i varierende grad være rustet til å snakke barnets sak i møte med blant annet skolesystemet.

#### **2.4.4 Samarbeid når eleven har særskilte behov**

Barn med særskilte behov er de barna som, av ulike årsaker eller diagnoser, har behov for varierende grad av ekstra støtte i sin utvikling og læring. Støtten kan gjelde sosiale forhold, fysiske forhold eller pedagogiske forhold i opplæringen (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 90). I denne avhandlingen er det gjort en avgrensning når det kommer til samarbeidet, og kun foresatte til barn med dysleksi har blitt intervjuet. Dysleksi er derfor, i denne sammenhengen, årsaken til mulig særskilt behov i skolen. Selv om det er naturlig at diagnoser utløser spesialundervisning er ikke dette alltid tilfellet. En dyslektiker i skolen kan med de riktige verktøyene og tilpasningene prestere på likt nivå som de andre elevene. Det er aktuelt å snakke

---

om spesialundervisning når elever ikke kan oppnå tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, selv med tilpasninger. For samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan et vedtak om spesialundervisning være hindrende eller forløsende (Hornby & Lafaele, 2011). I møte med de foresatte med barn med særskilte behov, da også dysleksi, kreves det at læreren viser positive holdninger og villighet til å lytte til de foresatte. Det oppleves gjerne mer krevende å være foresatt til en elev med særskilt behov, og de foresatte går ofte bekymret og urolig ovenfor sitt barns utvikling og læring. Da kan god dialog og kontakt med skolen virke støttende for de foresatte (Samnøy, 2015, s. 109).

### 2.4.5 Interseksjonalitet

Et perspektiv det er naturlig å betrakte i denne avhandlingen er hvilke konsekvenser skole-hjem samarbeidet får når de foresatte stiller med flere minoritetsposisjoner. Forskningen som presenteres i dette delkapittelet skal anvendes for å nyansere drøftingen av medbestemmelsesprinsippet og settes i sammenheng med sosial reproduksjonsteori for å belyse forskningsspørsmålene, særlig forskningsspørsmål to. Dilemmaet i interseksjonalitetsforskningen gjør tematikken interessant for denne oppgaven fordi den setter søkelyset på hva som skjer med de individene som står i et skjæringspunkt mellom sine minoritetsposisjoner og egen identitet (Bešić, 2020; Waitoller & Kozleski, 2013).

Interseksjonalitetsbegrepet kommer fra engelske *intersectionality* og brukes av forskere for å beskrive og anerkjenne at flere ulike minoritetsposisjoner virker inn på hverandre (Berg, 2012; Gross et al., 2016). Begrepet har sine historiske røtter i feminist- og anti-rasismebevegelsene på slutten av 1900-tallet i USA. I dag brukes begrepet i en videre betydning, hvor det fremmer en tanke om at individer er formet av interaksjonene mellom sine minoritetsposisjoner. Det kan i realiteten omhandle alle maktstrukturer og relasjoner i samfunnet som for eksempel rase, etnisitet, migrasjonsbakgrunn, alder, religion, seksualitet, sosioøkonomisk bakgrunn, funksjonsnivå, status og sosial klasse (Berg, 2012; Fylling & Melboe, 2019; Gross et al., 2016; Hankivsky, 2014). Det er relevant å tenke at disse minoritetsposisjonene ikke nødvendigvis er uavhengig av hverandre. Derfor har det, innenfor interseksjonalitetsforskningen, blitt en omstridt og diskutert tanke om termen «dobbel handicap». Tanken er knyttet til de individene som tilhører mer enn én minoritetsposisjon, som for eksempel en kulturell minoritet og en minoritet i sosioøkonomisk bakgrunn. Det å være et dobbeltminoritetsindivid har i seg selv et potensial til å forsterke undertrykkelse, som igjen kan føre til at individene blir ofre i store systemer slik som skolen (Hancock & Daigle, 2021).

Interseksjonalitet i utdanningssammenheng kan hjelpe oss å forklare hvorfor og hvordan enkelte foresatte og elever blir ekskludert i ulike nivåer i skolen. Dette handler om måtene skolene adresserer, eller eventuelt ikke adresserer, interaksjonen eller skjæringspunktet mellom identiteter og minoritetsposisjoner, og kun legger til rette for eller tar hensyn til ett av aspektene ved den foresatte eller eleven (Waitoller & Kozleski, 2013).

## 2.5 Dysleksi

Dette delkapittelet presenterer relevant forskning om dysleksi knyttet til skolen, eleven og hjemmet. Kapittelet har den hensikt å frembringe nyere forskning som kan benyttes for å drøfte forskningsspørsmålene, særlig forskningsspørsmål nummer tre. På bakgrunn av oppgavens overordnede tema og formål utelates detaljerte beskrivelser av diagnosen og teori knyttet til utredningsforskning. Dette gjøres fordi diagnose-aspektet ved denne oppgaven benyttes for å spisse oppgavens art, og for å belyse skole-hjem samarbeid. Dysleksi fungerer som et utgangspunkt for drøfting, og som anses å være en faktor som kan være med å påvirke samarbeidet mellom lærere og foresatte.

### 2.5.1 Dysleksi og skole-hjem samarbeidet i tidligere forskning

Det finnes mye internasjonal og nasjonal forskning om dysleksi og skole-hjem samarbeid. Likevel er det gjennomført relativt lite forskning med fokus på foreldremedbestemmelse og hvordan lærere og foresatte, med barn med dysleksi, forstår og erfarer foreldremedbestemmelsesprinsippet. I Norge gjennomførte Reite (2018) et studium, basert på tallene som ble innhentet i SPEED-prosjektet. Prosjektet undersøker hvordan foresatte til barn med spesialundervisning opplever samarbeidet med skolen, og hvordan samarbeidet kan forstås. Reite finner at foresatte til barn med spesialundervisning opplever større grad av mulighet til medvirkning sammenlignet med de foresatte uten barn med spesialundervisning. Likevel er graden av opplevd medvirkning lav, uavhengig av om elevene mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Hun ser videre at lærere har et stort ønske om å samarbeide tettere med foresatte, men at det er en stor usikkerhet hos lærerne knyttet til dette. Konklusjonen fra prosjektet er at samarbeidet mellom skolen og hjemmet bør sikres og legges til rette for i større grad. Det foreslås at dette gjøres gjennom strukturelle forhold som kan påvirkes av skoleleder

---

og skoleeier, blant annet kompetanseheving blant allerede ansatte, men også gjennom lærerutdanningene (Reite, 2018, s. 66–67).

## 2.5.2 Dysleksi i skolen

I de senere årene har det vært vanlig å omtale dysleksi som en idiosynkratisk diagnose. Det vil si at vansken er særegen for individet og utvikler seg med alderen. Utviklingen må ses i lys av det biologiske grunnlaget i samspill med det miljøet individet befinner seg i (Helland, 2012, s. 19). Vi kan altså si at arv og miljø er et viktig aspekt når det kommer til hvordan en dysleksidiagnose utarter og utvikler seg hos individene.

De barna som går igjennom skolen med en dysleksidiagnose kan oppleve at diagnosen er med på å prege dem, utover vanskeligheter knyttet til språket. Elevene med denne diagnosen kan gå gjennom skolen stresset, forvirret, flau og irritert over egne utfordringer knyttet til læring (Wilmot et al., 2022, s. 50). Disse sosioemosjonelle utfordringene, i tillegg til utfordringer knyttet til læring, kan være en stor trussel mot barnas selvtillit. Det vises likevel, i enkelte forskningsprosjekter, at det å motta en dysleksi diagnose kan virke positivt inn på eleven. Diagnostiseringen i seg selv kan bidra til en følelse av selvforståelse (Leitão et al., 2017) og bidra til en positiv styrkende identitet med dysleksi, slik Wilmot et al. (2022, s. 50) finner i sin forskning. De barna som har mindre støttesystem omkring seg, da ment som skolen, venner og familie er særlig utsatt i forhold til å utvikle dårlig selvtillit, selvbilde og mental helse (Wilmot et al., 2022, s. 51).

### *Læreres kompetanse om dysleksi*

Det er utfordrende å gjøre forskning som kan si noe om, og måle læreres kompetanse knyttet til dysleksi. Årsaken til dette er at mye av forskningen legger ulike målingsfaktorer til grunn, og legger til eller fjerner elementer fra lignende forskning. Det forekommer også en manglende konsensus i litteraturen for hva som regnes å være god kunnskap om dysleksi (Reed & Zhang, 2024, s. 16). I tillegg til denne problematikken møter man på noen diagnostiske utfordringer som gjør det krevende å skrive litteratur som faktisk beskriver og behandler fenomenet. Forekomsten av dysleksi er i stor grad avhengig av hvor man setter grensen for hva som er en dysleksidiagnose og hva som kan betegnes som en svak, men likevel normal leseferdighet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517). På verdensbasis kan det være vanskelig å snakke om dysleksi fordi det er stor forskjell på å lese på et alfabetisk språk, slik

som norsk og engelsk, og ikke-alfabetisk språk, som kinesisk (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 499).

Selv om det kan være utfordrende å finne forskningslitteratur som kan fortelle noe helt konkret om læreres kompetanse om dysleksi har det blitt gjennomført mye forskning på feltet nasjonalt og internasjonalt. I USA har Peltier et al. (2022) funnet at det forekommer lite sammenheng mellom læreres kompetanse om dysleksi og antall år i arbeid. Læreres forståelse av dysleksi er sammensatt og lærere viser seg å ha ulike oppfatninger, misoppfatninger og uklarheter knyttet til deres forståelse av diagnosen (Peltier et al., 2022, s. 2104). Lærere føler seg ikke komfortable med å undervise elever med diagnosen og har, gjennom sin lærerutdanning, ikke fått tilstrekkelig opplæring om dysleksi og hvordan tilpasse undervisning og oppfølging av elever med dysleksi (Solheim et al., 2023, s. 2). Sammen er denne manglende kunnskapen med på å skape ugunstige læringsforhold for elevene med dysleksi. Samtidig kan det være ubehagelig å være lærer for elever med dysleksi, og vite at man ikke har tilstrekkelig med kunnskap for å lære bort til elevene på best mulig måte.

### **2.5.3 Dysleksi og sosioøkonomiske forhold**

Dysleksi var opprinnelig en diagnose som ble oppdaget gjennom foresattes bekymring vedrørende sitt barns utfordringer. På denne tiden var man helt avhengig av gode økonomiske forhold i familien for å kunne betale for utredninger og undersøkelser av en foreløpig ukjent og ny diagnose. Enkelte foresatte, med god sosioøkonomisk bakgrunn, var urolige for sitt barns læring og utvikling og søkte forklaring for lærevanskene. Man kan derfor si at dysleksi som diagnose oppsto med utgangspunkt i god økonomi og «over-bekymrede» foresatte (Kirby, 2020, s. 479–483).



---

## 3. Metodologi og metode

I kapittel 1 ble problemstillingen for denne avhandlingen presentert. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi?* I dette kapitlet vil jeg forsøke å tilgjengeliggjøre valg og vurderinger på veien fra problemstilling til funn og resultater. Valgt metode presenteres for å undersøke aktuell problemstilling og begrunne de valgene som har blitt tatt, sett opp mot relevant litteratur. Kapitlet innledes av en introduksjon som presenterer hva som har blitt gjort og oppsummerende metodevalg. Videre går det dypere inn på den kvalitative metoden, tilnærmingen, og intervju som metode. Deretter beskrives arbeidet som er gjort i forkant av innhenting av empirien i intervjuene, hvordan intervjuene ble gjennomført og etterarbeidet med empirien. Avslutningsvis i kapitlet drøftes forskningsetiske vurderinger knyttet til arbeidet, samt oppgavens pålitelighet og gyldighet.

### 3.1 Introduksjon

For å utforske valgt problemstillingen ble det tatt utgangspunkt i en interpretativ epistemologi. Det ble gjennomført kvalitative, semistrukturerte intervjuer, med et teoretisk rammeverk som utgangspunkt. Det vil si at intervjuene baseres på allerede forberedte spørsmål formulert i en intervjuguide som baserer seg på teorien (se vedlegg 1 & 2), i tillegg til at det stilles oppfølgings spørsmål basert på informantenes respons (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden ble ikke vist for informantene på forhånd, men de hadde tilgang på, og signert, et informasjonsskriv (se vedlegg 3) som presenterer tematikken for intervjuet som skulle gjennomføres. Utvalget består av to lærere i skoleverket med erfaring fra undervisning på ungdomsskolen og to foresatte til barn med dysleksi som går eller har nylig gått på ungdomsskolen. Informantene ble intervjuet ansikt-til-ansikt og lydopptak ble gjort under intervjuene. Hovedtemaene fra intervjuguiden utgjorde de overordnede kodene, og etter endt intervju ble det innsamlede materialet transkribert og analysert med utgangspunkt i disse.

### 3.2 Tilnærming

Den kunnskapsteoretiske posisjonen i møte med datamaterialet i denne studien er interpretativ. Denne forskningsfilosofiske retningen står i kontrast til den positivistiske, som hevder at man gjennom systematisk og omfattende studier kan ha grunnlag for å presentere et oppriktig og

objektivt bilde på virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Interpretativisme står på den andre siden og baserer seg på at det er fundamentale forskjeller på naturforskningen og samfunnsvitenskapelig forskning. Den samfunnsvitenskapelige forskningen kan ikke følge en vitenskapelig modell, fordi metoden må reflektere at mennesket har en erfaring og bevissthet som vil være med å prege resultatene (Clark et al., 2021, s. 24). Det vil si at det foreligger en holdning til kunnskap som noe som ikke kan skilles fra deltakerne i intervjuene. En verden er ikke en verden i seg selv, den er alltid en erfart verden og i den forstand alltid påvirket av et subjekt (J. Sandberg, 2005, s. 43). Personene som er blitt intervjuet til denne masteroppgaven forteller om sine erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeidet. Den erfaringen de deler brukes ikke for å konstatere noe som sant, da sannhet basert på subjekters erfaringer kan være utfordrende og uheldig å konkludere med. Erfaringene brukes heller som en gjengivelse av et fenomen, slik det oppfattes av deltakerne. Forståelsen av skole-hjem samarbeidet som oppstår baserer seg på informantenes oppfatninger av dette samarbeidet og er i den sammenheng helt avhengig av intervjuenes tid og sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Tradisjonelt i empirisk forskning kan man snakke om induktiv og deduktiv tilnærming til empirien. Forenklet sagt er hensikten i den interpretative tilnærmingen å finne generelle mønstre ut fra innsamlet data for å siden forsøke å gjøre dette om til teorier. I den deduktive setter man opp hypoteser basert på teorien for å finne frem til empirien, og dermed undersøke om hypotesen stemmer overens med virkeligheten. Å forholde seg til et fenomen på en rent deduktiv eller rent induktiv måte er umulig for mennesket, fordi vi stiller med egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102–103). Denne masteroppgaven utforsker problemstillingen med Bourdieus teori om sosial reproduksjon som en grunnleggende ramme for arbeidet. Med utgangspunkt i dette er ikke formålet å teste ut teorien i seg selv, men formålet er heller ikke å frembringe nye mønstre og teorier. Derfor stiller oppgaven seg i en slags naturlig posisjon i forhold til tilnærming til empirien, med et utgangspunkt i en veletablert teori som danner rammeverket for de funn som eventuelt oppstår i denne studien.

### 3.3 Kvalitativ metode

Det er vanlig å dele inn forskningsmetode i to hovedtilnærminger: kvantitativ og kvalitativ metode. Begge tilnærmingene brukes mye av forskere verden over, men metodene har ulike

---

måter å undersøke på. Mye av forskjellen mellom de metodene handler om hva slags type spørsmål man stiller informantene sine og hva slags informasjon spørsmålene er ment å finne. I realiteten er det likevel ikke enten eller når det kommer til metodene og ofte utforsker man samme spørsmål i begge metoder, men besvarelsen skjer på ulikt grunnlag (Skilbrei, 2023, s. 14). Innenfor den kvantitative metoden samler man inn datamateriell med relativt lukkede former. Det vil si at forskningen er mer fokusert og mye av informasjonen som innhentes er predefinert av forskeren selv. Fordelen med denne predefinerte fokuseringen er at det blir mulig å undersøke i et større omfang. Man kan undersøke i det brede, og få en vid oversikt over hvordan flere personer ser på en bestemt sak eller et fenomen. Dette gjør at resultatene ved en kvalitativ forskning kan ha potensiale til å gi et representativt bilde av hvordan store deler av en befolkning ser på det samme fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

For å besvare dette prosjektets problemstilling benyttes en kvalitativ metode. Innenfor den kvalitative forskningen anvendes ofte metoder som har som intensjon å samle inn data i form av ord som kan anvendes for å forstå og beskrive handlinger og meningsskaping hos mennesker i sin naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95, 113; Tjora, 2021, s. 36). Det er vanlig å begrense antall informanter i kvalitativ forskning, da det kan være tidkrevende å få en dyp innsikt i fenomener hvis man skal intervjuer mange. Samtidig er det viktig å presisere at hensikten med metoden ikke er å få oversikt over store felt, men heller de subjektive forståelsene av prosesser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Dette er noe av styrken og svakheten ved metoden. Den kan bidra til å beskrive fenomener på en dypere måte, samtidig som den ikke kan anvendes for å komme frem til en generell konklusjon. I dette prosjektet er metoden benyttet fordi hensikten og ønsket er å gå dypere inn i skole-hjem samarbeidet som fenomen, samt å utforske de erfaringer som befinner seg på skolens og hjemmets side knyttet til medbestemmelse når barnet har dysleksi. Valgt metode vil gi mulighet til å se bredt på informantenes oppfatninger, og å stille inngående og utdypende spørsmål der det synes å være nødvendig og relevant. Dette vil bidra til å minimere muligheten for misoppfattelser som kan oppstå og prege resultatet i avhandlingen.

### 3.4 Intervju

Denne studien er utformet innenfor en kvalitativ forskningsstrategi, med et interpretivistisk forskningsdesign. Innenfor den kvalitative forskningen viser det til «en interesse for å forstå

sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I denne studien undersøkes hvordan lærere og foresatte forstår foreldremedbestemmelse i skolen, med interseksjonalitet og dysleksi som innfallsvinkler for å utforske prinsippet. Ettersom forståelse og erfaringer er vanskelig å observere har min mulighet til dette vært å snakke med de aktuelle personene selv gjennom intervju. Strategien tas ofte i bruk innenfor det kvalitative forskningsdesignet når det kommer til datainnsamling. Intensjonen med intervjuet er å utvikle og hente ut kunnskapen innenfor et bestemt tema hos en eller flere informanter. Dette skjer gjennom en samtale med forskeren som har en viss grad av struktur og hensikt med intervjuet som gjennomføres. Partene i samtalen er likevel ikke likeverdige deltakere i konversasjonen fordi forskeren både definerer spørsmålene og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Innenfor det interpretative perspektivet kan man benytte seg av ulike former for intervju. Som nevnt ovenfor er utgangspunktet i denne epistemologien at mennesker er aktivt med å konstruere verden, og at verden er et subjektivt sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I denne oppgaven er det benyttet en fenomenologisk intervjuform. I det fenomenologiske intervjuet utforsker forskeren meninger og erfaringer informantene har knyttet til bestemte fenomener, for å siden beskrive trekkene som viser seg å være felles hos informantene. Disse trekkene utgjør et grunnlag vi kan benytte oss av for å arbeide mot en generell forståelse av det aktuelle fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å benytte interpretativisme som vitenskapsteoretisk tilnærming vil det være mulig å komme nærmere spørsmålet om medbestemmelsesprinsippet i skolen ved å intervju individer og dermed utforske deres erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til tematikken.

I gjennomføringen av intervjuene ble det benyttet individuelle intervjuer som foregår ansikt-til-ansikt med informantene. Valget er tatt bevisst på bakgrunn av Postholm og Jacobsens utgivelse (2011). De hevder at en ansikt-til-ansikt-intervjusetting blant annet kan føre til en samtale som er preget av åpenhet, fordi det øker mulighetene for en personlig relasjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Ulemper ved å velge ansikt-til-ansikt intervju er at informantene kan oppleve at forskeren kommer for nært og at intervjusettingene er for lite anonyme. I tillegg er det en risiko for at intervjuer ikke klarer å etablere et tydelig tillitsforhold med informant og at utfallet heller blir at informasjon holdes tilbake og at informantene blir mer forsiktige i sine uttalelser (Postholm

---

& Jacobsen, 2011, s. 68–69). Likevel er det generelt en høy grad av anonymiteten hos informant som taler sterkt for de individuelle intervjuene. Bakdelen er at det er en tidskrevende metode, særlig i kombinasjon med å intervju ansikt-til-ansikt da den kan avdekke mye informasjon som må behandles, og fordi ansikt-til-ansikt som intervjumetode ofte må forbindes med noe reising til informanter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

## 3.5 Forarbeid

I dette delkapittelet vil de valg og betraktninger som er blitt gjort i forarbeidet presenteres. Her vil utvalgene introduseres og relevante vurderinger knyttet til intervjuguiden og forberedelser før intervjuet vil legges frem.

### 3.5.1 Utvalg

I dette prosjektet er utvalget av informanter gjort basert på tanken om at de er medlemmer av en spesifikk setting: de har erfart og opplevd skole-hjem samarbeidet fra forskjellige ståsted og har derfor særegne kunnskaper om dette. Likevel behandles deres informasjon som egne erfaringer, og ikke en sannhet om virkeligheten (Clark et al., 2021, s. 24; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). I de kvalitative intervjuene er det vanlig å gjennomføre ett intervju med hver av informantene og på bakgrunn av dette velges informantene ut med utgangspunkt i like kriterier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). For å ha mulighet til å høre stemmer med ulik erfaring var det ikke ønskelig med kriterier som var for strenge. Samtidig kan for strenge kriterier knyttet til erfaringer med spesifikke diagnoser i kombinasjon med minoritetsposisjoner gjøre informantene sårbare med hensyn til personvern. Utvalget som er blitt gjort er derfor et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det betyr at informantene ikke er tilfeldig utvalgt, men på bakgrunn av noen forhåndsbestemte kriterier. Faren med et slikt utvalg er at forsker velger informanter basert på antagelser og setter sammen motsetningspar i sine utvalg. For å forsøke å minimere risikoen for dette er det ikke tatt hensyn til erfaring, alder, foresattes yrke, bosted (innenfor rimelig avstand, slik at de kan nås med bil) eller lignende i denne oppgaven (Gleiss & Sæther, 2022, s. 39). Med grunnlag i dette ble dermed følgende kriterier gjeldende for lærerutvalget: 1) erfaring med å arbeide på ungdomstrinnet, 2) jobbet i klasserom med elever med dysleksi, og 3) befinne seg innenfor en avstand som gjør de tilgjengelige til et ansikt-til-ansikt-intervju. For foresatte gjaldt følgende kriterier: 1) har barn med den spesifikke lese- og skrivevansken dysleksi, 2) har barn som går, eller som har gått på

ungdomsskolen for mindre enn 5 år siden, og 3) befinner seg innenfor en avstand som gjør de tilgjengelige til et ansikt-til-ansikt-intervju.

I tillegg til at utvalget var et ikke-sannsynlighetsutvalg var det også et tilgjengelighetsutvalg basert på direkte kontakt via mitt nettverk, dermed ble flere kandidater aktuelle (Gleiss & Sæther, 2022, s. 40). De som oppfylte kravene, ble videre kontaktet og forespurt om deltakelse. To av fire deltakere var personer jeg hadde kjennskap til fra før, mens de to resterende var ukjente for meg. Informantene presenteres med fiktive navn. Utvalgene er ikke relatert til hverandre, men deres erfaringer vil settes i sammenheng med hverandre for å danne grunnlag for drøftingen. De foresatte i utvalget har altså ingen relasjon til lærerne, og barna deres har aldri vært elever av lærerne i utvalget.

#### *Lærerne*

Lærerinformantene i prosjektet har fått navnene Anna og Kari og er begge aktive yrkesutøvere i skoleverket. De stiller med variert erfaring og bakgrunn. Anna er utdannet allmennlærer og har tatt tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk tidlig i sin yrkesutøvelse. Kari har sosiologi som sitt fagfelt i tillegg til undervisningsfagene norsk og religion. Begge jobber i dag i ungdomsskolen med forskjellige roller. Kari er kontaktlærer og Anna er ansatt som rektor.

#### *De foresatte*

Maja har tre barn hvorav to av disse er i skolealder. Det eldste barnet har en bekreftet dysleksidiagnose. Det andre barnet er under utredning for mistenkt dysleksidiagnose og det minste barnet er under skolealder. Barna bor med Maja som arbeider turnus i helsevesenet og hennes samboer som arbeider i et entreprenørfirma i byggebransjen. Foresattinformanten Ida har tre barn med diverse sammensatte utfordringer, deriblant dysleksi. Alle barna har en bekreftet dysleksidiagnose fra barneskolen. Ida og hennes samboer er uføretrygdet.

Fiktivt navn	Utdanning	Erfaring i skoleverket
«Anna»	Allmenn lærerskole med spesialpedagogikk førsteavdeling. Senere ledelsesutdanning.	Ca. 30 aktive år i skoleverket med ulike roller. Kontaktlærer, inspektør, rektor. Arbeidet på 1.-10. trinn.
«Kari»	Lektor med tillegg i sosiologi.	Ca. 8 aktive år i skoleverket som vikar, faglærer og kontaktlærer. Arbeidet på ungdomsskole og videregående.

Tabell 3.1 Presentasjon av lærerutvalget

Fiktivt navn	Generelt	Utdanning i familien
«Maja»	Har tre barn hvorav to av disse er i skolealder. Eldste barnet har en dysleksidiagnose fra barneskolen, og midterste barnet er i en utredningsprosess siste året på barneskolen.	Begge foresatte er i fast jobb. Maja jobber i helsevesenet og hennes samboer jobber i byggebransjen.
«Ida»	Har tre barn hvorav det eldste har en bekreftet dysleksidiagnose fra barneskolen. De to andre barna har sammensatte utfordringer som kan påvirke deres læring.	Barna bor med Ida og hennes samboer. Begge foresatte i husstanden er uføretrygdet. Far til barna jobber i helsevesenet.

Tabell 3.2. Presentasjon av utvalget av foresatte

### 3.5.2 Semi-strukturert intervju

Det semi-strukturerte intervjuet har som mål å få innsikt i og å forstå informantenes forståelse og perspektiv i sammenheng med et bestemt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Kunnskapen som senere skal bli til empirien i forskningsprosjektet skapes i møtet mellom forskeren og de erfaringer informantene deler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuene som er gjennomført i dette forskningsprosjektet er gjennomført i en semistrukturert praksis. Likevel har intervjuene åpenbare linjer til det strukturerte i den forstand at spørsmålene i studien var forhåndsbestemt av forskeren. Å intervju med forhåndsbestemte spørsmål fungerte som en trygghet når intervjuerfaringene mine er begrenset. Likevel er den frie rekkefølgen og samtalen som utgangspunkt for spørsmålene, styrende for veien videre. En åpenhet til at deltakeren kan introdusere egne temaer som forskeren ikke har bestemt på forhånd er et sterkt element i det semi-strukturerte intervjuet som er aktuelt i dette prosjektet. Flexibiliteten og tryggheten som valgt metode gav gjorde at informantene hadde frihet til å snakke om det de ønsket, samtidig som det gav mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som fungerte på en oppklarende eller utdypende måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.5.3 Utforming av intervjuguide

Ettersom denne masteroppgaven har som hensikt å undersøke hvordan hjemmet og skolen forstår og erfarer samme prinsipp var det naturlig å legge opp til to ulike intervjuguides. Noen av spørsmålene som skulle stilles til lærerne hadde ikke de foresatte forutsetninger til å svare på, da de var tiltenkt personer med lærerutdanning. Under utformingen av intervjuguidene (vedlegg 1 & 2) tok jeg utgangspunkt i Bourdieus sosiale reproduksjonsteori i kombinasjon med aktuelle og relevante funn fra tidligere forskning. Dette ble brukt som et teoretisk rammeverk i intervjuguiden.

I intervjuet fikk informantene en kort brifing om formålet med intervjuet, hva intervjuet skulle anvendes til, samt at jeg forsikret meg om at de ikke hadde spørsmål vedrørende gjennomføring av intervju eller knyttet til samtykkeskjemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Intervjuet innledes med et oppvarmingsspørsmål om deltakerens bakgrunn og dagligliv. Dette spørsmålet hadde hensikten, for utenom å gi informasjon til å beskrive utvalget, å skape



---

en trygghet hos informanten og gi dem en myk start (Tjora, 2021, s. 160). I hoveddelen av intervjuguiden rammer spørsmålene inn tre hovedtematikker: medbestemmelse, interseksjonalitet og dysleksi. Intervjuene ble avsluttet med å gi alle informantene mulighet til å tilføye informasjon eller tanker de føler de ikke hadde fått sagt underveis i intervjuet. Bevissthet rundt hvordan man formulerer spørsmålene sine kan ha mye å si for den empirien man sitter igjen med. I utarbeidelsen er det viktig å være bevisst i forholdet til ledende spørsmål. Spørsmål av ledende karakter kan ha en funksjon i et intervju, men det er viktig å være klar over at de kan redusere mulige svar man kan hente hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202).

### 3.5.4 Pilotintervju

Å gjennomføre pilotintervjuer kan være en måte å sikre kvaliteten på prosjektet som skal gjennomføres. I praksis er det en rent praktisk trening i å holde intervju og forholde seg til en intervjuplan. Et pilotintervju kan samtidig bidra til større innsikt i de allerede etablerte spørsmålene, og pilotinformantene kan komme med konkrete tilbakemeldinger knyttet til praktiske og innholdsmessige aspekter ved gjennomføring (Clark et al., 2021, s. 250).

I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervjuer. Et pilotintervju for intervjuene som skulle være med lærere, og et pilotintervju for intervjuet med foresatte. Pilotintervjuene ble gjennomført med personer i nær relasjon til meg, men som samtidig hadde innsikt og kunnskap innenfor valgt tematikk i intervjuene. Gjennom dette bevisste valget hadde jeg fordel av å ha pilotobjekter som kan gi meg den faglige og praktiske tilbakemeldingen jeg trengte, og som stilte meg ovenfor faktiske forhold. Jeg fikk konkrete tilbakemeldinger på at oppfølgingsspørsmålene mine hadde en tendens til å virke ledende. Dette tok jeg sterkt til meg og gjorde meg mer bevisst på oppfølgingsspørsmål til den faktiske gjennomføringen. Det er nyttig å få tidlig, og ufiltrert innsikt i om spørsmålene som stilles er lett å forstå, om de er for lange eller for lukket.

På bakgrunn av lang reisevei ble ett av pilotintervjuene gjennomført digitalt med videosamtale. For å få testet de praktiske forholdene rundt opptak valgte jeg å fortsatt gjøre opptak med diktafon. I begge pilotintervjuene ble det gjort opptak, og begge intervjuene ble transkribert i nettskjema for å teste funksjonen for å forberede best mulig til gjennomføringene av de faktiske intervjuene.

### 3.6 Gjennomføring av intervjuer

For å sikre at all informasjon i intervjuene var bevart ble det tatt et bevisst valg om å gjøre lydopptak med to mobiltelefoner. Den ene mobilen var koblet opp til prosjektet i *nettskjema* gjennom diktafon applikasjonen. Denne telefonen var i flymodus under hele opptaket. Telefon nummer to gjorde opptak i taleopptak applikasjonen på telefonen og ble brukt som en sikkerhetskopi. Når opptaket som ble gjort i diktafon ble lagret i nettskjema ble sikkerhetskopien på telefon nummer to slettet umiddelbart. På bakgrunn av flere vellykkede omganger med testing av diktafon og nettskjema i forkant av intervjuene, var det et bevisst valg å ikke notere underveis i intervjuet. Valget ble tatt for å forhindre at noteringen skulle skape usikkerhet hos informantene og distrahere meg selv og informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Informantene som ble valgt til intervju fikk samtykkeskjemaene før intervjuet ble satt i gang. Sett i ettertid hadde det vært ideelt om objektene fikk skjemaene tildelt noen dager i forveien, slik at de kunne vært forberedt på innholdet og at de hadde bedre tid til å eventuelt trekke deltakelsen sin. Slik det ble gjennomført ble samtykkeskjemaene signert like før intervjuene ble satt i gang. Etter signatur ble det gjort klart til opptak. Innledningsvis fikk deltakerne en introduksjon til prosjektet, og en takk for at de hadde mulighet til å bidra.

En forutsetning for å stille gode oppfølgingsspørsmål er at man følger nøye med på det som blir sagt. På bakgrunn av det informanten sier kan forskeren stille spørsmål til utsagnene for å oppnå nyanser eller dybde som ikke kom frem i første omgang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Fordi denne oppgaven hadde et teoretisk rammeverk og funn fra forskning som utgangspunkt for intervjuguiden, hadde jeg en formening om hvilke tematikker jeg ønsket deltakerens perspektiv på. Denne innsikten gjorde det både enklere og vanskeligere å stille de gode oppfølgingsspørsmålene uten å være ledende i prosessen. Ettersom det ble gjennomført pilotintervjuer hadde jeg et bevisst forhold til dette underveis i intervjuet. For å konfirmere det som ble sagt ble det stilt inngående spørsmål hvor det som ble sagt ble gjentatt, slik at deltakeren kunne bekrefte eller avkrefte at det de sa ble forstått og at informasjonen de gav ble oppfattet korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124).

---

Alle intervjuene ble avsluttet ved å spørre om deltakeren ønsket å tilføye noe til det som hadde blitt sagt, eller om de hadde noen spørsmål knyttet til gjennomføringen eller generelle spørsmål. Informantene fikk god tid til å tenke på dette. Deltakerne fikk også opplysninger som gjør at de kan ta kontakt og stille spørsmål i etterkant av intervjuet dersom det var ønskelig. Etter dette ble opptakene avsluttet, og deltakerne fikk forklart at opptaket i diktafon ble lagret på en vellykket måte og opptaket på mobiltelefon nummer to ble dermed slettet på stedet. Intervjuene tok fra 25-65 minutter å gjennomføre avhengig av informasjonen informantene ønsket å dele.

## 3.7 Etterarbeidet

I følgende kapittel vil behandlingen av den empirien som er innhentet presenteres. Innledningsvis vises det til hvordan transkribering av lydopptak er utført, etterfulgt av en beskrivelse av den analyseprosessen som fant sted i forbindelse med bearbeiding av innhentet materiale.

### 3.7.1 Transkribering

For å analysere intervjuene har jeg valgt å transkribere opptakene. Transkripsjon er en prosess hvor man omgjør intervjuene til et skriftlig format slik at de er bedre egnet for analyse. Selv om transkribering kan regnes som et tidskrevende arbeid valgte jeg å sette av den tiden for å sikre at samtalen med informant fikk fri flyt. På denne måten kunne jeg sikre at egen hukommelse og erindring av intervjuene ikke var begrensende i senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). *Diktafon* ble benyttet som hjelpemiddel i transkriberingen. Tjenesten ligger inne som funksjon hos nettskjema, og er en mobilapplikasjon som umiddelbart krypterer opptakene som gjøres, samtidig som den gjør opptaket tilgjengelig som skrevet tekst. Informasjonen som lagres i forbindelse med disse opptakene og transkriberingen ble lagret på en passordbeskyttet plattform som krever tofaktorautentisering. Det er kun forsker som hadde tilgang til datamaterialet, men anonymisert transkribering har vært tilgjengelig for veileder slik at materialet kunne diskuteres. Diktafon har vært et godt hjelpemiddel i transkriberingsprosessen, men den krever at man lytter til intervjuene og korrigerer teksten der det er nødvendig. Den har også vanskelig for å tyde og gjengi dialekter og dialektord på korrekt måte. Tjora (2021, s. 185) hevder at det kan lønne seg å være mer detaljert når man transkriberer, enn det man tenker er hensiktsmessig. Fordi formålet med

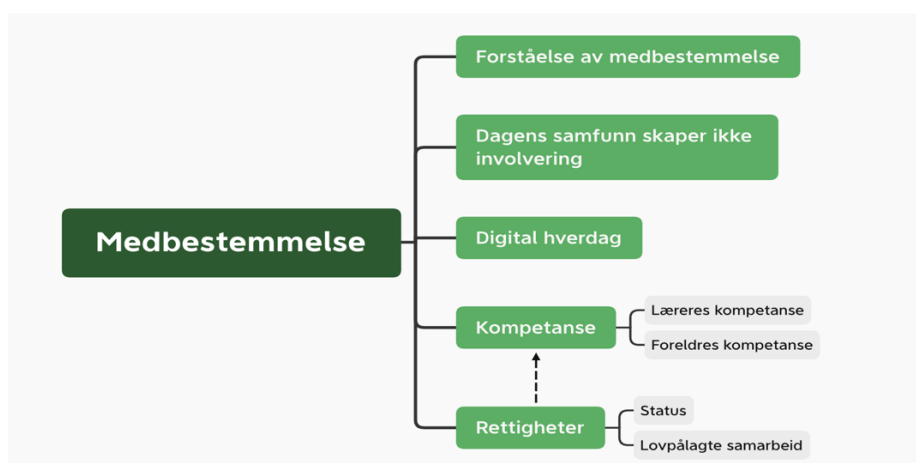
oppgaven er å avdekke erfaringer, har jeg valgt å gjøre noen hensiktsmessige standardvalg for transkriberingen for å hente ut og belyse spørsmålene utover det som sies. I transkripsjonen har jeg derfor valgt å blant annet registrere småord som «ehm» der det virker naturlig for å få frem det kontekstuelle i det som blir sagt og jeg viser til relevante pauser. En teknisk og fortolkningsmessig problemstilling en kan møte i transkripsjonsprosessen er språkets varieteter og hvordan disse skal håndteres når det talte språket skal omgjøres til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Fordi fokus i oppgaven ikke er språklig variasjon eller i andre grader relatert til språket er det valgt å transkribere ordrett, det inkluderer ord og uttrykk som forekommer av språklig variasjon. Likevel er det verdt å nevne at ved å skrive om til bokmål eller nynorsk så vil man kunne sikre at informantene anonymiseres ytterligere (Tjora, 2021, s. 190). I en tenkt situasjon hvor mine krav til informanter var større, og det dermed var flere elementer som kunne identifisere vedkommende i tillegg til språklig variasjon, ville det bli gjort andre vurderinger som gjelder transkriberingen på dette området. Valg om å gjøre transkripsjoner med utgangspunkt i opptak, språklige valg og valg vedrørende småord, ble tatt for å sikre at transkripsjonens reliabilitet skulle være så høy som mulig og for å begrense antall fortolkningselementer i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

### **3.7.2 Koding og analyse**

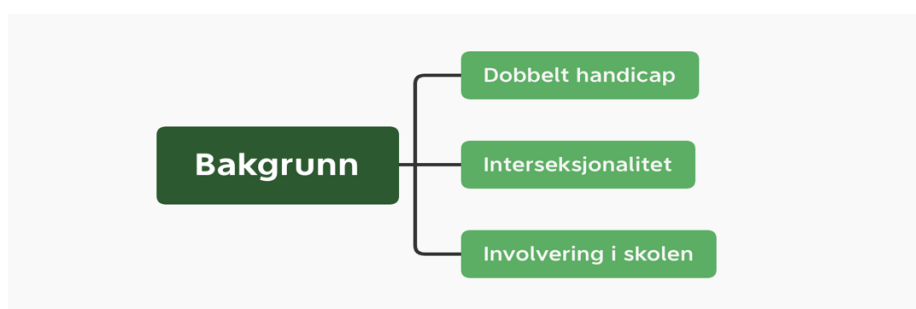
Den første tilnærmingen knyttet til prosjektet var deduktiv, og i intervjuguiden ble det skissert opp temaer gjennom de spørsmålene som ble stilt. Likevel var ikke hensikten å teste ut en hypotese eller å avklare i hvilken grad den sosiale reproduksjonsteorien stemmer eller ikke stemmer. Derfor ble det klart når arbeidet med intervjuene begynte at avhandlingen, på bakgrunn av dens art befinner seg i en slags naturlig posisjon i forhold til den empiriske tilnærmingen. Utgangspunktet for arbeidet er en veletablert teori som danner et rammeverk for de funn som oppstår i prosjektet. Formålet er ikke å teste ut den eksisterende teorien i seg selv, men ei heller å frembringe nye teorier. Dermed har ikke denne avhandlingen tydelige røtter i verken induktiv eller deduktiv forskningstradisjon.

På bakgrunn av dette ble det vurdert at en hybrid tilnærming ville være hensiktsmessig i den tematiske analysen av datamaterialet (Swain, 2019). En slik tilnærming kombinerer de tilnærminger man ser i 1) induktive tilnærminger hvor man oppdager teorier gjennom forskningen og dermed har mange ukjente koder og temaer før datainnsamlingen er

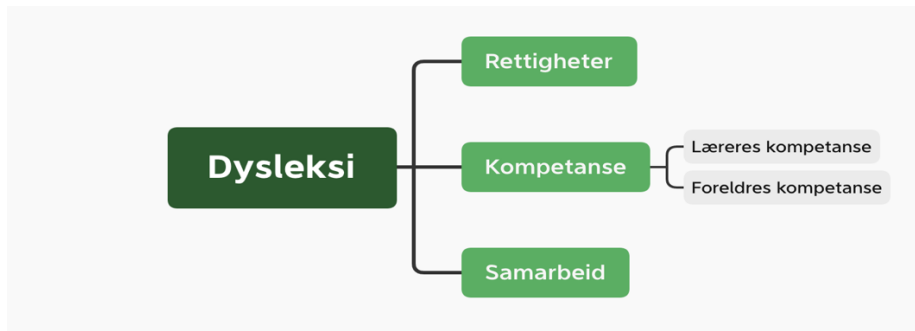
gjennomført. Samt i en 2) deduktiv tilnærming hvor man gjerne tar utgangspunkt i en allerede eksisterende teori og på bakgrunn av dette har en formening om hvilke koder og temaer som kan dukke opp før datainnsamlingen har skjedd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102–103; Swain, 2019). Ved å anvende en hybrid tilnærming vil utgangspunktet for kodingen være temaer som ble bestemt på forhånd gjennom intervjuguiden, samt koder som dukket opp uforutsett gjennom intervjuene (Swain, 2019). Forskningsspørsmålene ble utgangspunkt for kodene, i sammenheng med utvalgt teori ble de overordnede kodene: medbestemmelse, bakgrunn og dysleksi. Disse tre kodene samsvarer med den innhentede dataen, forskningsspørsmålene og problemstillingen. Under disse overordnede kodene ble datamaterialet kodet med utgangspunkt i informasjon som dukket opp i intervjuene. Dette fører til at kodenettverket så ut på følgende måte:



Tabell 3.3. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Medbestemmelse.



Tabell 3.4. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Bakgrunn.



Tabell 3.5. Grafisk fremstilling av hierarkisk kodestruktur. Dysleksi.

Temaene i intervjuguiden ble overordnede koder, supplert med underkoder som ble oppdaget gjennom koding av innhentet datamateriell. Alle kodene som ble funnet i etterarbeidet ble forenklet og redusert til kortere koder og plassert hensiktsmessig under de overordnede kodene. Det ble utarbeidet en kodestruktur som viser oversikt over de kodene som er i bruk og hvordan de står i relasjon til hverandre. Kodene man utarbeider grupperes sammen og overordnede koder uttrykker tematikk som er felles for kodegruppen (Gleiss & Sæther, 2022, s. 176–177). Med andre ord handler denne strukturerte tematiske kodingsprosessen om å innta en aktiv forskerrolle og å jobbe med datamaterialet for å identifisere de mønstre og konsepter som befinner seg der, på tvers av intervjuene. Dette skal gjøres samtidig som man er i samspill med det teoretiske rammeverket. For å finne frem til kodestrukturen ble det tatt utgangspunkt i Virginia Braun og Victoria Clarkes tilnærming til tematisk analyse som foregår i seks faser: 1) gjøre seg kjent med datamaterialet når man transkriberer og notere ned umiddelbare tanker, 2) gjennomføre kodingen, 3) sortere kodene og lete etter overordnede temaer, 4) Revidere og sikre at temaene vil fungere sammen med kodene, 5) definere og navngi de temaene man finner, og 6) skrive analysen og relatere funnene til forskningsspørsmålene og litteraturen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Kodingen ble gjennomført ved å gjennomgå transkripsjonene og bryte ned empirien til mindre enheter. Enhetene var mange og ble registrert i et fargekodet system basert på den enkelte informanten i Word. Siden ble enhetene kategorisert etter overordnede, forhåndsbestemte koder, for så å videre plasseres i underordnede grupper. For å sikre at kodene ikke ble gjengitt i en annen kontekst enn de oppsto i, var jeg stadig tilbake i transkripsjonen for å sørge for at informantens informasjon ble beholdt slik de gav den fra seg. Faren ved å ikke gjøre det på

---

denne måten er at forskeren kan gjøre seg opp en «ekspert mening» om deltakerens livsverden. Hvis forskeren leter etter den egentlig meningen i informantenes opplevelser er det en fare for en tingliggjøring av den subjektive oppfatningen heller enn en avdekking (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). På bakgrunn av dette har det vært av høy prioritet å vise utdrag fra intervjuene i en så riktig setting som mulig, og ha et bevisst forhold når det kommer til å lete etter den egentlige meningen i informantenes oppfattelse.

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Jeg samlet inn empirien i prosjektet gjennom å bruke intervju som metode. Dette er en krevende metode på flere måter, blant annet med hensyn til forskningsetikk. Gjennom hele intervjuforløpet er det forhold og etiske problemstillinger man må ta stilling og hensyn til, først og fremst for at informanten ikke skal kunne komme til skade. Skade i denne sammenhengen handler om å minimere risiko for ubehag og respektere informantenes ønsker og behov i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; Tjora, 2021, s. 187–189). I dette prosjektet har tematikken vært lærere og foresattes erfaringer med skole-hjem samarbeid når en elev har dysleksi og har på bakgrunn av dette beskjeftiget seg med tematikk som under noen omstendigheter oppfattes som sensitivt, kanskje særlig for foresatte. Det har derfor vært viktig at deltakere er godt informert om hva en deltakelse innebærer, at deres personvern er ivaretatt, samt at informantene hadde god innsikt i hvilke tematikker som skulle foreligge i studien. Samtykke til deltakelse i studien ble innhentet gjennom et samtykkeskjema med et informasjonsskriv (se vedlegg 3). Alle deltakere var over 18 år og kunne derfor avlegge samtykke selv. Intervjuet ble gjennomført med fordring om at samtykkeskjemaet var signert i forkant. Informantene har gjennom hele intervjuet og i etterkant hatt anledning til å trekke samtykket sitt uten videre konsekvenser.

I og med at intervjuet behandler personopplysninger, og fordi det var hensiktsmessig å gjøre lydopptak av intervjuene, ble prosjektet meldt til SIKT for godkjenning. Prosjektet er blitt gjennomført i henhold til de retningslinjer SIKT fører, og hele prosessen er gjort i tråd med retningslinjene. Mye av etikken i intervjustudier er knyttet til prosessen med presentasjon og behandling av innsamlet data. Tjora (2021, s.190) påpeker at anonymisering er svært viktig når man behandler data som tar opp følsomme temaer. Alle informanter i denne studien har blitt anonymisert med fiktive navn. Selv om kun deler av intervjuet anvendes i prosjektet har all data blitt transkribert og alle identitetsindikatorer som navn på skoler, kommuner og

navngiving av tredjepersoner er fjernet. Alle informanter som har deltatt har også fått tilbud om å lese gjennom transkripsjonen slik at de kan forsikre seg om at alle detaljer som kan brukes for å gjenkjenne dem er fjernet. Noen variabler som er relevant for prosjektet er ivare tatt, slik som antall år i skoleverket, utdanning og antall barn man har. Dette er informasjon som kan være identitetsindikatorer, men som vil være gjeldene for store deler av befolkningen. På bakgrunn av at det dermed er lite ved informasjonen som kan identifisere informantene ble den inkludert i prosjektet.

## 3.9 Kvalitet i forskningsprosjektet

I dette delkapittelet presenteres en redegjørelse av studiens kvalitet. I forskning benytter man seg ofte av ulike begreper for å beskrive kvalitetsfaktorene til et prosjekt. Noen anvender seg av reliabilitet og validitet, mens andre forskere opererer med begrepene pålitelighet og gyldighet for å beskrive et prosjekts kvalitetsfaktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273–275; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Dette prosjektet forholder seg til begrepene som brukes i Postholm & Jacobsens (2018) og Tjoras (2021) utgivelser og anvender derfor begrepene pålitelighet og gyldighet. Det kan være utfordrende å forholde seg til disse tradisjonelle begrepene innenfor en interpretativ epistemologi. I interpretative studier behandler man det erfarende subjektet og det erfarte objektet som noe som er i relasjon med hverandre, og de kan dermed ikke skilles fra hverandre for å finne en objektiv beskrivelse av verden. Det sanne, den virkelige verden, kan ikke beskrives fullstendig fordi sannheten er noe uferdig i møte med subjekter (J. Sandberg, 2005, s. 45, 62).

### 3.9.1 Pålitelighet

Pålitelighet i en forskningssammenheng er sterkt knyttet sammen med gjennomføringen av datainnsamlingen og det som eventuelt kan være med på å påvirke funn og resultater ved prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Tidligere hadde man en tanke om at å gjenta en studie på et senere tidspunkt, for å se om resultatene ble de samme, var eneste måte å virkelig teste prosjektets pålitelighet. En slik «retest» er vanskelig å replikere fordi den fordrer at møtet mellom forsker og forskningsfelt, informant og deres forståelse av fenomenet forblir den samme over tid. Ettersom vi ofte opererer innenfor en interpretativ tilnærming innenfor den kvalitative metoden er det umulig å skille forskningsobjektet fra den som forsker når man



---

studerer fenomener som oppstår i sosiale sammenhenger. Dette har å gjøre med at forsker er i tett interaksjon med sine informanter. Begge parter er i en konstant påvirkning av sine omgivelser og informanter tilpasser ofte det de deler av informasjon og atferd, med forskeren både bevisst og ubevisst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49, 2018, s. 225). Samtidig vil forskning alltid representere et utsnitt av befolkningen og et utsnitt av en virkelighet. Forskningen baserer seg på en frivillig deltakelse og det er derfor relevant å reflektere over det utvalget som er presentert ved prosjektet (kap. 3.5.1). Ved å gjennomføre opptak av intervjuene som ble gjennomført sikrer man at informantens beretninger får komme til uttrykk slik de var ment i større grad enn hvis dette skal gjenfortelles etter forskerens evne til å gjenfortelle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227–228). Intervjuene som er gjennomført har derfor blitt spilt inn ved bruk av lydopptak og på denne måten i større grad forsvare påliteligheten til prosjektet. Et annet aspekt ved pålitelighet som er relevant å være klar over, er betydningen av samspillet mellom forsker og informant. Intervjuet er en situasjon hvor mennesker med ulik rolle er i en relasjon, interagerer og kan påvirke hverandre. Derfor er det umulig å si om resultatet av studien ville gjentatt seg med en annen forsker og på bakgrunn av dette argumenteres det for at pålitelighetsbegrepet kan være uegnet til å vurdere den kvalitative forskningen (Dalen, 2011, s. 93).

### 3.9.2 Gyldighet og overførbarhet

Et prosjekts gyldighet knyttes til hvorvidt metoden er egnet til å gjøre de funnene det er tenkt at den skal gjøre, det omhandler et logisk forhold mellom prosjektet og dets utforming og funn og de spørsmålene man forsøker å finne svaret på (Tjora, 2021, s. 260). Valgt metode i dette prosjektet er kvalitativ og dermed vil utvalget informanter være begrenset. Hensikten med avhandlingen er å undersøke de erfaringer foresatte og lærere har med skole-hjem samarbeidet «i dag». Hadde oppgavens mål vært å se erfaringer i lys av en prosess over tid, ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre fler enn ett intervju per informant. På grunn av oppgavens omfang og hensikt er det vurdert at ett intervju per deltaker er tilstrekkelig.

I kvantitativ forskning snakker man gjerne om forskningsprosjektenes generaliserbarhet eller overførbarhet. Den kvantitative forskningen har gjerne andre forutsetninger for å kunne si noe om en generaliserbarhet i prosjektet, mens i et kvalitative perspektiv vil generaliserbarhet gjerne være knyttet til overførbarhet til andre prosjekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Gyldigheten i det interpretative forskningsprosjektet kan være utfordrende å sette fingeren på. Det er utfordrende å vurdere hvorvidt noe kan overføres når utgangspunktet for tolkningen er

at alle erfarende subjekter i møte med erfarte objekter danner en egen sannhet. Man kan ikke trekke ut erfaringen og se på denne isolert, og det er derfor utfordrende å snakke om en overførbarhet (Sandberg, 2005, s. 62). Skilbrei (2023, s. 88) viser imidlertid til at den kvalitative forskningen kan bidra til å fremstille tilstandsbilder som har en overføringsverdi til andre, lignende sammenhenger. Lignende perspektiv fremmer også Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) når de snakker om at den kvalitative forskningen kan bidra til naturalistiske generaliseringer hos leseren. Dette innebærer at leseren kan gjenkjenne og trekke paralleller til de erfaringer som presenteres i forskningen og tilpasse og overføre dette til egen sammenheng. Denne begrepsbruken og forståelsen passer godt med denne oppgavens utgangspunkt i den interpretative forskningstilnærmingen.

---

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene som har kommet frem fra analysen av datamaterialet. Presentasjonen er inndelt i tre hovedtemaer basert på den tematiske oppbygningen av intervjuguiden. Under de tre hovedtemaene, som baserer seg på forskningsspørsmålene, vil innholdet skilles med underoverskrifter som skal presentere de underordnede kodene som brukes i analysen. Sammen skal funnene i dette kapitlet hjelpe å besvare problemstillingen i kapittel 6. Underoverskriftene er altså ikke de kodene som ble funnet gjennom analysen, men valgt på bakgrunn av det informantene forteller, i kombinasjon med tematikken. Selv om lærerinformantene og foresattinformantene barn ikke har samme skole som utgangspunkt, vil deres erfaringer presenteres sammen og settes i sammenheng med hverandre der det er naturlig og brukes for å drøfte ulikheter. Resultatene det ikke er relevant å sette i direkte sammenheng presenteres for seg selv. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av resultatene fra studien.

### 4.1 Medbestemmelse

Formålet med å inkludere medbestemmelse som én av tre hovedtematikker i intervjuguiden var å undersøke i hvilken grad skolen og hjemmet har forståelse for hva medbestemmelsesprinsippet handler om. Det sikter også på å undersøke hvordan de foresatte og lærerne forholder seg til prinsippet hver for seg, men også i samarbeidssituasjoner mellom skolen og hjemmet.

#### 4.1.1 Medbestemmelse betyr at man skal bli hørt

Samtlige foresatte og lærere i utvalget knytter medbestemmelse til det å bli hørt, men de viser en ulik forståelse for mulighetene knyttet til prinsippet i skolen. Når de foresatte får spørsmål om hva medbestemmelse er svarer de at det er den retten man har som foresatt til å uttale seg i saker om sitt barn i skolen, samt retten til å faktisk bli hørt i sakene. Både Ida og Maja forteller at de har fått lite eller ingen informasjon fra skolen om hvordan de kan være med å medbestemme i skolen. Det er ingen av dem som kan komme med forslag til konkrete medbestemmelser de tenker at de kan bidra med i skolen.

Når hun ser tilbake på en utfordrende tid, da hennes barn var i diagnostiseringsfasen, sitter Ida igjen med en følelse av å ikke bli hørt av ansatte i skolen. I ettertid sitter hun igjen med et ønske om at hun kunne søke til skolen for å få litt mer støtte i en vanskelig periode. Maja på

den andre siden kan fortelle at hun føler seg hørt og at hennes mening blir tatt på alvor i skolen, men at det er vanskelig å få muligheten til å snakke med ansatte.

I forhold til dysleksi-greiene så har det jo vært bra når det først har skjedd [...] Så det har vært bra når det først kommer til stykke, men dårlig i forarbeidet. Så jeg føler at man blir tatt på alvor når man først får muligheten til å prate med de. Men det tar for lang tid.

Begge foresattinformanter er opptatt av at hjemmet kjenner barna sine best, og det er derfor viktig at deres stemme blir hørt i skolen. At de foresatte ønsker å bli lyttet til og skal bli lyttet til er noe lærer Kari legger særlig vekt på. Hun trekker frem at man kan få et bedre samarbeid mellom skolen og hjemmet, dersom de foresatte får lov til å være med å bestemme i skolen. Dette kan de gjøre gjennom å komme med forslag til konkrete tiltak de ønsker at skal testes i skolen. I forbindelse med at Kari nevner at det er ønskelig med konkrete forslag fra hjemmene forteller hun også at det er utfordrende å være en lærer som samarbeider med hjemmet, samtidig som man skal håndtere elevens ønsker. Hun forteller at det er en vanskelig situasjon å stå i når de foresatte ønsker noe og forventer at skolen følger opp, men eleven ikke ønsker det samme som sine foresatte (i denne sammenhengen bruke de hjelpemidlene som eleven har tilgjengelig). Samtlige lærere og foresatte sier seg enige med hverandre når det kommer til at det er hjemmene som kjenner barna sine best og at de har gode forutsetninger for å ha nyttig informasjon til skolen. Likevel er lærerne enige om at foresatte ofte mangler et viktig perspektiv når de samtaler med skolen om sine barn: barnet som del av en gruppe på skolen.

På skolene hvor barna til de foresatte har vært elever er det ikke gitt ut informasjon som foreslår hvordan foresattgruppene kan være med å bestemme i skolehverdagen. Ida og Maja forteller at skolen ikke har tatt initiativ til noe særlig samarbeid utenom de lovpålagte foreldremøtene og utviklingssamtalene. Når de får oppfølgingsspørsmål som spør om de kunne tenke seg mer samarbeid er de begge positive til dette. Imidlertid er det ingen av de foresatte som selv har tatt initiativ til ytterligere samarbeid enn det som er lovpålagt. Lærerne legger tydelig frem at det er villighet blant lærere å samarbeide ekstra med hjemmene og at det foregår mange møter (sett bort i fra samarbeidsmøter med andre hjelpeinstanser) utenom de som er lovpålagt. Både Ida og Maja ønsker mer informasjon fra skolen, og ønsker at informasjonen skal nå hjemmene tidligere enn det den har gjort. Ida forteller at det gikk flere måneder før hun fikk vite at barnet hennes ikke lenger hadde assistent, etter overgangen fra barneskolen til ungdomskolen. I samme sammenheng forteller Maja om en praksis hvor det er

---

kjent at informasjon om små og store situasjoner på skolen, eller informasjon om barnet på skolen ikke når hjemmet, eller i beste fall bruker flere dager på å komme frem. Lærer Kari opplever at de foresatte ønsker mer informasjon fra skolen, men trekker også frem at den informasjonen som eksisterer i dag, ofte ikke leses. På spørsmål om trygghet i forbindelse med foreldresamarbeid svarer begge lærere at de føler seg trygge i sin rolle. Anna trekker frem at for henne er det en naturlig del av det å være menneske, og at hun er veldig sosial i utgangspunktet. Hun forteller at å møte foresatte med tillit og ærlighet er et godt utgangspunkt for samarbeidet, men at det selvfølgelig kan oppstå uenigheter og vanskelige situasjoner. På skolen hun jobber har de en prosedyre om å ringe hjem hvis det har skjedd noe, samme dagen som det har skjedd.

#### **4.1.2 Foresatte i Norge engasjerer seg ikke i barnas læring på eget initiativ**

Innledningsvis i avhandlingen ble det henvist til resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2022. Informantene fikk spørsmål om de hadde noen tanker knyttet til resultatet, som ifølge rapporten viser at foresatte i Norge i liten grad involverer seg med skolen for å diskutere barnets utvikling på eget initiativ. De to lærerne har ulike hypoteser knyttet til resultatene.

[...] jeg synes det er mange av foreldrene som har tillit til at læreren lærer barna sine det man skal. Fordi det er jo jobben til læreren og for de fleste så er nok kanskje det grunnen [til] at de ikke involverer seg.

Lærer Anna tror hovedårsaken til at resultatet ser ut som det gjør er fordi de foresatte i den norske skolen har stor tiltro og tillit til lærerne. Hun mener en mulig årsak til at de foresatte ikke deltar aktivt i barnas utvikling, på eget initiativ, er basert på den tillitten de har til lærernes kompetanse. Samtidig trekker hun frem at tendensen, slik hun oppfatter det, er større når det kommer til den faglige utviklingen. Hun ser at elevenes foresatte involverer seg på eget initiativ i større grad når det kommer til barnas sosiale utvikling. Samtidig som hun tror resultatene dreier seg om en faglige tillit, sier hun også at de foresatte gir inntrykk av at det er viktigere for dem at barna deres passer inn i gruppen, enn om de er gode i fagene. Hun oppfatter at hjemmene mener at fagene kan settes litt til side, hvis det faglige går på bekostning av det sosiale. Det faglige kommer etter hvert og kan tas igjen senere, mens det sosiale ikke fungerer på samme måte, forteller Anna.

Lærer Kari svarer følgende på samme spørsmål om PISA-resultatene:

Det kan jo komme av at det er veldig mye informasjon og informasjonskanaler, jeg snakker for både folk jeg kjenner, men også foreldre. De får ukeplan tilsendt, men så er de travle i hverdagen sin, så de

leser den ikke og så har alle idretter og alt andre barna driver med på fritiden har egne apper med masse informasjon, de har det tre, fire, fem forskjellige informasjonskanaler, så jeg tror det bare er en sånn generelt i samfunnet at det er for mye informasjon. De får egentlig ikke med seg hva barna holder på med, og da kan de ikke involvere seg i det faglige heller, fordi de vet ikke.

På bakgrunn av dette kommer det frem at Kari opplever og erfarer at det kan være utfordrende å være lærer og foresatt i det heldigitale samfunnet vi lever i. Hun trekker frem at hun har registrert gjennom flere år i skolen at informasjonen som sendes til hjemmene har en tendens til å ikke bli lest. Hun utelukker ikke at dette kan være forårsaket av for dårlig informasjonsflyt fra skolen, men tror hovedårsaken handler om tilgjengelig tid i hverdagen og for mange informasjonskanaler. Barna er del av mange ulike aktiviteter og grupper, og for foresatte er det derfor mange informasjonskanaler å forholde seg til for å følge opp barna.

De foresatte Maja og Ida forteller begge at de har savnet informasjon fra skolen, og at de i ettertid skulle ønske at informasjonen fra skolen kom oftere, raskere og i større grad enn det den gjorde når barna deres var elever. Når de blir spurt om det samme spørsmålet som Kari og Anne så kommer foresatt Maja med et umiddelbart svar:

Kan jeg skylde på iPad? At alt går elektronisk? Jeg tror det hadde vært, hvertfall sånn jeg tenker det, at det er mye lettere å få et ark hjem fra skolen og kunne lese det enn å slå opp i alle mulige datasider for å gå inn å se ting. Jeg syns det var mye lettere å få med ark hjem og få lese det og få se ungene gjøre lekser i bøker. Da får du fulgt med mye tydeligere enn det du gjør på en PC-skjerm.

Hun kobler resultatene fra PISA-undersøkelsen opp mot at hun opplever at det er vanskeligere for de foresatte å følge med på informasjon fra skolen, på grunn av teknologien. Maja syns selv at det var enklere å ta initiativ med det eldste barnet, nettopp fordi hun da hadde bøker og oppgaver på papir å forholde seg til. Hun sier at læringen til barnet var enklere og mer synlig hjemme. Med utgangspunkt i dette var det lettere å ta kontakt med læreren for å diskutere og vurdere barnets utvikling og læring. Informasjonen kom også frem i større grad enn det den gjør i dag, slik Maja oppfatter det. Både lærer Kari og foresatt Maja trekker frem at de tror den store grunnen til mangel på involvering på eget initiativ fra foresatte er at det er utfordrende å forholde seg til informasjonen når den kommer gjennom de digitale informasjonskanalene. Kari forteller først at hun syns det er litt rart at dette er en tendens hun har sett, da det er viktig å følge opp barna sine. Senere kommer hun inn på at det slettes ikke er alle foresatte som har

---

forutsetninger for å forholde seg til, benytte seg av eller behandle informasjon som formidles digitalt.

## 4.2 Interseksjonalitet

Interseksjonalitet ble inkludert som én av tre hovedtematikker i intervjuguiden. Hensikten og formålet var å undersøke læreres og foresattes kompetanse og refleksjoner knyttet til hva interseksjonalitet er. Videre undersøkte spørsmålene fra intervjuguiden hvordan informantene tenker rundt dilemmaer og prinsippet ved interseksjonalitetsforskningen.

### 4.2.1 Kompetanse og bruk av foresatte som en ressurs

I en forlengelse av det både lærer Kari og foresatt Maja kommer frem til som en mulig årsak til PISA-resultatene reflekterer Kari over de foresattes kapasitet og kompetanse til å involvere seg. Begge lærerne i prosjektet er veldig opptatt av at det er lønnsomt å bruke foresatte som ressurser i arbeidet sitt. Kari trekker frem at det er tidsbesparende å involvere foresatte i utprøvelsen av ulike tiltak, og hun forteller at det ville være dumt å ikke teste ut tiltak de foresatte foreslår. I og med at de foresatte kjenner sine barn best, og kanskje har en formening om hva som kan fungere på skolen, slipper man å finne på alle tiltak helt selv, forteller Kari. Med små justeringer kan man på denne måten både lytte til foresatte og vise at man møter dem. Samtidig kan man spare eleven og seg selv for unødvendig utprøving av tiltak. Som tidligere nevnt uttrykte Kari at hun synes det er merkelig at foresatte ikke er mer engasjert i de hjelpemidler som barna deres har tilgjengelig når det kommer til en dysleksidiagnose. Når hun reflekterer frem og tilbake rundt dette ender hun til slutt opp på at det kanskje ikke er så merkelig allikevel: «Men igjen: sende ballen hjem, alle kommer fra forskjellige hjem, ingen vet hva som skjer hjemme. Kanskje noen har nok med å bare overleve.»

Lærerne i utvalget er opptatt av å formidle at det er stor variasjon innad i foresattgruppen i et klasserom. Alle foresatte er ulike og ikke alle har de samme forutsetningene for å følge opp, støtte oppunder og hjelpe barna sine. Alle deltakere i intervjuet fikk spørsmål om deres umiddelbare tanker knyttet til et sitat fra NOVA-rapporten fra 2002 (Nordahl & Skilbrei, 2002). Sitatet tematiserer hvordan ulik foreldrebakgrunn hos elevene kan være utfordrende i forhold til lik mulighet for utdanning og forutsetninger for å møte skolens krav og forventninger. Lærerne Anna og Kari trekker automatisk dette i en retning hvor de snakker om de ressurssterke og ressursvake foresatte. Kari kobler utsagnet opp mot Pierre Bourdieus

kapitalbegrep og reflekterer rundt hvilke muligheter foresatte har eller eventuelt ikke har til å følge opp barna sine på skolen. Hun har selv erfaring med å jobbe i en klasse hvor enkelte elever diskuterer politikk og meninger rundt ett felles middagsbord, mens andre elever bor i kollektiv med andre ungdommer og kom til Norge som enslige mindreårige flyktninger. Det krever at man gjør store tilretteleggelser ovenfor de foresatte, en arbeidsoppgave som kan være belastende, slitsom og utfordrende for lærerne. Anna forteller at hun anser det som et naturlig og et godt tegn at foresatte stiller krav til skolen, men understreker viktigheten av at det å stille krav ikke skal bety at eleven får fordeler, sammenlignet med de andre elevene. Det er fort gjort å legge til rette for de foresatte eller elevene som «skriker høyest» i en gruppe, men hun understreker at det er helt uaktuelt å skape større forskjeller ved å høre på disse stemmene først. Anna er samtidig ikke helt fremmed for tanken om at det er sannsynlig at foresatte til de elevene som stiller krav og er «på» skolen kan få fordeler sammenlignet med de som ikke sier i fra.

[...] da var det nesten sånn at «orker vi dette her mer?» «skal vi bare gi foreldrene [det de ønsker seg og la denne eleven hoppe over ett klassetrinn], ikke sant?» Så den er litt farlig, men noen ganger så kan det faktisk ... det kan faktisk knekke lærere [...]

Begge lærer forteller om erfaringer knyttet til etiske problemstillinger som dukker opp i forbindelse med håndteringen av elever og deres foresatte. De har begge kjent på hva det kan gjøre med en å bli stilt store krav til fra foresatte, og at det er enkelt å gå i fellen og være med å bidra til større forskjeller enn nødvendig i klasserommet. Både Anna og Kari er opptatt av at man som lærer må stole på seg selv som pedagog, at man ikke skal vike for det man tror er det rette. De foresatte kjenner sine barn best, men som lærer for denne eleven og resten av gruppen bør læreren stole på seg selv og egen profesjonalitet, selvfølgelig etter de foresatte er blitt lyttet til og deres meninger er vurdert. Vurderingene som læreren tar på skolen, er gjort med tanke på hva som er den elevens beste, mener lærerne.

#### **4.2.2 Læreres kompetanse om interseksjonalitet**

Begge lærere stilles et konkret spørsmål knyttet til tanken om at minoritetsposisjoner kan møte hverandre i tenkte skjæringspunkter. Skjæringspunktene mellom posisjonene vil kunne være til ulempe for den (i dette tilfellet) foresatte. På arbeidsplassene til de to lærerne i utvalget har denne tematikken blitt løftet i liten grad. Kari har som nevnt vært ansatt på en skole hvor det



---

var store forskjeller innad i klassene. Hun forteller at ved denne skolen ble det snakket om store sammenfallende utfordringer i perioder de visste var utfordrende og tøffe for elevene. Verken Anna eller Kari uttrykte at de hadde kjennskap til interseksjonalitetsbegrepet eller tanken om interseksjonalitet fra før.

### **4.2.3 Det er vanskelig å si at disse barna er handicapet**

Samtlige som har blitt intervjuet hadde samme, negative assosiasjoner til «dobbel handicap» begrepet fra interseksjonalitetsforskningen. Likevel sier de også at de skjønner hvorfor begrepet blir benyttet. Alle informantene er opptatt av at de ikke ønsker å kalle dysleksi og lignende diagnoser for handicap. Samtlige informanter reflekterer rundt at flere ulemper kan ha negativ innvirkning på hverandre, og at ved å stille med to ulemper så kan disse sette individer tilbake ytterligere. De foresatte som ble intervjuet var opptatt av at skolene måtte legge bedre til rette for disse barna. Hvis elever i skolen stiller med flere minoritetsposisjoner, og et såkalt dobbelt handicap, og blir veldig hemmet i skolehverdagen på grunn av dette gjør ikke skolen nok tilrettelegginger, mener de foresatte. Lærer Kari forteller at de elevene som stiller i skolen med flere utfordringer får mer tid og ressurser enn andre elever. Hun forteller at det er naturlig at det skal legges mer tid på disse elevene, men at også elevene rundt må få utfordringer på sitt nivå. Dette enorme spennet i klasserommet uttrykkes som en sår og vond utfordring for lærere som tar opp mye tid og ressurser.

## **4.3 Dysleksi**

Dysleksi ble inkludert som én av tre hovedtematikker i intervjuguiden med det formål om å få en konkret og begrenset elevgruppe å drøfte rundt. Hensikten har vært å undersøke skolens kompetanse om diagnosen, og undersøke hvordan medbestemmelsesprinsippet kan påvirke samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

### **4.3.1 Hvordan lærere føler at en dysleksidiagnose hos sin elev påvirker samarbeidet med hjemmet**

På spørsmål om hvorvidt det er mer samarbeid med de hjemmene som har barn med dysleksi er begge lærerne i dette utvalget enige. Det er en forskjell på samarbeidet med hjemmet når barnet har en dysleksidiagnose og begge mener at dette kommer til syne gjennom økt samarbeidstid. Kari trekker frem at hun oppfatter at de foresatte til disse barna som er mer

«på» enn en foresatt gjennomsnittlig er. Hun forklarer at inntrykket hennes er at de blant annet er godt innført i søknader som skal sendes til NAV slik at barna skal få utlevert de hjelpemidlene de kan ha rett på. Likevel forteller hun også at disse foresatte, til tross for at hennes inntrykk er at de er mer «på» mot skolen, virker å ha lite innsikt i hva det faktisk betyr at elevene får disse hjelpemidlene. Særlig merkelig synes hun det er at foresattgruppen til disse barna ikke bruker mer tid på å sette seg inn i og forsøker å forstå hvordan hjelpemidlene kan hjelpe deres barn på best mulig måte. Anna forteller om en prosess som krever tid av en lærer. Arbeidet rundt elever som trenger større tilpasninger på skolen krever mer av læreren når det kommer til planlegging og tilpassing av opplegg for undervisningen. Kommunikasjon er alfa og omega for samarbeidet. Anna forteller at samarbeidet tar mer tid når eleven har en dysleksidiagnose. Hun understreker at hvis hjemmet har en oppfatning av å bli hørt, og at barnet har det bra på skolen, så krever ikke samarbeidet mye utover det som er fastsatt ved lov.

### **4.3.2 Hjemmet føler at lærerne ikke har kompetanse om elevenes diagnoser**

Maja og Ida har mange fellestrekk i sin oppfatning av hvordan det har vært å samarbeide med skolen rundt barna sine. Begge mødrene har flere barn og har erfaringer med å samarbeide med skolen når det kommer til barn med og uten en dysleksidiagnose. De forteller begge at det ikke har vært mer samarbeid rundt barna med dysleksi kontra barna uten diagnosen.

Ikke noe mer samarbeid, nei. Det har ikke vært det [...] Noen lærere har kanskje ikke visst at han har hatt det (dysleksi) heller. Så jeg har kontaktet skolen jeg, har bedt om at han skal få ta prøve en gang til, blant annet. Fordi han ikke har fått tilrettelagt og fått det han har krav på.

Her forteller Maja om en situasjon hvor ansatte på den aktuelle skolen ikke har nok informasjon om sin elev, hvilket fører til at han ikke får det han har krav på i en test-situasjon. Hun opplever at slike situasjonen virker hemmende på samarbeidet, og at man som foresatt blir oppgitt over skolen. Hendelser som dette gjør at Maja føler at hun må være mer på vakt ovenfor det som skjer på skolen.

Begge mødrene i utvalget ytrer samme oppfatning i intervjuene: lærerne som jobber på skolene har ikke nok kompetanse om dysleksi, og andre diagnoser som elevene kan ha.

---

Jeg tror kanskje de har litt lite kompetanse om det egentlig, for å være ærlig. Og rettighetene til dem med dysleksi, det tror jeg ikke læreren vet selv heller [...] Da vi var på møte med han og hun som er ansatt på skolen som spesped ... hun som tar litt utredninger på skolen før dem blir utredet på PPT-kontoret. Det hørt ut som læreren hadde ingen ... Visste egentlig ikke hva det gikk ut på, holdt jeg på å si

Maja forteller ovenfor at hun oppfatter at lærere som er ansatt på skolen har manglende kompetanse i møte med diagnoser. Hun forteller om en lærer hun oppfatter at ikke har nødvendig kompetanse i møte med foresatte, elev og PPT på et møte i utredningsprosessen. Dette har skapt frustrasjon. Hun tror at hendelser som dette, og følelsen av at ansatte på skolen ikke vet hva de holder på med kan være noe av årsaken til at samarbeidet med skolen har sett ut slik det har gjort. Lignende erfaringer som Maja har også Ida gjort seg. Hun erfarte at det var vanskelig når ansatte fra skolen som ikke møtte mistanken hennes om en tidlig dysleksidiagnose:

Det eneste var at jeg la merke til at hun sleit med bokstaver og skrivning. Hun hadde forferdelig lav lesehastighet, veldig lenge. Hun sleit med å bytte bokstaver og skrivningen. Var treg med å lese. Det var mye sånne ting som jeg fikk mistanke om. Jeg hadde møte med faglærer og logopeden på skolen. De sa at det finnes ikke dysleksi, hun hadde ikke det [mente de].

For Ida har disse årene vært vanskelig å stå i og det har krevd at hun sto på sitt ovenfor ansatte på skolen. Hun forteller at det har kostet mye krefter og tid å kjempe for at barnet ditt skal bli utredet, når tegnene er så tydelige. Begge mødrene sitter igjen med inntrykket av at skolene ikke har tilstrekkelig med kompetanse om dysleksi og diagnoser generelt. De uttrykker begge en tydelig frustrasjon når det kommer til samarbeidet når man føler at den andre parten ikke har tilstrekkelig kunnskap om elevens vansker.

### **4.3.3 Dysleksi som tema på arbeidsplassen**

Lærerne fikk spørsmål om de har arbeidet med og fått mye informasjon og kunnskap om dysleksi gjennom utdanningen sin, og om de har fokus på diagnosen på sin arbeidsplass. Anne har med sin tilleggsutdanning andre forutsetninger for å svare på spørsmålet enn Kari. Hun har en fagkrets som inkluderer spesialpedagogikk og hun har skrevet oppgave om dysleksi på dette studiet, det er riktignok noen år siden dette studiet ble gjennomført. Kari forteller at hun har hatt minimalt om dysleksi og diagnoser på studiet hun har gått. Tiltakene man iverksetter og oppfølging knyttet til individuelle opplæringsplaner og lignende er kunnskap hun føler hun har tilegnet seg selv gjennom å være aktiv i yrket.

Likevel er det felles for begge lærerne at de kommer fra arbeidsplasser som ikke setter søkelyset på dysleksi altfor ofte. Når de har dysleksi som tema i fellestiden er det knyttet til hvordan de kan legge til rette for og hjelpe elevene best mulig med praktiske forhold knyttet til diagnosen. De har hatt små kurs med eksterne fagpersoner eller personer med mye kunnskap om diagnosen. På disse kursene har de arbeidet med praktiske digitale funksjoner som enkelt kan hjelpe eleven i skolearbeidet. De trekker frem at de har snakket om å bruke funksjon for opplest tekst, lage dokumenter med en farget bakgrunnsfarge og lignende. Lærerne uttrykker at de ikke har eller har fått kunnskapen om hvordan de aktivt skal jobbe med hjelpemidlene som dyslektikerne tilbys, på en hensiktsmessig måte.

## 4.4 Oppsummering av funn

Foresatte og lærerne i utvalget viser at de har et forhold til foreldremedvirkning i skolen. Lærerne har et mer bevisst forhold til det, likevel viser både skolen og hjemmet at de forbinder foreldremedbestemmelse med at foresatte skal oppleve å bli hørt og tatt på alvor av de ansatte i skolen. Utover dette viser verken lærerne eller hjemmet særlig forslag til hvordan skolen kan invitere de foresatte til medbestemmelse i skolen. Hjemmet vet ikke hvordan de kan bidra inn i skolen, og de vet ikke hva eller hvordan de kan medbestemme. De foresatte, Maja og Ida, forteller begge at de ikke har fått informasjon fra skolene om hvordan de kan være med å medbestemme i skolen, både når det kommer til elevenes enkeltvedtak, men også generelt i deres barns skolehverdag. I tråd med dette forteller begge foresatte om frustrerende erfaringer når det kommer til kommunikasjonsflyten med skolen. De opplever begge at skolen ikke tar nok kontakt med hjemmet og at informasjonen som deles ikke er lett å finne. Skolen sitter på den andre siden med en følelse av at det kan være vanskelig å nå alle foresatte med informasjonen. Både lærer Kari og foresatt Maja trekker spesifikt frem iPad/PC og setter spørsmålsteget ved det faktumet at mye av den informasjonen som skolen sender ut til hjemmene går via digitale plattformer. Maja sier at hun opplevde en stor forskjell på egen evne til å involvere seg i barnas arbeid før og etter iPad bruken. Hun forteller at det til tider er vanskelig å finne informasjonen og at å følge med på alle kanaler og plattformer krever tid og digitale ferdigheter. Kari føler at hun har sett en endring når det kommer til oppfatningen av hvor mange foresatte som får med seg den informasjonen som sendes ut fra skolen. Begge beskriver at den høye bruken av digitale plattformer hemmer de foresattes mulighet til å

---

involvere seg i barnas utvikling når det kommer til det faglige. De får ikke fulgt med på arbeidet i like stor grad som før, og det er derfor også unaturlig å ta kontakt med skolen for å diskutere fag. Kari mener at flere av de foresatte ikke vet hva som foregår i skolen, at foresatte ikke vet hva barna sine lærer eller skal lære om på skolen. Det er derfor vanskelig for hjemmet og skolen å diskutere faglig utvikling til elevene. Hjemmet føler ikke at de har en innsikt i hva som foregår og at informasjonen til dette er fjern og vanskelig å få tak på.

Maja og Ida ytrer begge at de har tillit til de ansatte i skolen, men kan nevne hendelser knyttet til deres barn, og deres diagnose, hvor tillitten settes på prøve. De føler seg møtt i skolen, men begge skulle ønske at informasjonsflyten mellom skolen og hjemmet var hyppigere, og at hjemmet ble informert om barnets sak (for eksempel i utredningsprosessen), i større og mindre sammenhenger, enn de ble. Ingen av de foresatte som ble intervjuet i prosjektet kan fortelle om et mer omfattende eller tettere samarbeid med skolen på bakgrunn av elevens diagnoser. Lærerne Kari og Anna sier på den andre siden at det foregår mer samarbeid mellom hjemmene, hvor eleven har en dysleksidiagnose, enn andre hjem. Flere møter og samtaler med foresatte er eksempler lærerne trekker frem som ekstra samarbeid. For Kari og Anna er tilliten til hjemmet og ærlighet ovenfor de foresatte det som er særlig viktig i samarbeidsprosessen. De forteller at foresatte har en tendens til å trekke seg litt ut, og senke skuldrene litt når de erfarer at skolen lytter til dem, og er ærlige med dem i prosessen.

Lærerne opplever at de foresatte ikke har nok digitalkompetanse til å følge opp barna på de digitale plattformene hjemme. I likhet med dette peker de foresatte på en opplevelse av at skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse når det kommer til dysleksidiagnosen på skolen. De erfarer at lærerne sitter på møter uten å helt vite hva en dysleksidiagnose innebærer, og at dette har en hemmende effekt på samarbeidet. Mødrene i intervjuet forteller at de blir usikre på hvordan skolen håndterer og følger opp barnet deres, og at denne usikkerheten krever at de følger mer nøye med på hva som foregår på skolen. Lærerne Kari og Anne forteller om lite kompetanse om dysleksi fra lærerutdanningen, og at det oppfattes litt som en «prøv-og-feil» prosess der kompetansen rundt dysleksi blir til etter en del yrkesaktive år. På arbeidsplassene deres hender det at dysleksi er et tema i fellestiden, men at det da ofte handler om hvordan man rent praktisk skal hjelpe elevene i møte med oppgaver. Slik det oppfattes har lærerne relativt lite kompetanse om de hjelpemidlene elevene bruker, og etterlyser at de foresatte hjemme i større grad setter seg inn i disse slik at de kan bistå med arbeidet.

Det virker til at samtlige som har deltatt i studien har reflektert lite over interseksjonalitet og dobbelt handicap tidligere. Utvalget av lærere har ikke vært ute for å drøfte dette i noen særlig grad på sitt arbeidssted, men ser og kan koble teorien om det til de elevene de har vært i møte med i skolen. Lærerne er opptatt av å samarbeide med hjemmet og å bruke foresatte som ressurser. Samtidig er det tydelig at i enkelte grupper og klasser kan det være mer utfordrende å finne disse ressurspersonene. Særlig Anna legger vekt på at det kan være store forskjeller i skolen i forhold til det presset ulike foresatte legger på skolen. Det er en reell fare man må ha et bevisst forhold til, og som lærer må man sørge for at foresatte som følger opp barna i stor grad ikke nødvendigvis får alle sine ønsker oppfylt. Det fortelles om at de foresatte som ikke stiller like store krav til skolen har en tendens til å forsvinne litt i mengden, noe man må ha et veldig bevisst forhold til som lærer.

---

## 5. Drøfting

Hensikten med denne avhandlingen er å utforske læreres og foresattes erfaringer knyttet til prinsippet om foreldremedbestemmelse i skolen. Dette gjøres med et utgangspunkt hos elever med dysleksi. For å belyse tematikken ble følgende problemstilling satt som premiss for oppgaven: *Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi* I det innledende kapittelet ble det valgte teoretiske rammeverket for oppgaven presentert. Bourdieus teori om sosial reproduksjon fungerer som et utgangspunkt og rammeverk i oppgaven, og vil hjelpe å belyse problemstillingen. Teorien kobles sammen med utvalgt forskning knyttet til skole-hjem samarbeid, foresatte, interseksjonalitet og dysleksi. Basert på dette presenterte kapittel 3 valgt metodologi for oppgaven, og de valg som er blitt gjort under arbeidet med denne prosessen sett sammen med aktuell metodologisk litteratur. I forrige kapittel ble resultatene fra analysen av datamaterialet presentert med utgangspunkt i intervjuguidenes tredelte, tematiske inndeling.

I dette kapittelet vil jeg benytte meg av det teoretiske rammeverket og aktuelle forskningsperspektiver for å forstå og finne svar på de tidligere stilte forskningsspørsmålene. For at kapittelet skal presenteres på en hensiktsmessig og oversiktlig måte tas det utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Forskningsspørsmålene var utgangspunkt for intervjuguiden og har fungert som en rød tråd gjennom arbeidet med hele denne avhandlingen. Som underoverskrifter vil hensiktsmessige tematiske overskrifter benyttes for å skille mellom temaene som drøftes. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hvordan forstår og forholder lærere og foresatte seg til medbestemmelsesprinsippet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet?
2. Hvordan bidrar medbestemmelsesprinsippet til like muligheter og rettigheter for alle foresatte i skolen?
3. Hvordan påvirker medbestemmelsesprinsippet samarbeidet mellom skole og hjem når barnet har en dysleksidiagnose?

## 5.1 Hvordan forstår lærere og foresatte medbestemmelsesprinsippet og hvordan forholder de seg til det når det kommer til samarbeid mellom skolen og hjemmet?

Opplæringsloven, forskriften til opplæringsloven og læreplanverket er regulerende styringsforventninger som plikter skolen og hjemmet å samarbeide rundt barna. Målsettingen og hensikten med samarbeidet bør være den faglige og sosiale danningen, utviklingen, oppdragelse og læringen til elevene (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17–18; Nordahl, 2015, s. 25). For at velfungerende samarbeid skal finne sted er man avhengig av blant annet at skolen inkluderer de foresatte utover at de informerer hjemmet rundt praktiske forhold (Nordahl, 2000, s. 11), at foresatte og lærere ser verdien av medvirkning og samarbeid (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101–103) og at foresatte får oppleve å bli hørt og ha en reell innflytelse, medvirkning og medbestemmelse, i samarbeidet med skolen (Bø, 2011, s. 33–34, 2011, s. 36; Sætersdal et al., 2008, s. 735). Medbestemmelse som begrep bygger på å *bestemme*, som kan bety å fastsette (Det norske akademi, u.å.a). Prinsippet forstås som en del av medvirkningsprinsippet og betyr i denne sammenheng at foresatte skal ha faktiske muligheter til å bestemme forhold knyttet til sitt barns skolegang, gjeldende faglig, praktisk og sosialt.

### 5.1.1 Forståelse av foreldremedbestemmelse

Samtlige informanter i dette prosjektet knytter foreldremedbestemmelse til at de foresatte skal bli hørt av de ansatte i skolen og de foresatte trekker i forlengelse av dette inn deres rett til å uttale seg i de sakene som omhandler deres barn. Hos lærerne fremkommer det at de ser på foreldremedbestemmelse som et prinsipp som kan være nyttig for dem, og tidsbesparende i en travel arbeidshverdag. Likevel ligger essensen, hos både de foresatte og hos lærerne, i at medbestemmelse betyr at foresatte skal bli hørt i saker. I tråd med at de foresatte har hovedansvaret for å oppdra sine barn, og kan ta valg på vegne av dem når det kommer til blant annet skolegang, er det viktig at skolen hører de foresattes stemme (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er ikke dette helt uproblematisk. Læreren Kari peker på at det kan være utfordrende å være en del av et samarbeid med hjemmet når eleven gir sine foresatte og læreren sin ulik informasjon. Man kan befinne seg i en situasjon hvor man på den ene siden har de foresattes ønsker, og en forventning om oppfølging av ønskene. På den andre siden kan



---

ønskene de foresatte kommer med være i strid med det eleven selv ønsker. Sett i sammenheng med at Lundeby og Tøssebros (2008, s. 272) mener at mye av opphavet til konflikt mellom skole og hjem oppstår når partene mener at problemet oppstår hos hverandre, kan det være utfordrende når enkeltindivider (som for eksempel læreren eller eleven selv) blir stående som mellommann i konflikten. Læreren må i slike situasjoner vurdere barnets beste. En slik vurdering kan være utfordrende med tanke på at barnets beste må vurderes basert på sakens interesser og må vurdere mulige utfall og konsekvenser av det valget man gjør (Stette, 2022, s. 18–19).

For de foresatte kan det være frustrerende å oppleve at man ikke blir hørt i skolen. Begge foresattinformanter i dette prosjektet sitter igjen med en følelse av å ikke bli hørt av ansatte i skolen. Kurth et al. (2020, s. 42) kan vise til lignende funn fra sin forskning og viser at de foresatte opplever å ikke bli hørt av de ansatte på skolen. De foresatte måtte kjempe for det de mente var deres barns beste, mens skolen gjorde beslutninger knyttet til elevens pedagogiske tjeneste uten å vurdere dette med de foresatte. Slike umyndiggjøringer av den foresattes mening vil ha potensial til å skade forholdet til skolen. De foresatte i prosjektet snakker om at ungdomsskoletiden var krevende og sår, og at det å ikke bli lyttet til og forstått i skolen gjorde diagnostiseringsprosessen tyngre enn den hadde trengt å være. Årsakene til at de ikke blir hørt kan være mange og kan for eksempel dreie seg om dilemmaer som nevnt ovenfor, når lærer må velge om de skal lytte til eleven eller hjemmet. Videre kan det dreie seg om at lærere har vanskelig for å vise tillit til de foresattes forutsetning for å delta i samarbeidet med skolen (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101–103). Sætersdal et al. (2008, s. 735) finner at lærerne synes å ha vanskeligheter med å kombinere og forene sin egen profesjonelle oppfatning sammen med arbeid for at de foresatte skal oppleve reell innflytelse i skolen. I intervjuene var begge lærerne opptatt av at lærere må lytte til de foresatte, men at man også må stole på egen profesjonalitet. Å finne en balanse mellom å gi de foresatte reell medvirkning og tillitt, og prioritere egne meninger i lys av profesjonaliteten sin, virker å være en krevende oppgave for læreren. En god balanse vil trolig være vanskelig å finne, og det vil trolig føre til at vurderinger gjøres på skjønn. Da vil det være relevant å tenke at noen foresatte vil kunne dra fordel av at det er utfordrende å balansere egne profesjonelle tanker og samtidig møte de foresattes tanker og meninger. Basert på teorien kan lærere og andre ansatte i skolen ha vanskeligheter med å møte foresattes ønsker og forventninger med bakgrunn i at de foresattes kapital ikke er foretrukket eller verdsatt i skolen (Bourdieu, 1986). Det er derfor ikke urimelig å tenke at det å ha et godt forhold til læreren, og å stille tydelige og konkrete krav i en ubalansert

skjønnsbasert vurdering, vil kunne være fordelaktig for den foresatte. En slik variert vurderingspraksis vil igjen kunne føre til misnøye i foresattgruppen, da man fort vil oppfatte at foresattgruppen og elevene blir behandlet ulikt. For elevene vil det konkret kunne vise seg i læringsutbytte. Faktumet at de henger etter andre elever allerede fra start, i en skole som implisitt favoriserer barn med høy kulturell kapital, er problematisk (Bæck, 2019, s. 42–44). Det er derfor rimelig å tenke at de foresattes kapital vil kunne være med på å påvirke i hvilken grad deres stemme blir hørt og tatt på alvor av de ansatte i skolen. Hvis de foresatte ikke har de ferdighetene og kunnskapene som verdsettes i skolen vil antagelig samarbeidet fungere på et lavere nivå (Nordahl, 2015, s. 27–28), sammenlignet med de foresatte som har høy kulturell kapital og dermed mindre kompliserte møter med skolen.

Når det gjelder foreldremedbestemmelse er det relevant å tenke at det er ugunstig for foresatte med lavere kapital at skolen stiller visse, implisitte og underkommuniserte forventninger til de foresatte samtidig som samarbeid mellom skolen og hjemmet i liten grad er kollegialt forankret og bearbeidet (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 106). Dersom skoler ikke arbeider med bevisstgjøring rundt foreldremedbestemmelse og kapital, kollegialt, vil det kunne føre til at kvaliteten på samarbeidstiden mellom skolen og hjemmet er lavere.

### **5.1.2 Medbestemmelse i praksis?**

Lærerne i utvalget forteller at de er opptatt av samarbeid med hjemmet, og at foreldremedbestemmelse er viktig. De foresatte har på den andre siden aldri mottatt informasjon om hvordan de konkret kan være med å medbestemme og medvirke i skolen, fra skolen. På spørsmål knyttet til hvordan de kan forestille seg at foresatte kunne medbestemme eksplisitt i skolehverdagen til sitt barn har de ingen konkrete forslag. Med bakgrunn i dette er det utenkelig at skolene, lar de foresatte medbestemme av betydelig grad. Det viser også at de foresatte ikke har nødvendig informasjon om sine rettigheter, og at skolen heller ikke gir hjemmene den informasjonen de behøver. Skolen skal, basert på føringer gitt i læreplanens overordnede del, sørge for at hjemmet har tilstrekkelig informasjon for å delta i et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at skolen skal ha engasjerte og aktive samarbeidspartnere i de foresatte er det viktig at skolen arbeider med egen kunnskap på området og at de har en felles evne og vilje til å inkludere hjemmene. Hvis skolen ikke oppfatter muligheter knyttet til foreldremedbestemmelse, eller at tematikken ikke prioriteres

---

på en felles arbeidsagenda på skolen, er det ikke utenkelig at informasjonen ikke når de foresatte. At en skoles praksis baseres på læreres individuelle fragmenterte oppfatninger og prioriteringer vil kunne virke negativt eller positivt inn på samarbeidet med hjemmet. Dette er fordi kollegiales holdninger og praksiser vil kunne påvirke enkeltlærere i den ene eller andre retningen (Epstein & Sheldon, 2023, s. 153). Konsekvensen av individbasert samarbeid fra skolen sin side kan være at samarbeidstiden mellom skolen og hjemmet vil oppleves som sporadisk og tilfeldig for de foresatte (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108)

I likhet med funn fra Faugstad og Jenssens (2019) forskning vises det også i dette prosjektet at lærerne i utgangspunktet har positive holdninger knyttet til å samarbeid med hjemmene. De viser tydelig at de er villige til å samarbeide, også utover de formaliserte og lovpålagte møtene der det er behov. Bakgrunnen for dette er at lærerne anser samarbeid som en verdifull prioritering og en måte å bygge gode, tillitsfulle relasjoner til de foresatte. De viser tydelig at de verdsetter informasjon og synspunkter fra hjemmet, og er opptatt av å høre de foresattes stemme så langt det lar seg gjøre. Samtidig snakker begge lærerne om ressurssterke og ressursvake foresatte. Å være en foresatt som blir betraktet som ressurs svak når det kommer til elevens utvikling og læring på skolen undergraver det faktumet om at de aller fleste foresatte kan bidra med nyttig informasjon i skolen. Informasjonen kan omhandle små og enkle ting som hvordan humør eleven kommer hjem med på bestemte dager, hvordan leksene går etc. Ved å ikke ha et ressursorientert syn på de foresatte er faren at man ikke bygger opp hjemmets mestringstro som foresatt til eleven, men også i forhold til å være en ressurs for læreren i samarbeidet (Askheim, 2003, s. 103–104; Nordahl, 2015, s. 30).

Denne avhandlingens funn samsvarer med funn fra tidligere forskning vedrørende de foresattes opplevelse av medvirkning og medbestemmelse. Funn fra både Faugstad og Jenssen (2019) og Nordahl (2000) viser at foresatte i liten grad faktisk inviteres inn til samarbeid. De finner også at lovpålagte møter gjennomførtes på bakgrunn av formaliteter, til tross for at de foresatte følger opp sine barn og støtter dem i skolegangen. Foresattinformantene i denne studien forteller om lite samarbeid utover det formaliserte samarbeidet, en oppfatning av at det er vanskelig å nå de ansatte på skolen og at de ikke innehar nok informasjon til å drive samarbeid slik det forventes. Faktumet at enkelte fagfolk oppgir vanskeligheter med å kombinere egen profesjonalitet og å invitere foresatte inn til et samarbeid, reell beslutningstaking (Epstein, 1995, s. 704–706), vil trolig være et hinder i samarbeidet, som kan svekke graden av medbestemmelse. Selv om begge foresatte i utvalget opplever at de ikke får nok informasjon fra skolen, og at de gjerne ønsker å samarbeide i større grad, tar de likevel

ikke kontakt med skolen på eget initiativ. Årsaken kommer ikke tydelig frem fra de foresatte, men knyttet til lignende informasjon fra PISA-resultatene (OECD, 2023, s. 116–117) har lærerutvalget sine hypoteser. Anna tror mye av manglende initiativ fra de foresatte handler om en tillit til læreren og dens praksis. Sett i sammenheng med resterende funn fra OECD's undersøkelse er det lite som tilsier at det er tilliten til læreren som hindrer de foresatte å initiere til samarbeid. Kari tror at resultatene fra PISA handler om et såpass høyt trykk i informasjonen hjem, fra både skolen og andre, at de foresatte ikke klarer å følge med. Maja sier seg til dels enig i dette og tror at iPad og digitale informasjonsplattformer kan være noe av årsaken til at foresatte ikke får med seg informasjonen som kommer hjem. Sett i sammenheng med Bourdieus kapitalbegrep (2021) er det mulig å tenke at foresatte kommer til skolen med et sett ferdigheter, og en mulighet til å følge opp barna på digitale plattformer kan favorisere enkelte foresattgrupper. Deres kapital, både sosial og økonomisk, kan føre til at de kan være relativt ukjent med slike digitale kommunikasjonsplattformer. Dette er krav og forventninger skolen stiller til alle foresatte, uten at det arrangeres kurs eller lignende for å gi alle samme utgangspunkt. Slik implisitt, underkommunisert kunnskap viser et konkret eksempel på hvordan skolens forventninger kan skape store forskjeller for elevene og deres foresatte i skolen.

I praksis skisserer Epsteins rammeverk (1995, s. 704) kategorier av involvering av de foresatte som til sammen kan fremme samarbeid. Hvis flere av kategoriene i rammeverket er «svake» vil man kunne snakke om et samarbeid som ikke står særlig sterkt, og som ikke arbeider for å forbedre elevens sosiale og faglige læring i særlig stor grad. For at de foresatte skal involveres i beslutningstaking, og dermed ha en medbestemmelse i skolen, er det viktig at de ansatte i skolen har tillit til de foresatte. Derfor er det ugunstig for de foresattes mulighet til medbestemmelse at lærere oppgir at de mangler tillit til de foresattes forutsetninger for å kunne delta i samarbeidet med skolen (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101–103; Sætersdal et al., 2008, s. 735). Ingen av lærerne i denne studien oppgir at de har svekket tro på foresattes forutsetning for å bidra i skolen, men de snakker om foresatte som ressurssvake og ressurssterke. Begrepsbruken konnoterer sterkt til en tro på at noen foresatte vil kunne være en større ressurs for lærerne eller som foresatte for sine barn. Ved å behandle de foresatte deretter, basert på om de anses som ressurs i stor eller liten grad, vil man kunne styrke eller svekke deres tro på egne evner til å være en del av et samarbeid med skolen (Askheim, 2003, s. 103–104; Nordahl,

---

2015, s. 30). Begge lærere som er intervjuet i dette prosjektet viser at de i stor grad ønsker at de foresatte skal dele sine tanker og meninger i skolen, samtidig fremstår det som viktig å forsvare egen profesjonalitet og profesjonelt skjønn til det beste for eleven. Sett i lys av at flere foresatte føler på en usikkerhet og frykt for å si i fra om hva de mener i skolen (Nordahl, 2000, s. 45), og at hjemmets holdning til skolen kan ha stor påvirkning på elevens faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), er det positivt at lærere er opptatt av samarbeid og at de strekker seg langt der det er behov. Likevel står man i fare for at slikt sporadisk samarbeid, basert på den enkelte ansattes engasjement for samarbeidet kan skape et press blant lærerne på arbeidsplassen og en oppfatning av at mengden samarbeid mellom skolen og hjemmet er vilkårlig når det finnes mange parallelle praksiser på samme skole. I ytterste konsekvens kan dette svekke hjemmets tiltro og skolens posisjon som troverdig samarbeidspartner (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 106–108). I datamaterialet forteller samtlige foresatte deres historier knyttet til diagnostiseringsprosessen. De har opplevd å måtte kjempe for sine barns rettigheter med ansatte som de foresatte oppfatter som lite kompetente når det kommer til dysleksitematikk. De ansatte ved de aktuelle skolene tok ikke henvendelsene på alvor, og hadde ikke tro på de foresattes bekymringer knyttet til dysleksidiagnosen. En opplevelse av å ikke bli hørt, slik som de foresatte her forteller om, kan knyttes til Banduras (2006, s. 7–8) forskning på mestringstro i foresattrollen. Han hevder at de mødrene med høyest tro på seg selv og mestringstro i foresattrollen vil kunne kultivere barnas potensiale i skolen. De vil også være bedre rustet til å snakke sitt barns sak i møte med skolen. Selv om Banduras forskning konkret omhandler mødrene, vil det ikke være usannsynlig at lignende resultater også vil gjelde andre foresatte. Konsekvensen av at de foresatte ikke blir hørt kan være at de foresatte trekker seg unna samarbeidssituasjoner med skolen (Kurth et al., 2020, s. 42), fordi de ikke anser samarbeidet som fruktbart og fordi de ikke ser på læreren som en ressurs i samarbeidet rundt eleven (Nordahl, 2015, s. 30). For å øke mestringstroen hos de foresatte vil det være nærliggende å tenke at det å føle seg hørt i skolen og oppleve at deres stemme er verdt noe, vil være et positivt bidrag. Det er mulig å se for seg at dette igjen vil smitte over på samarbeidet da foresattes forståelse og følelse av å bli invitert inn i samarbeidet med skolen er en viktig, fruktbar faktor når det kommer til samarbeid og medvirkning for foresatte. Når de foresatte ikke føler seg hørt, og opplever at de ikke blir trodd av fagpersonell i skolen, er det ikke utenkelig at deres mestringsopplevelse knyttet til skolesamarbeidet svekkes. De foresatte forteller at de i utgangspunktet har hatt tillit til de ansatte på skolen, men at den stadig ble satt på prøve gjennom den prosessen de gjennomgikk med sine barn.

### 5.1.3 Oppsummering

Lærere og foresatte har enkle forståelser av hva medbestemmelse i skolen handler om. Samtlige i prosjektet knytter foreldremedbestemmelse til at de foresatte skal bli hørt. For lærerne betyr praktiseringen av medbestemmelse at stress i arbeidshverdagen kan reduseres ved at de foresatte kan hjelpe lærerne på vei mot eksempelvis tiltak for barnet. Basert på dette har lærere et mer bevisst forhold til medbestemmelse, noe som ikke overrasker med tanke på at lærerne er forpliktet til å forholde seg til styringsdokumenter og læreplaner som nevner dette. Konsekvensen av en lav forståelse vil kunne være et samarbeid på lavt nivå jf. Nordahls nivådeling av samarbeid (Nordahl, 2015, s. 27–28). Dette vil igjen kunne føre til at skolen og hjemmet ikke arbeider sammen på en måte som fremmer enighet i beslutningstaking. Resultatet vil kunne være et samarbeid som ikke arbeider med elevens sosiale og faglige læring og utvikling på en optimal måte.

## 5.2 Vil medbestemmelsesprinsippet kunne bidra til like muligheter og rettigheter for alle foresatte i skolen?

Selv om det er ønskelig at alle elever og foresatte i skolen skal behandles på lik måte er det ikke et ideal som er helt uproblematisk. Begge lærerne i prosjektet trekker frem at de opplever et stort mangfold innad i foresattgruppen som utfordrende, tidkrevende og en belastende del av det å være lærer. De forteller at det å drive samarbeid med hjemmene krever at man gjør store tilrettelegginger basert på mange ulike faktorer og trekker særlig frem at de foresatte har ulike krav til læreren og undervisningen. Noen av de foresatte stiller høye krav og tar mye kontakt med lærer, andre hører de nesten ikke fra. Dette utgangspunktet, med store variasjoner i hjem-skole kontakt, er problematisk når man setter det i sammenheng med Nordahls (2015, s. 27-28) nivåer for samarbeid. En kontakt mellom skolen og hjemmet, som er begrenset utover den enkle og nødvendige informasjonen fra hverdagen, tilsvarer et lavt og svakt samarbeidsnivå. Likevel er det ikke slik at økt kontakt mellom skolen og hjemmet betyr bedre og sterkere samarbeid. For å oppnå det høyeste nivået er det, i tillegg til å ha jevnlig dialog og kommunikasjon, viktig at hjemmet har en reell medbestemmelsesrett og at skolen og hjemmet kommer frem til beslutninger sammen. Lærerne i prosjektet sier selv at de er villige til å bruke tid utover lovpålagt samarbeidstid, og ser på det som en investering for videre samarbeid. Ved

---

å strekke seg for å opprettholde et godt samarbeid tror lærerne at de foresatte får en større tillit til dem og at de trekker seg litt unna etter hvert. Det kan virke som, selv om det ikke ytres eksplisitt, at lærerne har en oppfatning av at et godt samarbeid med hjemmet vises i mengden kontakt som foregår mellom hjemmet og skolen, og at lite kontakt kan indikere godt samarbeid. Imidlertid er det ikke lite kontakt som er målet i samarbeidet, men elevens læring og utvikling (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17–18; Nordahl, 2015, s. 25). Basert på at alle elever og foresatte har ulike behov og utfordringer i møte med skolen, er det derfor sannsynlig at behovet for å samarbeide med lærer vil variere i stor grad. Men hvis man lykkes med samarbeidet, uavhengig av graden av samarbeidet, vil man ha sterkere støtte i hverandre, større motivasjon til arbeidet og mulighet til å løse problemer på en hensiktsmessig måte som begge parter er enig i (Nordahl, 2015, s. 25).

Særlig Kari uttrykker at hun synes det er vanskelig å forstå at foresatte ikke engasjerer seg mer i barnas skolegang, særlig når barna har utfordringer i skolen. Sett i lys av forskningen så er det ulike forklaringer på hvorfor de foresatte ikke involverer seg i samarbeidet med skolen. Tidligere studier viser at hjemmene i stor grad deltar i skolens praktiske arbeid på dugnader og arrangementer, men at den faktiske medvirkningen de bidrar med i skolen er lav (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101–103). Hvis man ser dette i lyset av at ansatte i skolen har lav tillit til de foresattes forutsetninger for å medvirke reelt i skolen (Sætersdal et al., 2008, s. 735) er det mulig å tenke at dette har noe med hverandre å gjøre. En lærer med lite tro på de foresatte i foresattgruppen vil muligens heller ikke jobbe hardt for at de foresatte skal bidra i større grad. Bevisst eller ubevisst er det mulig at informasjonen til de foresatte og hvordan de kan medvirke uteblir fra foreldremøtene. Settes dette i sammenheng med de funn som gjøres hos Epstein og Sheldon (2023, s. 152–153) og Faugstad og Jenssen (2019, s. 108) vil det være relevant å tenke at enkeltlæreres arbeid med medbestemmelse og foreldremedvirkning svekkes hvis læreren arbeider på en skole hvor det kollektive engasjementet for foreldresamarbeid er lavt. En mulig konsekvens av at en skole ikke arbeider med medbestemmelsestematikken er at relevant informasjon til hjemmene kan utebli, bevisst eller ubevisst. Sett i sammenheng kan dette være en mulig forklaring på hvorfor lærere opplever at de foresatte ikke bidrar i større grad. Forskriften til opplæringsloven gjør skolen til den forpliktende part i samarbeidet, og er ansvarlig for at det finner sted. Det vil si at de også er ansvarlige for å gi hjemmet den informasjonen de trenger for å være aktive deltakere i samarbeidet. Det er tenkelig at årsaken til at de foresatte i prosjektet ikke kan nevne konkrete måter å medbestemme i skolen er at de mangler nødvendig kompetanse om prinsippet.

De foresatte i denne undersøkelsen oppfatter at de aldri har mottatt informasjon fra skolen om hvordan de kan være med å medbestemme i sitt barns skolehverdag. Imidlertid oppgir de også at de selv ikke initierer til samarbeid med skolen, utover de lovpålagte møtene som skolen inviterer til, og at de ikke tar kontakt med lærerne i særlig stor grad. Det er ulike forklaringer på hvorfor de foresatte ikke involverer seg i samarbeidet med skolen. Nordahl og Drugli (2016) finner i sin forskning at blant annet mangel på kompetanse, mangel på overskudd og/eller språkvansker kan forårsake problematikk knyttet til å initiere og delta i en samarbeidssituasjon med skolen. Videre viser tidligere forskning til at de foresattes utdanningsnivå (Bø, 2011, s. 68; Nordahl, 2015, s. 42), husstandens inntekt, sosioøkonomiske status og bakgrunn (Bjerklund, 2021, s. 145; Hornby & Lafaele, 2011; Markussen & Røed, 2023, s. 25; Ulferts, 2020, s. 8–9) er faktorer som også har reell betydning når det kommer til muligheten til et fruktbart samarbeid mellom skolen og hjemmet. Disse faktorene trenger ikke å oppstå isolert, de kan også påvirkes av hverandre.

### **5.2.1 Interseksjonalitet i skole-hjem samarbeidet**

Foresatte i skolen stiller med sin egen bakgrunn og forutsetninger for å samarbeide med skolen. I begrepet interseksjonalitet ligger en tanke om at alle individer er formet av interaksjoner mellom de minoritetsposisjoner vedkommende tilhører. Sett i sammenheng med at foresattgruppene i skolen består av et stort mangfold kan vi tenke oss at en dobbeltminoritetsforesatt vil være utsatt for å bli et offer i skole-hjem samarbeidet (Hancock & Daigle, 2021). Med dette menes at den foresatte kan bli ekskludert fra ulike nivåer i samarbeidet (Waitoller & Kozleski, 2013). Hvis informasjon om foreldremedbestemmelse ikke når de foresatte, og lærerne ikke stiller krav og forventningene i samarbeidet, er det ikke utenkelig at de foresattes minoritetsposisjoner kan hindre muligheten for å delta i det høyeste nivået av samarbeid med skolen, nemlig *medvirkning og bestemmelse* (Nordahl, 2015, s. 27–28). I lærerutvalget i prosjektet var det ingen av lærerne som uttrykte at de hadde særlig kjennskap til prinsippet om interseksjonalitet. Tematikken ble i liten grad satt på agendaen for fellestid ved arbeidsplassene til lærerne. Det er tenkelig at et fokus på interseksjonalitet kan hjelpe lærere og andre ansatte i skolen å forstå og reflektere over hvordan interaksjoner mellom minoritetsposisjoner kan være med å prege skole-hjem samarbeidet. Når skolen ikke adresserer og tar hensyn til skjæringspunktene mellom minoritetsposisjoner står man i fare for å forsterke en undertrykkelse ved å kun legge til rette for ett av minoritetsaspektene hos de



---

foresatte (Hancock & Daigle, 2021; Waitoller & Kozleski, 2013). Sett i sammenheng med Bešić (2020) vil det være relevant å drøfte hovedpoenger fra interseksjonaliteten som setter fokuset på hvordan en foresatt møtes og hjelpes i skolen, når den foresatte tilhører flere minoritetsposisjoner, eksempelvis lav sosioøkonomisk bakgrunn og migrasjonsbakgrunn. Tendensen i utdanningssammenheng vil være at et av aspektene vil legges til rette for, mens det andre ikke tas hensyn til på samme måte (Waitoller & Kozleski, 2013).

### **5.2.2 Medbestemmelsesprinsippet og Bourdieu**

Bourdieu hevder i sin teori om sosial reproduksjon at mennesker som innehar en type kapital som anses som nyttig i samfunnet, har enklere for å kommunisere og oppnå det de ønsker når de interagerer med andre mennesker med lignende kapital (Bourdieu, 2021, s. 130). I utdanningssammenheng vil dette bety at enkelte elever og foresatte vil kunne ha bedre forutsetninger til å innfri krav og forventninger fra skolen på bakgrunn av deres kapital (Bæck, 2019, s. 42). Foresattutvalget i dette prosjektet, og deres partnere, er alle født og oppvokst i Norge. Samtlige har fullført videregående opplæring, ett av parene er uføretrygdet, mens det andre paret arbeider i dag innen yrker som tradisjonelt ikke krever utdanning utover videregående nivå. I følge Bourdieus reproduksjonsteori vil disse foresatte derfor ut fra gitte opplysninger ha lavere forutsetninger for å innfri forventninger og krav i møte med de ansatte i skolen. Når kapital tiltrekker kapital vil det å være født inn i en familie med høy kulturell kapital, og dermed inneha besetninger som anses å være ressurser være fordelaktig. I og med at man kan regne skolen som en organisasjon som overfører kulturell kapital fra de ansatte til elevene (Bourdieu, 2021, s. 130), vil den kapitalen de foresatte besitter i møte med skolen kunne ha en reell betydning for samarbeidet. De med en kapital som ikke møter skolens forventninger og verdier vil i teorien kunne oppleve at det er vanskeligere å få kontakt, og at kontakten som forekommer er dårlig, sammenlignet med de med en kapital som møtes i skolen. Foresatt Maja forteller at det generelt har vært vanskelig å oppnå kontakt med skolen. Sett i sammenheng med Epsteins rammeverk for involvering (1995, s. 704) vil en svekket kontakt mellom skolen og hjemmet kunne ha konsekvenser i alle de seks kategoriene. Kategoriene beskriver en involvering som bidrar til å bedre elevens sosiale og faglige læring og utvikling. At enkelte kategorier er svekket, som følger av den faktiske kontakten mellom hjemmet og skolen, vil kunne påvirke eleven i negativ forstand. Målet for samarbeidet mellom skolen og hjemmet bør ha fokus på elevens faglige og sosiale læring og utvikling (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17–18; Nordahl, 2015, s. 25). Ved å legge fokus rett og arbeide for et sterkt

samarbeid mellom skolen og hjemmet vil også elevenes skolefaglige prestasjoner være enklere å forbedre (Nordahl & Drugli, 2016). I tråd med Nordahls (2015, s. 27–28) nivådeling av samarbeidet vil en mulig konsekvens av et svakt samarbeid være avgjørende for den læring og utvikling eleven mottar og oppnår gjennom sin skolegang. Likevel mener Epstein og Sheldon (2023, s. 150) at kvaliteten på arbeidet knyttet til involvering av hjemmene viser seg å ha like stor eller større betydning for elevenes sosiale og faglige læring og utvikling sammenlignet med bakgrunnsrelaterte variabler, slik som mangelfull kompetanse, overskudd, språk, etnisitet, familiestrukturer etc. (Bø, 2011; Hornby & Lafaele, 2011; Markussen & Røed, 2023; Nordahl & Drugli, 2016).

### **5.2.3 Oppsummering**

Medbestemmelsesprinsippet i seg selv vil trolig ikke føre til like muligheter og rettigheter til alle foresatte i skolen. For at prinsippets potensiale skal realiseres i skole-hjem samarbeidet er det antakelig behov for en kunnskapsøkning blant skoleledere og lærere. I forbindelse med kunnskapsøkning er det viktig at de ansatte i skolen er bevisst på og har tilstrekkelig kunnskap om de utfordringer de kan møte på når de skal samarbeide med hjemmet. De foresatte er en sammensatt gruppe bestående av et stort mangfold og mange individer med ulike behov i møte med skolen. Lærerne forteller om en krevende og utfordrende arbeidshverdag som krever mange tilpasninger. Skolen må ha en ledelse som er opptatt av å tematisere de muligheter og utfordringer man som lærer kan møte, og prioritere kollegial kunnskapsøkning på feltet. På denne måten kan det være mulig å unngå individuelle praksiser innad i lærergruppen som kan føre til opplevelser av urettferdighet og ulik behandling blant de foresatte.

De foresatte har sine styrker og svakheter i møte med skolen, men de aller fleste har til felles at de ønsker det beste for sitt barn. Dårlig samarbeid vil kunne få konsekvenser for elevene, og det er derfor viktig at skolen gjør det de kan for å forhindre at dette skal skje. Ved å bevisstgjøre lærerne på tanken om interseksjonalitet, og hvordan de foresattes bakgrunn og kapital kan prege måten de foresatte blir møtt, vil medbestemmelsesprinsippet muligens kunne føre til like muligheter og rettigheter for alle foresatte. Om dette er en realistisk tanke er heller usikkert. Prinsippets muligheter og formål virker heller lite utbredt blant utvalget. Trolig vil man som lærer aldri ha forutsetning eller mulighet til å møte alle foresatte helt likt, og det må vurderes hvorvidt det er hensiktsmessig å ha dette som mål. I forbindelse med

---

forskningsspørsmålet er konklusjonen derfor: medbestemmelsesprinsippet i seg selv bidrar trolig ikke til en lik behandling av foresatte. Likevel kan prinsippet føre til at skolene adresserer tematikk som, i seg selv eller sett i sammenheng med hverandre, kan bidra til at lærere kan møte de foresatte på en hensiktsmessig måte med kunnskap og forutsetninger for å skape et så fruktbart samarbeid som mulig.

## 5.3 Hvordan påvirker medbestemmelsesprinsippet samarbeidet mellom skole og hjem når barnet har en dysleksidiagnose?

### 5.3.1 Dysleksikompetanse

Samtlige i foresattutvalget opplever at skolen har lite kompetanse om dysleksi. Etter møter med skolen sitter de igjen med en følelse av at lærerne ikke har forståelse for de bekymringer hjemmet deler vedrørende barnets diagnose. Maja uttrykker at hun har et inntrykk av at skolen ikke har kultur for å snakke om de vedtak som den enkelte elev har. Konsekvensen er at ikke alle lærerne er klar over at de må legge særlig til rette for disse elevene. Som nevnt i kapittel 2.5 er det vanskelig å definere hva som er god kompetanse om dysleksi hos lærere (Reed & Zhang, 2024, s. 16). Likevel viser funn fra Peltier et al. (Peltier et al., 2022, s. 2104) at lærernes kompetanse er preget av varierte oppfatninger, misoppfatninger og uklarheter. Sett i sammenheng med at Solheim et al. (2023, s. 2) avdekker store kunnskapsmangler hos lærerne og mangel på tilstrekkelig opplæring om diagnosen gjennom lærerutdanningen, er det ikke utenkelig at de foresattes bekymring om lærernes kompetanse er gyldig av en viss grad.

At elever opplever at enkelte lærere ikke tilrettelegger slik som vedtaket tilsier er uheldig. Vi vet at elever med dysleksi kan gå gjennom skoleløpet med mye følelser som er med på å prege deres identitet, i likhet med andre elever. Likevel kan de sosioemosjonelle utfordringene, i kombinasjon med en lærevanske, gjøre skade på elevene selvtillit (Wilmot et al., 2022, s. 50). Med en svekket selvtillit er det også rimelig å tenke at elevenes mestringstro i møte med skolearbeid kan være lav (Bandura, 2006, s. 7–8). Det er ikke utenkelig at en elev med dysleksi kan oppleve at det er vanskelig å si i fra til lærer om de krav hen har. Det bør også understrekes at det ikke bør være nødvendig, og at læreren bør ha kunnskap om sine elever og de utfordringer elevene stiller til timen med. Som foresatt forteller Maja at hendelsen var med på å prege henne i samarbeidsrollen med skolen. Hun beskriver at hun ble oppgitt over læreren, og at hun følte at hun måtte være mer på vakt ovenfor det som skjedde på skolen. Det som

skjer hos Maja, er at hun mister litt av sin tro på at skolen kan være en ressurs for sitt barn. Denne mistilliten er det motsatte av det man ønsker skal skje i et ressursorientert samarbeid og vil potensielt skade samarbeidet kraftig (Nordahl, 2015, s. 30). Hvis de foresatte føler seg maktesløse i samarbeidet med skolen vil de kunne ofre det forholdet de har til skolen, for å sikre sitt barns rettigheter og behov (Kurth et al., 2020, s. 42).

I Idas tilfelle sitter hun igjen med en følelse av å måtte kjempe for at hennes barn skulle få henvisning til PPT, slik at hen kunne utredes og siden få en dysleksidiagnose. Hun sitter igjen med en følelse av å ikke bli trodd, og har måttet ofre mye av seg selv for at skolen skulle høre på henne. I tråd med at det er viktig at skolen anses som en ressurs er det viktig at skolen anerkjenner hjemmet som en ressurs for sitt barn (Nordahl, 2015, s. 30). En myndiggjøring av de foresatte, i den forstand at de gis reelle muligheter til å være med å ta beslutninger, vil gi hjemmet noen forutsetninger for å følge opp barnet sitt (Askheim, 2003, s. 103–104; Nordahl, 2015, s. 30). I en slik situasjon ville skolen gjort det lurt å lytte til Idas bekymring, gi henne en følelse av å bli hørt, og samtidig anerkjenne at hun er en ressurs i samarbeidet. Stort sett vil alle foresatte ha forutsetninger for å kunne uttale seg om sitt barn i skolen. Uttalelsene vil variere, men likevel kunne bidra med synspunkter knyttet til elevens trivsel på skolen eller hvordan eleven jobber med leksene (Nordahl, 2015, s. 38). Disse tilbakemeldingene er viktig for det videre arbeidet på skolen og kan bidra til økt læring og utvikling hos elevene. Dette er tross alt målet med samarbeidet og skolegangen, men det fordrer at skolen skaper rom og mulighet for at de foresatte kan dele synspunktene sine.

Lærerutvalget består av to lærere med ulik fartstid i skoleverket. De har ulike forutsetninger for si noe om den kunnskapen de har fått om dysleksi fra egen skolegang, da Anne har gjennomført tilleggsutdanning i spesialundervisning. Likevel beskriver de egen kompetanse om dysleksi som relativt lav. Kari forteller at i hennes lærerutdanning har de hatt minimalt om tiltak og oppfølging knyttet til elever med dysleksi, og hun har ikke tilegnet seg kunnskap om å utarbeide og arbeide med individuelle opplæringsplaner gjennom utdanningen. Dette stemmer godt overens med de funn fra Solheim et al. (2023, s. 2) som viser at undervisningen på lærerutdanningen ikke gir tilstrekkelig opplæring om dysleksi. Dette kan være noe av årsaken til at Peltier et al. (2022, s. 2104) finner at lærere i USA har varierende og sammensatte antagelser og betraktninger av dysleksidiagnosen. Videre finner den amerikanske studien at det er lite sammenheng mellom læreres kompetanse om dysleksi og antall år i arbeid. Karis

---

kunnskap om dysleksi er noe hun forteller at hun har fått i etterkant av utdanningen og at en «prøv-og-feil» strategi ofte tas i bruk. Det er problematisk at kunnskapen er lav etter endt utdanning, når forskningen viser liten sammenheng mellom antall yrkesaktive år og kunnskapsnivået. I sammenheng med at dysleksiforekomsten er avhengig av definisjon og at det er en uklar grense mellom dysleksi og svake leseferdigheter (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517) kan det være vanskelig å ivareta disse elevene slik de egentlig hadde trengt. Disse uklarhetene kan være noe av årsaken til at flere lærere uttrykker at de er ukomfortable når det kommer til å undervise elevene med dysleksi. De har rett og slett ikke den kompetansen de trenger (Solheim et al., 2023, s. 2).

### **5.3.2 Samarbeid med hjemmet når eleven har dysleksi**

Når det gjelder barn med dysleksi kreves det at lærerne er villig til å lytte til de foresatte i barnets sak, og at læreren viser positive holdninger ovenfor de foresatte. Det er tenkelig at barnets selvtilit, basert på sosioemosjonelle utfordringer i kombinasjon med lærevansker, påvirker de foresatte i stor grad. Å være foresatt til slike barn kan være krevende, og hjemmet er ofte bekymret ovenfor sitt barns læring og utvikling (Samnøy, 2015, s. 109; Wilmot et al., 2022, s. 50). En støttende og lyttende lærer vil med høy sannsynlighet kunne bidra til at disse foresatte kan senke skuldrene sine i samarbeidet. Foresattinformant Ida forteller at det hadde vært fint å føle på en støtte fra skolen i større grad enn det hun gjorde. Hun ser tilbake på tiden i skolen som energikrevende og utmattende. Hvis skolen klarer å myndiggjøre de foresatte i samarbeidet vil skolen bidra til at foresatte i større grad har tro på egne evner som foresatte og deres tro på å mestre foresattrollen (Askheim, 2003, s. 103–104; Nordahl, 2015, s. 30). Da vil de foresatte i større grad være i stand til å bidra til økt utvikling hos barnet og stå stødigere i de sakene som omhandler barnet (Bandura, 2006, s. 7–8).

Som tidligere nevnt er lærerne i dette prosjektet optimistiske når det kommer til å samarbeide med hjemmet. De har stor tro på tillitsbyggende tiltak, og setter gjerne opp møter utover de lovpålagte for at foresatte skal føle seg hørt. Lærere som tar initiativ til å samarbeide utover de lovpålagte møtene oppfattes som mer positive og entusiastiske til samarbeidet (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 106). De foresatte i utvalget har flere barn i skolen og opplever ikke at å ha et barn med dysleksi utgjør noen forskjell for hvor mye skolen inviterer til samarbeid. Samtidig forteller de foresatte at de heller ikke har tatt initiativ økt samarbeid med skolen. At de ikke initierer samarbeid selv, er ikke overraskende. Basert på at begge foresatte har opplevd at skolen mangler kompetanse om dysleksi, har dette trolig preget deres måte å samarbeide med

skolen på. Det virker som om de har en svekket tiltro til skolens ansatte og anser ikke skolen som en stor ressurs for barnet sitt. Å kombinere en brutt tillit til skolen med at lærerne opplever at foresattes engasjement inn i skolen er lavt, er utfordrende. Foresatte med svekket tiltro til skolen og manglende overskudd, på bakgrunn av at de føler de må følge opp barna sine mer enn vanlig, vil kunne ha store problemer med å delta i samarbeidssituasjoner. Reite (2018, s. 66–67) foreslår at det gjøres større strukturelle endringer med fokus på kompetanseheving for de ansatte i skolen. Kompetansehevingen må sikre skole-hjem samarbeidet og øke graden av medvirkning for alle foresatte. Sett i sammenheng med at både lærerutvalget og foresattutvalget hadde lav forståelse av medbestemmelsesbegrepet er det tenkelig at en felles kompetanseheving kan bidra til en ressursorientering for begge parter. Med tiltro til hverandres betydning og forutsetninger for å hjelpe eleven vil samarbeidet være mer fruktbart og hensiktsmessig med tanke på målet om utvikling og læring for eleven.

Man er avhengig av at de foresatte og skolen kan samarbeide, drøfte og komme frem til beslutninger som setter elevens utvikling og læring i fokus. Barna med dysleksi kan derfor være sårbare på skolen og de er avhengig av støttesystemer rundt seg. Med svake støttesystemer er det en fare for at eleven kan få problemer med selvbildet og sin mentale helse. Sett i lys av Bourdieu (1986) vil et barn med dysleksi være avhengig av stabile og gode støttesystemer rundt seg. Hvis barnets foresatte ikke blir imøtekommet med de forutsetninger de har, vil dette kunne ha store konsekvenser for stabiliteten i støttestrukturen. Ved at enkelte foresatte har enklere for å kommunisere, og i teorien blir favorisert i møte med skolen, vil støttesystemet rundt eleven bære preg av dette (Bourdieu, 2021, s. 130; Wilmot et al., 2022, s. 51). Med andre ord kan støttestrukturene svikte hvis skolen og hjemmet ikke arbeider for hverandres saker, og heller bruker krefter på å arbeide for det de mener er rett for barnet.

### **5.3.3 Oppsummering**

Mange av lærerne på skolen har ikke tilstrekkelig kompetanse om barna med dysleksi. Den kunnskapen de har er ofte preget av varierte oppfatninger og misoppfatninger. Kombinasjonen av dysleksi som en idiosynkratisk diagnose og mangel på kompetansehevingen i lærerutdanningene og på arbeidsplassen vil kunne være årsaken til hvorfor lærere har manglende kunnskap.

---

Barn med dysleksi er avhengig av at de foresatte og lærerne klarer å arbeide sammen på en fruktbar og sterk måte. Det vil si at hjemmet må ha faktiske muligheter til å være med å bestemme i skolen (Nordahl, 2015, s. 27–28), også når det kommer til tiltak vedrørende barnets diagnose og faglige utvikling. Barna som har dysleksi, er utsatt for å utvikle sosioemosjonelle vansker. Dette vil kunne prege de foresatte hjemme, og de foresatte vil kunne være villige til å sette forholdet til skolen på spill for å sørge for at sitt barn får det de har krav på. Flesteparten av de foresatte har en forutsetning for å kunne mene noe om det som foregår i sitt barns liv knyttet til skolen, enten sosialt eller faglig. De foresatte til barn med dysleksi har en tendens til å være mer «på» sammenlignet med foresatte med barn uten dysleksi, og det er derfor tenkelig at store deler av denne foresattgruppen vil ønske å dele sine synspunkter og perspektiver med læreren. Dersom læreren ikke myndiggjør den foresatte vil ikke samarbeidet mellom hjemmet og skolen ha mulighet til å være av høyeste nivå. Dermed vil samarbeidet mangle et stort og viktig perspektiv som skal sikre at målet med samarbeidet oppnås.

Basert på drøftinger i dette kapitlet kan det sies at medbestemmelsesprinsippet påvirker samarbeidet mellom skolen og hjemmet til barn med en dysleksidiagnose i relativt høy grad. Hvis de foresatte ikke får mulighet til å frembringe sine tanker og syn i skolen vil det være hemmende for samarbeidet på alle plan. Hvis de foresatte ikke får være med å bestemme vil ikke samarbeidet være av den sterkeste formen (Nordahl, 2015, s. 27–28). Dette vil i stor grad være enda mer aktuelt dersom barnet har dysleksi. Disse foresatte har et større behov for støtte og tro på at barnet skal klare seg. Samtidig trenger de å bli trodd av ansatte i skolen. Skolen trenger også å bli ansett som en ressurs fra hjemmets side. På denne måten vil begge parter være preget hvis medbestemmelsesprinsippet står svakt i samarbeidet rundt barn med dysleksi.

## 6. Avslutning

I det foregående kapittelet ble forskningsspørsmålene drøftet basert på teorien og forskningen som ble presentert i kapittel 2. Forskningsspørsmålene fungerer som utdypende og innrettende spørsmål som skal bidra til å svare på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58). Innledningsvis i dette kapittelet presenteres studiens styrker og begrensninger. De presenteres på bakgrunn av erfaringer som har blitt gjort gjennom hele prosjektet. Videre legges det frem forslag til videre studier basert på resultatene og drøftingene i denne avhandlingen. Forslagene gjelder funn knyttet konkret til dette prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det gis også forslag til videre forskning basert på et interessant funn som ikke har fått så stor oppmerksomhet knyttet til aktuell problemstilling, på grunn av relevans. Avslutningsvis i kapittelet oppsummeres studien i korte trekk. Funnene fra drøftingen som besvarer forskningsspørsmålene trekkes frem og bidrar til å besvare problemstillingen.

### 6.1 Studiens styrker og begrensninger

I dette delkapittelet vil jeg orientere om noen begrensninger ved studien min. I kapittel 3 ble det pekt på betraktninger og refleksjoner knyttet til det metodiske valget som er gjort i prosjektet. Derfor vil dette delkapittelet vise til andre aspekter som anses å være styrker og svakheter ved avhandlingen.

Antall informanter i studien begrenser seg til fire. Dette er å anse som en svakhet ved prosjektet. Et større utvalg ville trolig bidratt til at studien kunne nyansert i funn og resultater i større grad. Verdt å nevne er det likevel at hensikten med avhandlingen ikke har vært å finne en sannhet som kan si noe om alle foresatte og lærere og deres erfaringer med medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet. Målet har vært å gi et bilde på hvordan enkelte opplever og erfarer prinsippet. De funn som gjøres på bakgrunn av dette kan dermed bidra til et tilstandsbilde som kan ha en grad av overføringsverdi i lignende situasjoner (Skilbrei, 2023).

En styrke ved prosjektet er at avhandlingen forankrer sine funn i et teoretisk rammeverk. Dette rammeverket blir benyttet aktivt for å kontekstualisere funn knyttet til dysleksi og sosiale faktorer. I tillegg til den teoretiske forankringen, har prosjektet anvendt seg av en variasjon av



---

nyere og eldre, nasjonal og internasjonal forskning. Forskningen er gjerne satt i sammenheng med hverandre og benyttes for å understreke og frembringe viktige aspekter ved oppgavens funn.

## 6.2 Forslag til videre studier

Denne avhandlingen har undersøkt foresattes og læreres erfaringer i skole-hjem samarbeidet. Mer konkret har studien arbeidet med medbestemmelsesprinsippet og hvordan dette kan påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi.

Gjennom arbeidet dukker det opp et behov for en tydeligere terminologi som kan bidra til større forståelse for medbestemmelsesprinsippet. Det kunne vært interessant å gjennomføre et litteraturstudium med fokus på å avdekke hvordan begrepet foreldremedbestemmelse eller medbestemmelse defineres og benyttes. Ved å undersøke hvordan begrepet benyttes i litteraturen, kan man i større grad bidra til en felles forståelse for et viktig prinsipp i den norske skolen. Videre kunne det være interessant å lage et system som kan beskrive grad av medbestemmelse. Dette begrepet, gjennom dagens litteratur, forstås som et prinsipp som realiseres eller ikke realiseres og oppleves som løst og lite konkret. På bakgrunn av studien forstås begrepet som mer nyansert og variert enn dette og det er derfor behov for en tydeliggjøring og oppklaring rundt begrepet og relaterte begreper.

Et funn som dukker opp i studien, som ikke var relevant i forbindelse med valgt problemstilling, var at en av lærerinformantene og en av foresattinformantene trekker frem teknologien som en hemmende faktor i skole-hjem samarbeidet. Mer eksplisitt kunne det være interessant å undersøke hvordan foresatte og lærere opplever informasjonsdeling med hverandre. Begge informanter mener at tiden vi lever i, hvor store deler av informasjonen deles gjennom digitale kanaler, kan være årsaken til at både skolen og hjemmet opplever utfordringer knyttet til informasjonsdelingen. En studie med mål om å undersøke informasjonsdeling og hvordan digitale informasjonsplattformer påvirker skole-hjem samarbeidet kunne vært interessant.

## 6.3 Avslutning

I denne studien har det blitt undersøkt hvordan medbestemmelsesprinsippet kan påvirke samarbeidet mellom skolen og hjemmet, med utgangspunkt i et samarbeid hvor eleven har en

dysleksidiagnose. Innledningsvis i oppgaven ble bakgrunn for valgt problemstilling presentert. De relativt ferske PISA-resultatene viste at foresatte i den norske skolen initierer samarbeid med skolen i lav grad (OECD, 2023, s. 116–117). Norge nevnes eksplisitt i forbindelse med resultatet og dette gjorde inntrykk. Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et essensielt, lovpålagt prinsipp i den norske skolen i dag og sammen skal partene arbeide for at eleven kan utvikle seg faglig og sosialt (Forskrift til opplæringslova, 2006, §. 20–1). Sett at man benytter seg av foreldresamarbeid og skole-hjem samarbeid som samlende, overordnede begreper (slik det uttrykkes i kapittel 1.3) vil foreldremedbestemmelse være et begrep som beskriver samarbeidet på en mer konkret måte og som en forlengelse av foreldremedvirkning og foreldreinvolvering. Målet for oppgaven var å oppnå en utvidet kunnskap om skole-hjem samarbeidet og få en dypere forståelse for prinsippet om foreldremedbestemmelse. For å realisere målet har jeg arbeidet ut fra følgende problemstilling: *Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi?* Problemstillingen har blitt utforsket dypere gjennom forskningsspørsmål som har som hensikt å avdekke aspekter ved medbestemmelsesprinsippet som anses som særlig relevant. De tre forskningsspørsmålene har blitt utforsket hver for seg ved at innhentet datamateriell er satt i sammenheng med utvalgt teori og tidligere forskning. Sammen har dette kontribuert til å svare på forskningsspørsmålene som følger:

- 1) Hvordan forstår og forholder lærere og foresatte seg til medbestemmelsesprinsippet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet?
- 2) Hvordan bidrar medbestemmelsesprinsippet til like muligheter og rettigheter for alle foresatte i skolen?
- 3) Hvordan påvirker medbestemmelsesprinsippet samarbeidet mellom skole og hjem når barnet har en dysleksidiagnose?

Forskningsspørsmålene har bidratt til en undersøkelse av hvordan skolen og hjemmet forstår og forholder seg til medbestemmelsesprinsippet og om prinsippet kan bidra til å gi like mulighet til alle foresatte i skolen. Det har i tillegg blitt undersøkt hvordan en dysleksidiagnose hos barnet kan bli påvirket av medbestemmelsesprinsippet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Ved å benytte kvalitative intervjuer som metodisk tilnærming med en interpretativ epistemologi har hensikten vært å komme tett på de erfaringer og forståelser som foresatte og lærere har av medbestemmelsesprinsippet. Det er forsøkt å skissere opp en tematisk tredeling

---

basert på intervjuguiden som nærmer seg temaene medbestemmelse, interseksjonalitet og dysleksi. Inndelingen er representert med hvert sitt forskningsspørsmål. Tredelingen setter sitt preg på kapittel 4 som presenterer resultatene i henhold til den tematiske vektingen. Den vises også i kapittel 5 hvor tematikkene blir drøftet gjennom det tilhørende forskningsspørsmålet.

Det er viktig å understreke at de funn som gjøres i denne studien må forstås i den sammenheng de har oppstått. Med et begrenset utvalg på fire personer, to lærere og to foresatte, kan ikke resultatene generaliseres for å gjelde alle skole-hjem samarbeid. Studiens datamateriale baserer seg på subjektive erfaringer og forståelser. Med andre ord er funnene som har oppstått sterkt knyttet til informantene som har deltatt i studien. Det anbefales derfor at resultatene bør forstås som et tilstandsbilde som kan fortelle oss noe om hvordan skole-hjem samarbeidet kan oppfattes av noen lærere og foresatte. På den måten kan man hente lærdom i erfaringene. Som lærer og foresatt kan det være aktuelt å lese studien for å få kunnskap om hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan oppleves. Når erfaringene settes i sammenheng med relevant teori og forskning er det forhåpentligvis mulig å få innsikt i et annet perspektiv og på denne måten øke egen forståelse og kunnskap i skole-hjem samarbeidet.

Til tross for et begrenset antall informanter har studien, slik det oppleves, frembragt et meningspunkt, slik det redegjøres for i kapittel 3. Det vil si at informantene i begge utvalg forteller om ulike synspunkter, erfaringer og opplevelser som, når dem sammenlignes og ses opp imot hverandre, har overlappende tendenser. Utvalgene er ikke relatert til hverandre og det må understrekes at lærerne i prosjektet ikke har vært lærere for barna til de foresatte. Utvalgene er satt i en relasjon til hverandre for å danne et helhetlig bilde. Basert på dette vil det forsiktig antas at studiens funn kan være mulig å relatere til for andre lærere og foresatte, som ikke representeres i denne studien. Det er også stor sannsynlighet at andre og større utvalg ville kunne brakt andre erfaringer og forståelser av skole-hjem samarbeidet inn til studien.

Gjennom forskningsspørsmålene ble det gjort funn som viser at 1) at lærere og foresatte har en lav forståelse av hva medbestemmelsesprinsippet innebærer. Alle informanter oppgir at prinsippet betyr at de foresatte skal bli hørt av de ansatte i skolen, 2) at medbestemmelsesprinsippet i seg selv ikke vil kunne bidra til like rettigheter for alle foresatte, og 3) medbestemmelsesprinsippet påvirker samarbeidet mellom skolen og hjemmet rundt barna med dysleksi, muligens i større grad enn samarbeid ellers. På bakgrunn av disse funnene

kan man si at medbestemmelsesprinsippet påvirker graden foresatte har til like muligheter i samarbeidet rundt barna med dysleksi.

Med utgangspunkt i de skisserte samarbeidsnivåene (jf. Nordahl, 2015, s. 27–28) kan man si at prinsippet alene er med på å realisere et sterkere samarbeidsnivå mellom skolen og hjemmet. Det er likevel lite som tilsier at prinsippet i seg selv kan sørge for like muligheter for de foresatte i skolen. Likevel er det tenkelig at medbestemmelsesprinsippet kan være en bidragsyter som kan sørge for at foresatte med barn med dysleksi opplever like muligheter i møte med skolen. Prinsippet styrker samarbeidet, men man er avhengig av at lærere opplever muligheter knyttet til at de foresatte bidrar inn i skolen. Samtidig er man avhengig av at de foresatte faktisk benytter seg av mulighetene ved å bidra i samarbeidet. Vi kan derfor si at medbestemmelsesprinsippet i seg selv er med på å realisere et sterkere samarbeidsnivå mellom skolen og hjemmet (jfr. Nordahl, 2015, s. 27–28). Om prinsippet bidrar til like muligheter er heller usikkert. Med utgangspunkt i Bourdieus teori om kapitalen i samfunnet, og den påvirkningen den har på mellommenneskelige relasjoner ville nok svaret være nei. I en utopisk verden hvor alle lærere og alle foresatte kan møte hverandre helt nøytralt ville svaret kanskje være ja. Hvis lærere og foresatte, med en kapital som nærmer seg hverandre, har lettere for å kommunisere er det tenkelig at disse foresatte vil få muligheten til å komme med sine meninger i større grad. Ved å ha større tro på at foresattgruppene med høyere kapital kan være større ressurser for sine barn, vil det være naturlig at man som lærer lytter til synspunktene i større grad enn de andre foresattes stemmer. Selv om man er bevisst på dette kan det fortsatt være utfordrende for læreren å møte de foresatte, og sikre at alle skal ha like muligheter i møte med skolen. Det er mulig at press fra foresatte som er «på» vil påvirke en lærer på en slik måte som skaper forskjeller, basert på de foresattes engasjement.

På mange måter er påvirkningskraften av prinsippet avhengig av lærers kunnskap om medbestemmelse og hvordan lærere praktiserer og realiserer mulighetene knyttet til prinsippet. Samtidig er muligens en av de største påvirkningskreftene, når det kommer til like muligheter for foresatte med barn med dysleksi, læreres og ansatte i skolens syn på hvilken grad foresatte kan være ressurs for barna sine. Hvis skolen har tematikken på agendaen er det tenkelig at medbestemmelsesprinsippet vil kunne påvirke like muligheter for disse foresatte i svært positiv grad. På den andre siden, vil manglende kompetanse og bevissthet kunne føre til

---

at prinsippet ikke utgjør noen forskjell, og at foresatte ikke har like muligheter i møte med skolen.

## Litteraturliste

- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–43).
- Barne- og familie departementet. (1991). *FN's barnekonvensjon*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (2023). *Barnets beste og barnets med- og selvbestemmelsesrett*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/bosted-og-samvar/barns-beste-og-medbestemmelsesrett/id2076312/>
- Barnelova. (1981). *Lov og barn og foreldre*. Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>
- 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>
- Berg, B. (2012). Introduksjon. I B. Berg (Red.), *Innvandring og funksjonshemming: Minoritetsfamilier i møte med tjenesteapparatet*.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, s. 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bjerklund, M. (2021). Speiling og synliggjøring av familiemangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 143–155. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-04>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson, *The handbook of Theory and Research for the Sociologi of Education* (s. 46–58).
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former (S. M. Solli, Overs.). *Agora*, 24(1–2), 5–26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bourdieu, P. (2021). *Forms of Capital. Lectures at the Collège de France (1983-1984)*. (P. Champagne & J. Duval, Red.; P. Collier, Overs.; Bd. 3). Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bugge, L. (2022). Kapital og makt. *Agora*, 40(2–3), 515–529. <https://doi.org/10.18261/agora.40.2-3.33>
- Bæck, U.-D. K. (2010). «We are the professionals»: A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Bæck, U.-D. K. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 37–46.
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6. utg.). Oxford university press.
- Cole, B. (2007). Mothers, gender and inclusion in the context og home-shool relations. *Support for Learning*, 22(4), 165–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00467.x>

- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Education policy*, 13(1), 125–136.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Det norske akademi. (u.å.a). Bestemme. I *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/bestemme>
- Det norske akademi. (u.å.b). Samarbeid. I *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/samarbeid>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. <https://www.jstor.org/stable/20405436>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2023). *School, family, and community partnerships. Preparing Educators and Improving Schools* (3. utg.). Routledge.
- Falnes-Dalheim, A. (2018). *Slik er norske barnefamilier*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-er-norske-barnefamilier>
- Faugstad, R., & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98–110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- FN. (1948). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/content/download/38062/933202?version=42>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)* (2023. utg.). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fylling, I., & Melboe, L. (2019). Culturalisation, Homogenisation, Assimilation? Intersectional Perspectives on the Life Experiences of Sami People with Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), s. 89-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.16993/sjdr.575>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Graham, A., Truscott, J., O'Byrne, C., Considine, G., Hampshire, A., Creagh, S., & Western, M. (2021). Disadvantaged families' experiences of home-school partnerships: Navigating agency, expectations and stigma. *International journal of inclusive education*, 25(11), 1236–1251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1607913>
- Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. *Education systems and inequalities.*, s. 51-72. <https://doi.org/10.51952/9781447326113.ch003>
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Grunnskolelova. (1969). *Lov om grunnskolen. (LOV-1969-06-13-24)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1969-06-13-24>
- Hancock, K. P., & Daigle, L. E. (2021). Double jeopardy?: Exploring the intersectionality of sexual/gender group membership, racial/ethnic group membership, and victimization risk. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 19(2), s. 140-162. <https://doi.org/10.1080/15377938.2021.1942373>
- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. Institute for intersectionality reaserch and policy. <https://resources.equityinitiative.org/bitstream/handle/ei/433/2014%20Hankivsky%20Intersectionality%20101.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2016). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers and students. *The*

- Journal of Educational Research*, 111(1), 12–27.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.11.90910>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: A historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education*, 46(4), 472–486.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747418>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent Perspectives of Their Involvement in IEP Development for Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/1088357619842858>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322–334.  
<https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1309068>
- Lundeby, H., & Tøssebro, J. (2008). Exploring the Experiences of «Not Being Listened To» from the Perspective of Parents with Disabled Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258–274. <https://doi.org/10.1080/15017410802469700>
- Markussen, S., & Røed, K. (2023). The Rising Influence of Family Background on Early School Performance. *Economics of Education Review*.
- Martnes, M. (2021). Barnets beste som prinsipp, rettighet og et sett prosessuelle regler. I *Barnets beste* (s. 82–135). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215049991-2021-04>
- Meld. St. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole—En kartleggingsundersøkelse* (NOVA 8/2000). [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3516/4384\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3516/4384_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. (13/02). NOVA.  
[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4844/3094\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4844/3094_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nordtun, K. N. (2022, desember 5). *PISA 2022*. Regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/pisa-2022/id3016956/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II)*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (2023. utg.). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers



- know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*, 35, 2077–2107. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudentet*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reed, D. K., & Zhang, H. (2024). Technical adequacy of measuring teachers' knowledge of dyslexia. *Dyslexia*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1002/dys.1765>
- Reite, G. N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 2, 55–68.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Sandberg, J. (2005). How Do We Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41–68. <https://doi.org/10.1177/1094428104272000>
- Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 40–53). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solheim, O. J., Arntzen, J., & Foldnes, N. (2023). Norwegian classroom teachers' and specialized «resource» teachers' dyslexia knowlegde. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10486-4>
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten—Nye perspektiver. I J.-B. Johansen & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23–58). Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (Red.). (2022). *Barnets beste i skolen. Elevenes rettigheter og skolens juridiske plikter*. Fagbokforlaget.
- Swain, J. (2019). A Type of Thematic Analysis Using an Exaple of Interview Data About an Adult Learning Mathematics. *Sage Research Methods Datasets*. <https://doi.org/10.4135/9781526486578>
- Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 727–754). Cappelen Damm.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulferts, H. (2020). Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development. *OECD Education Working Papers*, 222. <https://dx.doi.org/10.1787/129a1a59-en>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Den internasjonale studien PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#a200996>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitão, Hasking, P., & Boyes, M. (2022). Growing up with dyslexia:

- Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40–54. <https://doi.org/10.1002/dys.1729>
- Wohlin, C., Kalinowski, M., Felizardo, K. R., & Mendes, E. (2022). Successful combination of database search and snowballing for identification of primary studies in systematic literature studies. *Information and Software Technology*, 147, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.106908>
- Wolf, K. D. (2020). *Alle foreldre med? Syn på valitet og samarbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Oslo Met]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9246/A-20-25-manus-Wolf-publisert.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Wollebæk, D., & Seggaard, S. B. (2011). Sosial kapital- hva er det og hvor kommer det fra? I D. Wollebæk & S. B. Seggaard (Red.), *Sosial kapital i Norge*. Cappelen Damm akademisk.

---

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide 1 – Lærere

#### Semistrukturert intervjuguide for lærere

Therese Larsson Jernberg

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

#### Informasjon til deltaker:

Velkommen og takk for at du har tatt deg tid til å delta i dette intervjuet som skal brukes som informasjon i min masteroppgave.

Jeg setter veldig stor pris på at du har satt av tid til å dele av dine erfaringer om samarbeidet mellom skole og hjem med meg.

Litt generell informasjon til deg (deltaker); Dette er et intervju som vil bli tatt opp elektronisk. Opptaket vil transkriberes, altså skrives om fra å være lydfil til å bli et anonymt dokument så snart som mulig etter intervju er gjennomført. Når transkriberingen er ferdig, vil lydfilene slettes. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 30-60 minutter og det er ikke satt av tid til pause. Før vi starter lurer jeg på om du har lest samtykkeskjemaet du har fått av meg og om du har noen spørsmål knyttet til det eller noe annet i forbindelse med intervjuet?

#### Innledning:

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet og dette intervjuet vil være datagrunnlaget til min masteravhandling i Profesjonsrettet pedagogikk. Temaet for oppgaven er foreldremedbestemmelse i skolen og hvordan dette forstås av lærere i skolen og av foresatte. For å avgrense oppgaven vil jeg bruke den spesifikke lese- og skrivevansken dysleksi som utgangspunkt for diskusjon, og det vil dermed også stilles et par spørsmål knyttet til dette.

#### Spørsmål:

1. Hvordan forstår du medbestemmelsesbegrepet når vi snakker om samarbeidet mellom skolen og hjemmet?
  - a. Hva betyr det for deg og din yrkesutøvelse?

2. Hvor sikker i din rolle føler du at du er når det kommer til foreldresamarbeid, særlig foreldremedbestemmelse, og hvordan mener du at skolen kan jobbe med hjemmet på best måte for elevens beste?
3. I desember 2023 ble resultatene fra PISA undersøkelsen presentert. Der kommer det frem at Norge er et av de landene som deltar hvor de foresatte i lavest grad involverer seg med skolen og diskuterer barnets utvikling med læreren på eget initiativ. Hva tror du, basert på egne erfaringer, kan være grunnen til at resultatet ser slik ut?
4. Fra NOVA rapporten fra 2002 siterer jeg «Det er i utgangspunktet et problem i forhold til lik mulighet for utdanning at noen barn gjennom sin foreldrebakgrunn har lettere for å innfri skolens krav og forventning enn andre» Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til dette utsagnet?
5. Enkelte forskere mener at det kan være en ulempe å tilhøre flere minoritetsposisjoner (for eksempel: kulturell, språklig, funksjonsnivå, religion osv.). Ved tilhørighet til flere minoritetsposisjoner brukes gjerne termen «dobbelt handicap».
  - a. Hva er dine umiddelbare tanker om teorien om «dobbelt handicap»?
  - b. Blir de foresattes eventuelle skjæringspunkt mellom minoritetsposisjonene adressert og tatt hensyn til ved din arbeidsplass?
    - i. På hvilke måter?
6. På hvilke måter preger en dysleksidiagnose din måte å samarbeide med hjemmet på?
7. Hvis en familie tilhører flere minoritetsposisjoner, eller har flere ulemper samtidig, hvordan kan de påvirke deres evner til å støtte et barn med dysleksi?

### Avslutning:

Da har ikke jeg flere spørsmål å stille deg/dere. Er det noe du/dere har et ønske om å si, eller informasjon du/dere tenker at jeg bør vite før vi avslutter? Har du/dere noen spørsmål til meg?

Tusen takk for at du/dere har stilt opp og delt at dine/deres erfaringer. Det vil være til stor hjelp i masteroppgaven min og betyr mye for meg.

---

## 7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide 2 – foresatte

### Semistrukturert intervjuguide for foresatte

Therese Larsson Jernberg

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

#### Informasjon til deltaker:

Velkommen og takk for at du har tatt deg tid til å delta i dette intervjuet som skal brukes som informasjon i min masteroppgave.

Jeg setter veldig stor pris på at du har satt av tid til å dele av dine erfaringer om samarbeidet mellom skole og hjem med meg.

Litt generell informasjon til deg (deltaker); Dette er et intervju som vil bli tatt opp elektronisk. Opptaket vil transkriberes, altså skrives om fra å være lydfil til å bli et anonymt dokument så snart som mulig etter intervju er gjennomført. Når transkriberingen er ferdig, vil lydfilene slettes. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 30-60 minutter og det er ikke satt av tid til pause. Før vi starter lurer jeg på om du har lest samtykkeskjemaet du har fått av meg og om du har noen spørsmål knyttet til det eller noe annet i forbindelse med intervjuet?

#### Innledning:

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet og dette intervjuet vil være datagrunnlaget til min masteravhandling i Profesjonsrettet pedagogikk. Temaet for oppgaven er foreldremedbestemmelse i skolen og hvordan dette forstås av lærere i skolen og av foresatte. For å avgrense oppgaven vil jeg bruke den spesifikke lese- og skrivevansken dysleksi som utgangspunkt for diskusjon, og det vil dermed også stilles et par spørsmål knyttet til dette.

#### Spørsmål:

1. Foresatte har rett til å medbestemme i skolen, medbestemmelse kan se ut på ulike måter. Har du fått informasjon fra skolen til ditt barn om medbestemmelse og hvordan forstår du dette medbestemmelsesprinsippet?
  - a. Hva betyr det for deg og ditt syn på skolen?

2. Opplever du å bli invitert med inn til samarbeid med skolen? I hvilken grad og på hvilke måter føler du at du blir invitert eller har du blitt invitert tidligere?
  - a. Hvordan føler du at skolen kan arbeide med hjemmet på best måte for ditt barns beste?
3. Fra en rapport gitt ut av NOVA i 2002 siterer jeg «Det er i utgangspunktet et problem i forhold til lik mulighet for utdanning at noen barn gjennom sin foreldrebakgrunn har lettere for å innfri skolens krav og forventning enn andre» Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til dette utsagnet?
4. Enkelte forskere mener at det kan være en ulempe for en elev dersom hen tilhører flere minoritetsposisjoner selv eller gjennom sin familie (for eksempel: kulturell, språklig, funksjonsnivå, religion osv.). Ved tilhørighet til flere minoritetsposisjoner brukes gjerne termen «dobbel handicap».
  - a. Hva er dine umiddelbare tanker om teorien om «dobbel handicap»?
5. I desember 2023 ble resultatene fra PISA undersøkelsen presentert. Der kommer det frem at Norge er et av de landene som deltar hvor de foresatte i lavest grad involverer seg med skolen og diskuterer barnets utvikling med læreren på eget initiativ. Hva tror du, basert på egne erfaringer, kan være grunnen til at resultatet ser slik ut?
6. På hvilke måter preger en dysleksidiagnose hos ditt barn din måte å samarbeide med skolen på?

### Avslutning:

Da har ikke jeg flere spørsmål å stille deg/dere. Er det noe du/dere har et ønske om å si, eller informasjon du/dere tenker at jeg bør vite før vi avslutter? Har du/dere noen spørsmål til meg?

Tusen takk for at du/dere har stilt opp og delt at dine/deres erfaringer. Det vil være til stor hjelp i masteroppgaven min og betyr mye for meg.

---

## 7.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

### Foreldremedvirkning, interseksjonalitet og skole-hjem samarbeid

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer og tanker lærere og foresatte har knyttet til teorien om interseksjonalitet og dysleksi sett i sammenheng med skole-hjem samarbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere og foresatte har knyttet til skole-hjem samarbeidet. Prosjektet har særlig fokus på foreldremedvirkning og hvordan denne medvirkningen kan påvirke elevene. I den forbindelse vil også interseksjonalitet være et tema i oppgaven. Interseksjonalitet er teorien om at flere minoritetsposisjoner virker inn på hverandre. Disse minoritetsposisjonene kan være kulturell, funksjonsnivå og diagnoser, språklig osv. Oppgaven er en masteroppgave som skal være på rundt 30 000 ord. Den skal undersøke problemstillingen *Hvordan kan medbestemmelsesprinsippet i skole-hjem samarbeidet påvirke like muligheter for foresatte med barn med dysleksi?* For å besvare denne problemstillingen vil deltaker i prosjektet få 5-7 spørsmål samt oppfølgingsspørsmål der det er relevant å stille disse.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har meldt deg frivillig til dette eller fått spørsmål om å delta. Bakgrunnen for at nettopp du er spurt er enten at du arbeider som lærer og dermed kan være en stemme for denne siden, eller fordi du er forelder med et barn med dysleksi. Uavhengig av hvilken av disse du faller, og uavhengig av om du representerer skolen eller hjemmet har du en erfaring med å samarbeide med den andre parten. Det vil være mellom

4 og 6 deltakere med på studien som alle har fått invitasjon til deltakelse på lignende måte som deg. Noen har også fått forespørsel om å delta gjennom felles bekjentskaper som tenker at du kan være aktuell for min studie.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet foregår ved at student ved prosjektet møter deg/dere for å gjennomføre intervjuet. Dette vil ta deg ca 40 – 60 minutter. I intervjuet vil det stilles spørsmål om erfaringer med skole-hjem samarbeid, foreldreinvolvering, dysleksi og interseksjonalitet. Under intervjuet vil det gjøres elektroniske lydopptak. Disse opptakene vil oppbevares trygt til de er transkribert. Etter transkripsjon vil opptakene slettes.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer 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. Det er kun student, Therese Larsson Jernberg, og veileder, Sue Grey som vil ha tilgang til datamaterialet.

Ditt navn, kontaktopplysninger og andre sensitive opplysninger som kan knyttes til deg vil erstattes med et navn alternativt til ditt riktige navn, eller en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det lagrede datamaterialet oppbevares på i tråd med HiNNs retningslinjer for forskning/datainnsamling og bruker en applikasjon utviklet av UiO, «Nettskjema Diktafon». Dette er en applikasjon som krypterer lydfilene og hindrer at man kan lagre de lokalt og- eller synkes til dine private skytjenester. Intervjuet og dine opplysninger vil bli lagret på en sikker server med Feide -innlogging. Du vil ikke kunne identifiseres i den ferdige oppgaven.



---

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil avsluttes når oppgaven blir godkjent. Da vil alle personopplysninger om deg slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Høgskolen i Innlandet ved
- Sue Grey. Mail: [Sue.grey@inn.no](mailto:Sue.grey@inn.no). Tlf: +44 7780546136
- Therese Larsson Jernberg. Mail: [Thereselarssonjernberg@outlook.com](mailto:Thereselarssonjernberg@outlook.com). Tlf: +47 93626015

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sue Grey

Therese Larsson Jernberg

(Forsker/veileder)

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet foreldremedvirkning, interseksjonalitet og skole-hjem samarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju for dette forskningsprosjektet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.4 Vedlegg 4: Søknad om vurdering av personopplysninger

Meldeskjema / [Hvordan forstår foreldre, til barn med dysleksi, og lærere medbestemmelsesprinsipp...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.02.2024

**Referansenummer**

634128

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

05.02.2024

**Tittel**

Hvordan forstår foreldre, til barn med dysleksi, og lærere medbestemmelsesprinsippet i hjem-skole samarbeidet?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Sue Grey

**Student**

Therese Larsson Jernberg

**Prosjektperiode**

11.01.2024 - 17.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 17.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt 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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse (tredjepersoner).

**TREDJEPERSONER: RETTSLIG GRUNNLAG OG RETTIGHETER**

Under datainnsamlingen kan det fremkomme alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger om tredjepersoner. Dette kan være de foresattes egne barn, partner, andre lærere eller andre elever. Siden foresatte til barn med dysleksi intervjues om hjem-skole-samarbeidet, er det sannsynlig at det kan fremkomme helseopplysninger om barnet i form av deres dysleksidiagnose.

Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e).

Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger, jf. personvernforordningen art. 9. Behandlingen er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning. Forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1 gjelder ikke, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 j) er oppfylt.

Vi vurderer at tilhørende krav i personopplysningsloven § 9 om at samfunnsnyttan klart overstiger ulempene for den enkelte er oppfylt: Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer foreldre til barn med dysleksi og lærere har med medbestemmelse og medvirkning i skolen.

Prosjektet gjør også nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at det samles inn få opplysninger, opplysningene skal kun brukes til dette prosjektet og ikke andre formål, få personer vil ha tilgang og varigheten for behandlingen av personopplysninger er kort.

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter, jf. personvernforordningen: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Tredjeperson får ikke informasjon fordi det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å informere, sett opp mot nytten av å bli informert (art. 14 nr. 5 b). Personopplysningene behandles til forskningsformål, og behandlingsansvarlig gjør egnede tiltak for å verne den registrertes rettigheter og friheter. I vår vurdering har vi lagt vekt på at det vil registreres svært få og lite identifiserende opplysninger, opplysningene vil kun behandles i en kort periode, og ingen vil være gjenkjennbare i publikasjon.

#### KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet er godt utformet, men det mangler noen punkter som loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon
- Omtrent når behandlingen av personopplysninger er forventet avsluttet

#### DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

#### TAUSHETSPLIKT

Utvalg 2 (lærerne) har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

#### 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til med prosjektet!