

Eline Sandvær Djøanne

Elevers erfaringer knyttet til å bli hørt og gitt innflytelse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid

«Kanskje at jeg er normal, og ikke så mye annerledes»

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Mai 2022

Eline Sandvær Djøanne

Elevers erfaringer knyttet til å bli hørt og gitt innflytelse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid

«Kanskje at jeg er normal, og ikke
så mye annerledes»

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Marit Uthus
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne studien har som formål å skaffe ny innsikt om elevers egne erfaringer knyttet til den sakkyndige utredningsprosessen i støtteinstansen PPT, hvor det i hovedsak har vært fokus på hvordan de selv opplever å bli hørt og gitt innflytelse. For til tross for lovfestede rettigheter, viser forskning at barns medbestemmelsesrett ikke blir ivaretatt godt nok (Barneombudet, 2017; Forandringsfabrikken, 2021; Tveitnes, 2018). Studien tar utgangspunkt i elevens stemme, og synliggjør verdien av å forske fra barns ståsted, med et syn på barn og unge som eksperter på egne liv (Eide & Winger, 2003). I studien ble det gjennomført fem kvalitative intervjuer, på femte til niende trinn i to ulike kommuner, som belyser studiens problemstilling:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

I lys av det elevene erfarer, blir empirien sett i sammenheng med teori om intersubjektivitet (Jordet, 2020), et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, under publisering) og et helhetlig syn på læringsutfordringer (Moen, 2018; Uthus, under publisering) - med barns grunnleggende rettigheter som bærebjelke (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 1998). Studien baseres på en abduktiv forskningsmetodisk tilnærming, samt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til intervjuene, for å i størst mulig grad være nær virkeligheten slik disse barna erfarer det, samtidig som jeg refleksivt kan forholde meg til egen forforståelse og påvirkningskraft som forsker.

Studiens funn viser til at tematikken på ingen måte er entydig, men kompleks og sammensatt. I spørsmålet om elevene opplever å bli hørt og gitt innflytelse i den sakkyndige utredningsprosessen, er mange av svarene tvetydige, fordi prosessen berører elevens liv i sin helhet. Elevene erfarer at de på noen områder i prosessen opplever å bli hørt og gitt innflytelse, mens på andre områder ikke. Det som blir utslagsgivende er hvordan skolen og PPT ivaretar medbestemmelsesretten sammen, og i hvor stor grad de har kompetanse til å utøve fleksibilitet i møtet med hvert barn. Samtidig viser elevenes erfaringer at man som voksen aldri kan ta for gitt at man tror man vet, fordi enhver prosess som har til hensikt å endre barns situasjon til det bedre, må undersøkes på nytt og på nytt - gjennom å lytte til elevens stemme, med eleven selv i sentrum. På denne måten vil de voksne i skolen og PPT kunne handle på måter som ivaretar barns rettigheter, som viser seg å være sentral for barnets egen selvoppfatning og livsmestring.

Abstract

This study aims to provide new insight into students' own experiences related to the assessment process in the public service agency PPT. The focus of the study is how the students themselves experience being heard and given influence. Despite statutory rights, research shows that children's co-determination in these processes is not guaranteed (Barneombudet, 2017; Forandringsfabrikken, 2021; Tveitnes, 2018). Therefore, the study is based on the students' own voice and calls attention to the value of doing research from a child's point of view, as experts of their own lives (Eide & Winger, 2003). Five qualitative interviews were carried out, with students in fifth to ninth grade in elementary school from two different Norwegian municipalities, to shed light on the study's issue:

How do students experience the process leading up to an expert assessment of the right to special education assistance, with a particular focus on being heard and given influence?

The empirical findings are discussed in relation to the theory of intersubjectivity (Jordet, 2020), a health-promoting concept of inclusion (Uthus, manuscript in preparation), and a holistic view of learning difficulties (Moen, 2018; Uthus; manuscript in preparation) – with children's fundamental rights as a guiding principle (Convention on the Rights of the Child, 2003; Opplæringslova, 1998). The study is based on an abductive methodological approach, as well as a social constructivist approach to the interviews, to be as close to the children's experiences and understanding of their own reality as possible, while also maintaining reflexivity in the role as a researcher with prior assumptions and beliefs.

The findings indicate that this issue is complex and far-reaching because the expert assessment process affects the student's life as a whole. The students do experience being heard and given influence in some parts of the process, but not in other parts. The decisive factor is how the school and the PPT safeguard the right of co-determination, and to what extent they exercise the competence of flexibility when meeting each child. At the same time the study shows that to better a student's situation and learning, the adults must explore the children's perspective, then collaborate and re-examine the process repeatedly. By listening carefully, they can make sure that the children's authentic voices are heard. In this way the adults in the school and the PPT will be able to safeguard children's rights and help develop and strengthen the children's own self-perception and life skills.

Forord

Etter fem minnerike år, er denne oppgaven med på å sette et punktum for min studenttilværelse ved NTNU i Trondheim. Som med alt annet her i livet, har årene stadig bydd på overraskelser – hvor de to siste årene er intet unntak. Småbarnsliv og studentliv har på ingen måte vært optimalt. Til tider har det vært svært krevende og slitsomt å føle at man ikke strekker til på noen av delene, men kanskje akkurat derfor sitter jeg her mest av alt med en følelse av stolthet og takknemlighet. Stolt av å få levert en oppgave som et bidrag til et viktig og nødvendig forskningsfelt, og takknemlig for alle som på ulike måter har gjort det mulig.

Aller først vil jeg rette en takk til min veileder Marit Uthus, med kjærkommen veiledning av både tekst og sjonglering mellom småbarnsliv og studentliv. Gjennom ditt engasjement og din støtte har jeg alltid blitt minnet på at dette ikke er en umulig oppgave, samtidig som du har passet på at jeg har tatt vare på det som er viktigst, å være mamma.

En stor takk til mine informanter, «Iben», «Arun», «Leylah», «Sansa» og «Ylva» for å ha delt sine unike erfaringer, og takk til hjelpsomme lærere og ansatte i PPT, som har gjort det mulig å gjennomføre denne masteroppgaven.

Takk til familien, for motivasjon, for å ha lyttet og gitt kloke råd, for barnepass og hundepass, og alle andre store og små ting som gjorde at hverdagen på magisk vis gikk opp og jeg kom meg i mål. Gudmor Sarah, uten deg vet jeg ikke hva vi skulle ha gjort. Hjertet mitt er fylt med så mye kjærlighet og takknemlighet at ord blir fattig.

Til slutt

Takk til de viktigste i livet

Christer og Iver

Trondheim, mai 2022

Eline Djønne

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	1
2.	Teorigrunnlag og begrepsavklaringer	3
2.1	Tidligere forskning	3
2.2	Grunnleggende rettigheter	5
2.2.1	Spesialundervisningens tiltakskjede	6
2.3	Et helhetlig perspektiv på læringsutfordringer	6
2.3.1	Eksistensiell filosofi og psykologi	8
2.4	Et helsefremmende inkluderingsbegrep	8
2.4.1	Inkludering som en opplevelse av å høre til	9
2.4.2	Inkludering som en opplevelse av mestring	9
2.4.3	Inkludering som en opplevelse av å ha betydning	10
2.4.4	Inkludering som en opplevelse av å være agent i eget liv	10
2.5	Intersubjektivitet	11
2.6	Attribusjonsteori og selvoppfatning	12
3	Forskningsmetode.....	13
3.1	Forforståelse og motivasjon for forskningen	13
3.2	Utarbeiding av problemstilling som en prosess	15
3.3	Forholdet mellom teori og empiri	16
3.4	Valg av forskningsmetode	18
3.4.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	18
3.4.2	Etiske refleksjoner rundt de valgte metodene	19
3.5	Forskningsprosessen	20
3.5.1	Utforming av intervjuguide	20
3.5.2	Prøveintervju	21
3.5.3	Utvalgsprosessen og rekruttering	22
3.5.4	Utfordringer knyttet til rekrutteringsprosessen	24
3.5.5	Forskerrollen stilt ovenfor barn som informanter	25
3.5.6	Gjennomføring av intervjuene	25
3.6	Etiske betraktninger	26
3.7	Transkriberingen	27

3.8	Analyseprosessen	28
3.9	Studiens kvalitet	30
3.10	Presentasjon av deltagere.....	32
4	Studiens funn	34
4.1	«Jeg hadde likt om de hadde forklart det mer».....	35
4.2	«Hvis jeg snakket om noe som burde bli endret, så brydde de seg ikke så mye om det»	39
4.3	«Kanskje at jeg er normal, og ikke så mye annerledes»	43
5	Drøfting	49
5.1	Oppsummering av hovedfunnene.....	49
5.1.1	Behovet for informasjon	49
5.1.2	Barnets stemme	50
5.1.3	Barnets livsverden	50
5.2	Intersubjektivitet som kjernen i PP-rådgivers og lærers kompetanse.....	51
5.3	Barnerettighetene – elevene erfarer at de henger sammen	53
5.4	Læringsutfordringer som en eksistensiell dimensjon	54
5.5	Elevenes opplevelse av inkludering i møte med PPT og en sakkyndig utredning	55
5.6	Laget rundt barnet – en forutsetning for å bli hørt.....	57
5.7	Myndiggjøring og helsefremming i møte med elever i sakkyndig utredning.....	59
6	Avsluttende refleksjoner	61
	Litteraturliste.....	64
	Vedlegg	72
	Vedlegg A – Intervjuguide	72
	Vedlegg B – Informasjonsskriv.....	78
	Vedlegg C – Samtykkeskjema	82
	Vedlegg D – NSD-skjema.....	83

1. Innledning

I denne masterstudien er temaet elevers erfaringer knyttet til å bli hørt og gitt innflytelse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Temaet er valgt fordi de seneste års forskning viser et opplæringstilbud som har store utfordringer knyttet til det å ivareta barn som har behov for spesialundervisning og deres rettigheter. Spesielt påpekes at barnas egne stemmer ikke blir lyttet til (Barneombudet, 2017). Barnets stemme finner vi nedfelt som rettighet, både internasjonalt og nasjonalt (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 1998) men er likevel altså ikke vanlig praksis å hensynstas (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Sagen & Ytterhus, 2014; Tveitnes, 2018). I denne masterstudien har jeg til hensikt å vinne ny forskningsbasert kunnskap ved å intervjuere elever som er henvist til utredning ved pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) om deres erfaringer i prosessen frem til sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning.

Uavhengig av elevers forutsetninger, skal skolen være en arena hvor barn og unge daglig skal oppleve å være en verdifull del av et fellesskap. Skolen skal bidra til at elever utvikler seg til gode samfunnsborgere, og skal ha en allmenndannende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevenes muligheter til å mestre skolen, krever derfor at skolen anerkjenner mangfoldet av elever. Hver dag er det rundt 600 000 helt unike elever som møter opp på skolen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2021-22). Gjennom blant annet et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring, viser læreplanverket hvordan skolen er ansvarlig for å møte alle disse ulike elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). En likeverdig læringsarena, som skal gi alle elever et likeverdig opplæringstilbud. Elever som av ulike grunner ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen som gis, har gjennom opplæringslovens §5, rett til spesialundervisning.

For disse barna har altså støtteinstansen PPT en sentral rolle for å sikre at deres rett til spesialundervisning blir ivaretatt. I dag gjelder dette i underkant av 50 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2021-22). Hver og en av disse elevene, skal i utgangspunktet medvirke i utformingen av spesialundervisningen. Denne retten til å uttale seg er lovfestet (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 1998, §5-4). De seneste årene er det likevel blitt rettet kritikk mot kvaliteten av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, med spørsmål om elevers rettigheter faktisk blir ivaretatt (Aasen et al., 2010; Barneombudet, 2017; Herlofsen, 2013; Tveitnes, 2018). Selv om elevens stemme den seneste tiden har vært et tema som i større grad

har blitt gjenstand for diskusjon, er det få studier som faktisk tar utgangspunkt i hva elevene selv erfarer gjennom å snakke med dem.

Studiens formål er derfor å få ny kunnskap om elevers erfaringer knyttet til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, hvor det overordnede tema nettopp er elevmedvirkning. Hvordan erfarer elevene å bli hørt og gitt innflytelse i prosessen om retten til spesialundervisning? Ser man, i kjølvannet av de seneste års kritikk mot sakkyndighetsvurderingenes kvalitet, endelig spor av elevens egen stemme? Studien er ment å være et bidrag til det viktige arbeidet som fortsatt gjenstår når det kommer til det å ta elevenes stemme på alvor i skolen.

Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse skal jeg lytte til et utvalg elevers erfaringer og tanker knyttet til det å bli hørt i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Studiens problemstilling er:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

Spørsmålet vil bli sett i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv og videre knyttes det opp mot et helsefremmende inkluderingsbegrep, barns grunnleggende rettigheter, et helhetlig syn på læringsutfordringer, intersubjektivitet, og attribusjonsteori.

Oppgaven er strukturert i seks kapitler. Kapittel to tar for seg teorigrunnlag og begrepsavklaringer, mens kapittel tre er en redegjørelse for den valgte forskningsmetoden. Kapittel fire viser til studiens funn, i form av beskrivelser og sitat fra elevintervju. Kapittel fem drøfter disse funnene opp mot relevant teori. I det sjette og siste kapittelet presenteres avsluttende refleksjoner om studiens implikasjoner for praksis i PP-tjenesten.

2. Teorigrunnlag og begrepsavklaringer

I dette kapittelet presenterer jeg teori og tidligere forskning som er sentral for å belyse oppgavens problemstilling. Teorien ble i hovedsak til underveis i analyseprosessen, i tråd med en deduktiv tilnærming til empiri. Dette er teori jeg ikke forutså på forhånd, men som ble aktuell som følge av analyse og presentasjon av funn. Det blir derfor vist til et helsefremmende inkluderingsbegrep, da de fire opplevelsesdimensjonene systematisk kan dekke det elevene formidler av behov i den sakkyndige utredningsprosessen. Andre funn gir mening å se sammen med eksistensiell filosofi og attribusjonsteori. Samtidig hadde jeg også noen forhåndstanker, en induktiv tilnærming, om hva som kunne være verdifullt å se nærmere på, slik som et helhetlig syn på læringsutfordringer, intersubjektivitet og barns grunnleggende rettigheter. At dette var relevant, fikk jeg bekreftet utover i analyseprosessen, da det ga mening til elevenes utsagn. Sammen med tidligere forskning vil det som nå presenteres benyttes som tolkningsverktøy i veien mot å svare på studiens problemstilling.

2.1 Tidligere forskning

I veien mot å finne relevant forskningslitteratur, startet jeg hele prosessen med et systematisk litteratursøk. Søket ble gjort gjennom søkemotorene "Oria", "Google Scholar", "ERIC" og "Education source". Da dette er en prosess jeg har lite erfaring med, ble dette en stor kilde til frustrasjon, da i det ene søket kunne dukke opp 50 000 treff, mens i neste søk dukket opp 2 treff, uten at jeg klarte å forstå hva jeg hadde skrevet feil. I fare for at jeg la begrensninger for å finne relevant tidligere forskning på feltet, kontaktet jeg biblioteket på NTNU for hjelp og støtte. I de ulike søkemotorene brukte jeg følgende søkefraser, i kombinasjon og alene, i entall og flertall, slikt som «Educational-psychological service (EPS)», «expert assessments», «students», «involvement», «participation», «spesical education», «childrens right», «listened to», «pupils view/experience/voice», «Student interview», «influence», «autonomy» og også oversatt til norsk. Søket ga meg en del påfyll av indirekte relevant forskning, men jeg satt fortsatt igjen med en følelse av at det var manglende forskning på feltet jeg ønsket å studere.

Et økende fokus på barnas stemme de siste tiårene, har gitt barn sterke og juridiske rettigheter, som skal gi dem muligheten til å bli hørt og gitt innflytelse (Barnekonvensjonen, 2003;

Opplæringslova, 1998). Disse juridiske rettighetene har naturlig nok ført til større fokus på barnas stemme i skolen, men gjennom tidligere forskning ser vi at mye arbeid fortsatt gjenstår.

Elever skal få ta del i planlegging av egen undervisning, som en forutsetning for et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1989, § 9A), samt gis muligheten til fritt gi uttrykk for sine synspunkter og bli hørt av voksne (Barnekonvensjonen, 2003). Flere forskere viser derfor til viktigheten av å få tilgang til «elevens stemme», og involvering av elevene i de saker som påvirker deres skoleliv og liv (Strandkleiv, 2017; Herlofsen & Nilsen, 2016; Gamst, 2017; Heide & Løkås, 2020; Simmons et al., 2015). Samtidig er det flere rapporter og studier som viser at elever som mottar spesialundervisning, i liten grad blir involvert i prosesser som omhandler barnet selv (Nordahl et al., 2018; Sagen & Ytterhus, 2014, Uthus, 2020; 2021). Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» fra 2017 viser blant annet at barna i liten grad blir inkludert i arbeidet av tilrettelegging av deres egen undervisning. Det er gjennom de voksnes perspektiv at barnets stemme kommer frem, uten spor av barnets egen stemme. Det samme viser også doktorgradsavhandlingen til Tveitnes «Sakkyndighet med mål og mening» fra 2018. Lite endring har skjedd på tross av de sterke juridiske føringene også i årene etter.

Det finnes imidlertid få studier som omtaler denne medbestemmelsesretten i lys av spesialundervisningens tiltakskjede. Ulike masteroppgaver, som blant annet Lie (2016), Sandberg (2016) og Sjøtveit (2018), har sett på hvordan PPT ivaretar barns medbestemmelse- og deltakelsesrett i arbeidet med sakkyndige vurderinger, men da med utgangspunkt i datamateriale hentet fra rådgivere i PPT og lærere i skolen. Lignende studier med elevens egne stemmer som empiri finner jeg manglende. I Forandringsfabrikken undersøkelse «Spør oss så får dere vite» fra 2021 hentes det derimot kunnskap fra 201 barn, om hvordan ekstrasjelp i skolen oppleves. Denne studien er med på å understøtte verdien barn har av å bli spurt, å få være med å bestemme og bli gitt muligheten til å forklare hva som oppleves som best for seg selv. Der noen barn ble spurt, ble andre ikke, og studien viser oss hvordan erfaringene er like mange som barn. Prosesser som på ulike måter har til hensikt å påvirke barnet livsverden, må derfor tas med utgangspunkt i barnet selv (Barneombudet, 2017; Forandringsfabrikken, 2021; Uthus, 2021).

2.2 Grunnleggende rettigheter

Undervisning og opplæring er en grunnleggende menneskerettighet (FN-sambandet, 2022), og i norsk opplæringslov har barn lovbestemte rettigheter til tilpasset og inkluderende opplæring. Inkludering er et førende prinsipp for norsk skole generelt, og spesialundervisning spesielt (Bachmann et al., 2016). I lys av et helsefremmende inkluderingsbegrep skal skolen ivareta eleven som et individ, men også som et individ i fellesskap (Uthus, under publisering). Denne forståelsen av inkludering, legger til rette for reel deltagelse i fellesskapet, men innebærer at man gir barn muligheten til å uttale seg og bli hørt.

Barnekonvensjonens artikkel 3 (2003) vektlegger hvordan alle handlinger som berører et barn, skal ha barnets beste som et grunnleggende hensyn. For å kunne vite hva som er barnets beste, må man høre på eleven. I Barnekonvensjonens artikkel 12 (2003) understrekes dette ved å gi barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter «retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet» og i denne forbindelse også rett til tilpasset informasjon som en forutsetning. Videre påpeker artikkel 12 at barnet skal «gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet». Prosesser der det fattes avgjørelser som berører barnet selv, må gjøres riktig. De må være riktig for barnet selv, og gjøres med utgangspunkt i barns grunnleggende rettigheter. En sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1), er forhold som i stor grad berører eleven, og som av den grunn er rettslig pliktig til å følge disse grunnleggende rettighetene.

Elever som av ulike årsaker utfordres i sin læring, utvikling og livsmestring, der utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet ikke er tilstrekkelig, har rett til spesialundervisning i henhold til Opplæringsloven (1998). I §5-4 står det tydelig at dette tilbudet skal formes, i et samarbeid med eleven eller foresatte, hvor det i stor grad skal legges vekt på hva eleven selv mener. Denne retten skal sikre at elever med særskilt opplæring får en forsvarlig og likeverdig opplæring, men betyr ikke at den skal være lik for alle.

Høsten 2019 mottok Kunnskapsdepartementet et forslag til en ny opplæringslov (NOU 2019: 23), hvor to av forslagene var at alle handlinger og avgjørelser som tas i skolen, må tas med utgangspunkt i elevens beste (§2-1) og elevenes rett til å medvirke og plikt til å delta styrkes (§2-2). I læreplanens overordnede del kan vi også lese om de samme forpliktelsene, da elevens stemme skal bli hørt og av den grunn skal elevene erfare «at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Opplæring for elever med spesialpedagogisk hjelp utgjør ingen unntak.

2.2.1 Spesialundervisningens tiltakskjede

PP-tjenesten er en av de nærmeste hjelpeinstansene til skolen, og en viktig støtte for at man i skolen skal ha en opplæring som oppleves inkluderende og likeverdig. Gjennom et tosidig mandat driver tjenesten både med tiltak rettet mot kompetanse - og organisasjonsutvikling og med direkte tiltak knyttet til sakkyndig arbeid for den enkelte elev (Holst-Jæger, 2020). Tjenestens arbeid er lovfestet og regulert gjennom opplæringsloven og barnehageloven.

PP-tjenestens arbeid er omfattende, og sakkyndighetsområdene er mange. I denne sammenhengen omtales PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid i forhold til spesialundervisning i grunnskolen. Saksbehandlingen knyttet til elevers rett til spesialundervisning består likevel her av mange ulike steg, og studien begrenser seg derfor kun til arbeidet som skjer i den sakkyndige vurderingen av elevenes behov.

I en sakkyndig vurdering har man allerede vært gjennom en bekymringsfase og henvisningsfase. På bakgrunn av disse skal PPT utrede eleven for faglige eller ulike sosiale behov, før den videre kan fortelle oss om hvilket tilbud akkurat dette barnet eventuelt trenger i opplæringen (en tilrådning), et tilbud som skal tilrettelegges for på toppen av det allerede ordinære opplæringstilbudet (Haug, 2017). Fasen er blant annet regulert av opplæringsloven (1998, §5-3, §5-4, og §5-6). Retten til spesialundervisning er lovpålagt, men vedtaket kan ikke fattes før PP-tjenesten har utarbeidet denne sakkyndige vurderingen (Opplæringslova, §5-1). På denne måten har PPT en lovfestet makt til å identifisere og definere ulike elevers behov, og hva som er viktig å ta hensyn til i de ulike barns tilfeller. Av denne sakkyndige vurderingen skal det ifølge Barnekonvensjonens artikkel 12 (2003), legges stor vekt på hva barnet selv mener, og så langt det lar seg gjøre, utarbeides i samarbeid med eleven.

2.3 Et helhetlig perspektiv på læringsutfordringer

Læringsutfordring som begrep forstås som elever som har utfordringer knyttet til sin læring, utvikling og livsmestring (Befring, 2016), og som i ulik grad har behov som skiller seg ut fra

elevflertallets behov. Å forstå disse læringsutfordringer i lys av både individuelle forhold, men også til systemet rundt, betegnes som et holistisk eller helhetlig perspektiv (Moen, 2018; Uthus, under publisering)

I det individorienterte perspektivet forstår man utfordringene elevene har på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå (Uthus, under publisering; Kavale & Forness, 1995). Gjennom det individuelle perspektivet vokste det spesialpedagogiske fagfeltet frem, man fikk ulike fagspesifikke disipliner, og tiltak ble rettet mot elever som noenlunde hadde samme vansker og behov. Denne individorienterte forståelsen er i dag viktig for å kunne imøtekomme mangfoldet av elever med særskilte behov, og for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring i lys av spesialundervisning.

Da inkluderingsideologien blomstret i norsk skole, oppsto behovet for et nytt systemperspektiv. Denne forståelsen av elevenes læringsutfordringer skal forebygge både negativ stigmatisering og stempling av elever som skiller seg ut. Målet er å forstå hvordan miljøet rundt elevene på ulike måter kan legge premisser for hvem som får delta i fellesskapet på skolen, gjennom hva systemet ser på som normalt og ikke (Shakespeare & Watson, 1997). Det systemorienterte perspektivet vokste derfor frem som et bidrag i jobben mot inkludering, for å endre læringsmiljøet elevene befinner seg i, og gjøre miljøet og skolene i stand til å ivareta variasjonen av elever med særskilte behov. Dette systemorienterte perspektivet har til dags dato vært svært retningsgivende i dagens skole, og er på mange måter et viktig perspektiv å ha for å sikre deltagelse i fellesskapet gjennom inkludering og tilpasset opplæring (Uthus, under publisering).

Uthus (under publisering) er blant flere forskere som uttrykker at begge typer perspektiver er viktig å ivareta for å sikre barn med ulike læringsutfordringer «gode vilkår for psykisk helse, læring og livsmestring». Det å ivareta hvert individ på bakgrunn av menneskelig mangfold gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning, skal ikke gå på bekostning av å jobbe for en mer inkluderende og “rommelig” skole. I fare for at de to perspektivene hver for seg gir en snever forståelse av elever med særskilte behov, må de se som to sider av samme sak: «særskilte behov må forstås *både* på et individuelt plan, og i lys av det opplæringsmiljøet eleven er en del av» (Uthus, 2020, s. 22).

2.3.1 Eksistensiell filosofi og psykologi

Som følge av induktive analyser ble det tydelig at studiens empiri hadde en eksistensiell dimensjon. Av den grunn er det relevant å vise til eksistensiell filosofi og psykologi. I lys av eksistensiell filosofi er *myndiggjøring* en nyere tenkemåte innen eksistensiell psykologi, som dreier fokuset bort fra menneskets begrensninger, men heller mot muligheter (Amundsen, 2019). På denne måten utfordrer eksistensiell filosofi og psykologi «alle forhåndsgitte beskrivelser og kategoriseringer av barn» (Jordet, 2020, s. 128). Eksistensiell filosofi forstår mennesket som grunnleggende fritt, men at det heller ikke kan forstås uavhengig av sin kontekst. Sartre (1993) skiller mellom eksistens og essens, hvor «eksistensen kommer forut for essens» (s.145). *Eksistens* oppfattes som den man dypest sett er, det autentiske. I møte med sosiale eller kulturelle tradisjoner og samspill i omgivelsene, står man i fare for å miste seg selv, det autentiske. Dette forklares av Jordet (2020) som *essensen*, som en mulighet man har til å definere seg selv, hvem man vil være, eller gjennom at vi fanges av andres allerede definerte rolleforventninger, av *de andre*. Eksistensiell filosofi gir derfor mening i å forstå at «Barnet er mer enn det fremstår på skolen» (Jordet, 2020, s. 132), som alle trenger vekstmuligheter for å få bruk for sine ressurser.

2.4 Et helsefremmende inkluderingsbegrep

Når målet er å realisere en inkluderende skole, kan inkluderingbegrepet ses som å ha et «ytrebegrep» og et «indrebegrep» (Befring, 2014). Inkluderingens ytrebegrep viser blant annet til rammene for utdanning, politikk og samfunnsøkonomi, som er av stor betydning for lærernes mulighet til å realisere inkluderingsideologien i praksis. Indrebegrep handler om å ta elevenes opplevelse på alvor, som et likeverdighetsbegrep, der inkludering praktiseres gjennom myndiggjøring i tråd med deres stemmer. I første rekke er det den indre dimensjonen denne studien vil rette fokuset mot, noe som tar meg videre til det helsefremmende inkluderingsbegrepet.

Kjernen i det helsefremmende inkluderingsbegrepet er elevenes opplevelser. Uthus (under publisering) forstår inkludering som «en opplevelse, bestående av de fire gjensidige opplevelsedimensjonene tilhørighet og mestring, å ha betydning og være agent i eget liv». Gjennom en slik forståelse vil begrepet aldri være en statisk eller endelig tilstand, men en

tilstand som kontinuerlig er i endring og må overvåkes. Ved å bruke elevene egne opplevelser som rettesnor, vil det kunne bidra til å se hvordan skolen og andre instanser i praksis bidrar til helsefremmende opplevelser. Nettopp derfor er inkluderingsbegrepet sentralt i denne studien, der elevenes stemme er i fokus. Begrepet er ment som en påminnelse om at elevenes opplevelse av inkludering ikke oppstår av seg selv, men er et resultat av at skolen og andre profesjoner som er tilknyttet skolen bidrar gjennom gode holdninger og handlinger.

2.4.1 Inkludering som en opplevelse av å høre til

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov, og defineres som «en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning» (Uthus, under publisering). Når behovet for tilhørighet er innfridd, vil man være i bedre stand til å utforske og lære, til å finne motivasjon, til utfoldelse og til å ta i bruk talenter og muligheter i det sosiale fellesskapet. Forskere som Baumeister og Leary (1995) trekker videre frem at «belongingness can be almost as compelling a need as food and that human culture is significantly conditioned by the pressure to provide belongingness» (s. 498). Forstår vi behovet for tilhørighet i lys av dette, kan man også tolke det som at skolen står i en posisjon der jobben man gjør faktisk kan ha en livreddende funksjon.

2.4.2 Inkludering som en opplevelse av mestring

Opplevelsen av mestring handler om å ha tro på seg selv, på de iboende evnene man har til å mestre, og er av den grunn grunnleggende for menneskets selvoppfatning og motivasjon. Psykologen Bandura (1997; 2006b) har i årrekket gitt mening til de tanker og følelser man har knyttet til mestring, gjennom begreper som «human agency» og «mestringforventning». Ifølge Bandura (1997) handler det om: «Belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (s. 3). «Human agency», eller «agent i eget liv» som Skaalvik og Skaalvik (2021) oversetter det til, handler om et iboende ønske om å leve et godt liv, og i kraft av egne kognitive ressurser vil mennesket ta valg ut fra hva som oppleves som best for oss selv. Bandura (1997) forklarer begrepet «mestringsforventning» som en subjektiv opplevelse, hvor forventningene man har til å mestre er knyttet til bestemte oppgaver eller utfordringer. Som elev vil man gjennom lav mestringsforventning unngå å gjøre en oppgave, fordi man forventer å ikke få det til. Og

motsatt, har man en høy mestringsforventning bidrar det til engasjement, til økt innsats og utholdenhet. Disse forventningene legger premisser for hvordan man tenker og føler om seg selv, og er med på å bestemme de avgjørelser man tar (Bandura, 2006a; Pajares, 1997).

2.4.3 Inkludering som en opplevelse av å ha betydning

Opplevelsen av å ha betydning handler på den ene siden om å bli sett og godtatt for den man er og bli tatt med i beregningen, og på den andre siden om å ta del i og bidra i et fellesskap. Uthus (under publisering) trekker frem hvordan dette behovet kan fremmes og hemmes gjennom lærer-elev-relasjonen. Selv om det i læreplanen står at skolen skal «bidra til at hver elev skal ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5), kan man ikke anta at det skjer av seg selv, men gjennom hvordan verdier og elevsyn gis uttrykk for av voksne. Når man som lærer forstår mangfold som en ressurs, og verdsetter elevene som hele mennesker med verdifulle liv, kan man gjennom holdninger og handlinger i klasserommet fremme elevenes opplevelse av å ha betydning.

2.4.4 Inkludering som en opplevelse av å være agent i eget liv

Opplevelsen av å være agent i eget liv handler om å kunne ta egne valg og beslutninger, og kunne få sette ord på egne følelser og meninger. Når denne opplevelsesdimensjonen fremheves, er det med mål om å forstå at det er på innsiden av eleven sannheten om inkludering finnes (Uthus, 2017; under publisering). Som et bidrag i forståelsen av Banduras (1997) teori om «human agency», gir det mening å trekke frem Befrings (2014) begrep myndiggjøring. «Myndiggjøring» handler om å gi rom for de subjektive dimensjonene hos mennesket (Befring, 2014; 2016). Med andre ord «mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som bevirker avmakt» (Thesen og Malterud, 2001, s. 1624). Begrepet rommer derfor to dimensjoner. På den ene siden handler det om *individets relasjon til omgivelsene* (Jordet, 2020). I skolen formidles dette gjennom oppgaven læreren har i en lærer-elev-relasjon, til å overføre mer ansvar for selve opplæringen som en kilde til myndiggjøring. Samtidig handler det om *en psykologisk bevisstgjøringsprosess* (Jordet, 2020). Gjennom økt mestring skal elevene bli bevisst på de iboende ressursene de har, som en forutsetning til å mestre livet. Lærerenes rolle er å forløse dette iboende potensialet til hver

elev, samtidig som det er en forpliktelse alle som jobber med barn og unge har i Norge, gjennom FNs barnekonvensjon (2003).

2.5 Intersubjektivitet

Jordet (2020) beskriver intersubjektivitet som et møte mellom voksen og barn, hvor man befinner seg i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon. «Dette er grunnlaget for all anerkjennelse og forutsetningen for alt godt sosialt samspill. Intersubjektivitet er nøkkelen til å forstå hva det vil si å se læring gjennom elevenes øyne» (Jordet, 2020, s. 29). Flere forskere påpeker også verdien av begrepet, og viser i sin forskning til at intersubjektivitet både er en forutsetning for menneskehet (Stern, 2007) og grunnlaget for barns selvrealisering (aktørskap), som ifølge Bandura (2001) er kjernen i det å være et menneske.

I intersubjektivitet må det voksne perspektivet samsvare med barnets perspektiv, gjennom at man forstår barnets opplevelse av verden «slik barnet selv opplever verden» og på denne måten er i stand til å kunne hjelpe barnet (Jordet, 2020, s. 29). At intersubjektivitet forstås som et subjekt-subjekt-syn på barn, er med på å avvise et elevsyn der barnet blir forstått som et objekt, hvor man på bakgrunn av tilfeldigheter og sosiale og samfunnsmessige forhold, formes. Når man forstår barnet som egne subjekter, som aktør i eget liv, forstår man de innenfra, gjennom hvert enkelt barns egne premisser (Garsjø, 2018). Schibbye (2008) uttrykker det slik:

Subjekt-subjekt-synet, eller intersubjektivitet framhever [...] at partene utvikles i en relasjon hvor to opplevelsesverdener møtes og modifiseres i dette møtet.

Oppmerksomheten rettes om individets syn på seg selv, dets selvfortolkning og forståelse av egen opplevelsesverden. Retten til egen subjektiv opplevelse er ukrenkelig. Begge parter bringer sitt særegne bidrag til samspillsituasjonen. (Schibbye, 2008, s. 3)

Med dette menes ikke at den voksne må være enig eller til enhver tid handle ut fra det barnet mener er bra. Det handler om å gi rom for å la barnet fortelle og rett til å tenke det det gjør, og likevel anerkjenne barnet og dens subjektive opplevelse der og da. Jordet (2020) forklarer at lærerens oppgave da blir å:

(...) forsøke å se situasjonen gjennom elevens øyne, for å se eleven som det menneske det dypest sett er, eller kan bli, ut fra de forutsetningene eleven har her og nå. Da deler læreren og eleven liv med hverandre, slik de er, med sine forskjellige oppfatninger. (Jordet, 2020, s. 214)

2.6 Attribusjonsteori og selvoppfatning

Elever med «særskilte behov» er ingen homogen gruppe. De er like forskjellige og unike, som alle andre mennesker. Hvordan elevene evner å fungere som agent i eget liv og tilegne seg gode mestringsforventninger, henger blant annet sammen med egen selvoppfatning, og opplevelsene av trygghet og sosial tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Selvoppfatning kan forklares og defineres ved hjelp av ulike aspekter, og ulike forskere knytter selvoppfatning til både forventningstradisjon og selvvurderingstradisjon (Bandura, 1997; Rosenberg, 1979). I denne sammenhengen brukes Skaalvik og Skaalvik (2021) sin rommelige og fellesbetegnende definisjon, der selvoppfatning forstås som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (s. 88). Enhver erfaring elever gjør, både faglig og sosialt, vil bidra til utviklingen av denne selvoppfatningen, og derav også inkludere læringsmiljøet og hjelpeinstanser i skolen.

Hvordan elevene på ulike måter forklarer årsaken til egen adferd, vil ha stor betydning for deres selvvurdering og fremtidig mestringsforventning (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2021) forklarer dette gjennom begrepet selvattribusjon, og skiller mellom «internal attribusjon (resultatene tilskrives noe ved en selv, for eksempel evne og innsats) og eksternal attribusjon (resultatene tilskrives noe utenfor en selv: for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad, kvalitet på undervisningen)» (s. 114). Hvorfor-spørsmålet blir derfor sentralt i denne sammenhengen. Et viktig moment i elevenes forklaring, er derfor graden av kontrollerbarhet. Attribusjon til en kontrollerbar årsak, slik som innsats og strategi, blir ofte sett på som mest heldig, da den lettere opprettholder troen på at elevenes innsats nytter (Graham & Williams, 2009). Det motsatte vil være å attribuere resultatet til en ukontrollerbar årsak, slik som evner eleven har, noe som gir stor sannsynligheten for at eleven gir opp, og vil kunne påvirke elevens selvoppfatning og mestringsforventning i en negativ grad (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

3 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg, i veien mot å besvare problemstillingen:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

Hensikten med kapitlet er å belyse hvilket fundament studiens resultat støtter seg på, hvor også systematikken i arbeidet fremstilles sammen med mine refleksjoner underveis – i tråd med en systematisk tilnærming til forskning (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Metodekapittelet starter med en redegjørelse av min forforståelse og motivasjon for forskningen, for så å se på prosessen rundt utarbeidingen av studiens problemstilling. Videre viser kapittelet til forholdet mellom teori og empiri, og refleksjoner rundt det å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med barn. Deretter belyses studiens forskningsprosess, deriblant utforming av intervjuguide, rekrutteringsprosessen og gjennomføring av intervjuene, samt etiske betraktninger om denne prosessen. Så forklares transkriberingen og analysen av empirien. Til slutt vil jeg se på studiens kvalitet, altså reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, før studiens deltakere presenteres.

Når studien tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode heller enn en kvantitativ, er det med bakgrunn i studiens problemstilling. Ulike aspekter vil kunne undersøkes og forstås basert på valg av problemstilling, noe som betyr at kvalitativ metode nødvendigvis ikke trenger å være en bedre metode enn en kvantitativ (Tjora, 2021). Når jeg i denne studien ønsker å vinne innsikt i et lite utvalgt barns subjektive opplevelse av virkeligheten, ble den kvalitative metode derfor riktig i lys av min problemstilling.

3.1 Forforståelse og motivasjon for forskningen

Selv om kvalitative intervjustudier etterstreber å undersøke informantenes egne unike og subjektive erfaringer og perspektiver, er en fullstendig nøytralitet umulig å oppnå i kvalitativ forskning (Tjora, 2021). Forskeren har med seg en forforståelse, basert på ens erfaringer, fagbakgrunn, verdier og holdninger, som påvirker alle deler av forskningsprosessen. Jeg kan

med andre ord komme til å forstå elevenes erfaringer og perspektiver knyttet til medvirkning i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, i lys av min egen forståelse. Det er derfor nyttig å reflektere over min egen forforståelse både før, under og etter intervjuarbeidet. Større bevissthet rundt eget tolkningsmønster kan føre til at jeg i mindre grad utformer spørsmål basert på egne forventninger og lytter til informantene med et åpent sinn og i tillegg unngår å tillegge elevene erfaringer og meninger som i utgangspunktet ikke er deres.

Det å være lærerstudent med profesjonspedagogisk bakgrunn har vist meg hvordan skolen ikke oppleves likeverdig for alle. Motivasjonen bak å forske på eget felt har derfor alltid vært ønsket om å realisere en inkluderende skole og et likeverdig opplæringstilbud. Som erfart i arbeidslivet og skolepraksis kan imidlertid dette være et vanskelig mål å realisere. Jeg har opplevd at spesialundervisning ofte ikke har en inkluderende funksjon, men tvert imot kan gjøre opplæringssituasjonen til eleven verre enn den var i utgangspunktet. Det er mange komplekse forhold som spiller inn i inkluderingsproblematikk, noe faglitteratur og forelesninger har gitt meg større forståelse og kunnskap om, og dermed også et kritisk blikk på praksiser som har til hensikt å virke inkluderende. Etter at representanter fra PPT holdt et innlegg for oss på skolen, ble jeg særlig interessert i tematikken rundt elevenes stemme, da jeg opplevde at vi var flere studenter som undret oss over hvor elevenes stemme i dette foredraget var. Jeg begynte å undersøke dette nærmere å fant lite forskning som knyttet sammen PP-tjenestens praksiser med erfaringer hentet direkte fra elever selv.

Tjora (2021) beskriver forskning som «systematisk nysgjerrighet» (s. 18). En god ide kommer gjerne i prosessen fra man står over et problem, har et spørsmål eller utforsker et fenomen. Denne prosessen krever nysgjerrighet og legger grunnlaget for et interessant forskningstema. I mitt tilfelle var det nettopp en slik nysgjerrighet som ble starten på min masterstudie. Basert på egen forforståelse arbeidet jeg imidlertid ut fra en antagelse om at elever som henvises til PPT ofte ikke blir involvert og gitt innflytelse i prosessen frem til vedtak om spesialundervisning. Jeg hadde derfor allerede mange tanker om hva eventuelle informanter ville si – slik som at de ikke blir lyttet til i den sakkyndige fasen og konsekvensene av dette. Jeg gikk altså inn i studien med en forforståelse om at elevene vil formidle ensidig negative erfaringer, og en fallgrube ved dette ville opplagt være at jeg kom til å tolke det de forteller meg dit hen, uten at det nødvendigvis er det de forteller. utfordringen underveis i forskerprosessen ble derfor å unngå at dette ble tilfellet.

Utarbeiding av studiens problemstilling og intervjuguide var derfor en lang og refleksiv prosess, som gjentatte ganger ble diskutert og endret, for å unngå formuleringer påvirket av

egen forforståelse. Gjennom refleksjoner med min veileder ble det tydelig at man som uerfaren forsker fort leter etter de erfarte utfordringene i forskningen, men hvor det å få øye på de mulighetene og suksessfaktorene kan være likeså viktig for å bringe feltet videre.

Med tidligere forskning i bakhodet, kontaktet jeg lærere og ansatte i PP-tjenesten for å få mer informasjon om elevens stemme. Tematikken skapte engasjement og det var tydelig at dette var noe flere ville vite mer om. Dette engasjementet bidro til at jeg følte meg sikker på hva min masterstudie skulle handle om, og med dette begynte prosessen med å finne studiens problemstilling. Å redegjøre for min forforståelse er ikke enkelt, men jeg har i denne studien prøvd å belyse dette gjennom tanker og erfaringer underveis i intervjuarbeidet og i analyseprosessen, som jeg ser på som relevant. Nettopp fordi denne forforståelse på ulikt vis kan komme til å «spille meg et puss», som ideelt sett en nøytral forsker.

3.2 Utarbeiding av problemstilling som en prosess

Forskningsprosjektets problemstilling har en avgjørende betydning for valg man gjør underveis i forskningsprosessen, og legger grunnlaget for studiens forskningsmetode (Baxter & Jack, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om tematikken for studien tidlig var klar, ble det utfordrende å lande på et avgrenset forskningsfokus og utarbeide en problemstilling som er tydelig på hva det er av elevenes erfaringer og perspektiver jeg vil studere. Målet var hele tiden å stå igjen med en problemstilling som ikke ga assosiasjoner til et forutinntatt svar.

Den første formuleringen til studiens problemstilling var: *Hvordan opplever elever at deres stemmer blir inkludert i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid?* Etter refleksjoner sammen med veileder ble jeg fort gjort oppmerksom på at formuleringen ga assosiasjoner i retning av at elevene vil si noe om de ble hørt eller ikke. Å hele tiden være bevisst min egen forforståelse ble derfor viktig allerede i utbedringen av studiens problemstilling. Tidligere forskning har jo vist tydelige tegn til at elever ikke blir lyttet til, men om dette er tilfellet i min studie kan jeg ikke anta på forhånd. Dette er jo nettopp kjernen for hele masteroppgaven - å finne hvilke erfaringer elevene selv har.

For å unngå at min forforståelse farget studiens problemstilling, samt å sikre en litt videre og mer åpen inngang til elevenes erfaringer, endret jeg først formuleringen til: *Hvordan erfarer elever å bli gitt en stemme i prosessen fram til en sakkyndig vurdering, om rett til*

spesialundervisning? Denne formuleringen manglet likevel noe essensielt, da jeg følte den også måtte omhandle om elevene faktisk ble hørt selv om de ble gitt en stemme, noe som gjorde at den igjen ble endret. For å også kunne fange alle nyansene i det elevene fortalte, er det dette som er studiens hovedproblemstilling:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

Denne formuleringen er mer åpen, uten føringer for en bestemt retning – hvor jeg spør om erfaringene generelt og medvirkning spesielt. Det er en ren induktiv empirisk tilnærming, hvor målet er å utarbeide åpne intervju spørsmål - som kan fange elevenes erfaringer både på godt og vondt.

Videre ble det tatt i betraktning om studien skulle ha en todelt problemstilling, fordi jeg også så det hensiktsmessig å studere rammene eller konteksten for elevenes erfaringer. Denne problemstillingen er også empirisk, men fordi den viser til elevenes erfaringer av muligheter og utfordringer, handler den i større grad om den konteksten som elevene befinner seg i:

Hvilke utfordringer og muligheter erfarer elever i prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

For hvor går skillet mellom elevens erfaringer og perspektiver – og konteksten? Elevene gjør seg jo erfaringer i en kontekst, men denne konteksten har jeg jo ikke empiri på da jeg ikke er med elevene i tiltakskjeden. Likevel vil valget om å ha med en slik kontekstuell tilnærming i problemstillingen gjøre at funnene i min studie, kan bidra til å svare for flere elever, dersom studiens funn gjenspeiles i annen forskning. Denne siste delen av den todelt problemstillingen vil på mange måter besvares gjennom drøftingskapittelet, da elevenes erfaringer forteller oss hva som er med på å legge premisser for deres muligheter til å bli hørt og gitt innflytelse.

3.3 Forholdet mellom teori og empiri

Som nevnt innledningsvis forsker jeg på eget felt. Det gjør at jeg har med meg en praktisk og teoretisk forforståelse inn i studien. Å vise bevissthet rundt dette har vært viktig for meg å få

frem. Jeg har derfor gjort meg noen valg slik at jeg sikrer meg mest mulig empirinære data. Studien har en abduktiv forskningsmetodisk tilnærming, som innebærer både en induktiv og en deduktiv tilnærming. Det foregår «en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Kvalitative studier har hatt en tradisjon der en induktiv tilnærming er å foretrekke, da man bestreber seg å tilnærme seg virkeligheten slik den erfares av informanten (Tjora, 2021). En slik åpen tilnærming har som mål å legge bort egne antagelser og forståelser, basert på tidligere kunnskap eller teori. Selv om min forskning etterstreber å være så empirinær som mulig, er det naivt å tenke at det er mulig å forholde seg til en ren empirisk metode. Å veksle mellom en induktiv og deduktiv tilnærming kan derfor være hensiktsmessig, og dette ble gjort både i prosessen rundt valg av studiens teori, samt i utarbeidelsen av intervju spørsmål. Denne abduktive tilnærmingen har både styrker og svakheter. Styrken kommer av at jeg kjenner til feltet gjennom utdanning og jobb, og kan utnytte egne erfaringer og teoretiske perspektiver for å forstå informantenes subjektive erfaringer bedre. Utfordringer kommer av at min forforståelse kan utgjøre en barriere, eller stå i veien for, at jeg oppdager virkeligheten slik den subjektivt erfares av elevene. Det er kjent gjennom tidligere forskning at barn i liten grad blir hørt i saker som angår dem selv (Barneombudet, 2017; Tveitnes, 2018), noe som kan legge en forventning om at data og funn også i denne studien vil bekrefte det man allerede tror.

For å få tilgang til elevenes erfaringer valgte jeg videre en sosialkonstruktivistisk tilnærming til intervjuene. Sosialkonstruktivismen bygger på fenomenologien, hvor man søker å forstå elevenes erfaringer og perspektiver sett fra deres ståsted og gi mening til deres unike subjektive erfaringer (Tjora, 2021; Thagaard, 2018). Fordi mennesket betraktes som aktivt handlende, kan man kan ha helt ulike oppfatninger av samme fenomen. Gjennom sosiale prosesser og menneskelig samhandling prøver dermed sosialkonstruktivismen å skape ny forståelse, med relasjonen mellom forskeren og informanten i fokus. Med andre ord skapes kunnskapen i intervjusituasjonen, i samspillet mellom meg som forsker og eleven jeg intervjuer. Å anerkjenne min egen påvirkningskraft og teoretiske forståelse i denne studien står i tråd med Thagaards (2018) forståelse av det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

3.4 Valg av forskningsmetode

De siste årene ser man en positiv utvikling knyttet til å bruke barn som deltagere i forskning. Barnas «forståelseshorisont» anses som et viktig bidrag for å vinne ny innsikt som pedagog i skolen, som igjen trengs for å kunne vurdere kvaliteten på skolens utviklingsarbeid. Enda viktigere er det at barn i dag ses på som en nødvendig aktør, for å få frem nyttige synspunkter i situasjoner og spørsmål som angår barnets egen hverdags- og læringssituasjon (Eide & Winger, 2003). Gjennom å forstå barn som aktive deltakere erkjenner man at «barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv» (Eide & Winger, 2003, s. 23). Med dette synet på barn, ønsker jeg i denne studiens både å forstå og beskrive de erfaringer som kommer frem slik det erfares av elevene selv.

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å gi barna muligheten til å få frem sin stemme, er det kvalitative forskningsintervjuet valgt som studiens metode for å innhente data. Selv om det er nærliggende å anta at dette er den beste metoden for å innhente elevenes egne beskrivelser av deres livsverden, var min første tanke dybdeintervju som metode. Etter nærmere refleksjoner rundt intervjuets mål, valgte jeg å gå bort fra dybdeintervju. Dette på bakgrunn av at jeg må anerkjenne at «barn er barn» i intervjusituasjonen, og at jeg ikke kan forvente at barn klarer å gå i dybden, slik metoden beskriver. Det kvalitative forskningsintervjuet vil derfor heller være nyttig, hvor jeg bevisst har jobbet med en intervjuguide som kan gi meg gode oppfølgingsspørsmål som kan få barn til å utdype. Intervjuet baserer seg på en mer hverdagslig samtale, der jeg får innblikk i elevenes livsverden, og videre søker å få innsikt i og fortolker de fenomener som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Med utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet ble det valgt en semistrukturert intervjuguide. Det vil si at intervjuet baserer seg på overordnede spørsmål knyttet til oppgavens tema, men med fleksible og åpne spørsmål, som kan følge informantens initiativ og tanker underveis i samtalen. Den semistrukturerte varianten ble derfor valgt fremfor den strukturerte, da målet var å vinne ny innsikt gjennom elevenes egne, subjektive erfaringer. Intervjuformen legger noe kontroll over hva dialogen mellom intervjuer og informant må ta utgangspunkt i, men gir mulighet til å fritt kunne uttale seg og styre samtalen i den retningen

informanten selv ønsker (Befring, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette kan bidra til at studien fanger opp en bredere forståelse og gir variasjon rundt elevenes egne opplevelser knyttet til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Samtidig legger også det semistrukturerte intervjuet til rette for at man som intervjuer får tilstrekkelig informasjon til å kunne gi mening til studiens problemstilling, da intervjuguiden kan brukes som en veileder i samtalene med informantene.

3.4.2 Ethiske refleksjoner rundt de valgte metodene

Eide og Winger (2003) mener en av de største utfordringene i barneintervju handler om å klare å ivareta barns integritet. I et forskningsprosjekt som dette, med et lite utvalg, har jeg reflektert mye rundt akkurat dette. At jeg er en uerfaren forsker, har også bidratt til at de etiske refleksjonene rundt dette er enda viktigere. Å skulle bidra til å stigmatisere elever, på bakgrunn av kriteriene i utvalget mitt, og påvirke elevenes selvfølelse i negativ retning, var min største frykt som forsker.

Brooker (2001) presiserer at det ofte kan være forskeren selv som legger begrensninger når det kommer til å ivareta barnets integritet, hvor blant annet for lite kompetanse er en faktor. Jeg gjorde derfor et grundig forarbeid ved å tilegne meg kunnskap om intervju med barn, der mye handlet om metodiske og etiske refleksjoner, for å kunne være lydhør for kompleksiteten i det barna formidler. For å gi litteraturen jeg leste meg opp på mer mening, ble det også hentet verdifull kunnskap fra både veileder og andre nøkkelpersoner som har mye erfaring rundt det å skulle intervju barn. Dette ga meg et bedre utgangspunkt til å være kritisk til min egen praksis som forsker.

Jeg har også reflektert mye over hvordan rekrutteringsprosessen kan legge føringer for å kun velge de barna som har mye på hjertet. Utvalget til denne studien har blitt til gjennom hjelp fra andre voksne, som tar valg basert på egne antagelser, sin forståelse av studiens fenomen og sin relasjon til barna, som da vil være avgjørende for hvilke elever de ser for seg vil kunne gi meg gode svar. Dette trekker Eide og Winger (2003) frem som en viktig etisk refleksjon rundt det å intervju barn, og som man ser kan bli tilfellet i en slik rekrutteringsprosess. Såkalte *portvaktere* kan plukke ut elever de vet har lett for å prate, og på denne måten ekskludere andre elever fra å delta, og som da fratras muligheten til å bli hørt (Redalen et al., 2013). Derfor er det også viktig å trekke frem at de deltakerne som ikke fikk muligheten til å

delta i denne studien, kunne ha gitt større variasjon til studiens datagrunnlag og dermed funnene.

Refleksjoner rundt temaet intervjuene tok utgangspunkt i, kan for de aller fleste være sensitivt å snakke om. Allerede fra start var jeg derfor svært bevisst på at jeg både må ta høyde for positive – men også negative erfaringer, og på ingen måte trække over noen av elevenes grenser. Brooker (2001) fremhever denne sensitiviteten, og at man ut fra elevenes bakgrunn og modenhet må være lydhør. Underveis i intervjuene opplevde jeg likevel ikke dette som en reell bekymring, da elevene på ulike måter uttrykte at det var en fin opplevelse å kunne få dele sine tanker og erfaringer med noen utenforstående, som kun var opptatt av hva elevene selv følte. Kanskje bør forskning med barn derfor først og fremst forstås som en måte å myndiggjøre barn på heller enn som en risiko for umyndiggjøring?

3.5 Forskningsprosessen

3.5.1 Utforming av intervjuguide

Tematikken til denne oppgaven har jeg vært så heldig å få drøftet med både lærere og ansatte i PP-tjenesten, som har gitt meg påfyll av verdifull kunnskap. I tillegg har jeg fått betydelig innsikt i feltet gjennom lærerstudiet, da spesielt gjennom den profesjonspedagogiske fordypningen. Selv om det i denne oppgaven kun skal handle om elevenes unike subjektive erfaring, kan jeg bruke denne kunnskapen til å utarbeide gode spørsmål, som gjør at jeg gir elevene mulighet til å få fortelle fritt om sine erfaringer. Min forforståelse og den teoretiske kunnskapen jeg har om oppgavens «fenomen», vil derfor kunne bidra til å stille viktige og riktige spørsmål i denne sammenhengen. Dette understreker både Kvale & Brinkmann (2009) og Thaagard (2018), og står videre i tråd med oppgavens abduktive tilnærming.

I arbeidet med intervjuguiden jobbet jeg derfor hele tiden med å formulere tematisk relevante, *åpne* spørsmål, som kunne gi meg rike beskrivelser og som ikke la føringer. Som helt uerfaren forsker var dette utrolig vanskelig, men som følge av refleksjoner sammen med veileder utarbeidet jeg et forslag til en intervjuguide. I denne prosessen ble jeg bevisst både på betydningen av spørsmålsformuleringene og struktureringen av dem. Spørsmålsformuleringen

«Syns du det var bra?» ble for eksempel byttet ut mot et mer åpent: «Hvordan var det for deg?» for å ikke legge noen føringer for et svar.

Med mål om å få innsikt i studiens problemstilling; hvordan elevene selv erfarte prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, ble intervjuguiden strukturert og delt inn i tre faser (se Vedlegg A). Fase en handler om tiden før den sakkyndige prosessen, om elevens tanker om det å kanskje streve på skolen. Fase to legger vekt på tiden underveis i utredningen, slik som elevenes erfaringer knyttet til møtene med PPT. Fase tre handler om hvordan det ble til slutt. En slik tidskronologisk oppbygging av intervjuguiden hadde til hensikt å gjøre det lettere for elevene å fortelle om sine erfaringer – altså i stedet for å spørre åpent, «hva skjedde og hvordan erfarte du det», ble det åpnet opp for rikere beskrivelser, og slik også for de verdifulle detaljene og nyansene. Samtidig gjorde denne struktureringen intervjuet ryddig og oversiktlig.

Fasene ble presentert for eleven med en kort innledning, hvor jeg forklarte hvorfor jeg var nysgjerrig på akkurat dette. Videre var spørsmålene formulert slik at det elevene fortalte, videre kunne bygges på, og danne et grunnlag for resten av intervjufasen. På denne måten ble det enklere å unngå å legge føringer for hva elevenes fokus skulle være. Det kunne være åpne spørsmål som begynte med: «Kan *du* fortelle litt..?, Hvordan tror *du* at..?, Hvordan var det for *deg*..?, Hva tenker *du* om..?». På denne måten indikerer jeg at det ikke er noe fasitsvar på det jeg spør om. Når eleven hadde fått fortalt litt, la jeg så vekt på å bruke gode oppfølgingsspørsmål, slik at hver enkelt elevs subjektive opplevelse kunne tre frem. Å få frem hva eleven selv oppfattet av det som skjedde, hva eleven ble fortalt og om eleven selv fikk si sin mening er noe som går igjen i oppfølgingsspørsmålene i alle fasene.

I tråd med studiens sosialkonstruktivistiske forskningstilnærming fokuserte jeg på det mellommenneskelige samspillet mellom meg og informanten, og brukte intervjuguiden kun som et hjelpemiddel og en veiledning, slik at jeg i intervjusituasjonen kunne etterstrebet å i størst mulig grad være en samtalepartner.

3.5.2 Prøveintervju

I forkant av selve datainnsamlingen ble det gjennomført et prøveintervju, i tråd med å forstå intervju som en praktisk ferdighet som man må øve på (Kvale & Brinkmann, 2018).

Hensikten med dette intervjuet var derfor å teste ut intervjuguiden før selve intervjurunden,

slik at jeg på best mulig måte var forberedt på den prosessen jeg skulle igjennom. Dette prøveintervjuet ble gjennomført med en elev som hadde vedtak om spesialundervisning, og som hørte til en annen kommune enn studiens informanter. Dette gav nyttige refleksjoner om hva som kunne endres, og samtidig få testet det å være en intervjuer. Dette var svært lærerikt for en helt uerfaren forsker. Prøveintervjuet ga meg en indikasjon på at varigheten ville være rundt 30 minutter +/- . Intervjuguiden fungerte greit, men jeg endret en del formuleringer og la til ulike alternativer i formuleringene. Under prøveintervjuet opplevde jeg at informanten ikke knyttet begrepet spesialundervisning til sin undervisning, men kjente seg heller igjen når jeg omformulerte det til «å få litt ekstra hjelp».

Det ble derfor tilføyd flere formuleringer av begrepet «spesialundervisning», slik som det å «må ha litt ekstra hjelp/det å trenge litt annen undervisning». Begrepet «spesialundervisning» gikk igjen i flere av spørsmålene mine i intervjuguiden, og for å være sikker på jeg ikke tilga eleven en opplevelse av å være «spesiell» som noe negativt, valgte jeg å vurdere hvordan jeg formulerte meg underveis i intervjuet. Uthus (2021) finner i sin studie at elever kan ha ulike opplevelser av det å motta spesialundervisning – som et stigma, men også som verdifull læringsstøtte. Hun påpeker at man som forsker ikke kan vite på forhånd hvilke erfaringer elevene man skal intervjuer har, og som forsker ønsker man å ta høyde for nettopp det.

3.5.3 Utvalgsprosessen og rekruttering

I en kvalitativ studie som denne, hvor utgangspunktet for utvalget er relativt lite, understreker blant annet Thagaard (2018) at rekrutteringsprosessen er viktig og må være hensiktsmessig. Dette innebærer et strategisk søk, hvor informanter velges på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner, som kan gi svar på problemstillingen.

Kriteriene for utvalget i denne studien var at elevene måtte ha erfaringer fra en sakkyndig prosess med PPT, ha fått et vedtak om rett til spesialundervisning og gå på ungdomsskolen. Hvorfor elevene hadde erfaring med en sakkyndig prosess ble ikke lagt vekt på, noe som var viktig å formidle til de som skulle bli forespurt om å delta og som også sto nevnt i informasjonskrivet (se Vedlegg B). Jeg ønsket ikke å studere variasjonen i elevenes erfaringer med tanke på alder, så valget om å ha elever fra ungdomsskolen var hensiktsmessig med tanke på å ha et utvalg der informantene var forholdsvis lik i aldrer. Disse elevene så jeg også for meg kunne ha verdifulle erfaringer både fra barne- og ungdomsskolen. Det var

likevel ikke et låst kriterium, fordi det er vanskelig å huske tilbake i tid. Jeg var derfor allerede fra starten av prosessen innstilt på at jeg også kunne snakke med elever på lavere trinn, noe som også ble tilfellet i studien.

Å gjennomføre studien med utgangspunkt i sakkyndige prosesser knyttet til PP-tjenesten på den bestemte regionen var en gjennomtenkt beslutning. PP-tjenesten i denne regionen har jobbet systematisk med å få frem elevens stemme i sakkyndige vurderinger siden 2016. Hensikten med studien var likevel ikke å rekruttere elever som hadde positive erfaringer med å bli lyttet til eller gitt innflytelse i slike sakkyndige prosesser, det ville i såfall gitt et skjevt utvalg. Hensikten bak å velge en bestemt region var å studere elevenes erfaringer i lys av «idealer» og «realiteter». Kunne min studie gi ny innsikt i et felt man systematisk har hatt som mål om å lykkes med? – en innsikt i om det er det de i realiteten gjør? Hva kan studiens datamateriale videre si om utfordringer og muligheter på dette feltet?

Det ble i denne studien gjennomført 5 elevintervju. Antallet var hensiktsmessig i forhold til tiden det tar med forarbeid og dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2018). Å få tak i disse fem viste seg dog å være mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg.

For at jeg skulle få tilgang til informanter med disse utvalgte kriteriene, var jeg som nevnt tidligere avhengig av å gå gjennom *portvaktere*. Dette betegnes gjerne som «de personer som gir adgang til et forskningsfelt» (Redalen et al., 2013, s. 20). Rekrutteringen skjedde derfor ved at jeg tok kontakt med den bestemte PP-tjenesten, og fikk tips til hvilke skoler som kunne være aktuelle å spørre. PP-tjenesten var veldig hjelpelig, og ga meg både navn på skoler og til ansatte som hadde det det spesialpedagogiske ansvaret på skolen. Ansatte på skolen tok da videre kontakt med elevene de så for seg kunne være aktuelle, og fikk sendt ut informasjonsskriv (se Vedlegg B), samtykkeskjema (se Vedlegg C), og melding i meldeboka på vegne av meg.

Jeg fikk raskt svar fra tre av skolene, og alle så for seg at de hadde lyst til å delta på denne studien. En av skolene valgte likevel å trekke seg, da de mente de elevene de hadde på trinnet ikke alltid var like lett å ha en slik avansert samtale med. Samtidig ble det kjent at de to andre skolene kun hadde en aktuell elev hver. Jeg måtte derfor starte en ny rekrutteringsprosess. En ny skole ble kontaktet, som også syntes studien var veldig interessant og som sa ja til å delta. Jeg sto nå igjen med fire informanter, og ble enig med veileder om at selv om jeg hadde håpet på flere, fikk jeg bruke de som et utgangspunkt og ta stilling til om det er for lite etter at jeg

har samlet data. Da med bakgrunn i at det gjerne er fenomenet som skal bestemmes om «metningspunktet» for studien er nådd, heller enn antallet informanter (Thagaard, 2018).

På intervjudagen var det nok et frafall, og med kun tre informanter måtte jeg starte enda en ny runde med rekruttering. Jeg startet nå med å kontakte personer i eget nettverk, som jeg viste kunne gi meg svar raskt på om det fantes flere aktuelle kandidater for studien i området. Dette blir av Thagaard (2018) kalt for *snøballmetoden*, som betyr å benytte seg av personer som kan ha verdifull informasjon, og at man gjennom denne personen får tips til hvem andre som kan ha erfaringer med fenomenet man skal studere. Ved å ta en avgjørelse på å også intervju elever på mellomtrinnet, fikk jeg tak i to elever som hadde de rette kriteriene, og endte til slutt derfor opp med 5 deltagere fra 5.-9. trinn fra to forskjellige kommuner.

3.5.4 utfordringer knyttet til rekrutteringsprosessen

Ved at jeg som forsker brukte portvaktere i denne studien, må jeg også ta høyde for at disse personene kan ha innflytelse på studiens informasjonsinnhold og hvordan informasjonen om dette forskningsprosjektet blir formidlet til elevene. Redalen et al. (2013) skriver blant annet at denne innflytelsen kan ha en avgjørende betydning for om man faktisk ønsker å delta, eller at informasjonen ikke når frem og eleven ikke får muligheten til å velge, selv om de gjerne vil det. Det siste har jeg vært nødt til å reflektere en del over i denne studien, da rekrutteringen har vært utfordrende.

En av skolene jeg tok kontakt med, så ikke for seg at de hadde noen aktuelle informanter, og reflekterte rundt utfordringene ved å intervju studiens målgruppe. Et tips ble å ta kontakt med foresatte, som nok kunne ha bedre innsikt i hvordan prosessen med PPT hadde vært for deres barn og som derfor kunne gi et bedre begrunnet svar på om det var aktuelt for deres barn å delta i studien. Andre skoler problematiserte også i hvor stor grad aktuelle elever kom til å gi særlig nyttig informasjon, og de ble av den grunn ikke informert eller spurt om å delta. Dette i seg selv kan tolkes som at studiens tema er relevant, fordi jeg med dette legger til grunn at alle elever har verdifulle erfaringer som kan gi verdifull innsikt.

Jeg kjente ikke elevene, og måtte av den grunn stole på de portvaktene jeg hadde tatt i bruk, noe jeg også hadde all grunn til å gjøre. Det er likevel viktig å trekke frem disse utfordringene fordi: «Dersom en antar at deltakerne mangler kompetanse eller er i en livssituasjon som gjør at de bør skånes fra deltakelse i forskning, kan konsekvensen bli at aktuelle informanter ikke

får muligheten til å gjøre et informert og selvstendig samtykke i forhold til forskningsdeltakelse» (Redalen et al., 2013, s. 21). Dette er ikke ment som kritikk til de som har vært behjelpelig i min oppgave. Jeg trekker det frem fordi det er viktig å være kritisk til forskningsmetoder som man i et større perspektiv kan se legger premisser for hvem som får muligheten til å delta i forskning. Å være kritisk til mitt forskningsprosjekt og min egen rolle som forsker er derfor viktig og nødvendig, og en del av jobben i forskning. Dette er også med på å understøtte studiens kvalitet.

3.5.5 Forskerrollen stilt ovenfor barn som informanter

Det er viktig å erkjenne at det er et asymmetrisk forhold mellom voksen-barn-forholdet i det kvalitative forskningsintervjuet (Eide & Winger, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Elevene har med seg noen erfaringer i intervjusituasjonen, som vil spille inn på relasjonen mellom meg og eleven. Enten det er gode erfaringer eller dårlige erfaringer, vil de bidra til å legge føringer for samspillet i intervjuet. På samme måte går jeg inn i intervjusituasjonen med en forforståelse som vil kunne påvirke forskningsprosessen. Å være bevisst på dette, og bruke tid på å reflektere over min egen forskerrolle, er det første steget på veien til å bli god på å intervju barn (Eide & Winger, 2003; Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Asymmetrien er derfor ikke nødvendigvis noe som må reduseres, men er en vesentlig faktor som vil ha betydning for det datamaterialet jeg samler inn, og som jeg må være klar over finnes. Det er vanskelig å endre hvordan jeg er som person og min forforståelse. Ved å være bevisst på de erfaringer jeg tar med meg inn i rollen som forsker, kan jeg åpne for å i størst mulig grad forstå informantenes opplevelser og erfaringer, noe jeg i hele forskningsprosessen har prøvd å få frem.

3.5.6 Gjennomføring av intervjuene

Elevene ble intervjuet ved skolene der de gikk, alle hver for seg, i et tidsspenn på 1 uke. Jeg hadde forberedt meg godt, men kjente likevel på en enorm nervøsitet før første intervju. Nervøsitet for å forske på et felt som innebærer mange etiske overveininger. Elever med særskilte behov, befinner seg gjerne i mer utsatte posisjoner enn elever uten særskilte behov, og kan av den grunn gjøre de særlig sårbar i skolen (Arnesen, 2020; Madsen, 2020; Uthus, 2020). Som forsker var jeg derfor veldig opptatt av at jeg ikke skulle bidra til å gjøre en

utfordrende situasjon mer belastende for eleven – og forsterke eventuelle vonde/sårbare følelser. Underveis i intervjuene prøvde jeg derfor å skape en god atmosfære hvor intervjusituasjonen var ufarliggjort, gjennom å gi eleven informasjon om hva det er vi skal gjøre og påpeke at det er elevens egne tanker og erfaringer jeg er ute etter. Å forklare at man ikke kan svare feil i denne sammenhengen var avgjørende for å få eleven til å ha lyst til å dele sine tanker å for å motvirke en eventuell negativ opplevelse i det eleven forlater rommet, noe jeg i hvert intervju påpekte flere ganger. Jeg jobbet også konsekvent med å gi anerkjennende tilbakemeldinger til informanten, for å vise at jeg lyttet til det de sa og tok hvert ord på alvor (Thagaard, 2018).

På hvert intervju satte jeg av god tid til en god avslutning. Her brukte jeg blant annet Eide og Winger (2003) sin kunnskap om barneintervju, ved å rose informantens deltagelse og takke de for at de har valgt å dele sine tanker og erfaringer med meg. Det var viktig for meg å være helt sikker på at eleven ikke følte hen hadde utlevert mer enn det hen egentlig var komfortabel med, og eleven fikk derfor både mulighet til å se og høre på lydopptaket når vi var ferdige, og gi uttrykk for om det var noe vi skulle ta bort, legge til eller endre.

3.6 Ethiske betraktninger

Studiens etiske plattform tar utgangspunkt i de etiske retningslinjene som vi finner i Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap (NESH, 2021). Dette prosjektet, som i likhet med all annen forskning som innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Første henvendelse ble gjort 23. desember, og ble videre godkjent 15. februar (se Vedlegg D). I mellomtiden fikk jeg blant annet tilbakemeldinger knyttet til hvilke vurderinger jeg hadde gjort i forhold til stigma rundt å bli tatt ut av klasserommet. Å opprette en god dialog i forkant med min kontaktperson på skolen, og gi eleven mulighet til å selv velge hvor og når intervjuet skulle finne sted, ble derfor vurdert som en måte å trygge eleven på i forhold til bekymring rundt stigmatisering.

Videre ble det viktig å få et informert samtykke og drøfte studiens konfidensialitet og konsekvenser, som står i tråd med de etiske betraktningene Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger i all forskning med andre mennesker. Rektorer ved de aktuelle skolene og andre

portvakter fikk tilsendt informasjonsskriv hvor bakgrunn, formål og hensikt med studien var nøye forklart, som ble videreformidlet og forklart til informantene (se Vedlegg B). Som eget punkt ble det informert om at studien var frivillig å delta på, og at man til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg uten noen konsekvenser (NESH, 2021). Alle elevene som deltok var under 16 år, og et samtykkeskjema for elevenes foresatte var derfor som nevnt, også lagt ved (se Vedlegg C). Informasjon og frivillighet ble også gjennomgått under selve intervjuet, da det kreves særlig aktsomhet når barn deltar i forskning. Jeg må anerkjenne at «barn er barn», og da heller ikke forvente at de har forutsetningene til å begripe hva all informasjon de tidligere har fått forklart innebærer, og igjen gi de muligheten til å fritt trekke seg. Dette i tråd med retningslinjene til NESH (2021) når man forsker med barn, som har et særlig krav på beskyttelse. I tillegg til barns samtykkekompetanse, handler det om å respektere barnets *nektelseskompetanse*. Nektelse kan uttrykkes på ulike måter, noe man må være bevisst på i intervjusituasjonen. Som uerfaren forsker var dette utfordrende, da temaet for denne studien kunne være vanskelig for elevene å snakke om. Dette stiller store krav til hvordan jeg som forsker tolker deres kroppsspråk og reaksjon i samtalene. I tillegg foregikk rekrutteringsprosessen gjennom portvaktere, noe som innebærer at jeg som forsker har mindre kontroll over hvilken informasjon eleven har fått før et eventuelt samtykke ble gitt, samt at mengden mottatt informasjon kan variere blant elevene. Selv om jeg gjentok elevens rett til å trekke seg i intervjusamtalen, kan dette ha påvirket hvordan elevene opplever intervjuet, og deres mulighet til fri deltagelse.

Kravet om konfidensialitet og konsekvens pålegger forskeren å verne om informantens privatliv, ved å blant annet anonymisere alle identifiserbare opplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptak av intervjuene ble gjort med en analog diktafon, samtidig som de som en sikkerhet ble gjort via appen Nettskjema Diktafon, med oppkobling til TDS. Disse opptakene ble i henhold til retningslinjene for bruk av lydopptak, behandlet fortrolig.

3.7 Transkriberingen

Kort tid etter intervjuene var gjennomført ble det gjort en fullstendig transkribering av lydopptakene, mens inntrykkene jeg satt igjen med enda var friskt i minnet. Denne prosessen gjør intervjusamtalene tilgjengelig for videre analyse. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker finnes det imidlertid ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og en

del informasjon kan forsvinne. I interaksjonen mellom informant og intervjuer formidles det også meningsinnhold gjennom kroppsspråk, emosjoner, stemning og språklige uttrykk, som ikke enkelt lar seg overføre til en skriftlig gjengivelse. Det var derfor nødvendig å reflektere over hva som ville være den mest hensiktsmessige transkriberingsformen.

Fra starten av valgte jeg å transkribere et relativt høyt detaljeringsnivå. Dette inkluderte alt som ble sagt av ord, repetisjoner, interjeksjoner, pauser, lydord som «mhm», «hmm» og «ehm», og reaksjoner som latter og sukk. I tillegg ble det lagt ved kommentarer om hendelser i rommet som ikke kommer frem av lydopptaket, slik som da den ene informanten begynte å tegne på et papir for å illustrere det hen fortalte. Det var ikke sikkert alle detaljer ville få betydning for analyseprosessen, men på denne måten kunne informantenes egen formidling bevares i størst mulig grad. Av hensyn til informantenes anonymitet ble det imidlertid tatt en beslutning om å transkribere intervjuene på bokmål, fremfor informantenes egen dialekt. Slik sett mister man noe av informantenes eget språk, men jeg forsøkte å være observant på spesielle dialektord som kunne ha en særegen betydning. Også personnavn og stedsnavn ble anonymisert underveis, og informantene selv ble gitt nye navn. Til slutt lyttet jeg til hvert lydopptak mens jeg så over transkripsjonene, for å sørge for at de var skrevet ordrett og i størst mulig grad gjengir intervjuenes meningsinnhold. Det at jeg gjorde transkriberingsarbeidet selv gjorde at jeg fikk en god oversikt over materialet.

3.8 Analyseprosessen

I en kvalitativ studie som denne, skal analysen ideelt sett foregå samtidig som datainnsamlingen og transkriberingen gjennomføres, noe som gjør at tolkning kontinuerlig foregår i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I den grad dette var mulig, er dette også tilfellet i denne studien. For eksempel husker jeg blant annet hvordan «Sansa» fortalte om ønsket om å bli kokk i fremtiden, men fordi hun hadde fått en diagnose og strevde på skolen, trodde hun ikke helt at det var mulig. Dette fikk meg til å tenke på sårbarheten av å ha en læringsutfordring, som påvirket min fortolkning av de neste intervjuene. Jeg noterte derfor slike refleksjoner underveis, ikke fordi de skulle bli selve grunnlaget for analysen, men som hjelp når alle sider med transkripsjon skulle bearbeides. Analyseprosessen er derfor det som nå vil bli omtalt, og er ifølge Kvale og Brinkman (2015) prosessen hvor «intervjupersonens egen forståelse hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet»

(s. 222). For å kunne presentere de funnene i empirien som på best mulig måte kan gi svar på min problemstilling, ble det valgt en åpen, empirinær tilnærming, med inspirasjon fra meningsfokuseret analyse (Kvale & Brinkmann, 2015), sammen med Tjoras (2021) stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI). Denne omfattende analyseprosessen startet idet jeg hadde transkribert det siste intervjuet.

Jeg startet med å sette meg godt inn i transkripsjonene. Jeg leste en transkripsjon, for så å lese den en gang til, og markerte tekstutdrag som jeg synes var spennende. Jeg startet med å markere de erfaringene som utelukkende handlet om at eleven ble hørt, i en farge, og erfaringer knyttet til å ikke bli hørt, i en annen. Etter at alle transkripsjonene var markert i gult og blått, prøvde jeg å lage meg noen empirinære koder, for å karakterisere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene var korte setninger, som kunne gjenspeile empirien, såkalt "in vivo"-koding (Saldaña, 2013, s. 7). Kodene skal «ivareta det helt spesifikke materialet» (Tjora, 2021, s. 218). Teorien ble lagt bort, og i den grad det er mulig handlet første del av analyseprosessen om å jobbe induktivt. Som uerfaren forsker, ble det å skulle lage disse kodene en utfordring, og selv om de var empirinær, følte jeg at jeg mistet litt oversikt over hva essensen i det elevene fortalte var. Flere av mine informanter hadde korte svar, men samtidig sammensatte og komplekse svar, som kom frem gjennom flere spørsmål, og som jeg på mange måter ikke klarte å fange med en kode. Jeg valgte derfor å starte prosessen på nytt. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, finnes det ingen standard metode for hvordan en analyse i kvalitativ studie skal gjennomføres.

Ved andre forsøk valgte jeg å analysere empirien ut fra en tematisk analyse (Johannessen et al., 2018), som skapte mer nyanserte kategorier enn i første runde. Et tema i tematisk analyse, springer ut fra «en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert» (Johannessen et al., 2018, s. 279). Fra at jeg først hadde fokus på positive og negative opplevelser knyttet til elevenes erfaringer med å bli hørt i den sakkyndige prosessen, var det nå et større fokus på å identifisere fellestrekk og sammenhenger ved elevenes erfaringer. Samtidig hadde hele den foregående analyseprosessen, inspirert av SDI og meningsfortolkning, gjort at det hadde dukket opp interessante fenomener som jeg ville inkludere videre i analysen.

På mange måter ble dette et vendepunkt i analyseprosessen, som umiddelbart ga meg en klarere retning. Dette ga meg derfor tre kategorier, med de foreløpige navnene: «Behovet for informasjon», «Elevenes stemme» og «Barnets livsverden». Når jeg nå følte jeg hadde fanget essensen i kategoriene, lagde jeg underkategorier. I fare for å «bagatellisere» deler av empirien, fikk de ingen klare navn, men heller en fargekode. Disse fargekodene gjorde det

enklere å finne koder som gikk over i hverandre, som i tråd med Tjoras (2021) kodegrupperingstest handler om at hver kodegruppe skal være ensartet tematisk. Dette fungerte til en viss grad, samtidig som det opplevdes uoppnåelig. De ulike fargekodene under et tema, kunne hele tiden argumenteres for og også plasseres på et annet tema. Jo mer jeg derfor jobbet med analysen, dess klarere ble det at jeg aldri kom til å bli helt enig med meg selv. Jeg bestemte meg derfor for at de tre kategorigruppene og tilhørende fargekoder jeg hadde generert ut fra empirien, var det som på best mulig måte fanget essensen i mine funn. For å vise nærhet til empirien, ble kategoriene gitt de empirinære navnene: «*Jeg hadde likt om de hadde forklart det mer*», «*Hvis jeg snakket om noe som burde bli endret, så brydde de seg ikke så mye om det*» og «*Kanskje er jeg normal, og ikke så mye annerledes*», noe jeg skal komme tilbake til i analysen av studiens funn.

3.9 Studiens kvalitet

Å sikre kvaliteten på en studie handler om å tydeliggjøre hvordan forskningen er blitt praktisert, samt redegjøre for alle valg og bortvalg som har blitt tatt underveis. Resultatene man peker på i kvalitative studier, kommer i metodologisk sammenheng frem gjennom reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Tjora (2021) fremhever transparens som en gjennomgående kvalitetsfaktor, og ved stor grad av transparens er detaljene i studien nøye beskrevet for leseren. Etter best mulig evne er dette også tilfellet for denne studien, da jeg har prøvd å gjøre rede for min egen forskningsprosess og stegene underveis. På denne måten inviteres leseren til å vurdere studien og selv være kritisk til valg jeg har gjort.

Reliabilitet handler i stor grad om at forskningsprosessen er utført på en mest mulig pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Med andre ord må forskeren redegjøre for fremgangsmåten og konteksten for innsamling av data. For å sikre påliteligheten i denne studien har jeg blant annet brukt mye tid på å utarbeide en intervjuguide med spørsmål som kan gi gode svar – svar som ikke er ledende og i minst mulig grad forutinntatt – og som gjenspeiler empirien som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015). I samtale med elevene forsøkte jeg å skape en trygg ramme hvor jeg kunne fungere som en samtalepartner, slik at hver enkelt elevs subjektive erfaringer kunne tre frem. Dette formidles til leseren gjennom direkte sitater fra transkripsjonene i analysekapittelet. Samtidig erkjenner jeg at det også

finnes svakheter ved studien, blant annet som et resultat av studiens lille utvalg, utfordringer ved rekrutteringsprosessen og den korte tiden jeg har hatt på å bygge tillit til elevene, samt hvordan min erfaring som forsker kan komme til kort i tolkning og analyse av den intervjubaserte empirien. Med en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel vil også min forforståelse som forsker på mange måter påvirke studiens forskningsprosess (Kleven & Hjaldemaal, 2018). Engasjement og kunnskap om tematikken har vært en viktig ressurs i gjennomføringen av studien, samtidig som det også stiller krav til kontinuerlig refleksivitet om hvordan min egen posisjon former empirien, analysen og bruken av teori. Jeg har forsøkt å gjøre disse refleksjonene eksplisitt for leseren, samt holde fokus på de unike erfaringene elevene presenterer.

Studiens validitet er knyttet til gyldigheten ved de tolkningene som er gjort i studien. Her vurderer man om det er sammenheng mellom forskningsspørsmål og funn, og om den valgte metoden undersøker det som er ment å undersøkes (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er altså ikke en vurdering av om studiens empiri er gyldig i seg selv, men om forskerens tolkninger er gyldige med tanke på den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle dreier dette seg blant annet om studiens deltakere vil kjenne seg igjen i det som blir presentert. For å øke en slik indre validitet, var jeg bevisst på å konsekvent sjekke om min egen oppfatning stemte overens med elevenes både underveis og avslutningsvis i hvert intervju. Samtidig har jeg forsøkt å forankre egne tolkninger og funn i annen relevant forskning og foreta formålstjenlige metodiske valg (Kleven og Hjaldemaal, 2018). Her har jeg hatt mange samtaler med veilederen min, for å drøfte og utfordre egen tolkning og alternative innfallsvinkler. Dette gjaldt blant annet i utformingen av problemstilling, som ble revidert flere ganger i tråd med ønsket om å formidle elevenes erfaringer uten en forutinntatt holdning. En gjennomgående utfordring i studien har imidlertid vært dilemmaene knyttet til det å ha barn som deltakere i forskning. Dette har også gjort seg gjeldende i tolkningen av elevenes utsagn i intervjuene. Tiden som hadde gått mellom kontakten med PPT og studiens intervju varierte blant elevene, og dermed også erindringen over hvordan den sakkyndige prosessen foregikk. Noen fortalte mye mens andre var mer usikker i sine svar. Studien inkluderer heller ikke informanter som kan bekrefte eller avkreftede detaljer ved denne prosessen slik elevene husker den, deriblant lærere, foreldre eller ansatte i PPT selv. Samtidig er det ikke det denne studien handler om – den handler om elevenes subjektive opplevelse av å bli hørt og gitt innflytelse. Valgene som har blitt tatt med hensyn til validitet retter seg derfor mot å skape en

god sammenheng mellom forskningsspørsmål og funn, med bruk av en abduktiv forskningsmetodisk tilnærming.

Generaliserbarhet dreier seg om funnene fra denne studien kan overføres til og være relevant for andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Overførbarhet knyttes derfor til ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Noen av funnene i denne studien kan understøttes av funn i tidligere forskning, der elevens stemme i liten grad blir hørt, samtidig som den også på mange måter er med på å gi ny innsikt på forskningsfeltet – da det er elevene selv som står i sentrum. Denne studien og dens utvalg er for liten til å kunne si noe generelt om barns erfaringer av å bli hørt i en sakkyndig utredningsprosess. Formålet er imidlertid at studien skal kunne skape en form for økt forståelse for dette fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Også et lite, ikke-representativt utvalg kan spotte endringer før det blir synlig i det store bilde. For i likhet med for eksempel Barneombudets rapport (2017) og Forandringsfabrikkens rapport (2021), viser også denne studien til at det fortsatt finnes utfordringer når det kommer til hvilke muligheter elevene har til å bli hørt i den sakkyndige prosessen i PPT. Gjennom tykke beskrivelser av fremgangsmåter, drøfting i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning, kan disse funnene valideres og gi ny innsikt på feltet. En slik elev-nær studie gir en dypere forståelse for hva som kan ligge bak elevenes erfaringer, som i kvalitativ forskning kobles til overførbarhet (Thagaard, 2018).

3.10 Presentasjon av deltagere

Elevene som er med i denne studien har fått fiktive navn, som vil bli brukt i siteringen av deres utsagn i empirikapitlet: Iben, Sansa, Ylva, Arun og Leylah.

Iben går på mellomtrinnet, og er en snakkesalig og sprudlende person. Hun har lenge syns at skolen har vært vanskelig, men syns likevel at hun mestrer skolen bra. Hun er trygg på de voksne, og i møte med meg snakker hun åpent og tillitsfullt. Sansa går også på mellomtrinnet, og er litt mer skeptisk i møte med meg. Når hun blir litt tryggere på meg, viser hun også at hun er god til å sette ord på sine tanker, selv om hun er mer innesluttet. Hun har også kjent på å streve lenge på skolen, men trives godt slik ting er nå selv om hun syns at ting kan være vanskelig. Ylva er den siste deltakeren fra mellomtrinnet, litt beskjeden og ser mye ned i gulvet når hun snakker. Hun er reflektert, og kommer med mange tanker rundt sin egen

situasjon, både positive, men også negative. Hun kan huske at hun alltid har strevd litt på skolen, og gleder seg nå til å få mere hjelp. Arun er en gutt på ungdomsskolen, også litt beskjeden, og den vanskeligste å komme inn på. Han syns det har vært utfordrende å finne motivasjon på skolen, og syns ting er litt vanskelig nå, men også helt ok. Leylah er den siste deltakeren, som også går på ungdomsskolen. Hun er reflektert, snakkesalig og tydelig. Hun har lenge syns ting har vært vanskelig, og føler hun har kjempet en kamp for å få den hjelpen hun trenger. Samtidig har hun en spesiell historie ved at hennes papirer fra utredningen i første møte med PPT ble borte. På den nye skolen hun flyttet til, måtte hun derfor kjempe nok en gang for å få hjelp. Hun sier ting er bedre nå, men forteller om mye bekymring og frustrasjon. Til sammen utgjør disse fem elevene, hele mitt empiriske materiale.

4 Studiens funn

I dette kapitlet presenteres og analyseres deler av studiens empiriske material. Empirien som hentes frem må forstås som en del av en helhet, men på bakgrunn av oppgavens tema, valgt ut for å kunne besvare studiens problemstilling:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

I intervjuene blir elevene stilt spørsmål knyttet til prosessen fram til en sakkyndig vurdering, med fokus på hva de selv opplever å få av informasjon, hvilke erfaringer de har fra selve hendelsene i prosessen, og hvilke opplevelser de har av å bli hørt og gitt innflytelse. Elevenes fortellinger gir oss et unikt innblikk i hvordan den sakkyndige prosessen oppleves på godt og vondt, og hvor verdifull elevenes egne stemmer er.

Som det ble beskrevet i metodekapittelet, ble det gjennom analyseprosessen klart at studiens funn kunne skilles mellom det å bli hørt og ikke, eller om elevene ble gitt en opplevelse av ha reell innflytelse eller ikke, i den sakkyndige prosessen med PPT. På et tidspunkt i analyseprosessen fremsto det derfor hensiktsmessig å fremstille funnene i lys av slike dikotomiserte kategorier. Men etter flere gjennomlesninger av datamaterialet, ble det ganske tydelig at elevenes erfaringer var komplekse, med gjensidige sammenhenger. Å finne en annen måte å skille og sammenligne elevenes erfaringer på, som kunne få frem alle nyansene i datamaterialet, ble derfor sett på som hensiktsmessig.

Studiens datamateriale blir derfor fremstilt i de tre empirinære kategoriene, med navn ut fra direkte sitater fra elevene: «*Jeg hadde likt om de hadde forklart det mer*», «*Hvis jeg snakket om noe som burde bli endret, så brydde de seg ikke så mye om det*» og «*Kanskje at jeg er normal, og ikke så mye annerledes*». Den første kategorien har fokus på behovet elevene har for informasjon, som en forutsetning til å kunne uttale seg fritt, for å bli hørt. Den andre har fokus på elevens stemme, og tar for seg erfaringene elevene har knyttet til å bli spurt, til å bli lyttet til av de voksne, men at dette ikke nødvendigvis er ensbetydende med at de føler seg hørt. Den siste kategorien ser på hvordan den sakkyndige utredningsprosessen i lys av elevenes erfaringer, forstås som en del av hele elevens livsverden, og tar for seg de forhold som må ivaretas for å oppleve å bli hørt, i den sakkyndige prosessen. Alle de tre kategoriene blir presentert gjennom elevenes egne stemmer, gjennom deres erfaringer og tanker, og utforskes videre lys i av studiens problemstilling, teori og annen forskning.

4.1 «Jeg hadde likt om de hadde forklart det mer»

Elevene som deltok på denne studien, er som nevnt tidligere valgt strategisk fra kommuner som har hatt som ambisjon om å få frem elevens stemme i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Til tross for dette, opplever ikke nødvendigvis elevene å bli hørt. Gjennom studiens intervju får vi et lite innblikk i hvilke faktorer som på ulike måter bidrar til å fremme og hemme deres mulighet til å bli hørt og gitt innflytelse i prosessen, hvor en av disse er behovet for informasjon.

Elevene deler alle unike erfaringer knyttet til opplevelsen av å få og ikke få informasjon i den sakkyndige prosessen om retten til spesialundervisning. Elevenes erfaringer viste tydelige sammenhenger mellom det å motta informasjon og bli gitt mulighet for å forstå, som en fremmede faktor for medvirkning, og motsatt, mangel på informasjon som en hemmende faktor for medvirkning. Utsagnene nedenfor kan på ulike måter få frem nyansene i elevenes erfaringer.

Da elevene i intervjuene blir bedt om å dele sine umiddelbare tanker og erfaringer knyttet til møtet med PPT, er det flere som trekker frem en følelse av å ikke bli tatt på alvor. Leylah har vært inne hos PPT to ganger for samme utredning, og det hun forteller i sitatet under er knyttet til hennes aller første møte med PPT:

Det virket som om hun hadde det veldig travelt. Det var veldig sånn her, ting skjedde veldig fort, det var ikke noe – ble ikke snakket med før, jeg ble ikke snakket med etter, det var bare de testene og så liksom dra igjen. (Leylah, første gang i PPT)

I sitatet forteller Leylah om et møte med en PP-rådgiver, som en negativ opplevelse. Hun trekker frem at det i møtet oppleves som at de har hastverk med å bli ferdig, hvor hun ikke blir gitt særlig innflytelse fordi hun ikke blir gitt muligheten til å forklare hva hun selv tenker om situasjonen. For å ta hensyn til barnets beste, er det viktig at barnet får uttale seg fritt. For å kunne gi barnet denne rettigheten, er god og forståelig informasjon nødvendig (Barnekonvensjonen, 2003). Når opplevelsen av å ikke bli gitt tid, og mangel på utdypende informasjon er et faktum, henger dette sammen med den negative valøren det gir selve opplevelsen. Erfaringene til Leylah viser at vurderingen om hva som er til barnets beste, gis uten at hun selv får uttale seg fritt om hva hun selv tenker er hennes beste. Videre i intervjuet blir hun i et oppfølgingsspørsmål bedt om å fortelle hva hun selv tenker rundt dette og svarer:

Dumt. Det er jo litt sånn – det følte som at de forventet at jeg allerede skulle vite det. Og det er litt spesielt. (Leylah)

Hvordan man informerer barnet, må tilpasses barnet på nytt og på nytt. Elever med læringsutfordringer er like forskjellige som alle andre barn, og praksiser knyttet til en sakkyndig vurdering må tilpasses hver enkelt, med utgangspunkt i barnet selv. Samtidig gir det oss et innblikk i hvor skjellsettende denne fasen er i barnets liv, det å oppleve å bare ta en test og så dra igjen. Når Leylah åpner opp om sine opplevelser knyttet til hennes første møte med PPT, kjenner man at hvert av ordene hun bruker til å beskrive, er negativt ladet, som kan ligne på en følelse av avmakt, eller håpløshet. Når hun videre påpeker at: *Ikke visste jeg hva de testet for heller*, sier det noe om de følelsene hun har av å ikke oppleve å bli gitt nødvendig informasjon og derfor heller ikke gitt en mulighet til å forstå. Dette strider imot Barnekonvensjonens (2003) fire rettigheter for hvordan man skal møte barn. Den voksnes perspektiv blir i Leylahs tilfelle derfor gjeldende som barneperspektivet, hvor avstanden mellom oppleves som enorm.

Forventningen fra PP-rådgiveren om at Leylah allerede skulle vite hva som skulle foregå, fremheves som spesielt, og forteller oss at man må sette seg inn i barnets situasjon, på hva barnet faktisk kan forstå og ikke forstå. Ylva sitt utsagn bidrar til å illustrere dette:

Han sa at jeg hadde dysleksi. Og at, at jeg trenger en PC for å, at det skulle bli enklere, og at jeg skal, at jeg skal få masse apper på PCen sånn at det blir enklere. Og at jeg skal få en PC på skolen og en PC hjemme. Og at, at jeg burde begynne å lese, men med stor skrift og ikke sånn små. (Ylva)

I utsagnet forteller Ylva om hennes møte med PPT, og om hvor altomgripende det kan være for et barn å få vite at man har en diagnose. Når det som oppleves som en ukjent voksen, gir henne denne informasjonen som omhandler hele hun, er det naturlig at det er mange følelser som svirrer på innsiden i kroppen til en usikker 5. klassing. Ved at personen i PPT påpeker at det nå skal bli enklere for henne, gir det henne et håp, men samtidig må man ta høyde for at denne informasjonen likevel har en eksistensiell dimensjon (Jordet, 2020). Informasjonen som blir gitt setter Ylva i en sårbar posisjon, som krever at den voksne setter seg inn i hvordan denne informasjonen kan oppfattes av barnet.

For å få en forståelse av hva det er elevene opplever å mangle informasjon om, ble de i et oppfølgingsspørsmål spurt om hva de selv hadde ønsket at den voksne da hadde sagt:

Jeg hadde likt om de hadde forklart det mer, liksom nøyere, i stedet for å si, ja men du har dysleksi, alt går bra, og liksom du skal ha PC og sånn. Så hvis han hadde fortalt det litt mer i detalj, så hadde jeg kanskje skjønt litt mer. (Ylva)

Kanskje hvilken hjelp jeg skulle få, og hvorfor jeg skulle få hjelp. Jeg fikk jo ikke noe beskjed om hvorfor. Jeg fikk jo bare beskjed om at jeg skulle få hjelp. (Leylah)

Det elevene gir uttrykk for i sitatene ovenfor, viser oss hvor finstilt den sakkyndige prosessen er. Når elevene forteller at de får informasjon, ønsker de likevel mer. Elevene etterlyser informasjon som hadde gitt de mer forståelse av prosessen, som kunne gitt en opplevelse av å forstå hvilken hjelp de skal få og hvorfor. Disse funnene gir oss et tydelig signal på at man som voksen må ta høyde for at man aldri kan vite sikkert hvordan barnet tenker eller oppfatter situasjonen, noe som er kjernen i intersubjektivitet. Intersubjektivitet viser til en evne den voksne har til å sette seg inn i barnets perspektiv, og forstå hvordan det oppleves av barnet selv (Jordet, 2020).

Den ene eleven, Leylah, har som nevnt tidligere, vært gjennom den samme sakkyndige prosessen to ganger. Da hun byttet skole, forteller hun at papirene forsvant fra PPT, og hun måtte gå igjennom en ny utredning hos PPT på den nye skolen. Hvordan hun har erfart den ene sakkyndige prosessen som negativ mens den andre som positiv, er med på å underbygge behovet elevene har for å bli fortalt og gitt innflytelse i saker som omhandler dem selv. I sitatet under forklarer Leylah at den siste utredningen hos PPT har vært en positiv opplevelse:

Ei, da var det veldig greit. Da var jeg i lag med hun Kari. Og hun ga veldig mye informasjon før, og hun snakket med både meg og mammaen min, så det var veldig sånn - hun var veldig grei. (Leylah, andre gang i PPT)

At Kari i PPT forteller og forklarer, ser vi oppleves som synonymt med at hun er grei. Kari er en av de ansatte i PPT, som tar tester og er med i samtaler, og er den hun fortsatt har kontakt med i PPT i dag. Ved flere anledninger blir Kari trukket frem som en av grunnene til at Leylah opplever den sakkyndige prosessen som positiv, fordi hun liker Kari. Når jeg følger opp med å spørre om hvorfor hun tror det er slik med Kari, og ikke med de andre forklarer hun:

Jeg vet ikke. Hun hørte mer på meg. Så hun var mer sånn der, og lot meg ta testen og hun var liksom, så over at det var noe gærent. Og trodde liksom ikke at jeg hadde gått og 'faket' og sånn der. Og det var jo veldig greit. Også er hun veldig, hun er en veldig

blid person. Så ser hun ikke så sur ut hele tiden. Som veldig mange andre gjør. Også gir hun veldig mye informasjon, og så er det liksom – det føltes veldig greit å være her. (Leylah, andre gang i PPT)

Leylah liker Kari fordi hun lytter til henne, og av den grunn synes Leylah at det føles greit og både ta tester og ha samtaler med PPT. Når det trekkes frem at Kari er en blid person, handler dette om hvordan man som barn også fanger opp den ikke-verbale kommunikasjonen, og at dette har betydning for elevens opplevelsesdimensjon. Schibbye (2004) kaller dette for en anerkjennende væremåte. At å være med Kari føles greit, sier Leylah handler om en reell følelse av å bli trodd eller tatt på alvor med tanke på læringsutfordringene, som igjen kan forklare hvordan denne prosessen med PPT oppleves å få en positiv valør. Utsagnet kan på mange måter bekrefte at det å bli tatt på alvor, legger premisser for opplevelser som å føle seg anerkjent som likeverdig, betydningsfull og godtas for den man er. Et slikt elevsyn representerer grunntanken i det helsefremmende inkludering begrepet (Uthus, under publisering), og er kjernen i å forstå subjekt-subjekt-relasjonen i lys av intersubjektivitet (Jordet, 2020).

At den sakkyndige prosessen har vært positiv er det flere av elevene som trekker frem. Sansa erfarer at møtet med PPT har vært «okei», og at hun ikke har hatt behov for noe mer av informasjon. Hun forteller at for hver test så forklarer Kari hva som skal skje. Når jeg spør hva hun synes om det, gir Sansa meg en tommel opp og sier:

På grunn av at det er bra at jeg får vite hva vi skal gjøre før. (Sansa)

Som sitatene viser har elevene ulike erfaringer i møte med PPT, med tanke på i hvor stor grad de opplever å bli informert og i hvor stor grad informasjonen de får er tilpasset barnets perspektiv. Flere av elevene blir sittende igjen med mange spørsmål, noe som minner oss om alt et barn ikke har innsikt i. Dette viser at det kan være et gap mellom det den voksne tror er god informasjon, og det barnet opplever som god informasjon. Iben forteller blant annet om en grei prosess, men sier samtidig undrende:

Jeg husker jeg tenkte sånn, hvorfor må jeg gjøre det her, er det på grunn at jeg har et problem eller ikke. (Iben)

Å få vite hvorfor man skal få hjelp er en menneskerett (Barnekonvensjonen, 2003), men er ikke noe barn har forutsetninger for å vite. Hvordan de voksne derfor ikke kan ta for gitt at

eleven forstår, eller tenker om situasjonen, ser vi gjennom de ulike situasjonene krever en årvåken bevissthet på hvordan man «toner seg inn» i møte med barnet.

4.2 «Hvis jeg snakket om noe som burde bli endret, så brydde de seg ikke så mye om det»

Når det i intervjuene blir satt fokus på barnets stemme, handler det om å gi elevene mulighet til å sette ord på sin egen situasjon og hvordan den oppleves. Noen av eksemplene som trekkes frem handler om elevenes situasjon på skolen, og hvordan de i ulik grad har kjent på å både bli lyttet til og gitt innflytelse, men også at det de sier blir tatt på alvor og fulgt opp. Hvordan elevene får frem at det å bli lyttet til og det å bli tatt på alvor kan oppleves som forskjellige ting, gir oss verdifull innsikt i arbeidet videre med barnets stemme.

Selv om mange av eksemplene handler om elevenes skolesituasjon, er det flere av elevene som trekker frem betydningen også av erfaringer i hjemmet. I Ylvas utsagn nedenfor gir hun oss et lite innblikk i hvordan foreldrene har en viktig rolle i følelsen av å bli hørt:

Jeg føler at mamma og pappa har hørt på meg masse, fordi jeg har klaga veldig mye på dem, at de ikke forsto og sånt. Men også littegrann på skolen, men ikke sånn så mye, nei. (Ylva)

Når vi leser hvordan Ylva beskriver situasjonen om å bli hørt, trekker hun frem verdien av å ha en trygg tilknytning til foreldrene. Med trygg tilknytning menes relasjoner som preges av varme og nærvær, der omsorgspersonene oppleves «som en base for utforskning og en trygg havn for trøst» (Jordet, 2020, s. 195) Når hun opplever å ikke bli forstått, kjenner hun seg trygg nok til å klage hjemme, for å få foreldrene til å forstå hvordan hun har det. At skolen ikke har hørt noe særlig på henne, kan man tolke dit hen at tilknytningen her ikke oppleves like trygg.

Opplevelsen av å ikke føle seg hørt kom også frem i intervjuet med Leylah: *Jeg sa jo ifra til både lærere og foreldre, og ingen tok tak i det.* Hun sitter også igjen med en følelse av at ingen på skolen hørte på henne, og i motsetning til det Ylva forteller, om å ha foreldre som har hørt på henne, kjenner ikke Leylah seg igjen. Ifølge Jordet (2020) kan dette forstås i lys av

uttrygg tilknytning, og viser hvordan det å oppleve å ikke bli hørt verken på skolen eller hjemme kan være en ekstra sårbarhetsfaktor.

Iben derimot har opplevd det lærerne har gjort som positivt, og at hun selv har blitt hørt, men sier samtidig: *Sånn alle lærerne de må jo uansett gjøre det.* Sitatet får frem hennes syn på lærerens rolle, og hvilke forventninger hun har til dem. For henne er det en selvfølge at læreren spør om det går bra, fordi for henne er det noe som inngår i jobben som lærer. De samme forventningene har også Ylva, men i motsetning til Iben, sitter hun med en opplevelse av at ting ikke fungerte på skolen og at lærerne ikke tok tak i det. Ved spørsmål om hun husker å ha blitt spurt om hvordan hun selv synes det var, rister Ylva på hodet og sier:

Det var jo veldig dumt, egentlig. For lærer, lærerne skal jo egentlig spørre om det går fint, hvis man skal lære noe på nytt på en måte, også har du veldig vanskelig med det, og du vet det på en måte ikke selv, så tenkte jeg sånn, det her hjelper jo ikke i det hele tatt. (Ylva)

Ylva har det klart for seg at elevenes mestring, trygghet og trivsel er lærerens ansvar. Dette står også i tråd med hvordan Hattie (2013) beskriver læreren som nøkkelpersonen for å fremme trivsel og læring, og som har størst betydning på det psykososiale miljøet i skolen. Når læreren ikke tar det ansvaret, kan eleven ha det vanskelig og tro det er ens egen skyld, fordi man nødvendigvis ikke vet bedre, noe som kan true selverden hos et barn. Hvordan Ylva i sitatet forteller om å bli gitt oppgaver man ikke får til eller mestrer, får frem hvordan det kan være for et barn å gå med en vanske som ikke bli oppdaget. Når man gang på gang erfarer nederlag, står man i fare for å attribuere disse nederlagene mot en ukontrollerbar årsak som evner (Skaalvik og Skaalvik, 2021). Dette viser hvor sårbar denne opplevelsen er, og hvordan skolen og læreren i denne prosessen har en avgjørende betydning i utviklingen av elevens selvoppfatning.

I intervjuet blir elevene ved flere anledninger stilt spørsmål om de fikk sagt sin mening, og hva de tenker om å ikke bli spurt av de voksne. Ylva beskriver hvorfor hun ønsker at lærerne hadde vært flinkere til å spørre:

Fordi de som kommer etter meg ikke sant, kanskje de har det vanskeligere, og kanskje de har det vanskelig med å høre sånn hva de sier, også, ja. (Ylva)

I utsagnet ovenfor får vi en forståelse av at selv om det er vanskelig for Ylva, kan det være enda vanskeligere for andre. Selv om at hun opplever skolen og flere av fagene som

vanskelig, uttrykker hun en nærmest rørende bevissthet rundt hvordan det likevel for mange elever kan oppleves enda vanskeligere enn det har vært for henne.

Ved spørsmål om elevene erfarte å ha innflytelse knyttet til hvordan PPT-møtene ble gjennomført, gir elevene ulike svar. Mens Iben ble informert og spurt om gjennomføring av Kari i PPT, gjaldt ikke det samme for Ylva. Sitatene under illustrerer hvorfor det kan være viktig for elevene å få innflytelse i saker som angår de selv.

Men jeg vil ikke ha sånn, foreldrene mine skal ikke være der, på grunn av da er det tre personer som for eksempel ser på meg, og da føler jeg meg littegrann sky. (Iben)

Fordi, hvis det plutselig hadde vært flere folk der inne, at de skulle være med og på en måte bare se hvor rask tiden var, eller noe sånn, at den ene forklarte også den andre tok tiden og noen andre satt der og bare så på liksom, så hadde jeg vært veldig stressa. Da hadde jeg ikke klart det. (Ylva)

Det Iben og Ylva forteller gir oss en forståelse av hvor belastende det kan være å bli satt i sentrum av mange voksne, hvor det å ikke vite på forhånd blir en ekstra stressfaktor for elevene, selv om de opplever av flere av møtene med PPT var «greie». Denne stressfaktoren kan vi knytte nært opp mot mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021) og i Iben og Ylvas tilfelle er det nærliggende å tro at de kan ha en lav forventning om å mestre når de ikke helt vet hvilken situasjon de møter. Utsagnene kan brukes som et eksempel på at PP-rådgiveren et sted i prosessen må justere seg, og sine egne planer og handlinger, med utgangspunkt i hvordan eleven selv opplever situasjonen. Hvordan dette også kommer frem i intervjuet med Leylah skildres gjennom hennes to ulike erfaringer i møte med PPT:

Fikk ikke alternativ. (Leylah, første gang i PPT)

Jeg tror hun Kari spurte om at jeg syntes det var greit, at hun mammaen min dro. Så det var liksom, jeg fikk spørsmål om det var greit, og hun fikk jo lov å være der hvis hun ville, hvis jeg ville det også. (Leylah, andre gang i PPT)

Å få et alternativ kan med andre ord ses i lys av å bli myndiggjort (Befring, 2016). Hos Leylah handler det ikke om å bli gitt en stemme eller ikke, men opplevelsen det bringer med seg positivt eller negativt. Når hun i neste utredning blir spurt av Kari i PPT, kan vi forstå det i lys av det å faktisk bli gitt innflytelse, og hva opplevelsen av å få lov til å formidle hva hun selv tenker betyr for henne selv.

Samtidig som elevene trekker frem at det å bli stilt spørsmål om hvordan de ville at prosessen skulle foregå var viktig for dem, er kanskje et av de viktigste funnene i denne studien at det ikke nødvendigvis medfører en opplevelse av å bli hørt. Hvordan jeg har grunn til å anta dette skal jeg forklare med hjelp av ordene til Arun. Når jeg i intervjuet spør Arun om han opplever at de voksne har spurt hva han selv tenker om det å snakke med PPT, og hvordan denne prosessen er for han, forteller han:

Ja. Jeg har fått litt sånn, har snakket litt i det siste med lærerne. (...). Egentlig for det meste sånn hvordan det går, om det er noe som kunne vært bedre. (Arun)

Lærerne er de Arun trekker frem som har spurt, men under intervjuet biter jeg meg merke i hvordan han sier «litt i det siste». Min umiddelbare tanke er at han da kanskje ikke har så mye erfaring med å bli spurt. Jeg spør derfor Arun om hva han mener med akkurat dette, og om det ikke alltid har vært sånn: *Nei, ikke alltid, etter at jeg begynte i sjette*, svarer han. Hvorfor han husker å bli spurt etter at han begynte i sjette, kan ha en sammenheng med hvordan han tidligere i intervjuet forteller om at han på slutten av mellomtrinnet mistet mye motivasjon, og at det av den grunn først var da de voksne spurte.

Når Arun så blir spurt om å fortelle hvordan han opplever å ha blitt hørt og gitt mulighet til å medvirke i saker som angår han selv, sier Arun dette:

Eh, ikke så veldig. Jeg tenker at hvis jeg snakket om noe som burde bli endret, så brydde de seg ikke så mye om det. Utenom hvis det liksom blir tatt opp med lærerne selv. (Arun)

Det Arun mener i dette sitatet er at han opplever at endringen stort sett skjer om det blir tatt opp med lærerne selv, av andre voksne, og ikke om han selv sier ifra. Med andre ord får han frem hvordan det er å være et barn, å oppleve at det må en voksen stemme til, for å få til en endring i saker som omhandler han selv. Så selv om han opplever å bli spurt mer av lærerne i det siste, har han likevel ingen reell opplevelse av få medvirke og gitt innflytelse i den sakkyndige prosessen. Dette kan fortelle oss noe om gapet mellom det elevene opplever og det vi voksne erfarer, og at dette er et viktig perspektiv å ta med seg med tanke på kunsten å gi barn reell innflytelse.

Som vi til nå har sett, har studien like mange ulike erfaringer som det er barn. Hvor noen er snakkesalige og gir meg rik data, er andre litt mer tilbaketrukket og usikker. Å trekke frem hvordan også Sansa svarer at hun er «usikker» på spørsmål knyttet til det å bli spurt av en

voksen om hva hun selv har følt, eller «hmm, kanskje» på spørsmål om hun opplever å bli hørt av de voksne både skolen og hos PPT, er viktig å belyse. Det Sansa formidler gir meg en fin mulighet til å reflektere over at det også kan være vanskelig for barnet å vurdere om man har blitt hørt, når det ikke er en selv som setter betingelsene, og at dette er spørsmål de kanskje ikke har tenkt så mye over tidligere. Dette sier også noe om hvor stor og vanskelig oppgave det er for en voksen å skulle vurdere om barnet har blitt hørt og gitt reell innflytelse, som krever en åpen og ydmyk innstilling.

4.3 «Kanskje at jeg er normal, og ikke så mye annerledes»

Elevenes erfaringer viser at barnets livsverden ikke er oppdelt, men at behovet for informasjon og opplevelsen av å bli gitt en stemme, er en del av en større helhet. Denne helheten inkluderer elevene, lærere, familie, venner og medelever. For å forstå hvordan elevenes erfaringer om å bli hørt og gitt innflytelse i den sakkyndige prosessen oppleves som reell eller ikke, må alle sidene av barnets livsverden inkluderes.

Med fem unike elevintervju, er det ulikt hvordan elevene erfarer de voksne som støttende. Hvor noen opplever å ha gode relasjoner med lærere, med familie og de i PPT, er det noen som har erfart at denne relasjonen har vært vanskelig. For å finne ut av hva elevene tenker om dette selv, sier en av elevene dette knyttet til hva hun skulle ønske lærerne hadde sagt:

Kanskje at ting kommer til å bli lettere, eller noe sånt. Det var ikke sånn at de var liksom, heiet på meg, og var veldig sånn ... Det var mer sånn, måtte klare meg alene, og få det til selv. (Leylah)

Å føle seg alene, uten en lærer som anerkjenner de iboende ressursene man har, fører snarere til en umyndiggjøring av elevene (Haug, 2017). For at elever skal kunne slå ut i blomst, er elevene avhengig av lærere som legger til rette for gode miljøbetingelser, som Haug (2017) skriver er det en forutsetning for både faglig og sosial læring. Dette vil gi en negativ opplevelse også av andre voksne i andre instanser (Stern, 2007). Når elever ikke opplever seg sett eller forstått, eller om en voksen nedtoner elevens opplevelse, kan det føre til en opplevelse av devaluering og avvisning. Dette gir eleven mindre tillit til den voksne, som gir et dårligere utgangspunkt for å våge å åpne seg eller si ifra om noe igjen oppleves vondt eller vanskelig. I Leylahs tilfelle ser vi en mangel på det elevnære og opplevelsesbaserte

perspektivet i skolen, hvor hun erfarer å ikke bli gitt en mulighet til å ha innflytelse på skolehverdagen. At elevens egne opplevelse blir brukt som rettesnor i arbeidet med å legge til rette for elevens beste, kunne gjort håpløsheten i situasjonen hennes annerledes.

Hos en annen elev finner vi noe av de samme erfaringene, knyttet til hvordan man opplever mangel på det elevnære perspektivet. I intervjuet uttrykker Ylva at hun føler seg litt annerledes, og at hun på et tidspunkt også tenkte at hun var «dum» hvis det viste seg at hun hadde dysleksi. Ifølge attribusjonsteori (Skaalvik og Skaalvik, 2021) forklarer hun årsaken til nederlag med søkelyset innover mot seg selv, ved å tenke på seg selv som dum. Når hun ikke får til, nytter det ikke, forklarer hun. I intervjuet får hun et oppfølgingsspørsmål knyttet til hva hun skulle ønske de voksne hadde snakket med henne om, og sier følgende:

Kanskje at jeg er normal, og ikke så mye annerledes. (Ylva)

Når Ylva sier dette, blir jeg som intervjuer ganske satt ut over hvor sterkt inntrykk de få ordene gir, og hvor mye ordene betyr for henne. Det blir stille i intervjuet, og som jeg har lært, skal jeg tåle å stå i stillhet for å gi eleven mulighet til å kunne sette ord på egne følelser. Men jeg merker ganske umiddelbart at Ylva ikke kommer til å dele flere tanker om dette. Vi begge trekker derfor pusten, og den dårlige selvfølelsen Ylva uttrykker gir meg en sterk trang til å gi jenta en klem og påpeke at «hun er jo normal». Det å ikke oppleve å få bekreftelse på at man er normal i samtalene med PPT eller andre voksne, står i sterk motsetning til reell myndiggjøring (Jordet, 2020), og gjør at man som elev vil stå i fare for å få bekreftelse på den negative selvverden man kan ha dannet seg selv.

Det å føle seg normal eller annerledes går igjen som et viktig funn i samtalene med flere av elevene. I intervjuet med Iben forteller hun om hvordan de i klassen har snakket om det å være forskjellig, og at voksne ofte spør henne om hvordan hun har det. For å finne ut av hva hun mener med «de voksne», blir hun i et oppfølgingsspørsmål spurt om hvem det er som spør henne om hvordan hun har det:

Jeg vet ikke helt, men kanskje læreren min, kanskje. Hun bare spør meg sånn, hvordan er det å ha løpsk tale og stamming. Men jeg føler meg egentlig helt normal. (Iben)

At Iben trekker frem at hun føler seg helt normal, selv om hun påpeker å bli spurt om hvordan det er å ha de utfordringene hun har, sier oss noe om relasjonen hun har til læreren og hvordan selvoppfatning hun har. Det er da nærliggende å tro at Iben har en lærer som representerer et elevsyn som preges av et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, under publisering).

Ved å se på Ibens følelse av å være normal, og Ylvas ønske om å bli fortalt at hun er normal, gir det oss en forståelse av hvor viktig det er å ta høyde for at hver og en elev er unik. Dette er også betingelser som må ligge til grunn, for å kunne fremme elevene muligheter til selvrealisering og å bli aktør i eget liv (Bandura, 1997; Jordet, 2020).

Som en videre forklaring på hvordan de har snakket om det å være forskjellig i klassen til Iben, og forståelsen hun har av det å få en diagnose, trekker hun frem et eksempel fra et av foreldremøtene på skolen:

Sånn, det aller første var at, for eksempel si på foreldremøte, jeg kan si sånn at jeg har løpsk tale og stamming. Og hun [navn på elev] hun har dysleksi, og hun [navn på annen elev] hun har diabetes. Så det er sånn at noen har allergi, jeg har ikke allergi, som jeg er veldig glad for, fordi hvis jeg ikke har det så slipper jeg å bry meg så mye om det. (Iben)

Gjennom det Iben forteller får man en følelse av at i hennes klasse er det å ha ulike diagnoser ikke så mye å bry seg om. Hun mener at det er verre om man har allergi, fordi da må man gå rundt å passe på hva man spiser, eller ikke kunne ha husdyr. Dette kan si oss noe om hvordan Iben forstår det å være en elev med særskilte behov, og hvordan man har lært at man har en helt egen verdi uavhengig av dette. I et helhetlig syn på læringsutfordringer, er dette noe av det som gir elevene gode vilkår for både psykisk helse, læring og livsmestring (Uthus, under publisering). Diagnosen eller læringsutfordringen angår den de er, som et helt unikt menneske, og det å ha et syn på at diagnosen ikke er et skille, men også en del av hvem elevene er, er viktig.

Iben forteller om at når hun fikk svar fra PPT, så brukte de tid i klassen til å snakke om det hun hadde, og sier hun både snakket med jentene, snakket i grupper og snakket med lærerne på skolen:

Fordi da visste de det, hvorfor jeg kanskje stammet og snakket veldig fort. Så sa jeg at jeg er sånn og sånn, og litt sånn, hva vi har. Jeg har løpsk tale og stamming. Sånn, det var så flaut. Det var sånn åh, virkelig. Men det var hvert fall, det var jo hvert fall greit. (Iben)

I utsagnet ser vi det er viktig for Iben å få forklart hvorfor ting har vært vanskelig, og hvorfor hun ofte kan snakke så veldig fort. Igjen tar det oss tilbake til attribusjonsteori, om hvordan man da forstår og ser sammenhenger som kan forklare hvorfor man lykkes eller mislykkes

med en aktivitet (Skaalvik og Skaalvik, 2021). Når Iben trekker frem at de snakket om «hva vi har», kan det tolkes som at man snakker om det å være forskjellig – hvor noen har dysleksi og løpsk tale og andre diabetes og allergi. Dette er med på å ufarliggjør det å ha en læringsutfordring. Ibens fortelling viser tydelig hvordan læreren ikke kan settes på siden i den sakkyndige prosessen. Barnets livsverden handler blant annet om å føle seg inkludert som et individ i fellesskap. Dette er et kollektivt ansvar de voksne rundt barnet har (Uthus, under publisering).

Noe som går igjen i intervjuene, er altså følelsene elevene har rundt det å få en diagnose. Flere av elevene uttrykker å ha blandede følelser rundt det å få en diagnose, men at det på en måte var godt å få svar på hvorfor ting var så vanskelig:

Jeg ble roligere. Fordi da visste jeg hva jeg hadde, og hva jeg måtte gjøre. Og at jeg ikke skulle sitte og lese, og bare synes at det var vanskelig. (Ylva)

Jeg tror jeg ble litt lettet, kanskje. At det liksom, det var sånn endelig, nå skal jeg faktisk prøve å få til ting jeg har slitt med lenge. (Leylah)

Å bli roligere og lettet av å få vite, kan ha sammenheng med hvordan man forklarer negative mestringserfaringer. Hvis man gang på gang opplever å ikke mestre bestemte oppgaver eller situasjoner, kan eleven få lave mestringsforventninger – noe som videre legger premisser for elevens selvoppfatning (Bandura, 2006a; Pajares, 1997). For Ylva er det å få en diagnose godt, men medfører også en nederlagsopplevelse fordi den sakkyndige prosessen gir henne lite bekreftelse på at hun også er normal. For Leylah forklarer diagnosen nederlagene i seg selv, altså hvorfor ting er vanskelig, men hun har samtidig fått bekreftelse på at det ikke er «noe feil» med henne. Å gi elevene muligheten til å sette ord på hvordan de selv opplever situasjonene de er i, ser vi kan legge premisser for mye mer enn bare en negativ eller positiv opplevelse av den sakkyndige prosessen.

Når elevene videre får spørsmål om hva de selv tenkte om å få beskjed om å måtte ha litt ekstra hjelp på skolen, uttrykker en elev det slik:

Da sa jeg at det var bra. Fordi det går jo utover fremtiden min. Og jeg har jo lyst at det skal bli best mulig i fremtiden. (Sansa)

Sansa opplever altså denne beskjeden som «bra», og knytter det opp mot hvordan det gir henne muligheten for å få en best mulig fremtid. Selv om dette kan anses som utelukkende positivt, er det viktig å ta i betraktning hvordan det å ha en læringsutfordring kan være en stor

belastning for eleven, da spesielt knyttet til bekymringer for fremtiden sett i lys av dagens samfunn. Barn i dag er mye mer bekymret over fremtiden enn før (Bakken, 2021). Denne bekymringen har ofte en årsakssammenheng med dagens prestasjonspress i skolen, hvor da elever med spesialundervisning er særlig utsatt (Uthus, 2014).

Den siste fasen i intervjuet handler om hvordan deres erfaringer har vært i etterkant av den sakkyndige utredningen. Jeg ba elevene om å forklare hvordan en skoledag er nå, for at dette kanskje kunne gi meg en enda større forståelse av om den sakkyndige prosessen har gitt rom for elevenes tanker og egne meninger. Spørsmålene ble stilt med utgangspunkt i det elevene tidligere hadde fortalt, og av den grunn trekkes også læreren frem som en betydningsfull del av elevens opplevelse:

Det går bedre, men det er litt vanskelig. Matte er også litt vanskelig, for når jeg begynner på noe nytt så tar det tid før jeg får det inn i hodet. Så nesten hver gang læreren forklarer, så må han forklare på nytt og på nytt igjen. Men matte er favorittfaget mitt. (Sansa)

Fordi nå hjelper de meg med matte, som jeg syns er bedre. Og det syns jeg er veldig greit, fordi før når de forklarte sånn som de gjorde til alle andre, sånn nå skal du gjøre det og sånn, så skjønte jeg ikke noe. (Ylva)

Hvordan de begge beskriver en opplevelse av matte som vanskelig, kan henge sammen med mangel på mestringserfaringer (Bandura, 1997; 2006a). At Sansa får det til, til slutt, og opplever å mestre matematikken på skolen, tyder på at hun har positive erfaringer med å mestre og av den grunn er hun motivert til å ikke gi opp. At Ylva påpeker at lærerne nå hjelper henne, men at hun før den sakkyndige vurderingen ikke forsto det lærerne forklarte, kan tyde på at hun ikke har særlig gode mestringserfaringer i matematikken. Som barn med læringsutfordringer, små som store, ser vi gjennom Sansa og Ylvas fortelling kan være en stor merbelastning, ved at man gang på gang måtte bli forklart om og om igjen, for å «få det inni hodet». At det også er en merbelastning å føle at den hjelpen du får, ikke fungerer, er et fint eksempel på hvorfor det å ha reell innflytelse i alle delene av den sakkyndige prosessen er viktig:

Ting er fortsatt ganske, ikke ille, men at det er litt sånn vanskelig og sånn her. Og det programmet hjelper ikke veldig mye og sånn her. (Leylah)

Sitatet til Leylah gir et inntrykk av en skolehverdag som preges av lite elevmedvirkning. Når hun forteller at hjelpen hun har fått ikke *hjelper* så veldig mye, indikerer det en lav opplevelse av å ha innflytelse. Dataprogrammet Leylah har fått fungerer nok sikkert for mange andre, men hennes subjektive opplevelse er at det for henne ikke gjør ting enklere. Som en refleksjon kan man undre seg over om det ved et enkelt spørsmål fra læreren, kunne endret denne fortvilte og nytteløse situasjonen eleven erfarer. Hvordan en lærer har makt til å fremme og hemme elevenes opplevelse av å bli hørt i den sakkyndige prosessen, gjennom å gi eleven muligheten til å fortelle.

5 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan fem elever erfarer prosessen frem til en sakkyndig vurdering, med hovedvekt på hvordan hver og en har erfaringer knyttet å bli hørt og gitt innflytelse. Innledningsvis ble det vist til at skolen ideelt sett skal være en likeverdig læringsarena, og som ved hjelp av blant annet støtteinstansen PPT skal sørge for at dette også er realiteten (Kunnskapsdepartementet, 2017; Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 1998). For å lykkes i den rollen må PPT ta barnerettighetene på alvor, og gi barnet en stemme og innflytelse i sitt arbeid, noe forskning antyder at de ikke har tradisjon for (Barneombudet, 2017; Tveitnes, 2018). På bakgrunn av dette, ble problemstillingen for denne studien:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

Gjennom intervju med hver enkelt elev ble dette undersøkt, og essensen i elevenes erfaring ble presentert i forrige kapittel. For å finne svar på problemstillingen dreide spørsmålene seg i hovedsak om den sakkyndige prosessen. Like fullt ble elevene stilt åpne spørsmål om sine erfaringer, og med dette er det forhold ved prosessen som elevene belyser som jeg ikke kunne forutse på forhånd. Kapitlet vi derfor gi en oppsummering hovedfunnene, og for å gi dem ytterligere mening vil de drøftes i lys av teori og tidligere forskning. Dette vil kunne belyse hvilke utfordringer og muligheter elevene erfarer i veien mot å bli hørt i den sakkyndige prosessen. Noen steder i drøftingen kom det frem nye interessante funn, og de vil da til fordel ha nye referanser som ikke vil være presentert i teorikapitlet. Når vi lytter til elevenes stemme er det følgende som peker seg ut:

5.1 Oppsummering av hovedfunnene

5.1.1 Behovet for informasjon

Gjennom erfaringene kommer det frem at behovet for informasjon har betydning for elevenes opplevelse av å være en likeverdig deltaker i prosessen. Å få vite gjorde det tryggere for mange, men samtidig ikke trygt nok. Flere av elevene viste til at de trenger å få vite hva som

skal skje gjennom hele prosessen, fra det er klart at det er noe som er vanskelig, til møtene med PPT skal foregå. På denne måten opplever flere å bli gitt mulighet til å forstå det de er en del av og det som skjer med dem, og å ha en reel mulighet til innflytelse. Samtidig viser også erfaringene deres til at det de får vite, nødvendigvis ikke er den informasjonen de selv føler at de trenger. Med andre ord kan ikke den voksne ta for gitt verken hva eleven trenger informasjon om, eller om eleven opplever seg informert. Det må den voksne ta ansvar for å undersøke på nytt og på nytt ved å spørre og lytte til elevens stemme.

5.1.2 Barnets stemme

Elevenes erfaringer beskriver gapet mellom det eleven oppfatter at den voksne sier og gjør - og barnets livsverden. Spesielt trer dette fram når de formidler at de på en side ble spurt og lyttet til, mens på den andre siden ikke nødvendigvis opplever å bli hørt. Hvis beslutninger tas og eleven får si sin mening, må det også bety at det de sier er verdifullt. Om det ikke følges opp, blir det å skulle bli hørt verre enn å *ikke* bli hørt i utgangspunktet. Videre handler det å bli gitt en stemme om PP rådgiver, men også lærere og foreldre. Dette indikerer at behovet for å bli hørt har en dypere klang, som at det angår elevens selvoppfatning og som det mennesket de selv oppfatter å være i sin livsverden. Med andre ord viser funnene i studien til at den voksne hele tiden må ha barnet og barnets livsverden i sentrum. Elevene skildrer erfaringer med å ha læringsutfordringer og sårbarheten rundt det å gå inn i en utredningsprosess, hvor det å eventuelt skulle få en diagnose berører deres eksistens.

5.1.3 Barnets livsverden

At barnets livsverden ikke er oppdelt, ble tidlig klart i samtalene med elevene. PPT, skole, familie og venner inngår i en helhet, hvor ingenting kan settes på siden. Betydningen av å ha trygge relasjoner kom derfor frem som svært verdifullt for elevene. Flere funn viser hvordan relasjoner mellom den voksne og eleven på ulike måter kan legge premisser for opplevelsen av å være hele seg, eller å være redusert til en diagnose. Der noen opplever å bli forstått som et helt menneske, som vet best om sin helhetlige livsverden, kan dette knyttes til opplevelsen av å bli tatt på alvor og bli myndiggjort. Når dette ikke er tilfellet, viser funn til hvordan man da står i fare for å se seg selv som «dum» fordi man har fått en diagnose – altså redusert til en lærevanske. Hvordan elevene på ulike måter blir støttet til å forstå seg selv har verdifull

betydning for hvordan de forklarer det å lykkes eller det å ikke lykkes i skolen. Elevenes ulike erfaringer gir oss en forståelse av hvorfor noen attribuerer årsaken til seg selv, til ukontrollerbare årsaker, eller til forhold de kan påvirke, slik som innsats eller å det å be om hjelp når de trenger det.

5.2 Intersubjektivitet som kjernen i PP-rådgivers og lærers kompetanse

Temaet intersubjektivitet trer frem på tvers av kategoriene. Som vist til tidligere handler begrepet intersubjektivitet om å anerkjenne eleven som et likeverdig subjekt, hvor man etterstreber å se verden gjennom elevens øyne (Jordet, 2020). Når elevene i varierende grad opplever å bli hørt og gitt innflytelse, gir begrepet intersubjektivitet mening til hvordan barnets subjektivitet alltid må inngå i regnskapet når det skal fattes beslutninger som omhandler barnet selv. Særlig blir dette tydelig gjennom elevenes fortellinger om hvordan de voksne tror de vet, men så «vet de ikke likevel». Gjennom elevenes erfaringer ser vi at den sakkyndige prosessen forstås, som forklart tidligere, som en sårbar og altomgripende del av elevens livsverden, og ikke en prosess som foregår på siden av elevens liv eller skoleliv. Dette kommer frem gjennom hvordan de viktige voksne omtales både som mamma, pappa, lærer og PP-rådgiver, som står på lik linje når elevene forteller om hva som bidrar til å fremme og hemme deres opplevelse av å bli hørt og tatt på alvor. Begrepet intersubjektivitet gir mening til barnets livsverden ved å forstå hvordan man som voksen må snakke mindre og lytte mer. Man vil aldri kunne forstå barnet fullt ut, om man ikke skaper en subjekt-subjekt-relasjon basert på indre tillit og trygghet, gjennom å møte eleven med andreorientert kjærlighet (Sommer, 2003). Derfor, når vi ønsker å forstå hva som da er viktig, sett fra elevenes ståsted, er intersubjektivitet sentralt.

Denne intersubjektive grunnholdningen fører med seg en forståelse av at barnets stemme er ukrenkelig, at man kun ved utgangspunkt i barnets stemme og dens forståelse av verden, kan forstå hva barnet tenker og føler. Ved å ta avgjørelser, eller å anta hva eleven mener eller forstår, uten å ta med disse premisene, vil gi enhver voksen en begrenset forståelse av hva som er elevens egne subjektive opplevelse og barnets beste. Som PP-rådgiver kan man for eksempel anta at det vil være en lettelse for eleven å endelig få en diagnose som kan forklare hvorfor ting er vanskelig. Som elevenes erfaring viser kan dette være tilfellet, men det kan

også ha en motsatt fortolkning – at det bare er med på å bekrefte en negativ selvverd, dersom eleven setter likhetstegn mellom diagnose og det å være «dum». Elevene trenger derfor informasjon for å kunne få bekreftet eller avkreftet ulike følelser de har om seg selv. Eleven Ylva viser dette gjennom et ønske om å bli fortalt at hun er normal. Når man i lys av attribusjonsteori forklarer nederlag til en egenskap med de selv, som at de ikke har evner eller er «dum», vil dette over tid være en alvorlig trussel for elevens selvverd og psykiske helse (Bandura, 1997, Skaalvik og Skaalvik, 2021). Det samme gjelder opplevelsen av å bli utredet for en vanske, og få hjelp som kanskje ikke fungerer. Elevene trenger informasjon for å føle at de har betydning og reell påvirkningskraft.

Prosesser som har som mål å bringe frem elevens stemme kan derfor forstås som et tveegget sverd, som kan gi både heldige og uheldige følger. Hensikten med en sakkyndig vurdering med rett til spesialundervisning, er at den skal føre til en endring av barnets situasjon til det bedre. I tråd med Wendelborgs (2017) forskning viser denne studien til at det å endre praksiser, knyttet til det å ta elevenes stemme på alvor i opplæringen, er utfordrende. Studien tar utgangspunkt i elever med særskilte behov, som befinner seg i sårbare posisjoner. Om man kommer til kort i arbeidet med å lytte til deres stemme, kan det føre til en opplevelse som i lys av Wendelborgs (2017) forskning handler om en dobbel krenkelse. Når barnets situasjon er kjent, men ikke følges opp, vil det føre til at man på mange måter er like langt – eller tar et skritt tilbake. Med andre ord, hvis eleven sitter igjen med en følelse av å ha delt sin stemme, men ikke å ha blitt tatt på alvor, vil en slik sakkyndig prosess kunne være en større belastning enn det er til hjelp.

Derfor er det så viktig at elevene blir lyttet til og hørt, når elevenes stemme først skal bringes på banen, fordi den voksne på denne måten kan støtte eleven til å forklare nederlag til forhold som kan kontrolleres (Graham & Williams, 2009). Funnene fra denne studien viser at dette ikke bare handler om rådgiveren i prosessen med PPT – for flere av elevene opplevde både å bli hørt og ha innflytelse i disse møtene. Det handler også om skolen og lærerne, om hvordan de også må ta et ansvar for å alltid ha barnet i sentrum i saker som på ulike måter påvirker barnets livsverden. I en slik sakkyndig prosess vil elevens stemme fort kunne bli en avkryssingsboks i en sjekklister. Har man spurt og lyttet til eleven på et gitt tidspunkt, vil denne boksen kunne krysses av. Det elevene i denne studien forteller, handler imidlertid om behovet for å bli spurt og lyttet til, både på vei mot den sakkyndige utredningsprosessen, underveis og i ettertid. Å gå inn i sakkyndige prosessen med et intersubjektivt perspektiv, vil

kunne bidra til at en enhver prosess tilpasses hver elev, der nye handlinger gjøres ut ifra den informasjonen man får fra eleven selv.

5.3 Barnerettighetene – elevene erfarer at de henger sammen

Funn i studien viser at en forutsetning for å ta riktige avgjørelser som berører eleven, krever at barns grunnleggende rettigheter ivaretas. Sett i lys av intersubjektivitet, får studien frem hvordan man må forstå at disse rettighetene henger sammen, og at man i hvert møte med elever må ha eleven i sentrum. I lovverket står det klart og tydelig hva som er barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 1989). Blant annet skal alle handlinger som berører et barn alltid fattes med hensyn til barnets beste i samarbeid med eleven og/eller med foresatte, og barn skal ha rett til å uttale seg fritt og til å få informasjon. I tillegg er PPT pliktig til å ta avgjørelser med «best mulig faglig grunnlag» i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 44). I lovverket står det imidlertid ikke noe om hvordan en sakkyndig vurdering skal gjennomføres, eller hva vurderingen skal bygges på.

Når barnets beste skal være et grunnleggende hensyn, viser elevenes fortellinger at den voksne må gi eleven muligheten til å uttale seg fritt. For at en elev i et møte med PPT skal kunne uttale seg fritt, må eleven få informasjon som gir grunnlag for nettopp dette. Denne studien vider flere eksempler der elevene sitter igjen med mange spørsmål og bekymringer der informasjonen har vært for dårlig. Iben husker blant annet at hun tenkte på hvorfor hun egentlig var på utredning hos PPT. Leylah husker hun følte det ble stilt en forventning om at hun bare skulle forstå alt uten å egentlig ha fått noe informasjon i møtene med PPT. Sansa forteller også om bekymringene rundt fremtiden. Disse funnene viser derfor at det å bli gitt innflytelse, krever at man blir gitt tilpasset informasjon både før, underveis og etter den sakkyndige utredningen er ferdig.

Denne studien er derfor med å understøtte lignende sammenhenger funnet blant annet i Forandringsfabrikkens rapport (2021). Informasjon elevene gis, må være god og forståelig, som gir elevene mulighet til å fritt gi uttrykk for sine meninger. Det er heller ikke nok å la elevene uttale seg – det de sier må også gis innflytelse, i hele den sakkyndige prosessen. Den voksne kan derfor aldri anta hva eleven selv tenker er til det beste for seg selv, de må bli spurt. Som fortellingen til Arun viser, opplever han at han blir spurt, men at det likevel er den

voksnes stemme som er den som tas på alvor, og som bidrar til endring av hans situasjon på skolen – en endring han selv ikke opplever er til det bedre. Når vi ser hvordan disse rettighetene henger sammen, forstår man at verken rådgivere i PPT eller lærere i skolen kan vurdere hva som er barnets beste, uten at barnet selv gis muligheten til å få uttale seg fritt. Og sett fra et barneperspektiv, er det tydelig at intersubjektivitet har en helt avgjørende rolle for å kunne praktisere barnerettighetene.

5.4 Læringsutfordringer som en eksistensiell dimensjon

I en sakkyndig utredningsprosess settes elevene i en sårbar posisjon, noe som berører elevenes eksistens (Sartre, 1993; Jordet, 2020). I møte med skolen, kan elevene miste noe av den man dypest sett er (eksistens), når læringsutfordringen er i fokus – fordi barnet i møte med PPT alltid vil stå i risiko for å bli redusert til en lærevanske (essens). Funn i denne studien kan vise til begge, da eleven Iben absolutt ikke føler seg redusert til lærevanskene, mens eleven Ylva forteller på mange måter om en opplevelse av å være redusert til det å ha dysleksi.

Lærevansken blir da på mange måter essensen hos eleven, som gjennom for eksempel skolefaglige prestasjoner og mestringserfaringer tar plass, og formes av hvordan man defineres av de andre (medelever, lærere og rådgivere i PPT). I tråd med symbolsk interaksjonisme vil altså denne oppfatningen dannes ved at man persiperer andres oppfatning av oss selv (Mead, 2005). En lærer, en PP-rådgiver, eller andre medelevers øyne, kan på mange måter ses som elevens speil.

Et aspekt det er viktig å ta med seg i det å bli til i andres blikk, er hvordan man som menneske har en tendens til å ville «rydde opp i verden», og kategorisere og sette merkelapper, som en iboende natur vi har. Problemet med disse merkelappene, er at de ikke gir noen støtte til forandring. For PP-rådgiver er jo en av oppgavene å skulle sette en slik «merkelapp», gjennom å utrede en elev og eventuelt gi en diagnose. I en artikkel skrevet av Steinsholt (2021) setter han ord på hvordan denne merkelappen ofte blir til gjennom «vanemessig tenkning, abstrakte og teoritunge begreper og forventninger festet i tidligere erfaringer» (s. 318). Når man tror man kjenner noen basert på bestemte betingelser, kan kunnskap på mange måter gjøre vondt verre, gjennom at man totaliserer og reduserer eleven til en vanske – fra «den andre» til «det samme» (Farrell, 2010). Som i Iben og Ylvas tilfelle beskrevet ovenfor,

kan dette bidra til å forklare hva som kan ligge bak Ibens følelse av å være normal og Ylvas følelse av å være annerledes og «dum» som har dysleksi.

Videre, ut fra elevenes fortellinger, handler dette like mye om å forstå læringsutfordringer i et helhetlig perspektiv (Moen, 2018; Uthus, under publisering). Grunntanken i helhetsperspektivet er å se det individuelle perspektivet sammen med systemperspektivet, for å forstå kompleksiteten i det å ha en lærevanske. Artikkelen til Franck (2021) synes å ha en indirekte relevans til temaet for denne studien, selv om hun har barnehagen i sentrum. Hvis det er ensidige forhold ved eleven som utredes, og ikke forhold ved miljøet som kan forklare at eleven har vansker, vil det påvirke det å bli hørt eller ikke. Man kan ikke regne med at eleven selv klarer å se hvordan ytre forhold forklarer en vanske – det er et voksenansvar. Å alltid huske på at barn med samme diagnose eller utfordringer, også er like forskjellig, slik elevene i denne studien minner oss på.

Funn i studien har så langt vist til ulike forhold som har betydning for opplevelsen av å bli hørt og gitt innflytelse i den sakkyndige prosessen med PPT. For eleven handler det ikke bare om de har fått denne muligheten i møtet med PP-rådgiver – det rommer så mye mer. Det belyser hvilke konsekvenser det får på skolen, hvordan man blir møtt av de voksne, hvordan de voksne legger premisser for gode miljøbetingelser for å kunne vokse, og hvordan man formidler holdninger og verdier til det å ha læringsutfordringer.

5.5 Elevenes opplevelse av inkludering i møte med PPT og en sakkyndig utredning

Som elevenes erfaringer viser, må PPT-systemet ha et fleksibelt handlingsrom. Prosessen som har som mål å bedre en situasjon hos et barn, vil alltid måtte være vesensforskjellig fra prosessen for et annet barn. Med dette mener jeg at i begrepet fleksibilitet, ligger det ikke bare at PP-rådgiver må ha rammer i arbeidet til å kunne handle fleksibelt. Det er også snakk om en nødvendig kompetanse som PP-rådgiver og lærer må ha. I denne sammenhengen gir det helsefremmende inkluderingsbegrepet (Uthus, under publisering) mening til nyansene i elevenes erfaringer av å bli hørt og gitt innflytelse i den sakkyndige prosessen. Dette kan på mange måter besvare den delen som angår «muligheter» i studiens todelte problemstilling. Begrepet kan vise til den formen for kompetanse PP-rådgivere og lærere trenger, stilt ovenfor

elever i en sakkyndig utredning. Det helsefremmende inkluderingsbegrepet kan skape en bevissthet hos den voksne, på forhold som må ivaretas når det kommer til å lytte til elevenes stemme og gi innflytelse, ikke bare en gang, men som en løpende prosess. Elevenes erfaringer er komplekse, og har på ingen måte et absolutt fasitsvar. Inkludering er en sammensatt opplevelse, på innsiden av hver elev (Uthus, under publisering). De fire opplevelsedimensjonene tilhørighet, mestring, å ha betydning og å være agent i eget liv, forstås derfor som gjensidig avhengig av hverandre.

Den første opplevelsedimensjonen, altså opplevelsen av å høre til, er et grunnleggende menneskelig behov (Deci & Ryan, 2000). Funn i denne studien viser at opplevelsen av tilhørighet er en betingelse som må ivaretas for å føle seg hørt. Elevenes erfaringer viser blant annet hvordan læreren oppleves som en «bro» mellom den sakkyndige prosessen og skolen. En bro som kan fremme eller hemme deres opplevelse av å bli hørt og gitt innflytelse som en helhetlig opplevelse, men også en bro mellom eleven og elevens opplevelse av å være inkludert. Forskning gjort av Uthus og Sivertsen (under publisering) viser til lignende funn, men da basert på erfaringer fra lærere som «den aktive handlende parten». Klare linjer trekkes til betydningen av trygge relasjoner mellom den voksne og eleven, da særlig mellom lærer-elev, fordi læreren er den som befinner seg nærmest eleven i skolehverdagen. Når en relasjon oppleves som en trygg tilknytning handler det om: «en dyp og varig hengivenhet som knytter en person til en annen på tvers av tid og sted» (Berging og Bergings, 2009, s 151). Dette kan kanskje oppfattes som en uoppnåelig oppgave, og at man som lærer ikke har kapasitet til å utvikle denne tilknytningen til alle elever. Og for PP-rådgiver vil «tid» kanskje bare handle om ett eller to møter med eleven. Men ut fra det elevene forteller i denne studien handler det om erfaringer av å bli møtt med en væremåte preget av kjærlighet, som et medmenneske.

Den andre opplevelsedimensjonen er opplevelsen av mestring. Funn i studien viser at elevene har et iboende ønske om å lykkes på skolen, og at dette er en viktig kilde til elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mestringsforventningene eleven har avhenger imidlertid av om de opplever å ha blitt gitt en reell innflytelse i utarbeidingen av skolehverdagen. Eksempelvis forteller Leylah om å ikke føle seg hørt på skolen underveis i den sakkyndige prosessen, noe som har ført til dårlige mestringserfaringer i de skolefaglige aktivitetene i kombinasjon med å oppleve at læreren ikke forstår henne. Hun forteller om hvor håpløst det er når de hjelpemidlene hun har fått ikke hjelper, og i tråd med Bandura (2001) vil disse negative mestringserfaringene kunne påvirke elevens mestringstro og true elevens selvoppfatning. I dagens skole er det mye fokus på prestasjoner, og forskning viser at elever

som mestrer det faglige på skolen, ofte opplever gode relasjoner mellom lærere og andre medelever elever, i motsetning til elever som strever (Brophy, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Skinner & Pitzer, 2012). Studien trekker derfor klare linjer til dette, da lave mestringsforventninger og dårligere relasjoner til de voksne, kan føre til at de attribuerer internalt – og motsatt.

Den tredje opplevelsesdimensjonen, altså opplevelsen av å ha betydning, formidles som et nødvendig behov for elevene i den sakkyndige utredningsprosessen. Opplevelsen av å ha betydning, handler om å bli sett og godtatt for den man er, både i møte med PPT, men også i møte med skolen. Å bli tatt på alvor var det flere av elevene som opplevde. De ble møtt med godhet, av et medmenneske, i tråd med Schibbys (2004) beskrivelse av en anerkjennende væremåte. Slike erfaringer vil over tid forsterke en opplevelse av ha betydning og gi forutsetninger til å søke etter hjelp og støtte når ting er vanskelig. De elevene som har følt at læreren har vært utilgjengelig, har på mange måter aldri fått avkreftet selvd destruktive tanker om at man er «dum», eller indre dialoger som truer elevenes selvoppfatning.

Den siste opplevelsesdimensjonen i det helsefremmende inkluderingsbegrepet er opplevelsen av å være agent i eget liv. I likhet med barnerettighetene (Barnekonvensjonen, 2003), henger denne sammen med å bli lyttet til og gitt innflytelse i prosesser som angår barnet selv. Funn i denne studien gir blant annet mening i lys av Banduras (2001) teori om «human agency», altså: «The capacity to exercise control over the nature and quality of one's life is the essence of humanness» (s. 2). Det gir oss en forståelse av at det er selve opplevelsen av å ha styring i eget liv, som har betydning for om elevene føler seg inkludert. På samme måte kan det synes som at det er det selve opplevelsen av å være agent i eget liv, som har betydning for om elevene føler seg hørt, i den sakkyndige prosessen. Hvordan skolen og PPT støtter opp under elevenes iboende potensial, påvirkes i stor grad av hvilket elevsyn som ligger til grunn. Som tidligere vist kan både intersubjektivitet, en helhetlig forståelse av læringsutfordringer, og den eksistensielle dimensjonen, gi et grunnlag for å forstå eleven som et unikt og helt menneske. Dette er også en forutsetning for alt aktørskap.

5.6 Laget rundt barnet – en forutsetning for å bli hørt

Elevenes erfaringer handler på mange måter om at PP-rådgivers kompetanse alene ikke strekker til. Det er behov for å tenke mer helhetlig når det kommer til å lytte til elevens

stemme. Elevens opplevelse av å bli hørt og gitt innflytelse handler vel så mye om det som skjer utenfor møtene med PPT. For elevene handler det om støtten de har fra hjemmet, en god lærer-elev-relasjon, og om å bli møtt som eksperter på egne liv, med forutsetninger og rettigheter, av PPT. Mye tyder på at en forutsetning for å bli hørt, for å oppleve reell innflytelse, krever en helsefremmende forståelse av inkludering (Uthus, under publisering), hvor eleven møtes med en forståelse av mangfold som en ressurs, hvor forskjellighet blir gitt verdifull betydning. Samtidig indikerer studiens funn at det ikke er nok at den *enkelte* lærer eller PP-rådgiver innehar denne grunntanken – det skapes i laget rundt barnet.

Skolen er en sentral samfunnsinstitusjon, som skal sikre alle barn og unge likeverd, deltakelse og like muligheter (Befring, 2016). Laget rundt barnet handler om hvordan man jobber tverrfaglig, og om ansvarsfordeling. Hvis barn skal oppleve å bli hørt og gitt innflytelse, som i sin tur er en forutsetning for opplevelsen av inkludering, kreves det et godt tverrprofesjonelt samarbeid. Når elevene kommer med sammensatte og tvetydige svar – hvor de på den ene siden opplevde å bli hørt av PP-rådgiver, men på den andre siden ikke av lærer, eller motsatt – sier det oss noe om hvordan enhver erfaring tillegges verdi for hele elevens livsverden og da også opplevelsen av å bli hørt i den sakkyndige prosessen. Forskning viser at uavklarte roller og manglende forståelse av hva hverandres roller innebærer, er en av flere faktorer som gjør at man stiller svakt i et tverrprofesjonelt samarbeid (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011; Moen, 2013). De eksempler som viser at eleven opplever å bli hørt og gitt innflytelse i prosessen med PPT, vektlegger positive erfaringer både med rådgiver i PPT og læreren på skolen. Erfaringene knyttes direkte til å bli anerkjent og forstått som et helt menneske, uten begrensninger av en diagnose, og opplever verdien av det helsefremmende inkluderingsbegrepet i klasserommet. Dette kan ha en sammenheng med et godt fungerende samarbeid mellom PPT og skolen.

I forståelsen av at samtidens barn i dag vokser opp i et risikosamfunn (Giddens, 1991), vil uforutsigbarhet og prestasjonspress føre med seg bekymringer og risiko for å mislykkes. Forskning viser at elever med læringsutfordringer er ekstra utsatt, og at dette vil kunne føre til psykiske helseplager (Uthus, 2014, Mæland, 2021). Hvordan noen av elevene i denne studien gir uttrykk for stress og bekymring rundt å ikke få til oppgaver, om å føle de må håndtere skolens utfordringer på egenhånd og samtidig attribuere nederlag til egne evner, gir oss tydelige signaler på at det er en ubalanse mellom kravene som stilles og opplevelsen av egne ressurser for å innfri disse. Dette kan også være en indikasjon på at elevene mangler en reell mulighet til innflytelse og medvirkning i egen opplærings situasjon.

Betydningen av et tverrprofesjonelt samarbeidet har de siste årene vært en sentral målsetning for politiske og fagpolitiske myndigheter (Christensen & Godø, 2021). Blant annet kan vi lese i Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» om laget rundt barnet, om inkludering, som et mål for tverrfaglig samarbeid. Denne stortingsmeldingen, i likhet med andre, har ført med seg ulike satsingsprosjekter som ser på inkluderingens kompleksitet, som en prosess som involverer også andre profesjoner som er tilknyttet skolen. Prosjektet «Inkludering på alvor» (Caspersen et al., 2020) og «Tett på-piloten» er blant annet slike statlig initierte prosjekter. Dette viser at ønsket om en elevsentrert PP-tjeneste er der, men samtidig at det å handle ut fra barnets beste vil være vanskelig å oppnå, om ikke laget rundt barnet «spiller på lag».

5.7 Myndiggjøring og helsefremming i møte med elever i sakkyndig utredning

Intervjuene viser at opplevelsen av å bli hørt og gitt innflytelse i den sakkyndige utredningsprosessen, også har et helseaspekt. Når jeg underveis i intervjuene spør elevene om sine opplevelser på godt og vondt, formidler de at de har kapasitet til og ressurser som tilsier at de kan og vil bli hørt og gitt innflytelse. Da må det være et mål at den sakkyndige utredningsprosessen skal ha gitt de den erfaringen – at de gjennom prosessen skal ha fått oppdage og blitt bevisst nettopp dette. Som forklart i teorikapittelet handler begrepet «myndiggjøring» om hvordan man retter blikket mot og understøtter individets iboende ressurser (Amundsen, 2019; Befring, 2014; Jordet, 2020). Dette fokuset på hva elevene *kan gjøre* (mestring), heller enn hva de *ikke kan gjøre* (begrensninger), gir begrepet en sentral plass både i det helsefremmende inkluderingsbegrepet (Uthus, under publisering) og i Banduras (2001) teori om «human agency».

Tanken bak begrepet myndiggjøring er altså å gjøre eleven i stand til å se verdien av den de er og de ressursene de har. Et eksempel fra studien er Ibens fortelling om det å kunne snakke åpent om sine læringsutfordringer, både med de nærmeste vennene, klassen og lærerne. Myndiggjøring handler på samme måte om å lytte til elevenes stemme, ta de på alvor og gi de muligheten til å uttale seg om egen opplærings situasjon. Bare slik vil man kunne ha

forutsetningene for å vite hva som er barnets beste. Når man samtidig forstår selvoppfatning som en dynamisk prosess (Skaalvik og Skaalvik, 2021), vil elevenes erfaringer av å bli myndiggjort gjennom møter med omgivelsene, kunne endre denne oppfatningen. Positive erfaringer bygger opp denne selvoppfatningen, mens negative erfaringer bryter ned og kan skade elevenes selvoppfatning og påvirke deres psykiske helse (Mæland, 2021).

I tråd med Mæland (2021) kan helse forstås som de ressursene elevene har for å kunne «leve gode liv», også når livet blir vanskelig. Dette gjelder jo spesielt elever som møter PP-tjenesten, da de aller fleste har opplevelser knyttet til det å streve på skolen. En ressursorientert forståelse av psykiske helse, kan bidra til å trekke klare linjer til hvordan den sakkyndige vurdering vil kunne gi en slik opplevelse av å besitte ressurser. Samtidig ser vi sårbarheten av en slik sakkyndig utredningsprosess. I lys av den eksistensielle dimensjonen, vil man alltid stå i fare for å bli redusert til en diagnose. Som både Nordahl (2010) og Jordet (2020) hevder, er det viktigste elevene lærer på skolen det man lærer om seg selv: «Hvem man er, hvilken verdi man har, og hva man duger til, for det vil man bære med seg hele livet» (Jordet, 2020, s. 79). Den sakkyndige vurderingen og skolen, skal legge til rette for at eleven får forløst sine potensial i rammene av inkludering. Sammen med formålsparagrafen skal dette gi elevene forutsetninger til livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette arbeidet ligger også en enighet om at elevenes stemme er ukrenkelig, som er nødvendig for reell innflytelse, for å være aktør i eget liv (Barnekonvensjonen, 2003; Barneombudet, 2017; Forandringsfabrikken, 2021; Meld. St. 6, 2019-2020; NOU, 2019: 23; Opplæringslova, 1998). Det samme forteller elevene i denne studien. De vil så gjerne bli hørt.

6 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne studien har vært å få økt forståelse og kunnskap om elevers erfaringer av å bli hørt og gitt innflytelse i prosessen frem til en sakkyndig vurdering – med bakgrunn i forskning som viser at elevens stemme har vært vanskelig å finne spor av i slike prosesser. Studiens problemstilling har hatt som formål å undersøke elevens stemme i lys av deres egne erfaringer:

Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?

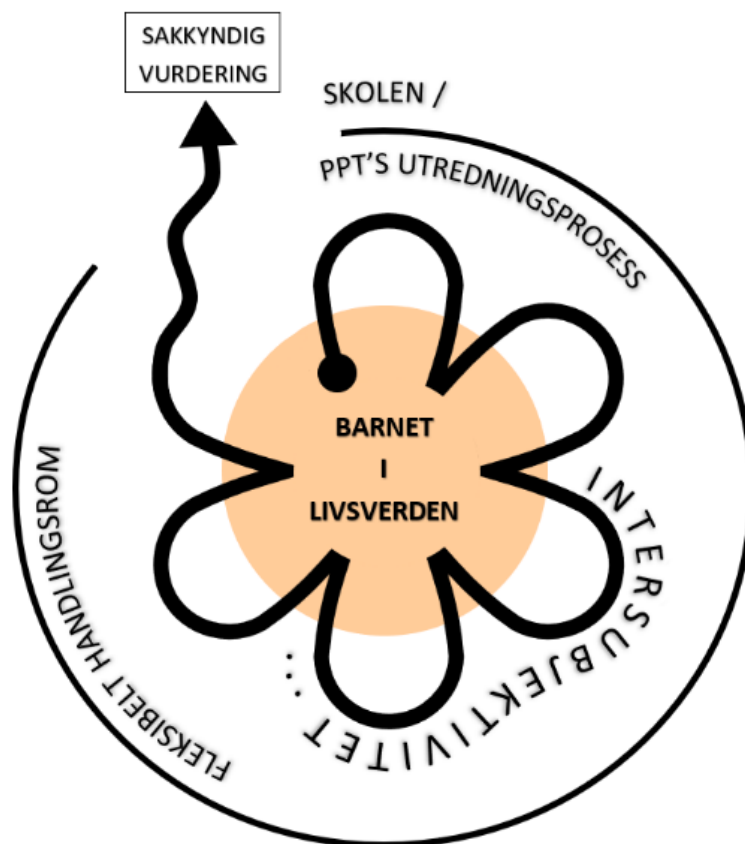
Det studien viser er at elevenes erfaringer er ulike, og at hver og en av disse erfaringene er både sammensatt og kompleks. Der noen har negative erfaringer, har andre positive. For å fange nyansene i elevenes fortellinger har studien belyst de faktorer som på ulike måter kan være med på å fremme eller hemme opplevelsen av å bli hørt og gitt innflytelse.

De sentrale funnene viser gjensidige sammenhenger mellom å forstå barns rettigheter i lys av intersubjektivitet. Intersubjektivitet kan hjelpe oss å forstå hvordan alle barn og unge kommer til skolen med sine levde liv, sine unike personligheter, med sine ressurser og talenter, og at elever som tilsynelatende opplever «det samme» derfor også vil reagere og tolke situasjoner helt ulikt (Uthus, under publisering; Kirkengen & Næss, 2021). Når eleven i sakkyndig sammenheng oppfattes som et subjekt, bidrar det til at eleven i større grad gis mulighet til å bli hørt og gitt reell innflytelse. Videre kommer det til syne at en helhetlig forståelse av det å ha en læringsutfordring er en fremmede faktor. Når elevene blir sett og anerkjent for det mennesket de er, gir den sakkyndige prosessen elevene erfaringer som gjør at de blir bevisst sine ressurser, heller enn en å bli klar over sine begrensninger.

Samtidig viser studien til hvordan det helsefremmende inkluderingsbegrepet kan bidra til å forstå hvordan elevenes erfaringer også fremmes eller hemmes i møte med skolen og lærerne. Når PP-tjenesten skal være en aktiv aktør for å skape et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud i skolen, er en av forutsetningene at elevene skal bli hørt. Funn i denne studien viser at det er et vanskelig mål å realisere om man ikke også ser på skolen og lærernes påvirkningskraft. Til sammen utgjør disse funnene det som på mange måter blir elevenes utfordringer og muligheter til å bli hørt og gitt innflytelse i prosessen frem til en sakkyndig utredning.

Et av studienes viktigste kunnskapsbidrag til forskningsfeltet er hvordan den synliggjør gapet mellom det elevene oppfatter at den voksne sier og gjør, og elevens perspektiv. Flere elever erfarer at den kunnskapen de har om det å være ekspert på eget liv ikke tillegges verdi, da de opplever å bli spurt og lyttet til, men dog ikke hørt når endringer skjer. Funn i denne studien viser at intersubjektivitet kan bidra til å minske dette gapet, gjennom å aldri ta for gitt at eleven forstår, eller anta at man vet hva som er best for eleven uten å være sikker på at eleven har blitt gitt en mulighet til å uttrykke seg.

Denne studien vil ikke være overførbar til alle barn som møter støtteinstansen PPT i skolen. Samtidig er det et poeng i seg selv at enhver elevs opplevelse vil være unik i møte med PPT. Studien indikerer derfor at man må ta høyde for fleksibiliteten som ligger i den sakkyndige prosessen, og at det derfor aldri vil kunne finnes en universalmetode for en utredningsprosess. Studien antyder også at et tverrfaglig samarbeid vil være sentralt for å realisere ideen om en elevsentrert PP-tjeneste – noe som handler om så mye mer enn den enkelte PP-rådgivers kompetanse i møte med eleven. I denne fleksibiliteten ligger et handlingsrom som gjør at alle prosesser som har til hensikt å bedre enhver situasjon for barnet, har barnet i sentrum. Dette kan illustreres på denne måten:



Egen illustrasjon av en elevsentrert utredningsprosess

Som Jordet (2020) skriver: «Den gode skole er bare god hvis eleven selv opplever den slik» (s. 28). Sitatet kan understøtte at man kun gjennom barns subjektive opplevelse av virkeligheten er i stand til å øke elevenes engasjement og forbedre dagens skole (Hattie, 2013; Sommer, 2003). Den gode skole kan derfor forstås i et større perspektiv. Som Uthus (under publisering) skriver, berører skolelivet også elevenes liv i sin helhet, og den gode skole og det gode livet griper over i hverandre og er to sider av samme sak. Laget rundt barnet har derfor en avgjørende betydning for at idealet om en elevsentrert PP-tjeneste, også blir en realitet.

Avslutningsvis er det viktig for meg å få frem hvor verdifull denne studien har vært, når det kommer til å forstå verdien av å forske med barn. Dette er første gangen jeg intervjuer barn i løpet av de fem årene i utdanningen, noe som egentlig er ganske trist – da det har vært så utrolig lærerikt. Alle humper i veien og stunder der min egen forforståelse har blitt satt prøve, har gjort at jeg i dag føler meg som en bedre lærer. Som denne studien kan være en påminnelse om, er det å være PP-rådgiver eller lærer først og fremst et menneskeyrke, der man møter barn som medmennesker.

Litteraturliste

- Aasen, A. M., Kostøl, A. K., Nordahl, T. & Wilson, D. (2010). "Onger er rare": Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (Rapport nr. 4). Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/133944>
- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A-L. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Skriftserien HVO-MF, Nr. 2). Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2375195>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Co. Ltd.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006a). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar)*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017: Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Baumeister, R.F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment to the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. I G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice* (s. 162-177). Allen & Unwin.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating Students to Learn* (3.utg). Routledge.
- Caspersen, J., Buland, T. H., Hermstad, I. H. & Røe, M. (2020). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellut prøvingen Inkludering på alvor* (ISBN 978-82-7570-617-9). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/publikasjoner/pa-vei-mot-inkludering-sluttrapport-fra-evalueringen-av-modellutprovingen-inkludering-pa-alvor>
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt pedagogisk tidsskrift*, 105(1), s. 17-28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. Routledge.
- FN-sambandet. (2022, 4. februar). *Konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-oekonomiske-sosiale-og-kulturelle-rettigheter>
- Forandringsfabrikken. (2021). *Spør oss så får dere vite: 201 barn om ekstrahjelp til PPT og skolen*. <https://forandringsfabrikken.no/spor-oss-sa-far-dere-vite/>
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments: A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Garsjø, O. (2018). *Forebyggende og helsefremmende arbeid: Fra individ- til systemorientert tenkning og praksis*. Gyldendal
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Graham, A. & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 11-33). Routledge.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 386- 406). Det norske samlaget.

- Heide, B. & Løkås, A. B. (2020). Barnets stemme i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid: Juridiske bestemmelser og pedagogikk i praksis. *Spesialpedagogikk*, 1(20), 42-53. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020nr.%201.pdf>
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede - lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Duo Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53578>
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Universitetsforlaget.
- Holst-Jæger, J. E. (2020). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring: PP-Tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeidet for barn og unge. I Johannessen & Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 173-202). Gyldendal Akademisk.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://www.jstor.org/stable/40071173>
- Johannessen, L. R. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The Nature of Learning Disabilities: Critical Elements of Diagnosis and Classification*. Routledge.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2021). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, J. H. (2016). *Elevs medbestemmelse i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede: En kvalitativ studie av hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten, gjennom beskrivelser av egen praksis, ivaretar elevs lovfestede rett til medbestemmelse, og faktorer som virker hemmende og fremmende på dette arbeidet* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <https://docplayer.me/32414010-Elevs-medbestemmelse-i-ulike-faser-av-spesialundervisningens-tiltakskjede.html>
- Madsen, B. (2020). *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et sosialbehavioristisk standpunkt* (S. Willert, Overs.). Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2013, 20. november). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 6(13), 15-23. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202013.pdf>
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT: Er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk*, 4(18), 6-14. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/10/03/Spesialpedagogikk%20nr%204%202018.pdf>
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid i teori og praksis* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevs læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C-B, Hennestad, B. W, Wang, M. W., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. I M. Maehr & P. R. Pintrich (Red.), *Advances in Motivation and Achievement: Volume 10* (s. 1-49). JAI Press.
- Redalen, K., Ellingsen, I. T., Studsrød, I. & Willumsen, E. (2013). Portvakt eller døråpner: Å rekruttere informanter til barnevernsforskning. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 90(01), 19-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-01-03>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. Basic Books.
- Sagen, L. M. & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.909174>
- Saldaña, J. (2013). *The coding Manual for Qualitative Researchers* (2. utg.). Sage Publications.
- Sandberg, A. E. (2016). *Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning: En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/52064>
- Sartre, J.-P. (1993). *Væren og intet: I utvalg*. Pax.
- Schibbye, A-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*, 39(2), 3-15.
<http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-12.pdf>
- Schibbye, A-L. L. (2008). Forståelsen av psykiske forstyrrelser og psykoterapi: Et dialektisk perspektiv. I E. Hartmann & E. D. Axelsen (Red.), *Veier til forandring: Virksomme faktorer i psykoterapi* (s. 131-158). Cappelen Akademisk Forlag.

- Shakespeare, T. & Watson, N. (1997). Defending the Social Model. *Disability & Society*, 12(2), 293–300. <https://doi.org/10.1080/09687599727380>
- Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Sjøtveit, B. B. (2018). "Jeg vil høre hva du mener": En kvalitativ studie om hvordan PPT ivaretar barns deltakelsesrett i arbeid med sakkyndige vurderinger [Masteroppgave, Høgskolen i Østfold]. HiØ Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2558371>
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21–44). Springer Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1201/1050/2801>
- Steinsholt, K. (2021). Shelter From the Storm. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.3258>
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag.
- Strandkleiv, O. I. (2017, 30. mars). *Er det mulig å forestille seg en elevsentrert PP-tjeneste?* Elevsiden. <https://www.elevsiden.no/rettigheter/elevsentrertpp-tjeneste/>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17- 45). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thesen, J. & Malterud, K. (2001). "Empowerment" og pasientstyrking – et undervisningsopplegg. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 13, 1624-1628.
<https://tidsskriftet.no/2001/05/kronikk/empowerment-og-pasientstyrking-et-undervisningsopplegg>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tveitnes, M. S. (2018). Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Utdanningsdirektoratet. (2021- 22). *Grunnskolen informasjonssystem*.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Uthus, M. & Sivertsen, I. H. (under publisering). Den inkluderende skolen – med eleven i sentrum: Samskapt kunnskapsutvikling fra ideologi til praksis. I A. B Emstad & I. Stenøyen (Red.), *Samskapt kunnskapsutvikling i skolen: Der praksis og forskning møtes*. Cappelen Damm Akademisk.
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269842>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Uthus, M. (2021). Spesialundervisning for like muligheter og inkludering. I P. Haug, R. J. Krumsvik, E. Munthe & M. B Postholm (Red.), *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 136-158). Cappelen Damm Akademisk.
- Uthus, M. (under publisering). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2017). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide

Intervjuguide

Studiens problemstilling:

«Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?»

Ta høyde for:

- **Positive erfaringer** (elever som har strevd og som synes det er godt å bli tatt på alvor/få hjelp)
- **Negative erfaringer** (elever som ikke forstår hvorfor/ ikke ønsker SU/ekstra hjelp, som ikke har blitt tatt på alvor)
- **At spesialundervisning kanskje ikke er et begrep som brukes**

Intervju

Introduksjon, rammesetting

- Åpne med uformell prat for å bli kjent, la eleven bli kjent med meg og la eleven fortelle litt om seg selv.
- Informasjon om hva som skal skje.
 - Snakk litt om selve prosjektet og hva dataen skal brukes til.
 - Anonymisering og taushetsplikt:
 - Det viktig å si at alt du sier her i dag, har ikke jeg lov til å si videre. Sånn er det når man intervjuer barn, da er det veldig strenge regler for hva jeg som forsker har lov til.
 - Alt du sier her i dag vil jeg ta opp på en slik lydopptaker, og så når vi er ferdige å snakke sammen, så skriver jeg ned (transkriberer) alt det vi har tatt opp på denne – men bytter ut alt av navn, skole, alder - alt som

kan gjøre at man kan kjenne igjen hvem det er som er blitt intervjuet.

Når jeg har gjort det, sletter jeg det som er på denne lydopptakeren.

- Viktig at du vet, hvis du skulle bli usikker på om du kanskje har lyst å fortelle noe – men kanskje redd for at noen andre skal høre det.

Hvordan høres det ut?

- **Frivillighet:** Det er også viktig at du vet at det er helt frivillig å delta, så man kan når som helst trekke seg fra studien min. Både når vi snakker sammen nå, men også om man skulle gå hjem etterpå og tenke at man ikke hadde så lyst allikevel.
 - Fortell om at eleven når som helts kan be om å ta en pause.
 - Be om at personalet på skolen/ansatte i PPT beskrives som lærer/spesialpedagog eller fra PPT.
- **Påpek dette:** Det er veldig viktig for meg å få frem at det ikke er noen svar på spørsmål som er feil, fordi det kun er dine tanker og opplevelser jeg har lyst å høre om. Og da er det jo du som er ekspert, ingen andre som kan si om det er riktig eller ikke. Sant?
 - Derfor er det slik at mange av spørsmålene jeg har skrevet ned handler kun om hva **du tenker eller hvorfor du tenker at det er slik** – og det er det bare du som kan fortelle meg noe om.
 - Gi rom for eventuelle spørsmål

Intervjuet er delt opp i tre faser som jeg har kalt tidlig, underveis og siste fase. Dette for å gjøre intervjuet ryddig og oversiktlig samt for å få rike beskrivelser i prosessen frem til en sakkyndig vurdering. Å få frem hva eleven selv oppfattet av det som skjedde, hva eleven ble fortalt og om eleven selv fikk si sin mening er noe som vil gå igjen i alle de tre fasene.

Intervjuet

Husk å si: Tenkte bare å si at det ikke alltid er like lett å komme på hva man skal svare, så det gjør ingenting om det blir litt stille i dag. Da får vi begge kanskje tid til å tenke oss litt om. Du er en av de første jeg noen gang skal ha en slik samtale med, så dette er helt nytt for begge oss to. Jeg vil nå gjerne stille deg spørsmål om hvordan det har vært for deg at noen har tenkt at

du kanskje skal ha spesialundervisning/ekstra hjelp/annen undervisning og hvordan det var å møte PPT.

1. TIDLIG FASE

Nå skal vi gå litt tilbake i tid, det kan jo kanskje være litt vanskelig – kanskje vanskelig å huske. Men, du forteller bare det du kommer på - sant? Vi skal snakke litt om hvordan det var i den tiden før man kanskje snakket med ulike voksne om å få ekstra hjelp på skolen. Kanskje husker du at ting var litt annerledes før, enn det er nå?

- **Klarer du å fortelle meg om hvordan det startet? Om å kanskje streve litt på skolen, eller det å syns at ting på skolen var vanskelig? Det kan være både fag, men også andre ting på skolen som var utfordrende.**
 - Følte du på det selv, eller var det noen andre som mente at det var slik?
 - Hva tenker du om det?
 - Hvordan var det for deg?
- **Husker du hva tenkte, første gangen du ble fortalt at du kanskje skulle eller måtte ha litt annen undervisning/ eller trengte litt ekstra hjelp/spesialundervisning?**
 - Hvem sa det?
 - Hva sa de?
 - Husker du om du ble glad, ikke så glad?
 - Hvorfor var det sånn tror?
 - Kunne det ha blitt sagt på en annen måte, tenker du?
 - Hvordan i så fall?
- **Husker du om du ble spurt hva du synes om å ha litt annen undervisning (om det?)**
 - Hva tenker du om det?
 - Hvordan var det for deg?
- **Snakket dere om det hjemme (det å kanskje skulle få litt ekstra hjelp på skolen)?**
 - Hva snakket dere om?
 - Var det noe du savnet at dere snakket om?

- **Snakket du med læreren om det (det å skulle få litt annen undervisning, eller litt ekstra hjelp)?**
 - Hva snakket dere om?
 - Var det noe du savnet at dere snakket om?

(Ros eleven for å dele sine tanker og erfaringer, spør om det går greit)

Første møte PPT

2. UNDERVEIS – UTREDNING

Så nå har vi snakket litt om hvordan det var å syns at ting var litt vanskelig, og kanskje da snakke litt med voksne om å skulle gå litt ekstra hjelp på skolen. Nå skal vi snakke litt om hvordan det var å møte nye voksne, voksne fra for eksempel PPT, og andre voksne som har vært med på å finne ut hvordan undervisning som blir best for deg.

- **Hvordan var det i den tida da de skulle finne ut om du skulle ha spesialundervisning? /trengte noe annen undervisning/ekstra hjelp til noe.**
 - Husker du hvor dere snakket sammen? Var dere på skolen? Husker du hvem som var med?
 - Var det ok?
 - Skulle du ønske at noen flere var med?
 - Hvem da tenker du?
 - Ble du spurt om du ville at noen andre skulle være med?
 - Hvis du ble spurt: Hva tenker du om det? Var det ok for deg å bli spurt?
 - Hvis du ikke ble spurt: Hva tenker du om det? Skulle du ønske du ble spurt?
- **Også lurer jeg litt på hva som skjedde i tida de voksne skulle finne ut om du skulle ha spesialundervisning/litt ekstra hjelp/litt annen undervisning?**
 - **Tok du noen prøver?**
 - Hvordan var det?
 - Var det lett? Vanskelig?
- **Husker du hva du tenkte i den tiden?**
 - Hvordan var det for deg?

- Noen som spurte deg om det da?
 - Hvis du ble spurt: Var det ok for deg å bli spurt?
 - Hvis du ikke ble spurt: Hva tenker du om det?
 - Tenker du at noe kunne vært gjort på en annen måte?
 - Hvordan da?

(Ros eleven for å dele sine tanker og erfaringer, spør om det går greit)

3. SISTE FASE VEDTAK OM SPESIALUNDERVING OG DET Å FÅ SPESIALUNDERVING

Etter kanskje flere møter og samtalene med ulike voksne, voksne både i PPT, voksne hjemme og på skolen, ble man jo kanskje enige om noe til slutt. Enige om hvordan undervisningen i skolen skulle være for deg.

- **Hvordan ble det til slutt da?**
 - Skulle du ha spesialundervisning/litt ekstra hjelp/ litt annen undervisning?
 - Hvem sa det til deg?
 - Husker du hva de sa?
 - **Stilte de deg noen spørsmål om hva du synes? Eller om hva du ville selv?**
 - Hva sa de?
 - Hva tenker du om det?
 - Hvordan føltes det?
 - **Kunne de sagt noe annet eller spurt deg mer om hva du selv syntes/ville?**
 - Hva tenker du om det?
 - Hva tenker du om tiden fremover?
 - Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes?

OPPSUMMERING

Da begynner vi egentlig å nærme oss slutten.

- Oppsummere funn: Har jeg forstått deg riktig hvis jeg sier det slik (....?)
 - Få frem hva eleven selv oppfattet av det som skjedde, hva eleven ble fortalt og om eleven selv fikk si sin mening
 - Hvordan har det vært syns du, å bli intervjuet?
- **Påpek:** Fordi du har tatt deg tid til å svare på alle disse spørsmålene mine, har jeg nå fått masse gode svar ut fra dine tanker, som jeg kan bruke i oppgaven min. Og det var akkurat det jeg hadde håpet på, så du har vært til ordentlig stor hjelp. Det store spørsmålet jeg hadde så lyst å finne ut av, var jo å få vite noe om hvordan elever selv tenker rundt det å bli lyttet til - og da var jeg jo veldig avhengig av å finne noen elever som kunne tenke seg å dele hva de tenker, med meg. Det kan jo kanskje være litt skummelt, så jeg syns du har vært skikkelig tøff som har delt dine tanker med meg.
- Også er det jo også sånn at vi voksne ikke alltid greier å stille så lure spørsmål, så er det noe du tenker jeg skulle ha spurt deg om? Eller noe du har lyst å fortelle mer om? Er det noe du tenker at du vil jeg skal ta bort?
- Har du noen spørsmål til meg? Spørsmål om hva som skjer videre?

Takke for intervjuet og minne om kontaktinformasjonen.

Vedlegg B – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

"Elevens erfaringer i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få ny kunnskap om hvilke erfaringer elever har i prosessen fram til en sakkyndig vurdering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål og bakgrunn

Mitt navn er Eline Sandvær Djønn. Jeg er student ved NTNU og studerer til å bli grunnskolelærer på 5.-10.trinn. Jeg startet i 2017 og er nå på mitt siste år hvor jeg skal ferdigstille masteroppgaven. Våren 2022 skal jeg skrive masteroppgave der jeg presenterer en studie av elevenes erfaringer i prosessen fram til en sakkyndig vurdering. Jeg ønsker å intervju elever som er eller har vært i prosessen fram til en sakkyndig vurdering, og høre hvilke erfaringer de har og da med særlig fokus på det å bli hørt og gitt innflytelse. Hvorfor elevene har erfaring med en sakkyndig prosess er viktig å påpeke at denne studien ikke har til hensikt å studere. Problemstillingen til prosjektet er som følger:

«Hvordan erfarer elever prosessen fram til en sakkyndig vurdering om rett til spesialundervisning, med særlig fokus på å bli hørt og gitt innflytelse?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen ønsker jeg å snakke med elever på ungdomsskolen og mellomtrinnet, som har erfaringer som kan bidra til å belyse studiens problemstilling. Studien trenger mellom 5-10 deltagere og utvalget vil foregå gjennom at en skole/ansatt i PPT, tar kontakt med sine elever på vegne av meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer til din skole og gjennomfører et intervju. I forkant av intervjuet får du spørsmål om hvor og når du ønsker å gjennomføre dette intervjuet.
- Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med elevmedvirkning, og det å bli hørt i prosessen fram til en sakkyndig vurdering av PPT.
- Intervjuet vil vare i +/- 30 minutter.
- Jeg vil ta lydopptak og notater underveis i intervjuet.
- Dersom det er ønskelig, kan både du og dine foresatte få se spørsmålene til intervjuene på forhånd ved å ta kontakt.

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 opplysninger om deg vil bli anonymisert i studien, men om du velger å trekke deg vil alle dine personopplysninger da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil på ingen måte påvirke ditt forhold til skolen eller dine lærere.

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 meg og eventuelt min veileder Marit Uthus som vil ha tilgang til opplysningene.

- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver som er innelåst.
- Jeg, Eline Sandvær Djønnne, vil være den som gjennomfører intervjuene, bearbeider informasjonen og er ansvarlig for lagringen av informasjonen.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alt som blir sagt blir anonymisert. Innsamlet data vil behandles slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere hverken skole eller deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Lydopptaket vil slettes rett etter transkribering, og alle personopplysninger vil bli slettet etter publisering, slik at ingen kan bruke dette ved en senere anledning.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg
- 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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Eline Sandvær Djøanne på epost (elinedjonne@gmail.com) eller på telefon: 99307396, eller prosjektleder/veileder Marit Uthus på epost: (marit.uthus@ntnu.no eller på telefon: 92650438)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU.
(thomas.helgesen@ntnu.no/93079038)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Marit Uthus
(Forsker/veileder)

Student Eline Sandvær Djøanne

Vedlegg C – Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens erfaringer i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *denne intervjuundersøkelsen*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Delen under skal utfylles av foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Elevens erfaringer PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At _____ har foresattes tillatelse til å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at _____ sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2022.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D – NSD-skjema

[Meldeskjema](#) / [Elevens erfaringer i PP-tjenestens sakkyndige arbeid](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

849576

Prosjekttittel

Elevens erfaringer i PP-tjenestens sakkyndige arbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.12.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

15.02.2022

Type

Standard

Kommentar

