

Idun Sagerud

Elevers opplevelse av medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet

"Jeg er jo smart nok til å kunne si egne meninger føler jeg"

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Mai 2023

Idun Sagerud

Elevens opplevelse av medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet

"Jeg er jo smart nok til å kunne si egne meninger føler jeg"

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Forskning viser at elever i møte med PP-tjenesten i liten grad får medvirke, og blir fratatt deres stemme i beslutninger som gjelder dem selv (Barneombudet, 2017a; Nordahl T. m., 2018; NOU 2020:14, 2020). Videre legger også internasjonal forskning særlig vekt på at de profesjonelle ikke føler seg forpliktet til å ivareta elevens stemme (Jernbro et al., 2017, Lundy, 2007). I denne studien ønsket jeg å se nærmere på hvordan ungdomsskoleelever har opplevd å få medvirke, og hvordan PP-rådgiveren har lyttet til eleven i forbindelse med samtaler i det sakkyndige arbeidet.

I studien ble det gjennomført kvalitative dybdeintervjuer, der fem ungdomsskoleelever ble intervjuet. Formålet med studien var å belyse problemstillingen: «Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?». For å kunne besvare problemstillingen har empirien blitt sett i sammenheng med teoriene self-agency (Bandura, 1989; Kvello, 2021), inkludering (Nielsen, 2019), elevens deltakelse (Tangen, 2022) og elevens stemme (Barneombudet, 2017a).

Studien har vist at tematikken er kompleks. Dette kom til syne i flere tilfeller, både når det gjaldt elevens opplevelse av egen medvirkning i samtaler med PP-tjenesten, og hvordan de opplevde å bli lyttet til. I spørsmålet om elevens medvirkning, ble det lagt frem ulike opplevelser. Noen elever følte at de ikke fikk mulighet til å medvirke, andre følte at de delvis fikk medvirke, mens enkelte følte de fikk gode muligheter til å medvirke. Alle fem elever ga sterkt uttrykk for at de ønsket å ta del i sin egen saksgang, og dermed være agenter i eget liv (self-agency). Det kommer frem at elevens opplevelse av- og mulighet for medvirkning, henger sammen med hvordan de opplevde å bli lyttet til av PP-rådgiveren i møtene de hadde sammen.

Studiens hovedfunn konkluderes med at elevens medvirkning og deres stemme i større grad bør bli vektlagt i samtaler de har med PP-tjenesten. Det kan forklares med at opplevelsen av medvirkning og bli lyttet til, kan knyttes opp mot elevens selvfølelse og selvoppfatning. Dette kan på sikt ha betydning for elevens utvikling av selvstendighet, som har en vesentlig betydning for å forme eleven til å ta større valg senere i livet.

Abstract

Research shows that Norwegian pupils who interact with the Norwegian Educational and psychological counselling service (PPT), do not get the opportunity to participate and often get their voice deprived in decisions that impact themselves (Barneombudet, 2017; Nordahl T. m., 2018; NOU 2020:14, 2020). Furthermore, international research also shows that the professionals do not feel obligated to safeguard the pupils voice (Jernbro et al., 2017, Lundy, 2007). This study investigates how secondary school pupils have experienced participating in the process, and how the counselor from PPT has listened to the pupil in the conversations they had in connection with the expert work.

In the study, qualitative in-depth interviews were conducted, where five secondary school pupils were interviewed. The purpose of the study was to shed light on the issue "How have pupils experienced participation and responsiveness from the counselor from PPT in connection with the evaluation?". In order to be able to answer the problem, empiric observations are related to theories of "self-agency" (Bandura, 1989; Kvello, 2021), "inclusion" (Nilsen, 2019), "pupils participation" (Tangen, 2022) and "pupils voice" (Barneombudet, 2017).

The study has shown that the topic is complex. This was observed in several cases, both with respect to the pupils' experience of their own participation in the conversations with the counselor from PPT, and how they experienced being listened to. Regarding pupils' participation, various experiences were presented. Some pupils felt that they were not given the opportunity to participate, others felt that they were partially allowed to participate, while some felt that they were given good opportunities to participate. All five pupils strongly expressed that they had a genuine wish to take part in their own proceedings and fulfill the wish of be agents in their own lives, which can be explained as self-agency. Based on the pupils' experience the study confirms that the pupils' participation cannot be fulfilled if the counselor does not listen to them.

The main finding of this study is that the pupils' participation and their voice should be emphasized to a greater extent in the conversations they have with the counselor from PPT. This can be explained by the fact that experience of participation and having their voice heard, are related to the pupils' self-esteem and self-perception. In the long run, this can have an impact on the pupils' development of independence, which has a significant impact on their life.

Forord

Min studenttilværelse i Trondheim går mot en slutt, og jeg tar med en bacheloroppgave fra DMMH og en masteroppgave fra NTNU med meg videre. Disse årene har gitt meg enormt med erfaring og kunnskap som har formet meg til den pedagogen jeg er i dag. Mitt pedagogiske grunnsyn har stadig vært i utvikling, men jeg har alltid ønsket å ha barnet i sentrum, og aktivt jobbe for at de skal ha en sentral plass i deres eget liv. Helt siden jeg begynte på høyere utdanning, har jeg hatt et brennende engasjement for at barn og elever skal få innta en medvirkende rolle, særlig i PP-tjenestens arbeid. Dette engasjementet har kommet fra min egen opplevde erfaring fra når jeg selv ble utredet av PP-tjenesten, hvor jeg opplevde å ha liten grad av innflytelse. Jeg ble derfor enda mer nysgjerrig på hvordan andre elever har opplevd medvirkning, og blitt lyttet til i deres samtaler med PP-tjenesten. I tiden før oppstarten av masterprosjektet var jeg tidlig klar over at jeg ønsket å snakke med elever som har en sakkyndig vurdering. Slik at jeg kunne høre deres egenopplevde erfaringer.

Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende, og det ble tydelig for meg at indre motivasjon er nøkkelen til høyarbeidskapasitet, og evnen til å arbeide målrettet. Samtidig har arbeidet gitt meg nye innsikter på hvordan elever opplever sin egen situasjon. Begrepet elevmedvirkning og elevens stemme har fått en helt ny dimensjon for meg, og det blir spennende å anvende min nye kunnskap og erfaring når jeg skal ut i arbeidslivet.

Først vil jeg takke min veileder Anne Sofie Samuelsen som har guidet meg gjennom denne prosessen. Du har vist meg at det er utrolig viktig å ta vare på seg selv i løpet av masterskrivingen. Tusen takk for at du har delt din store kunnskap med meg, og støttet og oppmuntret meg gjennom skrivingen!

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine flotte, modige, reflekterte og tillitsfulle deltakere. «Andrea», «Elise», «Herman», «Lars» og «Martine» - uten dere hadde ikke masteroppgaven blitt den samme. Tusen takk for at dere delte deres erfaringer med meg og leserne av denne oppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til min bestevenn og kjæreste Morten - uten din tålmodighet, omsorg og støtte ville denne skriveprosessen vært mye tyngre. Til slutt vil jeg takke min største heiagjeng – mamma, pappa, Einar og farmor, dere har alltid hatt troen på meg, og hjulpet meg på veien til å bli den jeg er i dag!

Trondheim 20.05.2023

Idun Sagerud

Innholdsfortegnelse

Figurliste	x
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
1.3 Studiens oppbygning	2
2 Litteraturgjennomgang	3
2.1 Internasjonale ratifikasjoner	3
2.2 Nasjonalt lovverk	5
2.3 Retten til spesialundervisning	6
2.4 Meld. St. 6 (2019-2020)	6
2.5 PP-tjenesten (PPT)	6
2.6 Den spesialpedagogiske tiltakskjede	7
2.7 Forholdet mellom tilpasset undervisning, ordinær opplæring og spesialundervisning	8
2.8 Inkludering	8
2.8.1 Dimensjoner av inkludering	9
2.9 Elevmedvirkning	10
2.9.1 Maktforhold	13
2.10 Ulike forståelser av medbestemmelse	13
2.11 Elevens stemme	14
2.12 «Tett på» i skolene	17
3 Forskningsmetode	18
3.1 Valg av forskningsmetode	18
3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	18
3.1.2 Forskerens forståelse og bakgrunn	19
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	20
3.2 Kvalitet i forskningen	20
3.2.1 Reliabilitet	20
3.2.2 Validitet	21
3.2.3 Overførbarhet	22
3.2.4 Etske betraktninger	22
3.3 Forskningsprosessen	23
3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner	23
3.3.2 Intervjuguide	25
3.3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju	25
3.3.4 Etterarbeid og transkripsjon	26
3.3.5 Analyse og valg av kategorier	27
3.3.6 Presentasjon av intervjupersonene	28

4 Presentasjon og drøfting av funn	29
4.1 <i>Elevenes opplevelse av medvirkning</i>	29
4.1.1 «Medvirket?».....	29
4.1.2 «Jeg følte jeg ble gitt muligheten»	31
4.1.3 «PP-rådgiveren var flink til å spørre om hva jeg trengte»	33
4.2 <i>Elevenes opplevelse av å bli lyttet til</i>	34
4.2.1 «Jeg skulle ønske vi snakka mer kanskje, jeg satt med en klump i magen hele tiden egentlig»	34
4.2.2 «Jeg følte at hvis jeg ville så kunne jeg gjort det».....	39
4.2.3 «Jeg følte jeg kunne si det jeg ville og at det kanskje var litt jeg som styre samtalen».....	41
4.3 <i>Informasjon når vedtaket er satt</i>	43
4.4 <i>Hvem kan elevene snakke med?</i>	44
5 Oppsummering og konklusjon	45
5.1 <i>Oppsummering av studiens funn</i>	45
5.2 <i>Videre forskning</i>	46
6 Litteraturliste	48
Vedlegg	54
<i>Vedlegg A - Intervjuguide</i>	54
<i>Vedlegg B - Informasjonsskriv</i>	58
<i>Vedlegg C - Samtykkeskjema</i>	62
<i>Vedlegg D - Meldeskjema til Sikt</i>	63

Figurliste

Figur 1: Shiers modell over deltakelse (Tangen 2022).....	14
Figur 2: Illustrasjon over inkludering av elevens stemme i den sakkyndige vurderingen (Heide & Løkås, 2020)	16

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Utdanningsdirektoratets (Udir) tall fra 2020-2021 viser at nærmere 49 000 elever har enkeltvedtak om spesialundervisning. I dag får 3,4% av barna spesialpedagogisk hjelp allerede i barnehagen, og andelen elever med spesialundervisning øker utover i grunnskolen fra 3,5% på 1. trinn til 10,4% på 10. trinn. Det betyr at andelen for spesialundervisning er desidert størst for de eldste elevene. Statistikk viser at Møre og Romsdal og Troms og Finnmark har den høyeste andelen, mens Trøndelag, Viken og Innlandet har lavest andel med spesialpedagogisk hjelp. (Utdanningsdirektoratet, 2023, Utdanningsdirektoratet, 2022-2023). Årsaken til at elever får tilbud om spesialundervisning, er at skolen ikke klarer å tilby et forsvarlig og tilfredstillende tilbud i den ordinære opplæringen. PP-tjenesten har derfor som ansvar å gjennomføre en utredning av eleven, hvor det til slutt skal utformes en sakkyndig vurdering når loven krever det. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet inneholde elevens utbytte av den ordinære opplæringen, opplysninger om lærevansker og realistiske opplæringsmål (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette skjer gjennom kartlegging, observasjon og samtaler med eleven, foreldre og skolen. Med andre ord skal den sakkyndige vurderingen i utgangspunkt, utarbeides i nært samarbeid med eleven og foreldre. I hvor stor grad elever har erfart å ha en medvirkende rolle i deres egen saksgang, og hvordan de har opplevd å blitt lyttet til i samtalen med PP-rådgiveren. Kommer det frem i Barneombudets (2017a) rapport *Uten mål og mening* at det er stor overvekt av elever som hverken har opplevd medvirkning eller blitt lyttet til av PP-tjenesten.

FNs Barnekonvensjon (1989) artikkel 12 fastslår barnets rett til å gi uttrykk for sin mening, hvor det også innebærer at barnet skal høres i saker som angår dem. Det forutsetter at det foreligger en vurdering om hva som er til barnets beste som er opplyst i artikkel 3. I Barneombudets (2017a) rapport *Uten mål og mening* legger elever frem at de i liten grad har opplevd å blitt lyttet til og har fått inntatt en medvirkende rolle. I Tveitnes (2018) sin doktorgradavhandling *Sakkyndighet med mål og mening*, har hun kommet frem til at i de sakkyndige vurderingene er det en overvekt av at oppmerksomheten har vært rettet mot elevens vansker. Disse funnene stiller spørsmål ved om elevens stemme og medvirkning har vært godt nok prioritert i det sakkyndigearbeidet til PP-tjenesten.

Formålet med denne studien inneholder flere aspekter. Som nyutdannet barnehagelærer og ikke minst som blivende spesialpedagog, har jeg valgt dette temaet med bakgrunn for å være en positiv kjernekompetent i livene til barn og unge. Erfaringsmessig har jeg opplevd at PP-tjenesten er under et stort press, med mange barnehagebarn og skoleelever som venter på en sakkyndig vurdering. Basert på min egen opplevde erfaring i møte med PP-tjenesten når jeg var yngre, erfarte jeg å ha en liten grad av innflytelse. Det var derfor interessant å høre andre sin erfaring knyttet til temaet, og hvordan elevene oppfatter sin erfaring. Formålet med denne studien er ikke å finne konkrete årsaker eller tiltak om hvordan PP-tjenesten kan arbeide for å fremme elevens stemme og deres medvirkning. Ambisjonen er snarere å formidle innsikter om hvordan elever opplever samtalen med PP-tjenesten, og hvilken betydning opplevelsen har for dem. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å trekke frem et utvalg av elevers erfaringer fra

Trøndelag fylke og Innlandet fylke som kan gi et verdifullt refleksjonsgrunnlag i et fremtidig perspektiv.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Den sentrale problemstillingen for denne studien er:

Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?

Problemstillingen er undersøkt gjennom en kvalitativ intervjustudie med elever fra 9. trinn og 10. trinn som har erfaringer med PP-tjenesten og det sakkyndige arbeidet. Hensikten var å belyse deres opplevelse, og hvordan dette påvirker dem.

1.3 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i fem kapitler. I kapittel en introduseres studiens aktualitet, formål, problemstilling og avgrensning. I kapittel to er litteraturgjennomgangen hvor teori og forskning som vil være relevant i denne studien presenteres. I kapittel tre vil jeg redegjøre for metodiske valg som er foretatt i denne studien. Her vil det bli trukket frem vitenskapsteoretiske refleksjoner, metodiske valg, perspektiver rundt forskningsprosessen og kvalitetssikring. Til slutt vil etiske refleksjoner rundt min rolle i dette forskningsprosjektet bli diskutert. I kapittel fire presenteres funn som er blitt gjort og et utvalg kvalitative sitat, i samme kapittel drøftes funnene i lys av teorien fra kapittel to. Studien avsluttes i kapittel fem, her vil jeg oppsummere studiens funn og med det svare på problemstillingen. Til slutt vil jeg tilføye noen tanker om videre forskning.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenterer jeg teori og forskning som jeg finner relevant for å besvare problemstillingen. Problemstillingen er: «Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?». For å kunne drøfte funnene og svare på problemstillingen, vil jeg presentere hvem PP-tjenesten er og deres arbeidsoppgaver, før jeg presenterer teori og forskning knyttet til inkludering, medvirkning og retten til å bli hørt.

Lov- og regelverk stadfester barnets rett til å bli hørt, og gjennom disse legges grunnlaget for barnets rett til inkludering og medvirkning. Siden lov- og regelverket styrer PP-tjenestens arbeids- og ansvarsområder, anses det hensiktsmessig å belyse dette i studien. Lovene er de øverste juridiske reglene som benyttes for styring i alle samfunnsdeler. Det innebærer at opplæringsloven og de internasjonale ratifikasjonene er styrende for skoler og PP-tjenesten. Utfyllende forskrifter til loven gir som regel en mer utfyllende bestemmelse om loven, og er like bindende.

2.1 Internasjonale ratifikasjoner

Mange nasjoner har signert Salamanca-erklæringen, som innebærer at de er forpliktet til inkludering som en strategi for å skape en god utdanning for alle. Salamanca-erklæringen (1994) slår fast som prinsipp, at inkludering omhandler å gi alle barn og unge opplæring i ordinær skole. Av dette følger at opplæringen må være tilpasset elevens evner og behov, slik at eleven lærer og utvikles både menneskelig og faglig. Videre innebærer det at menneskelige mangfold verdsettes og diskriminerende holdninger forebygges (Salamancaerklæringen, 1994). Erklæringen har siden 1990-årene vært lagt til grunn for skolepolitikken i både Danmark, Sverige og Norge. Tidligere ble skolen i Danmark beskrevet som skolen for alle og den rommelige skolen. I Sverige har inklusjon kommet i bruk de senere årene. Mens i Norge prøvde man først med fellesskolen og en skole for alle. Likevel i senere tid har begrepet inkludering og den inkluderende skolen blitt stående i landet (Haug, 2022).

I 1991 ble FNs konvensjon om barns rettigheter ratifisert i landet, og Norge ble derfor rettslig bundet og forpliktet til FNs konvensjon om barns rettigheter. Fra 2003 ble Barnekonvensjonen internalisert i norsk lov. Dersom norske lover står imot hverandre, plikter alle myndigheter, enkeltpersoner og organisasjoner å følge bestemmelsene i Barnekonvensjonen siden den trumfer over paragrafene i norske lover (Barnekonvensjonen, 2022).

Retten til å bli hørt kan forklares som *rett til medbestemmelse*. Imidlertid gir ikke Barnekonvensjonens (1989) artikkel 12 barnet rett til *selvbestemmelse*. Artikkel 12 i Barnekonvensjonen om barnets rettigheter vil bli presentert i neste avsnitt. FNs Barnekomité (2009) kommer med anbefalinger om hvordan landene som har sluttet seg til Barnekonvensjonen, kan bedre barns rettigheter. Deres generelle kommentarer vil derfor bli presentert i sammenheng med Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989; FNs Barnekomité, 2009).

Barnekonvensjonen (1989) skriver at:

1. «Partene skal garantere et 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 tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (s. 13)
2. «For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.» (s. 13)

Artikkel 12 innledes med «skal garantere», dette anses å være en kraftfull juridisk term som ikke gir rom for skjønn fra partenes side. Det betyr at partene er forpliktet til å legge til rette for at alle barn får denne retten. I Barnekonvensjonens (1989) artikkel 3 vektlegges det at alle handlinger som bærer barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. For å kunne vurdere hva som er barnets beste, forutsetter det at man lytter til eleven. FNs Barnekomité (2009) forklarer at for å gjennomføre artikkel 3, må man forholde seg til rettighetene som artikkel 12 presenterer. Barnekonvensjonens artikkel 3 kan derfor knyttes til artikkel 12, som understreker at alle barn som er i stand til å danne egne synspunkter har «retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet» (Barnekonvensjonen, 1989, s. 13). Ordlyden «fritt» vil si at elevens ytringer skjer uten press fra den voksne, samtidig så er det eleven som bestemmer om de skal benytte seg av retten til å bli hørt. FNs Barnekomité (2009) forklarer at «i stand til å danne seg egne synspunkter» skal sees på som en «forpliktelse for partene til å vurdere barnets evne til å danne seg en selvstendig oppfatning, i den grad det er mulig» (2009, s. 9). Partene skal derfor gå ut fra at eleven har evnen til å danne egne synspunkter i stedet for å anta at eleven ikke er i stand til det. Det er derfor viktig å forstå at det ikke skal være opp til barnet å bevise at de har denne evnen (FNs barnekomité, 2009). En forutsetning for å fange opp elevens synspunkter er å tilby et miljø med respekt og trygghet. Synspunktene til barnet skal sees i sammenheng med dets alder og modenhet. Elevens nivå av forståelse er ikke nødvendigvis bare avhengig av dens alder, men også modenheten til eleven. «Modenhet» er vanskelig å definere, men kan sees i sammenheng med evnen personen har til å vise forståelse og vurdering over ulike implikasjoner en sak har (FNs barnekomité, 2009). Forståelsesnivået kan også være påvirket av miljø, erfaring og sosiale forventninger, som også kan knyttes til elevens modenhet. God støtte og veiledning vil også være en bidragsyter for å utvikle elevens evne til å danne egne synspunkter.

Som en følge av at Norge har ratifisert Salamancaerklæringen og Barnekonvensjonen er PP-tjenesten forpliktet til å praktisere inkludering i sitt arbeid. Det betyr at tjenestens sakkyndighetsarbeid blant annet må inneholde prosedyrer som sørger for at elevens faglige-, sosiale-, emosjonelle- inkludering skal ivaretas.

2.2 Nasjonalt lovverk

Barnets rett til å bli hørt er lovfestet i Grunnlovens (1814) § 104 som stad fester at barn har krav på:

Respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overstemmes med deres alder og utvikling». Videre stadfester den at «ved alle handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. (1814, § 104)

Lovparagrafens formuleringer bygger blant annet på Barnekonvensjonens artikkel 3 og 12. Barnehagelovens § 31 og barnevernlovens § 1-6 stadfester også barnets rett til å bli hørt. Etter hvert som barnet er i stand til å danne egne synspunkter om saker som angår dem, skal de få informasjon, og bli gitt mulighet til å ytre deres meninger før en avgjørelse blir tatt. I saker som angår barn skal barnet bli lyttet til og deres synspunkter skal til legges vekt ut ifra barnets alder og modenhet (Barnehagelova, 1981; Barnevernlova, 1992). Elever har rett til å bli hørt i alle saker som angår dem, dette gjelder også i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning. De voksne plikter derfor å ta synspunktene til eleven på alvor. Den overordna delen i skolens læreplanverk legger også frem at medbestemmelse og elevens rett til å bli lyttet til er en verdi. Det tilsier at elevene skal erfare å ha en reell innflytelse og har mulighet til å påvirke saker som angår dem. Dersom disse mulighetene blir gitt, vil eleven erfare hvordan det er å ta egne bevisste valg. Ved at eleven tar bevisste valg, styrker dens forutsetninger til å kunne ta større valg senere i livet og til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å). Barnets rett til medvirkning og deltakelse i saker som omhandler dem, er også nedfelt i forvaltningslovens § 17 første ledd og pasient- og brukerrettighetsloven § 3-1 første ledd (Forvaltningsloven, 1967; Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999).

I dag er arbeidet med ny opplæringslov i gang, som er planlagt å tre i kraft i august 2024. I høringen har Kunnskapsdepartementet forslått å lovfeste prinsippet om barnets beste i egen og generell paragraf i den nye opplæringsloven. Selv om en lovfesting knyttet til barnet beste allerede er regulert både gjennom Barnekonvensjonen og Grunnloven, begrunner Kunnskapsdepartementet at prinsippet er veldig sentralt og derfor bør få en synligere plass i loven (Prop. 57 L, 2022-2023). I den nåværende opplæringsloven er det ingen spesifikk lovfesting av prinsippet om barnets beste som Grunnlovens (1814) § 104 fast slår. Derimot kommer vurderingen om barnets beste inn under fire paragrafer i den nåværende opplæringsloven (1998) (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-4 andre punkt, § 2-1 fjerde ledd, § 9 A-4 femte ledd, §§ 2-8 og 3-12). Det kan likevel diskuteres om prinsippet om barnets beste er tilfredsstillende nok i dagens opplæringslov. I likhet med prinsippet om barnet beste, er elevens rett til å medvirke og å bli hørt forankret i enkelte paragraf i opplæringsloven. Det blir i høring om ny opplæringsloven foreslått at elevens rett til medvirkning og å bli hørt bør komme tydeligere frem i egen generell og overordnet regel, slik at skolen ivaretar retten til barn å bli hørt i alle saker (Prop. 57 L, 2022-2023)

2.3 Retten til spesialundervisning

Det er lovfestet at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning har over tid vært ansett som en faktor for ekskludering av elevene som mottar tilbudet i skolen. Det nye forslaget til ny opplæringslov foreslår å endre ordlyden fra *spesialundervisning* til *individuell tilrettelagt opplæring, personlig assistanse og fysisk tilrettelegging* (Prop. 57 L, 2022-2023). Det nåværende opplæringstilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte sammenliknet med de andre elevene, og nå de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Før vedtaket etter § 5-1 retten til spesialundervisning blir fattet, skal det foreligge en sakkyndig vurdering. Denne skal opplyse og tydeliggjøre de særskilte behovene til eleven, som slår fast om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hvilket opplæringstilbud som bør gis. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet redegjøre for utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet, særlige forhold som er viktige for opplæringen, realistiske opplæringsmål, om de vanskene eleven har kan avhjelpest innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hvilke tiltak som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998, § 5-3).

2.4 Meld. St. 6 (2019-2020)

Meld. St. 6 slår fast at inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Det tilsier at de skal føle seg trygge og erfare at de er betydningsfulle, samtidig som de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. (Meld.St.6, 2019-2020). Inkludering krever at det legges til rette for fleksible løsninger og at nok ressurser blir satt av for å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt.

I Meld. St. 6 legges det frem at barn og elever skal bli hørt, siden det er en forutsetning for å utforme et godt tilbud. I Nordahl-rapporten (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, legger Nordahl-gruppen frem at elevens stemme i for liten grad blir hørt (Nordahl et al., 2018). Rapporten viser til elever som forteller til Barneombudets (2017) rapport *Uten mål og mening* at de ikke medvirker til egen læring. Meld. St. 6 henviser også til samme rapport, hvor undersøkelsen viser til at PP-tjenesten kun snakket med skolen og foreldrene, og ikke eleven det gjaldt. PP-tjenesten har plikt til å vurdere i hvilken grad elevene kan tilbys et forsvarlig tilbud innenfor den ordinære opplæringen. Dette kan kun oppnås dersom eleven får mulighet til å fortelle hvordan han eller hun har det, og hva de selv mener de trenger hjelp til. Regjeringen legger også frem at eleven skal få tilstrekkelig med informasjon og anledning til å uttale seg før en videre avgjørelse blir iverksatt (Meld.St.6, 2019-2020).

2.5 PP-tjenesten (PPT)

PP-tjenesten kan være organisert som en kommunal, eller interkommunal tjeneste. Tjenesten kan være organisert gjennomgående som et samarbeid med andre kommuner og fylkeskommunen. Den kan også ha et tverrfaglig samarbeid lokalt, med eksempelvis helsetjenesten og barneverntjenesten. På statlig nivå er blant annet Statped og spesialisthelsetjenesten aktuelle samarbeidspartnere. PP-tjenestens mandat er regulert i opplæringslovens (1998) § 5-6 som lovfester at hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste. PP-tjenesten skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for barn og elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Sakkyndige vurderinger som

tjenesten gjennomfører, er nedfelt i opplæringslovens § 5-6 og barnehagelovens § 31 (Opplæringslova, 1998, Barnehagelova, 1981). Her er hensikten å gi barn og elever et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. Barnehagen eller skolen er vanligvis de som sender henvisning til PP-tjenesten på vegne av et barn eller elev. Som regel gjøres dette i samråd med foreldrene, siden henvisningen krever samtykke fra foresatte og eller eleven. PP-tjenesten sine arbeidsoppgaver er system- og individrettet. Deres systemrettede oppgaver omfatter blant annet tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og skole, avdelingen, gruppen eller på klassetrinnet. Her bistår de blant annet i tverrfaglige team og tidlig innsatsteam, samt hjelpe med å utarbeide rutiner (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.6 Den spesialpedagogiske tiltakskjede

Med utgangspunkt i statlig regelverk og retningslinjer viser Nilsen & Herlofsen (2019) til følgende oversikt over den spesialpedagogiske tiltakskjeden; *førtilmeldingsfasen*, *tilmeldingsfasen*, *utrednings- og tilrådningsfasen*, *vedtaksfasen*, *planleggings- og gjennomføringsfasen* og *vurderingsfasen*. I denne studien vil jeg hovedsakelig legge vekt på de fire første fasene.

Innenfor *førtilmeldingsfasen* og *tilmeldningsfasen* er skolen hovedaktøren. I den første fasen forsøker skolen å søtte eleven gjennom bedre tilpasning av den ordinære undervisningen. Dersom dette ikke fungerer tilfredstillende for eleven i henhold til opplæringslovens § 5-1, kan skolen henvise eleven til PP-tjenesten. Utrednings-, tilrådnings- og vedtaksfasen gjennomføres med PP-tjenesten og kommunen, eventuelt fylkeskommunen som hovedaktører. I første omgang utarbeider PP-tjenesten en sakkyning vurdering som beskriver elevens vansker og behovet for spesialundervisning og tilrådnings om tiltak. Basert på disse tilrådningsene fatter skoleeier (eller rektor ved delegering) enkeltvedtak om spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019). Ettersom PP-tjenesten skal være en aktiv aktør for at et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud i skolen skal skapes, er en av forutsetningene at elevene skal bli hørt.

Barnelovens (1981) §§ 31-33 legger frem at når eleven er fylt sju år skal det få mulighet til å uttale seg i saken, og fra fylte 12 år skal deres mening tillegges stor vekt. Det kan sees i sammenheng med opplæringslovens § 5-4 som stadfester at utarbeidningen av tilbudet om spesialundervisning skal skje i samarbeid med eleven og foresatte, og deres syn skal være vektlagt. Holst-Jæger (2021) forklarer at under utredningsperioden skal PP-rådgiveren ha samtale(r) med eleven, foresatte og skolen for å kunne innhente utfyllende informasjon om elevens læring. Undersøkelser av Løken, Lekhal & Haug (2017) har vist til at manglende kvalitet på sakkyndighetsarbeidet kan påvirke opplæringstilbudet. I verste fall kan den tilrettelagte spesialundervisningen være et dårligere tilbud enn det eleven hadde fra før. Det derfor avgjørende at PP-rådgiveren tar seg tid til å ha samtaler med eleven og foresatte, slik at tiltakskjeden sikrer et godt resultat (Holst-Jæger, 2021).

Forandringsfabrikken (2021) legger frem i sin rapport *Spør oss så får du vite* at en trygg og god relasjon mellom elev og PP-rådgiver er en avgjørende faktor for resultatet av kartleggingsprøven. Dette er også i henhold til barnehagelovens (1981) § 31 og barnevernlovens (1992) § 1-6. Videre legger forandringsfabrikken frem at barn bør få vite hvorfor testene blir gjennomført og hva de skal brukes til. Dette begrunner de med at kartleggingsprøvene blir mindre skumle og det blir tryggere å ta testene. Ved at

elevene ikke blir fortalt hva som skjer, kan resultere i at de er redde for å gjøre feil og at de ikke får gjort sitt beste. Det skaper også en usikkerhet om kartleggingsprøvene er kun for å sjekke hvor dårlig de gjør det. En slik opplevelse kan derfor påvirke resultatene i kartleggingsprøvene, og dermed gi et unøyaktig resultat (Forandringsfabrikken, 2021).

2.7 Forholdet mellom tilpasset undervisning, ordinær opplæring og spesialundervisning

Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver at en inkluderende skole innebærer at alle elever skal oppleve en naturlig plass i fellesskapet. Elever har ulike forutsetninger for læring, og uavhengig av dette skal de få like muligheter for å utvikle seg, jf. Opplæringslovens (1998) § 1-3. Det vil si at alle elever skal få like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ifølge Solli (2014) er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp for all opplæring både i grunnskolen og i videregående opplæring. Dette prinsippet er forankret i opplæringslovens § 1-3. Tilpasset opplæring benyttes både i ordinær undervisning (i klassen) og innenfor spesialundervisningen. Tilpasset opplæring i undervisningen skal derfor sikre at alle elevene får et best mulig tilbud gjennom den ordinære opplæringen. Innenfor spesialundervisningen vil elevene få tilpasset opplæring, dersom de ikke får et forsvarlig utbytte gjennom den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017a; Nordahl & Hausstätter, 2009). Et *godt læringsmiljø* kan derfor være et resultat av en vellykket tilpasset opplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) kan et godt læringsmiljø defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (s. 4). Et godt læringsmiljø er essensielt for alle elevers utvikling, og kan være av avgjørende betydning for elever som strever faglig eller på annen måte. Skolen må derfor først vurdere om det skal gjøres tilpasninger i den ordinære opplæringen (førtilmeldingsfasen). Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av det, skal det vurderes hvilket opplæringstilbud eleven skal få. I slike tilfeller har eleven rett til spesialundervisning jf. § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Med utgangspunkt i opplæringslovens § 51, fremhever Utdanningsdirektoratet (2021) viktigheten av å vurdere om eleven får et forsvarlig utbytte. Dette medfører at *elevens utviklingsmuligheter* må vektlegges i denne vurderingen. Det innebærer at skolen må vurdere eleven både objektivt og subjektivt. Den *objektive vurderingen* tar utgangspunkt i hvilket utbytte andre elever får av den ordinære opplæringen, og hvilke muligheter er det for å innføre tiltak slik at eleven får et likeverdig tilbud. Den *subjektive vurderingen* omhandler elevens individuelle forutsetninger og om eleven med disse forutsetningene kan nå de samme målene som andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.8 Inkludering

Inkludering er et viktig utdanningspolitisk prinsipp som er nedfelt i internasjonale erklæringer og konvensjoner, det er også nedfelt i nasjonale styringsdokumenter som barnehager og skoler forholder seg til (Statped, 2022). Inkludering kan forklares som retten til å være forskjellige, og muligheten til å ta del i fellesskapet uavhengig av den enkeltes rase, religion kjønn eller evner. Inkludering har ideologisk forankring i store deler av verden, som felles har en visjon om å gi alle barn tilgang til utdanning. De har et felles mål om å forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper (Uthus, 2020). Hanssen (2021) forklarer også at inkludering handler om å legge til rette

for deltakelse i et sosialt, lærende og utviklende fellesskap med andre. Inkludering kan også defineres som et indre subjektivt begrep, hvor oppmerksomheten rettes mot den enkeltes opplevelse av å være en verdsatt og likeverdig deltaker i et fellesskap (Hanssen, 2021).

Haug (2022) mener at inkludering kan forstås som en overordnet ideologi knyttet til organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for alle unge. Videre viser han til at ideologien tar utgangspunkt i likhetstenkning og likeverdighetstenkning, som er forankret i menneskerettserklæringen og tilhørende konvensjoner. I likhet med FNs Barnekomité (2009) betyr det at man skal gå ut ifra at de er i stand til å danne egne ytringer. Det betyr at barn og unge ikke trenger å bevise at de er i stand til det. Det er derfor tilstrekkelig at vi tror på dem, legger dem til grunn, og ønsker å realisere deres synspunkter. Innenfor litteraturen kan en trekke sammenheng mellom begrepet inkludering og integrering. Haug (2022) forklarer de to begrepene med at elever som ikke passet inn i det «normale» fikk tilrettelagt egne ordninger. Begrepet integrering ble etter hvert et litt omdiskutert begrep, ettersom at det satt søkelyset mot avvik og patologien til barnet, i stedet for å sette søkelyset mot skolen. Inkludering ble derfor et foretrukket begrep. Begrepet stiller tydelige og eksplisitte krav til kvaliteten ved opplæringen. Innenfor inkluderingsbegrepet skal elevene få delta og ha medbestemmelsesrett, i tillegg til kravet om å være en del av fellesskapet (Haug, 2022).

Forskning viser til at Norge i de siste 15-20 årene har hatt et mål om å sikre en rettferdig saksgang i formelle saksbehandlinger for barn. Barns medvirkning og inkludering er derfor en viktig rolle innenfor dette. Imidlertid viser det til at Norge ikke har fullstendig lyktes med dette. Skivenes & Strandbu (2006) sin forskning *A child perspective and children's participation* viser til at norske barn sjeldent blir hørt eller at deres meninger blir tillagt vekt i saker de er en del av. Dette er i strid med internasjonalt og nasjonalt lovverk. Forskningen viser til at et av problemene kan være at Norge gir barnet *medvirkende rettigheter*, men legger ikke nødvendigvis til rette for tilstrekkelige ordninger for å inkludere barn som faktiske deltakere (Skivenes & Strandbu, 2006).

2.8.1 Dimensjoner av inkludering

Nilsen (2019) presenterer tre dimensjoner av inkludering. *Den fysiske og organisatoriske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglig-akademiske dimensjonen.*

Den fysiske og organisatoriske dimensjonen handler om hvordan opplæringen er organisert. Nilsen (2019) legger frem at hovedprinsippet er at opplæringen skal tilpasses, og at det ikke er elevene som skal sorteres og plasseres etter prestasjonsnivå eller vansker. Fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskap er med andre en viktig forutsetning innenfor inkludering (Statped, 2022).

Nilsen (2019) forklarer at den sosiale dimensjonen ved inkludering innebærer i hvilken grad elevene arbeider og omgås sammen, og om de har gode relasjoner til medelever og lærere. Denne dimensjonen har vesentlig betydning for elevens opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet. Den sosiale dimensjonen kan forklares hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende, slik at alle har en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet.

Den faglig-akademiske dimensjonen dreier seg om hvordan det legges til rette for deltakelse og medvirkning. Det kan sees i sammenheng med i hvilken grad alle gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir den enkelte mening (Nilsen, 2019; Statped, 2022).

NOU (2015:2) skriver at «Elevmedvirkning kan bidra til trivsel, tilhørighet og helse ved at det bidrar til å oppfylle behovet for selvbestemmelse eller autonomi» (s. 123). Autonomi kan beskrives som å bestemme over seg selv (S. Skaalvik & C. Skaalvik, 2020). Sett i sammenheng med den sosiale dimensjonen kan dette vise til at inkludering kan forklares som et helsefremmende begrep. Uthus (2020) legger frem at oppmerksomheten rundt de subjektive dimensjonene kan sees i sammenheng med empowerment (myndiggjøring). Det betyr at alle mennesker kan selv forstå og bidra til å mestre egne utfordringer. Empowerment gir mennesker mulighet til å ta grep og påvirke egen livssituasjon, og har en essensiell sammenheng i det helsefremmende inkluderingsbegrepet. Forståelsen av dette innebærer at inkludering først kan realiseres når elevens stemme blir lyttet til og tas på alvor. En dansk studie viser til betydningen av dette, hvor elever med særskilte behov forteller om at inkluderingen uteblir når det gjelder å bli lyttet til og få ta selvstendige beslutninger i læringsaktiviteter (Uthus, 2020; Tetler & Baltzer, 2011). Barneombudet (2017a) legger også frem at det samme gjelder for elever i Norge «De fleste elevene vi snakket med, opplever ikke at de får medvirke i sin egen skolehverdag. De får heller ikke nødvendig hjelp eller informasjon for å ta del i avgjørelser som gjelder dem» (s. 9). En konsekvens av at elevene ikke blir hørt, utløser en frustrasjon, avmakt og likegyldighet. I studien vil det være aktuelt å se sammenhenger mellom elevens erfaringer opp mot empowerment og de sosiale dimensjonene.

2.9 Elevmedvirkning

Det er gitt statlige føringer i Norge om brukermedvirkning i alle saker, staten ønsker at det skal legges til rette for medvirkning i prosesser og at barn skal ha en aktiv rolle i beslutninger som tas. Barn og unges rett til medbestemmelse er nedfelt i Barnekonvensjonens artikkel 12 og opplæringslovens §§ 1-2 og 9a (Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998). Begrepet «brukermedvirkning» argumenterer Kvello (2021) for at innholdet er noe uklart, fordi det defineres ulikt mellom fagpersoner, departementer og direktorater. Han definerer derfor brukermedvirkning som en aktiv involvering av tjenestemottager fra og med planlegging til evaluering av tiltaket (Kvello, 2021). *Tjenestemottaker* vil i denne oppgaven være elevene. Haug (2022) legger frem at medbestemmelse ikke tilsier at eleven kan få det som de vil. Sett i sammenheng med Barnekonvensjonens (1989) artikkel 12 innebærer det at det skal tilrettelegges for at elevens synspunkter kommer frem og blir tillagt betraktelig vekt ved vurdering. Den voksne har det overordnede ansvaret for å involvere barnet, de skal derfor alltid vurdere hvorfor eleven eventuelt ikke skal delta. Det kan altså være situasjoner hvor det er til barnets beste og ikke delta, men i hovedsak skal eleven alltid delta i samarbeidet som angår dem selv. Elevens medvirkning omhandler å være aktør i sitt eget liv, her skal de ikke bli plassert på sidelinjen, og bli drøftet og behandlet som et «tiltak» som selv ikke har medbestemmelse (Lund, 2021).

Haug (2022) legger frem at medvirkning har en viktig rolle i opplæringen til demokrati og har en viktig betydning innenfor inkluderingsbegrepet. For at elever skal ha mulighet til å medvirke, er skolen og PP-tjenesten pliktet til å gi tilgang til relevant informasjon. De må

også legge til rette for at eleven kan diskutere og påvirke saksforholdene som angår dem. For at eleven skal være i stand til å danne seg en mening legger Utdanningsdirektoratet (2017b) i *Veiledning til bruk av barnekonvensjon i saksbehandling* frem punktet *barnevennlig* i deres veileder. Barnevennlig innebærer at saksbehandlingen skal legges frem på en slik måte at eleven får mulighet til å forstå hva som foregår. Det forutsetter bruk av en form og et språk som eleven forstår (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dog mener Barneombudets (2017a) rapport at dokumentene i saksbehandlingen er formulert på et uforståelig språk for eleven. Selv om styringsdokumenter forelegger barns rett til medvirkning og deltakelse, er det ifølge Lund (2021) likevel noen tilfeller hvor involvering av barnet vil by på utfordringer. Dette begrunnes med at en del temaer kan være vanskelig å snakke om når eleven er til stede, med tanke på å såre eleven. I andre forhold kan det være at eleven rett og slett ikke skal involveres, for eksempel i situasjoner hvor elevens modenhetsnivå ikke tilsier involvering. Eller i faglige diskusjoner og eller personlige konflikter mellom voksne hvor det er til elevens beste å ikke delta. Dersom eleven ikke skal involveres eller delta, er det viktig å informere eleven om hva som foregår. Tydelig kommunikasjon er derfor viktig for å unngå å skape utrygge rammer. En tydelig voksen med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2017b) punkt *barnevennlig*, forteller eleven når de mener at kun voksne skal delta. Dersom den voksne presenterer det i en sammenheng som gir mening, vil eleven forstå det. Desto viktigere vil tilstrekkelig med informasjon i etterkant av møtet være viktig. Her vil det være viktig å vurdere hvem som skal formidle det og hvordan det skal formidles (Lund, 2021). Barneombudet (2021) derimot legger frem i *Medvirkningshåndboka*, at de har erfart i møte med barn at de har et genuint ønske om å hjelpe andre i tilsvarende situasjoner. Barneombudet (2021) mener derfor at voksne ikke bør være redde for hva å snakke om vanskelige ting med barn. De forklarer at den voksne heller må være mer bevisst på å sikre god informasjon og gode rammer for samtalen. I forkant av samtalen kan den voksne forhøre seg med barnet, og få dets samtykke om de ønsker å være til stede. Det er derfor viktig å gi god informasjon om hva samtalen innebærer og potensielle utfall av den.

Offentlige myndigheter er pliktet til å lytte til barn og vektlegge deres synspunkter når beslutninger som berører dem skal vedtas. Barn og unges medvirkning er derfor viktig for å skape betydelige og langsiktige fordeler for barnet og samfunnet. En annen viktig faktor innenfor elevmedvirkning er at med utgangspunkt i deres perspektiver, meninger og ideer, kan det bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget og bedre vedtaket for den enkelte, samtidig som det sikrer mer treffsikre tjenester. Gjennom å legge til rette for medvirkning fremmes elevens myndiggjøring. Elevens opplevelse av å bli lyttet til og bli tatt på alvor, kan øke deres tro på evnen til å utgjøre en forskjell og finne løsninger i fellesskap med andre. Som PP-rådgiver er det derfor viktig å være bevisst på den faktiske innflytelsen eleven kan ha i ulike prosesser og hvordan deres synspunkter veies opp mot andre hensyn (Bufdir, 2021). Dette kan sees i lys av Hart (1992) som forteller at barn og unge har store forutsetninger til å bidra og påvirke avanserte prosjekter eller saker, hvis de føler både en tilhørighet og et eierskap til det. S. Skaalvik & C. Skaalvik (2020) derimot argumenterer for at i situasjoner hvor elever står ovenfor å ta egne valg, kan de ta valg som anses å være *inadekvate*. Det vil si uønskede resultater eller valg som ikke leder til ønsket oppnådd mål. Det betyr ikke at elever ikke skal få ta valg, men at valg som skal tas for eksempel knyttet til hvordan opplæringstilbudet skal utformes, bør det skje i kontrollerte situasjoner. I slike situasjoner behøver eleven god veiledning og etterfølgende vurderinger, som fører til at elevens evne til å predikere resultatet av egne valg blir forsterket. I senere anledninger kan det dermed føre til at elevene tar

adekvate valg (passende eller rett valg) (Bandura, 1989; S. Skaalvik & C. Skaalvik, 2020). Elever som opplever god veiledning og støtte når valg skal tas, bidrar til at eleven formes til å ta større beslutninger når de blir eldre og kan forstå utfallet av det.

I fagartikkelen *Er det mulig å forestille seg en elevsentrert PP-tjeneste* av Strandkleiv (2017) presenterer han en elevsentrert PP-tjeneste:

En elevsentrert PP-tjeneste legger stor vekt på elevens syn i møtet med eleven, foreldrene til eleven og skolen. Den pedagogisk-psykologiske rådgiveren behandler eleven som et subjekt, og inngår dermed i en likeverdig relasjon til eleven. Eleven er fullt informert om og har gitt sitt samtykke til alle sider ved den sakkyndige vurderingen. Tilbud om spesialundervisning blir så langt som mulig utformet i samarbeid med eleven og det blir lagt stor vekt på elevens synspunkter. PP-tjenesten begrunner tilfeller hvor hensynet til barnets beste innskrenker elevmedvirkningen. (s. 1)

Strandkleiv (2017) legger frem at PP-tjenesten i for stor grad retter oppmerksomheten mot alt eleven ikke kan. Det fører til at det brukes mye tid på å finne frem til årsakene til elevens vansker og hvilke tiltak som må iverksettes for å bedre vanskene. Tveitnes (2018) sin Doktorgradsavhandling styrker Strandkleiv (2017) sitt argument. Etter å ha analysert 153 sakkyndige vurderinger fra forskjellige PPT-kontorer i Norge, fastslår hun at flertallet fokuserer på elevens vansker, og i liten grad legger vekt på elevens styrker og muligheter (Tveitnes, 2018). Strandkleiv (2017) mener derfor at vanskeorienteringen må erstattes med en elevsentrert tilnærming hvor elevens stemme kommer tydelig frem. Det innebærer at møtet mellom eleven og PP-rådgiveren må være sterkt preget av likeverd og anerkjennelse. Heide & Løkås (2020) viser til Strandkleiv (2017) sin fagartikkel hvor de mener at ved å ta i bruk elevsamtaler systematisk kan gjøre at en kan bevege seg mot en proaktiv og barnesentrert PP-tjeneste (Heide & Løkås, 2020). Videre forklarer de at ved å rette fokus mot elevmedvirkning kan eleven bli hørt og ha innflytelse på egen opplærings situasjon. Det forutsetter at eleven har mulighet til å si noe. De legger frem et forslag knyttet til saksbehandlingsrutinene, hvor PP-tjenesten alltid skal ha en samtale med elevene som henvises, om deres meninger og ønsker. Barneombudet (2017a) anbefaler også at opplæringsloven skal lage en bestemmelse om at «barns skal høres i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, når kommunen fatter vedtak, i skolens arbeid med individuell opplæringsplan (IOP) og i gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen» (2017a, s. 9).

Barneombudet (2017a), Heide & Løkås (2020) og Strandkleiv (2017) er alle enige om nye metoder for å sikre elevens medvirkning i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Deres forslag kan understrekes ved å se på Barneombudets rapport (2017a) som viser til at få elever husker noe særlig fra møtene de har hatt med PP-tjenesten. Enkelte nevner at de har vært med i noen møter og samtaler, men ingen trekker frem at dette var en arena de kunne medvirke på. Dermed tilsier det at barn skal få tilbakemeldinger på hva de konkret har bidratt med å påvirke, og hvordan deres meninger og beslutninger er forsøkt ivare tatt (Kvello, 2021).

2.9.1 Maktforhold

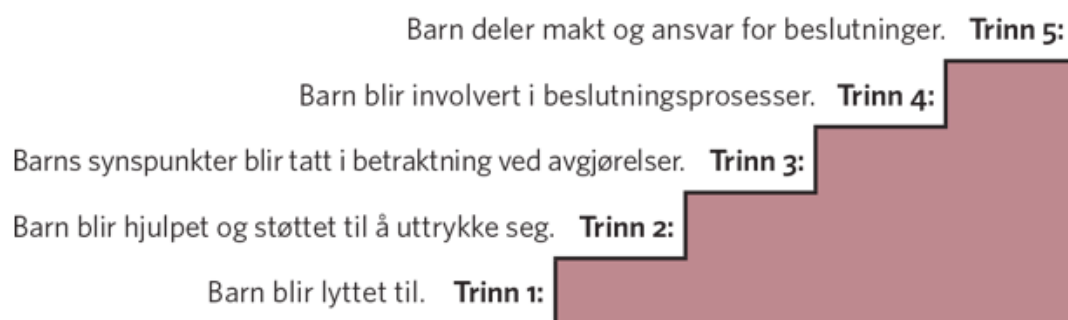
I møte med elever vil balansen mellom opplevelsen av *vi-et* (den subjektive opplevelsen av følelsen av å oppleve noe sammen og høre til) være vanskelig å oppnå. Askland (2011) begrunner dette med asymmetrien i kontaktforholdet mellom barn og voksen. Asymmetrien kan beskrives med at PP-rådgiveren sitter naturligvis med mye kunnskap og erfaringer, i motsetning til eleven som så vidt har begynt å samle inn disse erfaringene og kunnskapene. Denne asymmetrien vil derfor skape et ujevnt maktforhold mellom partene. Det betyr at den voksne må være bevisst på hvordan de benytter seg av denne makten. Dette gjelder særlig knyttet til hvordan den voksne viser eleven oppmerksomhet, lytter til eleven, eller lar være å vise oppmerksomhet. Hvordan maktforholdet anvendes kan sees i sammenheng med likeverdighet og anerkjennelse. Det asymmetriske forholdet krever at den voksne legger vekk sin *ekspertise* og tar barnets perspektiv. Samtidig som det krever at den voksne har et moralsk og etisk ansvar for å se «barnets beste». Å se barnets beste innebærer blant annet hvordan den voksne ser eller hører barnet (Askland, 2011). Det kan forklares med anerkjennelse, å møte eleven på en anerkjennende væremåte vil utvikle elevens selvbilde og selvstendighet. Kvello (2021) skiller mellom barnets perspektiv og barneperspektiv. Det begrunnes med at enkelte barn ikke vil være i stand til, eller ønsker å gi uttrykk for sine behov eller ta beslutninger. I slike sammenhenger kan man si at barnets perspektiv mangler i deres sak. De profesjonelle kan derfor benytte seg av et barneperspektiv, og dermed ta beslutninger ved å ta utgangspunkt i generell kunnskap om og erfaringer med jevnaldrende og lignende situasjoner. Han understreker at dette perspektivet vil aldri kunne erstatte barnets perspektiv (Kvello, 2021).

2.10 Ulike forståelser av medbestemmelse

«Human agency» er et sentralt begrep innenfor sosial kognitiv teori (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020). Begrepet ble utviklet av psykologen Albert Bandura som anses å være grunnleggeren av den sosial kognitive teorien (Bandura, 1989). Han legger frem begrepet *human agency* (menneskelig agens), som omhandler at mennesket blant annet har evne til og motivasjon for å sette egne mål. Dette kan sees i sammenheng med ønsket om kontroll. Altså å anse mennesket som *selvorganiserende, proaktivt, selvregulerende* og *selvreflekterende* (Bandura, 1997). E. Skaalvik & S. Skaalvik (2021) beskriver dette som å *være agent i eget liv*. Begrepet bygger på ideen om at det finnes et gjensidig påvirkningsforhold mellom *indre personlige faktorer, atferd* og *miljø* (Bandura, 1989). Kvello (2021) har valgt å benytte seg av begrepet *self-agency*, som kan oversettes til *agenter i eget liv*. Han mener at for å legge til rette for elevens stemme må fagpersonen vise en genuin interesse, samtidig som de gir uttrykk for et reelt ønske om å bli kjent med eleven. Ifølge Heide & Løkås (2020) vil denne interessen være avgjørende for å fange opp elevens mening. Innenfor litteraturen kan det forklares med elevens behov for *self-agency*, hvor fagpersonen flytter egen oppmerksomhet bort fra egen tro og antakelser, og heller retter oppmerksomheten mot nysgjerrighet for å få innsikt og utforske elevens tanker (Kvello, 2021; Heide & Løkås, 2020).

Tangen (2022) derimot legger frem i sin bok *Elevens stemmer i skolen* at elevens stemme og elevens rett til å bli hørt har blitt kritisert. Dels gjelder kritikken at til tross for at alle er enige om at barnet skal høres, blir det ikke gjennomført i praksis. I stede legger Tangen (2022) begrepet *deltakelse* frem, ettersom det uttrykker mer direkte at det omhandler aktivitet og medvirkning fra elevens side. Deltakelse i denne sammenhengen kan forklares med at det er et sammensatt og flersidig begrep knyttet til

ulike grader av deltakelse. I enkelte tilfeller kan deltakelse være et mer passende begrep i sammenhenger hvor elever skal eller bør involveres direkte, som for eksempel i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid (Tangen, 2022). Tangen (2022) viser til Shier (2001) sin modell om hvordan deltakelse kan forklares. Shiers (2001/2022) sin modell inneholder fem nivåer av deltakelse. På trinn 1 innebærer det at eleven blir lyttet til når de selv tar initiativ til det og gir uttrykk for noe de mener eller opplever. På dette nivået tar altså ikke den voksne initiativ til å spørre om hva eleven mener. Dette skjer ikke før på trinn 2 hvor den voksne har erkjent at det kan være viktig, og at de derfor er forpliktet til å sørge for at eleven blir hørt. Den voksne legger altså aktivt til rette for at elevens stemme kan bli hørt, ved å gi relevant hjelp og støtte som kan bidra til at eleven får uttrykt sine meninger.



Figur 1: Shiers modell over deltakelse (Tangen 2022)

Kvello (2021) legger frem elevens opplevelse av self-agency som en viktig faktor for elevmedvirkning. Mens Tangen (2022) legger vekt på hvordan den profesjonelle kan legge til rette for elevens deltakelse. Jeg velger i denne studien å stille meg bak Kvello (2021) sin teori om elevens self-agency. Likevel vil det legges vekt på Tangen (2022) sin oversettelse av Shier (2001/2022) sin modell over deltakelse. Det begrunnes med at self-agency bør sees i lys av tilretteleggelsen for deltakelse.

2.11 Elevens stemme

Retten til å bli hørt betyr ikke at det er barnet som bestemmer, men at barnets syn skal være en del av beslutningsgrunnlaget. Den voksne kan derfor ikke bare avvise meningen til barnet, men de skal lytte til de og ta de i betraktning (Barneombudet, u.å). Utvalget i Norges offentlig utredninger (NOU) legger frem at reglene om barnets rett til å bli hørt i gjeldende barnelov er i hovedsak dekkende ut ifra kravene som Barnekonvensjonen (1989) og Grunnloven (1814) stiller. Likevel er gjennomføringen av retten til å bli hørt ikke fullt iverksatt i praksis, det gjelder blant annet i sosialtjeneste og i opplæringssektoren (NOU 2020:14; FNs Barnekomité, 2010; Barneombudet, 2017b). En konsekvens ved å ikke la barnet bli hørt kan forklares via en svensk studie som viser til at ungdommer utvikler en mistillit til de profesjonelle, fordi ungdommene opplever at det ikke skjer noen endringer i etterkant av at de har fortalt (Jernbro et al., 2017).

I en tilsynsrapport gjort av fylkesmannen i Lund kommune (2019) kommer det frem at det rettslige kravet knyttet til å innhente synspunkter fra elever og foreldre ikke er oppfylt. Selv om PP-tjenesten skal ha referert til informasjon fra foreldrene i saken, forklarer fylkesmannen at dette er svært kortfattet og at foreldrenes meninger ikke

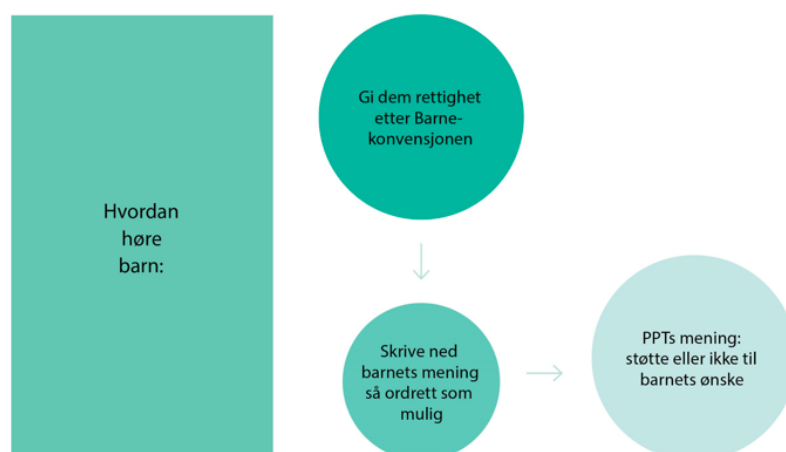
kommer frem i saken. Elevens egne meninger blir heller ikke referert til og vurdert i sakene. Videre finner de at PP-tjenesten ikke har en godt nok innarbeidet praksis med tanke på å høre eleven med tanke på innholdet i spesialundervisningen, samtidig som PP-tjenesten ikke i tilstrekkelig grad vektlegger elevens synspunkter som grunnlag for sine vurderinger (Statsforvalteren, 2019). Barneombudet går også hardt ut mot PP-tjenesten, hvor de mener at Barnekonvensjonen og Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) ikke er implementert hverken av PP-tjenesten, kommunene eller fylkesmennene. Dette forklares blant annet med at barn ikke blir hørt, og de kan ikke se at barnets beste blir tatt til vurdering (Barneombudet, 2017a). Videre mener de at det er grunn til å tro at elever med spesialundervisning ikke får et forsvarlig og likt opplæringstilbud. Barneombudets rapport viser også til hvor eleven kun er blitt hørt et par ganger, men viser også til at i flere saksdokumenter er det ikke mulig å se om elevene har blitt hørt (Barneombudet, 2017a).

Lundy (2007) legger frem at i Barnekonvensjonens (1989) artikkel 12 må det legges til rette for at barn oppmuntres til å uttrykke sine synspunkter slik at de kan delta i beslutningsprosesser. For at staten skal kunne oppnå dette målet, vil ifølge Lundy et første skritt være å spørre hvilke forhold barn vurderer å ha innvirkning på dem eller hvordan de ønsker å være med på å påvirke utfallet av beslutninger. Sett i lys av Barnekonvensjonens (1989) artikkel 12 legger de også frem at deltakelse er en *rett*, og ikke en *plikt*. Barn skal derfor spørres om de ønsker å delta i ulike saker som berøre dem. For å kunne legge til rette for barnets stemme, må det være et trygt rom som tilbyr barn å delta i. Dette vil være avgjørende for at barnet skal føle seg trygg nok til å kunne uttrykke seg uten frykt for represalier (Lundy, 2007). Det er ifølge Kvello (2021) de profesjonelle som har ansvaret for å etablere trygge rammer for samtalene og engasjere barna. Det forutsetter at fagfolkene her er trygge på seg selv, vennlige og gir tydelige signaler at de ønsker at barn skal være agenter i eget liv (self-agency). Lundy (2007) påpeker at elevene er avhengig av en voksne for å bli hørt. Til tross for at både ledelsen, lærere og andre voksne slutter seg til prinsippet om at elever skal høres, kan de likevel føle seg uforpliktet til det.

Å lytte kan defineres på ulike måter. En av definisjonene er å lytte som en *passiv prosess* hvor lytteren ensidig mottar noe, og ideelt sett ikke påvirker det hun mottar. Mens på den andre siden kan det å lytte være en *aktiv kommunikasjonsprosess* som betyr at man hører, tolker og konstruerer mening. For PP-rådgivere vil dette innebære å lytte til eleven og gjøre seg kjent med dens erfaringer, deres kunnskap om og opplevelse av sitt liv. PP-rådgiveren blir derfor nødt til å legge fra seg sin *ekspertrolle*, ettersom her er det eleven som selv er eksperten (Tangen, 2022). Når man lytter, innebærer det også å tåle «stillheten». Ettersom barn og unge trenger tid på å formulere egne meninger, må det gis rikelig med tid, slik at de ikke føler seg presset til å uttale seg eller beslutte før de har gjort seg opp en mening (Kvello, 2021; Heide & Løkås, 2020). Barneombudet (2017a) legger også frem at de fleste elevene har gode forslag til hvordan deres undervisning kan bli tilpasset slik at de lærer mer. Dersom elevene ikke blir lyttet til, risikerer PP-tjenesten og skolen å gå glipp av viktig kunnskap (Barneombudet, 2017a). Det er viktig å legge frem at å lytte og forstå er ikke nok, det betyr at det elevene har gitt uttrykk for må også bli tatt med videre i prosessen (Tangen, 2022). I tråd med Barnekonvensjonen (1989) må derfor PP-rådgiveren gi det eleven forteller vesentlig vekt og følge opp det eleven gir uttrykk for.

Lederen av PP-tjenesten i Ytre-Helgeland Anne-Berit Løkås forteller at elever er bevisst på sine vansker. I Ytre-Helgeland har de siden 2016 synliggjort elevens vurderinger og synspunkter i sakkyndighetsarbeidet. Rådgivere er forpliktet til å gjennomføre samtaler med elevene som henvises til PP-tjenesten. Samtalene skal avdekke behovene eleven har, og ikke rette oppmerksomheten mot det PP-tjenesten tror eleven har. I den sammenheng har PP-tjenesten ved Ytre-Helgeland utarbeidet 17 spørsmål som omhandler trivsel, relasjoner til lærere og medelever, elevens mening om opplæringstilbudet, forventinger til egen innsats, hvilket behov eleven har for hjelp, styrker og elevens interesser (Løkås, 2018, s. 51). Veiledningen som PP-tjenesten har utviklet skal fungere som en støtte for å opprette kontakt og legge til rette for elevens stemme. En kan se sammenheng mellom barnets utvikling knyttet til i hvilken grad de blir lyttet til, og i hvilken grad deres synspunkter blir tatt i betraktning (Smith & Taylor, 2003). Det kan sees i tråd med Løkås (2018) som forteller at spesielt ungdomsskoleelever liker å bli tatt på alvor, men også elever generelt. Det betyr at å kun lytte til eleven ikke er nok, men deres synspunkter må også ilegges vesentlig vekt (Barnekonvensjonen, 1989). I Forskningsfabrikken (2021) sin undersøkelse *Spør oss så får dere vite*. Forteller elever at de ønsker å bli forklart alt som blir bestemt, uavhengig om det bestemmes noe annet enn det de selv har ønsket. Løkås (2018) legger dermed frem at PP-rådgiveren må sammen med eleven, gå igjennom samtalenotatene for å kunne komme frem til en enighet i hva som vil være aktuelt å ta med i den sakkyndige vurderingen. Elevers evne til å vise forståelse og kunne forstå situasjoner blir lett undervurdert. En internasjonalstudie viser til dette, forventinger til barns kompetansenivå endrer seg sakte, og dersom voksne lytter til barnet blir de overrasket over sofistikerte og gjennomtenkte deres synspunkter er (Smith & Taylor, 2003).

Løkås (2018) forteller hvordan PP-rådgiverne ved Ytre-Helgeland arbeider for å legge til rette for elevens stemme i møte med dem. For å illustrere dette i det selve arbeidet til PP-tjenesten, viser Heide & Løkås (2020) til en egen utarbeidet illustrasjon som beskriver hvordan elevens stemme kan bli inkludert i den sakkyndige vurderingen:



Figur 2: Illustrasjon over inkludering av elevens stemme i den sakkyndige vurderingen (Heide & Løkås, 2020)

De forklarer at man er nødt til å konkretisere retten til å bli hørt, gjennom formuleringer som viser til at barnekonvensjonen og andre lover er inkludert. Videre legger de frem at neste steg vil være å notere så ordrett som mulig det barnet sier, slik at eleven kjenner seg igjen i sine egne utsagn. Videre understreker Heide & Løkås (2020) at det viktigste i prosessen er å inkludere barnets egne refleksjoner og ønsker i utarbeidelsen av tiltak. Det begrunnes med at elevene vil se deres ønsker, drømmer og håp bli tatt på alvor. Til slutt må PP-rådgiveren vurdere om elevens ønske skal støttes eller ikke, uavhengig om det er mulig eller ikke å imøtekomme barnets ønsker, skal PP-tjenesten gi en begrunnelse (Heide & Løkås, 2020). Det å gi begrunnelse fører til at det blir lettere for eleven å forsones seg med utfallet som er fattet, og vil derfor kunne styre deres selvoppfatning.

2.12 «Tett på» i skolene

«Tett på» forskningsprosjektet er en oppfølging av Meld. St 6 (2019-2020). Siden 2021 har Trondheim kommune arbeidet med «Tett på-modellen», og har siden da samarbeidet med fem enheter (skole og barnehage) innenfor Tett på – rammen. Prosjektet startet som en pilot i Midtbyen. I løpet av 2022 har også Heimdal i Trondheim kommune, Steinkjer kommune og Aurskog-Høland kommune tatt del i samarbeidet (NTNU Samfunnsforskning, u.å; NTNU Samforskning, 2022). Prosjektet har som mål at alle skolelever og barnehagebarn skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PP-tjenesten skal derfor arbeide tettere på skoler og barnehager gjennom fast tilstedeværelse. Denne tilstedeværelsen gjør at PP-tjenesten blir mer tilgjengelig og blir bedre kjent med barnehagene og skolene (Trondheim kommune, 2021). I rapporten *Uten mål og mening* kommer det frem at flere av elevene de snakket med hadde lyst til å si ifra eller ønsket en forandring. Videre opplyser at de ikke har noen å si ifra til eller vet ikke hvordan de skal gjøre det (Barneombudet, 2017a). Ved at PP-tjenesten er tett på i skolen, blir det kortere vei for både lærere og elever å ta kontakt med PP-tjenesten med spørsmål.

3 Forskningsmetode

Forskning starter med en undring eller et spørsmål som forskeren ønsker å besvare eller få belyst. Videre benytter forskeren seg av en forskningsmetode, som skal besvare eller belyse spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for å kunne besvare problemstillingen.

«Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?»

3.1 Valg av forskningsmetode

Et forskningsprosjekt tar utgangspunkt i et spørsmål eller temaer som forskeren er interessert i. Med utgangspunkt i problemstillingen velger man hvilken metode som vil kunne best mulig besvare problemstillingen (Thaagard, 2018). I denne studien er målet er å løfte frem intervjupersonenes opplevelse av studiens tema. For å besvare problemstillingen til denne studien er en kvalitativ tilnærming i form av intervju mest hensiktsmessig å benytte, for å kunne komme nærmere intervjupersonene mine. Thaagard (2018) forklarer at kvalitativ metode danner et grunnlag for å utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Bruk av intervju bidrar derfor til at man kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever sin situasjon og reflekterer over den.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for informasjonen vi ønsker å søke etter, og danner derfor utgangspunktet for den forståelsen vi utvikler (Thaagard, 2018). Med andre ord kan vitenskap beskrives som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, hvor de fleste vitenskapene er empiriske eller erfaringsbaserte, altså hvor den vitenskapelige kunnskapen oppstår i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten (Ringdal, 2018).

Ifølge Tjora (2021) baserer dybdeintervju som metode på et fenomenologisk perspektiv. Her ønsker forskeren å studere intervjupersonens meninger, holdninger og erfaringer. Det vil si at vi er ute etter å se på hvordan informantene ser på verdenen fra sitt ståsted. Dermed kan en si at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og har som mål å oppnå en forståelse av en dypere mening i den enkeltpersonens erfaringer (Thaagard, 2018). En fenomenologisk tilnærming retter sitt søkelys på hvordan flere individer har opplevd en bestemt livserfaring eller en bestemt type fenomen. Disse felles erfaringene som deltakerne deler, vil dermed danne et grunnlag for at forskeren kan utvikle en generell forståelse av fenomenet som blir studert (Thaagard, 2018; Tjora, 2021; Ringdal, 2018). Denne studien omhandler *elevens opplevelse*. Hvor målet med forskningen er å finne ut hvordan elever med sakkyndig vurdering, har opplevd medvirkning og å bli lyttet til. Min rolle som forsker skal derfor med utgangspunkt i beskrivelsene fra intervjupersonene forsøke å finne essensen og fellestrekk ved opplevelsen. Ved å intervjuere elever ved ungdomsskoler om deres erfaringer knyttet til å få medvirke og hvordan deres stemme har blitt bevart i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, vil jeg dermed få deres subjektive opplevelser.

3.1.2 Forskerens forståelse og bakgrunn

Forskningsprosjektet blir utviklet gjennom en idé, som videre danner grunnlaget for å utarbeide en relevant problemstilling. En idé kan oppstå gjennom egne faglige og politiske interesser. Det kan også være noe man selv har erfaringer med, samt teoretiske og metodiske innsikt (Ringdal, 2018). Å utvikle en idé som en selv har erfaringer og et engasjement til, kan føre til at en lettere kan sette seg inn i det eleven forteller. Sett i lys av min egen forståelse, kan jeg forstå elevenes opplevelse knyttet til å bli hørt og få medvirke i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Innenfor den kvalitative forskningen er det vanskelig å innta en fullstendig nøytral rolle som forsker. Det forutsetter derfor at forskeren må være åpen om sin egen forståelse, og være forberedt på å justere forståelsen underveis (Tjora, 2021). Basert på mitt eget engasjementet, kan det føre til at mine egne personlige meninger og forventninger kommer i veien for eller påvirker det eleven forteller. Refleksjon over egen forståelse både før, under og etter intervjuarbeidet vil derfor være viktig. Likevel forklarer Tjora (2021) at selv om forskerens engasjement kan komme i veien, er dette likevel en helt nødvendig ressurs. Det er derfor viktig at forskeren redegjør for hvordan eget engasjement kan påvirke forskningsarbeidet. Gjennom skriveprosessen har jeg konsekvent forsøkt å ha et bevisst forhold til min egen forståelse til temaet, og hvordan den kan være med å påvirke mine valg. Problemstillingen er valgt ut ifra og utarbeidet gjennom mitt engasjement for temaet. Selv har jeg vært innom PP-tjenesten i overgangen ungdomsskole til videregående, hvor min opplevelse av å bli lyttet til og følelsen av å ha en påvirkning i stor grad var fraværende. Denne egenopplevde erfaringen er en av årsakene til at jeg gjennom hele utdanningsløpet har i stor grad vektlagt barnets stemme og medvirkning i mitt pedagogiske grunnsyn, og i alle samspill jeg har med barn. Imidlertid vet jeg gjennom egen arbeidserfaring at ønsket om å legge til rette for medvirkning og la de bli hørt, er et mål som er vanskelig å realisere i en hektisk hverdag. Det har ført til en forståelse av viktigheten av dette som bør prioriteres innenfor forskning.

Vår egen tilknytning til miljøet eller om vi representerer en utenforstående, danner grunnlaget for forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet. Dersom en har kjennskap til miljøet, utvikles det en forståelse «innenfra». Når man har kunnskap til temaet som forskes på kan vi utvikle tolkningene av fenomenene som studeres, i relasjon til ny kunnskap og til egne erfaringer. Som forsker har man derfor mulighet til å sette seg inn i deltakerens fortalte opplevelse og erfaring. En begrensning kan være at forskeren overser det som er forskjellig fra våre egne erfaringer, som kan medføre at vi blir mindre åpne for nyanser i situasjonen som studeres. (Thaagard, 2018)

Utarbeidelse av en problemstilling kan blant annet gjøres på to måter. Det første vil være å se på temaets aktualitet, og i hvilken grad har det en ønsket å forske på en samfunnsrelevans (Ringdal, 2018). Temaet elevens stemme i PP-tjenesten sitt sakkyndighetsarbeid, er et høyst aktuelt tema for meg som jobber på skole, og etter fullført utdanning som spesialpedagog være nyttig kunnskap å ha. Samtidig så er dette et tema som vil kunne være til hjelp og interesse for videre forskning. Siden elevens stemme og medvirkning er et dagsaktuelt tema som kontinuerlig jobbes med i alt arbeid med barn. Det andre en bør avklare før problemstillingen utarbeides, er i hvilken grad det er faglig interessant og vil kunne tilføre ny kunnskap (Ringdal, 2018). Gjennom praksis og etter samtaler med spesialpedagoger og PP-rådgivere, har jeg fått inntrykk av at flere etterstreber å bevare elevens stemme og medvirkning i saker som angår dem. Dette fikk meg til å reflektere over i hvilken grad er den sakkyndige vurderingen godt nok tilpasset eleven den angår. Dersom elevens medvirkning og deres stemme i liten

grad er til stede under utarbeidingen. Det ville derfor være interessant å høre fra et utvalg elever hvordan de har opplevd å få medvirke og bli lyttet til i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et kjennetegn for den kvalitative forskningen er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, i forskningsprosjektet oppsøker man dette gjennom nær kontakt med deltakere i felten ved bruk av intervju eller observasjon. Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Formålet ved å benytte seg av intervju, gjør at en sikrer seg å få tydelig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Samt deltakerens synspunkter og perspektiver knyttet til temaet. Intervju som metode gir også et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Ettersom opplevelsene og erfaringene intervjupersonen forteller om er forankret i hendelser i deres liv, er det viktig at intervjuer er bevisst på at deres forståelse er preget av deres opplevelse (Thaagard, 2018).

En delvis strukturert tilnærming, også kalt semistrukturert er den vanligste formen for intervju som benyttes i kvalitative studier. I en delvis strukturert tilnærming er temaene for prosjektet i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kan endres underveis. Fordelen ved bruk av en slik tilnærming er at man kan aktivt følge med på det intervjupersonen forteller, samtidig som temaene knyttet til problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet. Ved bruk av en delvis strukturert tilnærming har intervjuet en fleksibel struktur, som gjør at spørsmålene kan tilpasses intervjupersonens beskrivelser, og spørsmål som ikke var planlagt kan inkluderes underveis (Thaagard, 2018).

I mitt forskningsprosjekt bestemte jeg meg for å benytte meg av delvis strukturert intervju som innsamlingsmetode. Jeg utformet en intervjuguide, som skulle sikre at jeg fikk svar på de temaene jeg ønsket svar på. Jeg benyttet meg av fleksibel tilnærming hvor jeg byttet om spørsmålene underveis og la til oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt ut ifra hva som var naturlig for samtalen. Grunnen til at jeg benyttet meg av en slik tilnærming er for at jeg ønsket å dykke dypere inn i intervjupersonenes opplevelse og erfaringer, og konkluderte med at for å kunne gjennomføre dette ønsket var en delvis strukturert tilnærming mest passende.

3.2 Kvalitet i forskningen

Innenfor den kvalitative forskningen er *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* tre sentrale begreper som brukes til å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og prosjektets kvalitet (Thaagard, 2018; Tjora, 2021). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for disse tre begrepene.

3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet tar utgangspunkt om forskningen er utført på pålitelig og tillitvekkende måte. Begrepet er godt innarbeidet i kvalitativ forskning, og refererer til spørsmålet om andre forskere som benytter samme metode, vil komme frem til samme resultat. Reliabilitet kan forklares med *repliserbarhet*. Det betyr at resultatene kan gjentas når prosjektet «reproduseres» ved videre forskning. I senere tid har interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver fått en mer sentral plass i kvalitativ metode. Det har ført til at det har blitt større bevissthet knyttet til at oppfatningen som utvikles i løpet av

feltarbeidet til forskeren, baserer seg på kontakten mellom forsker og deltakere i felten (Thaagard, 2018, s. 187). I dette kapittelet har jeg forsøkt å legge frem hvordan jeg som forsker har bevissthet rundt hvordan jeg kan påvirke mine intervjupersoner, og hvordan min forståelse kan ha påvirket tolkningene av funnene. I forkant ble intervjupersonene informert om at jeg studerer master i spesialpedagogikk, i informasjonsskrivet ble det opplyst hva forskningsprosjektet innebar. Det kan tyde på at intervjupersonene antok at jeg hadde noe erfaring med teamet fra før. I løpet av intervjuet kunne jeg bekrefte at jeg hadde selv litt erfaringer med PP-tjenestens sakkyndighetsprosess, slik at intervjupersonene ikke trengte å gå i dybden på hva de ulike begrepene betyr. Jeg tolket at når intervjupersonene ble bevisst på at jeg selv har erfaringer fra studiet og fagfeltet. Hadde dette en positiv innvirkning på intervjupersonene i form av at de kunne føle seg mer trygge og avslappet. Jeg opplevde at intervjupersonene fikk en tillitt til meg, ettersom jeg fikk et inntrykk av at intervjupersonene var åpne og ærlige. De fortalte uanstrengt om deres egen opplevelse, både det som følte bra og vanskelig.

Forskningens transparens kan styrkes ved å redegjøre for hva som er «primærdata», altså data som er atskilt fra forskerens fortolkninger. Forskeren kan gjøre rede for dette ved å belyse hva som er direkte sitat fra intervjuet og hva som er sine egne vurderinger og kommentarer. Gjennom å benytte seg av lydopptak fra intervju har forskeren et bedre utgangspunkt til å utvikle data som i større grad er uavhengig av forskerens oppfatninger (Thaagard, 2018). I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av lydopptak i intervjuene, for å gi leseren rikelig tilgang på direkte sitater i kapitelet hvor jeg presenterer studiens funn. Forskningsprosessens transparens kan styrke reliabiliteten. Det vil si at det gis en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thaagard, 2018).

3.2.2 Validitet

Thaagard (2018) forklarer at validiteten knyttes til resultatene av forskningen og hvordan dataen tolkes. Det omhandler gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Validiteten til prosjektet kan styrkes ved å vektlegge den teoretiske transparens, ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene. Samtidig som det vises til at tolkningene som forskeren har kommet frem til, er gyldige i forhold til virkeligheten som er blitt studert. Ifølge Tjora (2021) kan gyldigheten styrkes ved å redegjøre for hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene forskeren stiller. Gyldigheten kan også styrkes ved at spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer forskeren vil utforske og etablere kunnskap om. Forskningen som har blitt gjennomført, må derfor forankres i annen relevant forskning. I litteraturgjennomgangen har jeg henvist til tidligere forskning som er relevant for mine funn. Gjennom analyse, tolkning og drøfting har jeg knyttet mine funn opp mot tidligere forskning. Funnene som jeg har gjort samsvarer i stor grad med tidligere forskning, og styrker derfor prosjektets validitet.

Intervjuene ble gjennomført på skolen til de ulike informantene, dette ble oppfattet som et trygt sted som elevene selv bestemte. Ved å møte informantene personlig var det lettere for meg å kunne lese deres kroppsspråk, og jeg opplevde en nærmere kontakt med informantene.

Ettersom intervjupersonene mine er elever fra 9. og 10. trinn, og felles for informantene var at deres møter med PP-tjenesten skjedde for en del år siden. Ble derfor enkelte spørsmål, for eksempel når de ble bedt om å tenke tilbake i tid, vanskelig for informantene å huske konkret hva som skjedde. Tilstrekkelig med tid og rom for å gå tilbake til tidligere spørsmål ble derfor viktig, slik at informantene fikk mulighet til å tenke seg godt om før de fortalte. For å sikre at jeg hadde forstått det intervjupersonene hadde fortalt, oppsummerte jeg i korte trekk på slutten av intervjuet.

3.2.3 Overførbarhet

Thaagard (2018) benytter seg av begrepet overførbarhet. Mens Tjora (2021) argumenterer for å bruke begrepet generaliserbarhet, som er et implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Han begrunner dette med at generaliserbarhet er godt etablert som kvalitetsindikator for forskning, Tjora (2021) mener også at i begrepet overførbarhet ligger det en innsnevring.

I kvalitative studier stiller vi spørsmål om tolkningen som er blitt utviklet innenfor prosjektet vil være relevant i andre sammenhenger. Det er altså tolkningen av resultatene som danner utgangspunktet for overførbarheten (Thaagard, 2018). I studien har jeg intervjuet fem ungdomsskoleelever, som har hatt samtaler med PP-tjenesten i forbindelse med utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Dette ga meg et innblikk i deres subjektive opplevelse av hvordan de har opplevd å få medvirke og deres opplevelse av å bli lyttet til i samtalene de har hatt med PP-tjenesten. Det er viktig å poengtere at det informantene mine har opplevd ikke gjelder for alle elever som har en sakkyndig vurdering. Derimot vil funnene mine være med på å gi et innblikk på hvordan mine intervjupersoner opplever deres egen rolle i PP-tjenestens arbeid.

3.2.4 Ethiske betraktninger

I forskning hvor det er nær kontakt mellom forsker og intervjupersonene, tilegner forskeren seg data som kan knyttes opp til personene som deltar i prosjektet. National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH) (2021) presiserer derfor betydningen av at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Basert på NESH skal forskeren respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Behandling av personopplysninger er også nedfelt i personvernsopplysningsloven (2001) som vil si at forskeren må melde ifra om sitt prosjekt (Thaagard, 2018). I mitt forskningsprosjekt har jeg tilstrebet å følge de etiske retningslinjene som er førende.

Ettersom jeg har benyttet meg av intervju hvor jeg har brukt lydopptak, samt lagret bakgrunnsinformasjon om intervjupersonene, sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), nå kalt Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Meldeskjemaet besto av informasjonsskrivet med samtykkeskjema, utkast av intervjuguiden og annen relevant informasjon og prosjektet og utvalget. Første gang ble meldeskjemaet sendt i retur fordi det var ufullstendig, men etter at det var i orden fikk jeg prosjektet vurdert som godkjent under forutsetningene at jeg fulgte de oppsatte retningslinjene.

NESH (2021) understreker at et grunnleggende prinsipp innenfor en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Det vil si at forskeren skal ha som grunnprinsipp å behandle den innsamlede informasjonen om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Her skal personlige opplysninger være aidentifisert og i selve publikasjonen skal personene være anonymisert (Thaagard, 2018; NESH, 2021). Jeg har derfor anonymisert alle mine intervjupersoner, hvor jeg har valgt å gi de fiktive navn. Jeg har heller ikke lagret navn på elevene, navn på skolen deres, eller navn på foresatte (ettersom de også måtte samtykke på barnets vegne).

For å kunne iverksette forskningsprosjektet, må forskeren ha deltakerens informerte samtykke. Det vil si at forskeren skal gi deltakerne tilstrekkelig med informasjon om forskningsfeltet. Basert på denne informasjonen, kan deltaker ta standpunkt om de samtykker til å delta i prosjektet. Med andre ord kan informert forklares med at deltakeren i prosjektet forklares om hva deltakelsen innebærer, og samtykke vil si at de har valgt å delta i prosjektet hvor de ikke har blitt utsatt for ytre press, altså valgfritt (Thaagard, 2018; Ringdal, 2018). Når jeg nådde ut til aktuelle informanter, sendte jeg med et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. I informasjonsskrivet hadde jeg blant annet opplyst om formålet med forskningen, hvem som er prosjektets finansier, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene anvendes, hva det innebærer for deltakeren og delta, samt deltakerens rettigheter.

Som en følger av jeg ønsket å intervju ungdomsskoleelever fra 9.trinn og 10. trinn som ikke er fylte 18 år, var jeg nødt til å få samtykke av både eleven og den foresatte. Dette betydde at jeg måtte henvende meg til den foresatte i forkant av intervjuene og at de foresatte også måtte sette seg inn i informasjonen knyttet til prosjektet.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner

Kjennetegn ved kvalitative studier er at de representerer et begrenset antall personer. Ettersom utvalget er relativt lite i denne kvalitative studien, understreker Thaagard (2018) at utvelgingsprosessen er viktig for å sikre at analysen av dataen vil gi en forståelse av fenomenet en studerer (Thagaard, 2018). Dette innebærer å benytte seg av et *strategisk utvalg*, det vil si at en systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). I denne studien var det en forutsetning at intervjupersonene hadde en erfaring med PP-tjenesten og har fått tildelt en sakkyndig vurdering. Tjora (2021) påpeker at rekruttering av informanter ofte kan være vanskelig, blant annet ved at få ønsker å stille opp. Videre forklares det at et vesentlig problem innenfor rekruttering av intervjupersoner, er at kontrollen over hva personer som ikke deltok på undersøkelsen, ville ha sagt i intervjuene blir fraværende. En kan resonere om disse andre erfaringene kan ha vært medvirkende til at de ikke ønsker å delta. Som forsker er det derfor viktig å reflektere over om et annet utvalg ville gitt et annet utfall av studien.

Prosessen med å rekruttere informanter til mitt forskningsprosjekt har vært ganske krevende. I denne studien sendte jeg ut forespørsler til mange skoler, spesialpedagoger og PP-rådgivere. De fleste tilbakemeldingene jeg fikk var at elevene som de tenkte var aktuelle eller de elevene som oppfylte kravene var ikke interessert i å delta. I flere tilfeller fikk jeg heller ikke noen respons fra de jeg hadde forsøkt å kontakte. De som

takket ja til å delta fikk jeg et positivt inntrykk av, de var reflekterte og gode til å snakke for seg. Det kan være grunn til å tro at studien ville fått et annet utfall dersom utvalget var annerledes. En faktor som er vesentlig å ta i betraktning er at informantene som jeg snakket med var stort sett plukket ut av spesialpedagog eller PP-rådgiver. Det kan derfor tenkes at de har valgt ut elever som kanskje har hatt et godt samarbeid med PP-tjenesten, og at kanskje de som ikke ønsket å stille har en helt annen opplevelse av PP-tjenesten. Jeg likevel argumentere for at det var et strategisk utvalg for å få gode refleksjoner om temaet, som vil kunne gi et innblikk i hvordan elevene har opplevd samarbeidet med PP-tjenesten.

For å kunne rekruttere informanter vil bruk av *portvaktere* være en metode for å få tilgang til informantene. Portvaktere betegnes som «de personer som gir adgang til et forskningsfelt» (Rendalen et al., 2013, s. 20). Thaagard (2018) beskriver denne måten å rekruttere på for *snøballmetoden*. Det starter med at forskeren kontakter personer med de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. Videre ber forskeren om navn på aktuelle personer som har tilsvarende egenskaper eller som befinner seg i en tilsvarende situasjon. Ved å benytte seg av en slik fremgangsmåte, kan utvalget bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø. Dermed kan det lønne seg å kontakte personer som tilhører ulike miljøer. Det kan oppstå en konflikt dersom forskerens kontaktpersoner forslår andre personer, grunnen til det er at forskeren får de informasjon om de aktuelle personene uten at de selv har gitt samtykke. Det kan derfor oppstå en konflikt ved at de aktuelle kan stille spørsmål om hvorfor akkurat de er blitt valgt. Denne konflikten kan likevel unngås ved at intervjupersonene gir sitt samtykke til kontaktpersonen at de kan videreformidle deres navn til forskeren, og deretter kan forskeren etablere kontakt (Thaagard, 2018).

I min rekrutteringsprosess var det best å benytte meg av snøballmetoden for å innhente informanter, ettersom jeg selv ikke har kjennskap til ungdomskoleelever med en sakkyndig vurdering. Jeg tok derfor kontakt med en spesialpedagog på en skole for å levere informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle elevene med en sakkyndig vurdering. Jeg tok også kontakt med PP-rådgivere som jeg hadde kjennskap til. Videre tok de kontakt med foreldre til de aktuelle elevene for meg og anbefalte spesialpedagoger jeg kunne ta kontakt med. For å sikre personopplysningene til informanten, leverte spesialpedagog ut samtykke skjema til de aktuelle elevene på 8.trinn – 10.trinn. Deretter tok spesialpedagogen kontakt med meg, etter at eleven og de foresatte hadde samtykket. PP-rådgiveren tok først selv kontakt med den foresatte til intervjupersonen, og fikk deres samtykke om at jeg kunne selv kontakte dem i etterkant. Etter å ha gått igjennom disse leddene i rekrutteringsprosessen endte jeg først opp med tre informanter. Jeg ble sterkt anbefalt om å ha minst to informanter til, slik at jeg fikk et større utvalg for å kunne ha et bedre utgangspunkt for å tolke og drøfte funnene. Jeg utvidet derfor det geografiske området jeg opprinnelig hadde satt. Jeg tok kontakt med en lærer som jeg hadde kjennskap til som hjalp meg å innhente to intervjupersoner til. Jeg endte til slutt med å ha et utvalg på fem personer.

3.3.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene slik at jeg kunne sikre at jeg fikk svar på de temaene jeg ønsket å belyse. Det kreves god planlegging ved utformingen av en intervjuguide. Dette er for å sikre at spørsmålene som stilles oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene i prosjektet, og at forskeren kan være fleksibel ovenfor det intervjupersonen forteller (Thaagard, 2018). En intervjuguide består som regel av hovedspørsmål, hvor formålet er at intervjupersonene presenter erfaringer og synspunkter som er relevant for temaet i prosjektet. Basert på det intervjupersonen forteller kan vi stille oppfølgingsspørsmål, for å oppfordre de til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer (Thaagard, 2018). Ved intervjuing av barn er det viktig at generelle spørsmål knyttet til konkrete hendelser. Det forklares med at barn kan gi vage svar på generelle holdningsspørsmål (Thaagard, 2018).

Tjora (2021) forklarer utformingen av dybdeintervjuet gjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. Hver av disse fasene preges av ulike typer spørsmål og ulik grad av forventning til refleksjon fra intervjupersonene. Under utarbeidingen av intervjuguiden valgte jeg å ta utgangspunkt i disse tre fasene. I fase én presentere jeg formålet med prosjektet, informerte om deres rettigheter – frivillig samtykke og anledning til å trekke seg når som helst. Videre stilte jeg intervjupersonene noen oppvarmingsspørsmål, ofte ble det en uformell prat om hva de har gjort på skolen den dagen, og hvilke fag de liker best. I refleksjonsdelen stilte jeg spørsmål som krevde mer refleksjon fra intervjupersonene. I denne delen vil utarbeiding av oppfølgingsspørsmål være til god hjelp for å kunne hjelpe intervjupersonen med refleksjonene sine. Enkelte vil kunne klare å reflektere over sin situasjon uten mye støtte eller hjelp av oppfølgingsspørsmål. Mens andre vil kunne trenge mer støtte og hjelp. Som forsker er det derfor viktig og kunne planlegge for å lede gode intervjusituasjoner for begge situasjoner (Thaagard, 2018). I tillegg til hovedspørsmålene, noterte jeg ned oppfølgingsspørsmål som skulle fungere som en støtte for intervjupersonene. Oppfølgingsspørsmålene var også en støtte til meg selv slik at jeg kunne huske å følge opp hvis det trengtes. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om de hadde noe mer å tilføye til intervjuet, og hva deres motivasjon for å delta i prosjektet var. Jeg avsluttet intervjuet med en uformell prat helt til slutt når alle spørsmål er stilt.

3.3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før jeg reiste ut for å intervju informantene mine, valgte jeg å gjennomføre en pilot når jeg var ferdig med å utforme intervjuguiden. Dette ga meg et forhold på hvordan intervjuguiden fungerte og om formuleringene av spørsmålene var gode nok. Jeg gjennomførte testintervjuet med en bekjent som selv har vært innom PP-tjenesten i forbindelse med en sakkyndig vurdering. Etter intervjuet fikk jeg tilbakemeldinger om eventuelle endringer jeg burde gjøre i intervjuguiden og hvordan jeg burde strukturere intervjuet. Etter testintervjuet fikk jeg også en pekepinn på cirka varighet på 40 minutter på intervjuet.

Alle fem intervjuene foregikk på skolen til intervjupersonen, i forkant ga jeg muligheten for at de selv kunne bestemme hvor de ønsket å ha intervjuet. Grunnen til dette var for at de selv kunne velge et sted de selv opplevde som trygt og komfortabelt. Samtidig som det var tidsbesparende for informantene og kunne ha intervjuet mens de var på skolen. Selv om informantene mine var litt spredt geografisk, gikk det likevel greit å gjøre det på

deres skole i stedet for å ta det over internett. I et intervju vektlegges intervjupersonens kroppsspråk og tonefall, og vurderer hvordan personen fremstår under intervjuet (Thaagard, 2018). Et mål med intervjuene var å møte informantene personlig, slik at det var lettere å kunne knytte deres kroppsspråk opp mot det de forteller.

Avtaling av tidspunkt for gjennomføring av intervju ble gjort via SMS. Alle intervjuene ble gjort alene på et grupperom på skolen til intervjupersonen. Intervjuene hadde en varighet som varierte fra 30 minutter til 45 minutter. I forkant av alle intervjuene sendte jeg ved et informasjonsskriv, som ga opplysninger om prosjektet og at jeg ville benytte meg av lydopptak i forbindelse med intervjuet. Tjora (2021) legger frem at forskeren alltid må spørre intervjupersonene om de gir tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet. I forkant av hvert intervju opplyste jeg igjen om hva prosjektet skulle omhandle og at jeg ville ta opptak underveis, og fikk bekreftet at dette var greit.

Thaagard (2018) forklarer også at de første minuttene av intervjuet, brukes for å etablere kontakt med intervjupersonen. Før lydopptaket ble satt i gang tok jeg en uformell prat med intervjupersonene mine for å skape en avslappende atmosfære. Etter at intervjupersonen har opparbeidet en tillit til forskeren, kan man begynne å stille spørsmål om de sentrale temaene (Thaagard, 2018). I løpet av intervjuet forsøkte jeg å ha en semistrukturert form på intervjuet, hvor jeg justerte spørsmålene og rekkefølgen ut ifra hva som ga mest naturlig flyt i hvert enkelt intervju. Jeg opplevde at intervjuet ble mer naturlig, samtidig som flyten ble bedre etter hvert som jeg hadde kommet meg lengre ut i intervjuet og blitt litt mer sikre i min rolle som intervjuer. Jeg erfarte også at de to siste intervjuene hadde en vesentlig bedre flyt enn det første intervjuet.

Til hvert intervju hadde jeg med en notatblokk, som jeg kunne bruke for å hovedsakelig notere ned intervjupersonens kroppsspråk. Thaagard (2018) forklarer at vi kan notere underveis for å huske på hvordan intervjupersonen forholdt seg til ulike spørsmål og som en vurdering av deres kroppsspråk og gester. Samtidig kan eventuelle notater som gjøres underveis kan ha noe å tilføye analysen. I noen av intervjuene benyttet jeg meg av å notere. Jeg opplevde i alle intervjuene at intervjupersonene ga utfyllende svar på spørsmålene, hvor jeg i liten grad benyttet meg av oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden.

Avslutningsvis i intervjuet takket jeg for at de ønsket å delta i intervjuet og for å dele deres erfaringer med meg. Jeg hadde et avslutningsspørsmål som omhandlet deres motivasjon til å delta i intervjuet hvor flere av elevene fortalte at de selv syntes det virket spennende og var nysgjerrige på hva det innebar.

3.3.4 Etterarbeid og transkripsjon

Ved å benytte seg av lydopptak i dybdeintervjuer får forskeren mer fylldig informasjon om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Dette gjør også at forsker kan rette oppmerksomheten på det intervjupersonen forteller og skape en god flyt i intervjuet (Thaagard, 2018; Tjora, 2021). Lydopptaket fra intervjuet brukes for å lyttes til mens vi transkriberer ned på datamaskinen. I transkriberingen vil det være lurt å være mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Ettersom en ikke alltid vil vite under transkriberingen hva som er viktige tema og hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå for videre analyse. Dersom man intervjuer personer med dialekt, må en vurdere om dialekten skal beholdes eller om en skal benytte seg av bokmål i transkripsjonene. En

hovedregel er å transkribere på bokmål, det er da særlig viktig å legge merke til dialektord som kan ha en særegen betydning (Tjora, 2021). I min transkripsjon har jeg valgt å transkribere på bokmål, jeg har heller ingen særegne dialektord som jeg har sett på som relevant å beholde.

Informasjon om stemningen i intervjuet og tapet av visuelle ledetråder er fort å miste fra intervjuet over til transkripsjonen. I intervjusituasjoner kan forskeren ha noen som transkriberer for seg, men det kan føre til å at man mister viktig informasjon (Tjora, 2021). Ettersom jeg transkriberte på egenhånd kunne jeg sikre at intervjupersonens kroppsspråk og stemning ikke gikk tapt i transkriberingen. Som sagt i tidligere avsnitt noterte jeg ned intervjupersonens kroppsspråk og hvis de tok lange pauser før de svarte. Jeg hadde som mål å transkribere intervjuene samme dag som de ble gjennomført, for å sikre at intervjuet var ferskt i minnet. Dette ble vanskelig å gjennomføre, siden intervju 2 og 3 ble gjennomført på samme dag. Jeg fikk derfor ikke mulighet til å transkribere begge på samme dag. Det samme gjelder for intervju 4 og 5 som også ble gjennomført på samme dag. To av intervjuene er derfor transkribert et par dager senere.

3.3.5 Analyse og valg av kategorier

Den kvalitative analysen skal gjøre det mulig at leseren av forskningen skal tilegne seg kunnskap om temaet som er blitt forsket på, uten selv å måtte gå igjennom datamaterialet (Tjora, 2021). En forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser er å systematisere teksten. Vi må bli fortrolige med transkripsjonen og få en god oversikt over innholdet, slik at vi kan danne oss et inntrykk av hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av (Thaagard, 2018). Det første steget i analysen var at jeg leste igjennom transkripsjonene av intervjuene, slik at jeg fikk en forståelse av innholdet og fikk en oversikt over det elevene fortalte. Etter å ha lest transkripsjonene begynte jeg arbeidet med koding av tekstene. Jeg benyttet meg av NVio for å kode transkripsjonene. Jeg plasserte kodene i ulike kategorier, basert på hva intervjupersonene sa om medvirkning og bli lyttet til. Jeg valgte å vente med å sette i gang analyseprosessen etter jeg var ferdig med alle intervjuene, men hadde allerede gjort meg opp noen tanker og ideer underveis etter hvert intervju.

Thaagard (2018) beskriver koding som den vanligste fremgangsmåten innenfor kvalitativ analyse. Det innebærer at teksten deles opp og antyder utsnitt av teksten ved bruk av kodeord. Ved hjelp av kodebetegnelser kan forskeren foreta sammenligninger mellom enhetene i studien, videre så defineres koder som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten. Jeg begynte prosessen med koding etter at alle intervjuene var transkribert. Jeg startet med å kode den ene transkripsjonen først, for så å ta kodene med meg videre til de resterende transkripsjonene som jeg supplerte med nye koder. Siden prosessen med å innhente informanter tok lengre tid enn planlagt, og for at jeg skulle få startet med litteraturen konkluderte jeg med at det var mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i litteraturen for å kategorisere kodene. Dette er en inndeling som også er hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. Thaagard (2018) beskriver denne metoden som en *deduktiv tilnærming*. Det betyr at kategoriene betegnes med begreper fra annen teori eller fra prosjektets problemstilling. Jeg delte derfor kategoriene inn i ikke opplevd, delvis opplevd og opplevd medvirkning og ikke opplevd, delvis opplevd og opplevd å bli lyttet til.

3.3.6 Presentasjon av intervjupersonene

For å gjøre ting mer oversiktlig for min del og med tanke på flyten i selve masteroppgaven, valgte jeg å gi intervjupersonene mine fiktive navn i stedet for å referere til «intervjuperson 1...». Fiktive navn beskytter også deltakerens anonymitet i teksten (Thaagard, 2018).

Intervjuperson 1 fra nå av kalt «Herman» går i 10. klasse og har siden starten på grunnskolen hatt sakkyndig vurdering og rett til spesialundervisning på skolen. Per dags dato går han på en ungdomsskole med en cirka. 400 elever.

Intervjuperson 2 fra nå av kalt «Elise» går i 9. klasse på en skole med cirka. 300 elever og har siden tidlig start på grunnskolen hatt sakkyndig vurdering og rett til spesialundervisning. Hun har vært inne til utredning to ganger, og har derfor to forskjellige erfaringer. Jeg har hovedsakelig valgt å forholde meg til hennes andre gang i PP-tjenesten, siden hun selv la mest vekt på dette.

Intervjuperson 3 fra nå av kalt «Andrea» nærmer seg også slutten på ungdomsskolen og har ganske nylig vært i møte med PP-tjenesten og fått tilrådet en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Per dags dato går hun på en ungdomsskole med cirka. 300 andre elever.

Intervjuperson 4 fra nå av kalt «Lars» går i 10. klasse på en skole med cirka. 450 elever og hadde sine første møter med PP-tjenesten i starten av ungdomsskolen, hvor han også i løpet av den perioden fikk tildelt en sakkyndig vurdering.

Intervjuperson 5 fra nå av kalt «Martine» nærmer seg slutten på ungdomsskolen med cirka. 300 andre elever. Hun fikk vedtak om sakkyndig vurdering i løpet av sine år på ungdomsskolen.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil studien presentere et utvalg av funnene basert på intervjuene. Formålet med dette kapittelet er å analysere empiri for å danne et grunnlag for å svare på prosjektets forskningsspørsmål. Studien vil ta for seg hvordan elevene Andrea, Elise, Martine, Herman og Lars har opplevd medvirkning og hvordan de har blitt hørt i forbindelse med samtaler i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Deretter vil funnene drøftes i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2.

Basert på problemstillingens formulering og funn fra intervjuene, vil drøftingsdelen hovedsakelig fokusere på elevens opplevelse av samtalen(e) de har hatt med PP-tjeneste. Drøftingsdelen vil derfor ikke gå inn på virkningen av tiltakene i ettertid og skolens rolle for å fremme elevens stemme og medvirkning.

4.1 Elevenes opplevelse av medvirkning

Elevenes påvirkning for medvirkning i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, forstås i denne sammenhengen å ha oversikt over beslutninger som tas på vegne av elevene, at deres stemme blir lyttet til og tillagt vekt. Videre forstås det som trygghet som en følge av å bli gitt tydelig og nok informasjon. Det intervjupersonene forteller knyttet til medvirkning i prosessen og møtene, henger sammen med det å ha kontroll over situasjonen (samtalen med PP-rådgiveren), det kan dermed knyttes til begrepet self-agency (Kvello, 2021). Elevenes opplevelse av medvirkning blir delt inn i følgende kategorier: ikke opplevd medvirkning, delvis opplevd medvirkning og opplevd medvirkning. Analysens funn vil deretter drøftes i relevant teori fra litteraturgjennomgangen som er presentert i kapittel 2. Jeg har valgt å bruke sitater fra intervjuene som overskrift på de ulike kategoriene.

4.1.1 «Medvirket?»

Elevene ble bedt om å fortelle om sine erfaringer og opplevelser knyttet til hvordan PP-tjenesten la til rette for deres medvirkning, i forbindelse med samtalene i sakkyndighetsarbeidet. Funn i studien viser at to av intervjupersonene fortalte at de ikke har opplevd muligheter for medvirkning i samtalene de har hatt med PP-tjenesten.

Jeg følte at det ikke var noe mulighet for at jeg kunne påvirke eller fortelle hva jeg syntes. Jeg hadde nok satt pris på å bli inkludert, og liksom føle at jeg har litt eierskap eller hva det heter over mitt eget liv da. (Martine)

Medvirket? Jeg føler dem kanskje tok litt kontroll over meg. Så jeg følte ikke at det var noe rom for at jeg kunne bestemme ting. (Andrea)

Barn og unges rett til medbestemmelse er nedfelt i Barnekonvensjonens artikkel 12 og opplæringslovens §§ 1-2, 9-A (Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998). Det kommer tydelig frem i sitatene ovenfor, at intervjupersonene ikke har medvirket i samtalene de har hatt i forbindelse med den sakkyndige prosessen. Andrea stiller nærmest et spørsmålstegn bak begrepet medvirkning. Det kan vises til elevenes opplevelse i Barneombudets (2017a) rapport *Uten mål og mening*, som er uvitende om hva medvirkning til egen læring er. Det intervjupersonene forteller kan knyttes til Nilsens (2019) sin faglig-akademiske dimensjon. Dimensjonen omhandler hvordan tilrettelegging og medvirkning legges frem. Det kan forklares med at de ikke ble gitt mulighet til å medvirke av PP-rådgiveren, samt at elevens medvirkning blir kontrollert av fagpersonen.

Konsekvensen av dette sett i sammenheng med Nilsens (2019) faglig-akademiske dimensjon, kan være at den faglige læringen og utviklingen i liten grad gir mening til den enkelte. Dersom PP-rådgiveren har besluttet å ikke involvere eleven, skal det gis en begrunnelse på hvorfor eleven eventuelt ikke skal delta. Selv om det eleven forteller ikke blir inkludert i deres vedtak, er likevel offentlige myndigheter pliktet til å lytte til eleven og gi muligheten for å medvirke (Bufdir, 2021). Intervjupersonenes holdninger samsvarer med Barneombudets (2017a) rapport som legger frem at enkelte elever har husket å ha deltatt i møter, men ingen trekker frem at det ble lagt til rette for at de kunne medvirke.

Jeg kjenner meg ganske godt og vet hvordan jeg ønsker og ha ting og sånn. Også føler jeg at jeg hvis jeg for eksempel sier at jeg ikke ønsker å gå ut av klasserommet, så føler jeg at jeg blir overkjørt. Og det er ganske kjedelig fordi jeg er ganske flink til å sette ord på ting og vite godt selv hva jeg trenger og ikke.
(Andrea)

(...) jeg følte selv da at jeg kunne være med å påvirke hvordan ting skulle være, ettersom jeg syntes det blir litt dumt da at noen skal fortelle meg hvordan ting skal være for meg, uten at jeg selv er der engang eller får lov til å bestemme noe selv. Jeg vet liksom at de voksne kanskje er litt smartere og vet bedre hva som passer meg best, men jeg er jo smart nok til å kunne si egne meninger føler jeg.
(Martine)

Intervjupersonene gir begge uttrykk for at de gjerne skulle ha medvirket til deres egen opplæring, og gir uttrykk for at de har formeninger om hva som passer dem. Det kan derfor tolkes med at Andrea og Martine har et sterkt ønske om å ta eierskap over deres egen situasjon – med andre ord self-agency. PP-rådgiveren har en viktig rolle når det kommer til å oppmuntre, og legge til rette for at eleven skal kunne ta egne avgjørelser og oppfylle ønsket om self-agency. Det kan gjøres gjennom å være en autonomistøttende PP-rådgiver (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020). Knyttet til elevenes opplevelser, skal eleven derfor oppmuntres til å ta initiativ og la de få delta i beslutningsprosesser. Det kan begrunnes med at elever generelt har både evne og motivasjon til å beskrive og sette sine egne mål. Oppmuntring til initiativ kan knyttes til Lundy (2007) som legger frem, at barn bør spørres om hvordan de ønsker å påvirke utfallet av beslutninger som skal tas. Innenfor medvirkningsbegrepet bør derfor *empowerment* tillegges vesentlig vekt. For å legge til rette for *empowerment* må elevene ifølge Uthus (2020) få muligheten til å ta grep for å påvirke egen livssituasjon. Likevel må en vurdere elevens modenhet og alder, for å kunne vurdere i hvilken grad self-agency skal vektlegges og gjennomføres. Det vil derfor være viktig å ta stilling til dette i utredningsperioden innenfor den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Andrea og Martine opplyser at de hadde sine første møter med PP-tjenesten i løpet av ungdomsskolen. Basert på elevenes alder kan det tenkes at de er i stand til å vurdere egen læring og kunne foreslå tiltak. I intervjupersonenes situasjon burde deres ytringer i stor grad blitt hørt og tillagt vekt. Særlig fordi elevene er fylte 12 år jf. Barnelova (1981) § 31. Ut ifra elevenes alder vil de kunne gi nyttig kunnskap, om hvordan deres opplærings tilbud kan utformes i samarbeid med PP-tjenesten, i tråd med deres meninger og forslag. I samsvar med Barneombudets (2017a) rapport skapes en unik mulighet til å gi god tilpasset opplæring, når eleven har kjennskap til sine egne læremetoder.

Elevens medvirkning danner en viktig forutsetning for elevens myndiggjøring. En kan derfor se sammenheng med elevens selvfølelse av å ikke få medvirke, opp mot trivselen og tilhørigheten, som den sosiale dimensjonen presenterer (Nilsen, 2019).

Elevmedvirkning øker elevens trivsel, tilhørighet og helse, ved at behovet for selvbestemmelse blir oppfylt. For at PP-tjenesten skal ha grunnlag til å utforme et tilbud som vil samsvare med elevens forutsetninger og behov, forutsetter det at dens ytringer blir tatt på alvor. Det kan forklares med at elevens medvirkning vil være viktig for å skape betydelige og langsiktige fordeler for samfunnet. Basert på elevens perspektiver, meninger og ideer kan det styrke kunnskapsgrunnlaget og forbedre vedtaket for den enkelte eleven (Bufdir, 2021).

Ungdomsskoleelever anses fortsatt som barn. De skal derfor ikke tillegges for mye ansvar, med andre ord *la barn få være barn*. Likevel viser Løkås (2018) til at ungdomsskoleelever ønsker å ha en aktiv rolle i saksganger. Det stilles derfor krav til den voksne å vurdere i hvilken grad og i hvilke sammenhenger eleven skal ha en aktiv medvirkende rolle. Dette begrunnes med at medvirkning ikke gir en umiddelbar rett til at eleven skal få det som den vil. Likevel skal eleven få mulighet til å uttrykke egne synspunkter, som skal bli tilegnet vesentlig vekt ved vurdering jf. Barnekonvensjonen (1989). Elever kan derfor ikke forvente at alt de sier blir ivaretatt. Et eksempel på det kan være følgende: «jeg ikke ønsker å gå ut av klasserommet» (Andrea). Elevens behov skal bli tatt på alvor, men i dette tilfellet må det vurderes hva som vil være til elevens beste. På en side vil det å være igjen i klasserommet bidra til følelsen av å være en del av og inkludert i fellesskapet. Det vil også kunne gi eleven en opplevelse å kunne påvirke situasjonen sin. På den andre siden kan det å oppfylle elevens ønske om å bli igjen i klasserommet risikere at læringsmålene ikke blir oppfylt. Eksempelet understreker hvor viktig vurderingen PP-rådgiveren gjør av elevens valg er. Samtidig som det viser til hvor viktig det er for eleven å kunne resonnerer sammen med PP-rådgiveren om eventuelle utfall.

4.1.2 «Jeg følte jeg ble gitt muligheten»

I Norge gis eleven *medvirkende rettigheter*, men landet legger ikke til rette for tilstrekkelige ordninger for å inkludere elevene som faktiske deltakere (Skivenes & Strandbu, 2006). Forskningen samsvarer med funnene fra en av mine intervjupersoner (Herman). Herman opplever at han blitt fortalt om mulighetene til å medvirke, men er likevel usikker på i hvilken grad det har ført til en endring.

Ja, jeg følte jeg ble gitt muligheten til å påvirke eller medvirke da. Men jeg kan ikke akkurat si det 100% sikkert ble gjort noe med de få gangene jeg valgte å si noe. (Herman)

Svarene som Herman ga, var i stor grad preget av formuleringer som «*jeg følte*» og «*jeg tror*», og kan derfor tyde på lav elevmedvirkning. Herman sin opplevelse kan tolkes som at han ikke hadde mulighet til å bestemme, selv når han ble spurt. Det er derfor viktig at PP-rådgiver opptrer nøytralt, hvor de spør elevene uten forventinger til hva de skal svare. Sett i lys av Barneombudets (2017a) rapport *Uten mål og mening*, deler min intervjuperson samme opplevelse som en elev i rapporten. I rapporten forteller eleven også om deltakelse i møter med PP-tjenesten, men er likevel usikker på i hvilken grad det har ført til noen endring. Det er et viktig skille mellom medvirkning og bestemmelse.

Elevene kan derfor ikke forvente at alle innspill som blir lagt frem blir ivaretatt. Det er likevel en prosess som eleven bør inkluderes i, uavhengig av utfallet.

I løpet av PP-tjenestens utarbeidelse av den sakkyndige vurderingen, skal både foreldre og eleven involveres i *hele* prosessen. *Hele prosessen* vil si alle fasene innenfor den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Det betyr at PP-tjenesten plikter å forhøre seg med partene i utformingen av spesialundervisningen, jf. Opplæringsloven § 5-4 tredje ledd. Det tilsier at PP-tjenesten må legge vekt på synspunktene deres i prosessen. For å sikre at den sakkyndige vurderingen er utformet i sammenheng med elevens forutsetninger og synspunkter, er elevens medvirkning og dens stemme et viktig prinsipp for å sikre en rettfærdig saksgang. I den grad PP-tjenesten har vektlagt Herman sine synspunkter i prosessen, kan man stille spørsmål ved. Sett i lys av dette forklarer han:

Når jeg ble eldre har jeg sett den sakkyndige vurderinga, og jeg tror ikke at det jeg sa sto der i det hele tatt egentlig, og da sitter man jo der og ikke skjønner hvorfor ikke sant. (Herman)

Tydelighet og gode forklaringer er viktig i samvær med barn og unge. De trenger derfor begrunnelser og bekreftelser spesielt i sammenheng når de ytrer sine egne meninger. Dette er viktig fordi det vil kunne styrke deres selvfølelse og selvoppfatning, gjennom at de har en viktig rolle i saksgangsprosessen. Følelsen av å ha en viktig rolle kan knyttes til opplevelsen av å bidra i en større kontekst. Samtidig vil det bidra med at elevene får øvd seg på å forsones seg med beslutninger som tas. En slik følelse kan derfor sees i sammenheng med at eleven opplever likegyldighet og respekt. Siden den sakkyndige vurderingen ikke oppga hvordan Herman har medvirket, gjør det vanskelig for han å forsones seg med beslutningene og i hvilken grad hans synspunkter har blitt ivaretatt. Sett i lys av Kvello (2021) forutsetter det at de får tilbakemeldinger på hva de har hatt en påvirkning på, og spesielt hvordan meningene deres er forsøkt og blitt ivaretatt. Samtidig som det er viktig å informere om hvorfor PP-tjenesten har besluttet å ikke ivareta deres meninger. Elever har stor evne til å kunne vise forståelse og godta beslutninger som den profesjonelle tar. Den profesjonelle må derfor ikke undervurdere elevens evne. Det kan derfor vurderes om det hadde vært bedre for eleven om den sakkyndige vurderingen, ramset opp hva eleven ble spurt om og hva eleven svarte. Ettersom dette vil vise til hvordan eleven har blitt involvert og hvordan dens synspunkter har blitt bevart i den sakkyndige vurderingen.

Som nevnt tidligere i delkapittelet har Herman i sammenheng med elever fra rapporten *Uten mål og mening* hatt anledning til å snakke. Det opplyses likevel i rapporten at dette ikke har kommet til syne i PP-tjenesten sin vurdering (Barneombudet, 2017a). Dersom elever erfarer at deres meninger ikke blir tatt på alvor kan føre til at de ved senere anledning velger å ikke uttale seg. Det kan forklares med at de opplever en manglende følelse av makt og påvirkningskraft, med andre ord manglende self-agency. Aspektet med manglende self-agency for eleven, kan knyttes opp til svensk forskning. Den viser til at dersom den profesjonelle ikke lytter til eleven kan føre til at eleven utvikler en mistillit til den profesjonelle (Jernbro et al., 2017). Herman forteller om en uvissthet om det han fortalte ble tatt til vurdering av PP-tjenesten. En årsak til at Hermans meninger ikke ble ivartatt kan være at en medfølgende konsekvens ved å la eleven velge, kan føre til at valget som tas ikke gir ønskede resultater eller fører til målet (S. Skaalvik & C. Skaalvik, 2020). Normalt sett er det kommunen eller fylkeskommunen som har myndighet til å fatte enkeltvedtak. I mange tilfeller delegeres dette videre til rektor eller annen leder på skolen til den enkelte eleven (Nilsen & Herlofsen, 2019). Det betyr at det ikke

nødvendigvis er PP-tjenesten, som har avslått forslagene eleven har kommet med. Siden rektor er den som fatter enkeltvedtakene, kan en årsak være at skolen ikke kan tilby eller ikke har mulighet eller ressurser for å legge til rette for elevens ønsker. Likevel spiller PP-tjenesten en viktig rolle for å kunne støtte og veilede elevens valg. Grunnen til det, er at de viser eleven forståelse og gir inntrykk for at det eleven forteller tas på alvor. Samtidig kan det også styrke elevens evne til å predikere resultatet av egne valg og konsekvensene av det (S. Skaalvik & C. Skaalvik, 2020). Eleven gir uttrykk for at den har et behov for å kunne medvirke, men det legges også vekt på det å bli involvert selv om dens ønsker ikke blir ivarettatt. Det er derfor viktig at PP-rådgiveren gi eleven god støtte og veiledning, slik at eleven får en tilhørighet til saken og eventuelle utfall av saken. PP-rådgiveren bør også ha en plan for hvordan det eleven forteller skal tas med og benyttes i den sakkyndige prosessen.

4.1.3 «PP-rådgiveren var flink til å spørre om hva jeg trengte»

Lars og Elise er to av fem intervjupersoner som forteller om møtet med PP-tjenesten, som en plass hvor de kunne delta og medvirke. Lars beskriver møtet som en arena med rom for å kunne medvirke i utformingen av sitt eget opplæringstilbud. Det viser til at samtalen var preget av likeverdighet, hvor eleven står i sentrum.

Etter vi hadde pratet om fotball og fritid og sånn, så begynte vi å snakke om hvordan jeg hadde det på skolen. Jeg syntes PP-rådgiveren var flink til å spørre om hva jeg trengte da, for jeg har jo egentlig hatt litt ekstra hjelp på skolen hele tiden før jeg møtte PPT å. Så han spurte liksom om hvordan jeg syntes ting hadde funka tidligere. (Lars)

Eleven forteller at skolen har lagt til rette for tilpasset opplæring før PP-tjenesten ble involvert. Erfaringen til eleven kan tyde på at han sitter inne med vesentlig kunnskap om hvordan de daværende tilpasningene har fungert. Knyttet til den sakkyndige vurderingen, kan dette hjelpe PP-tjenesten å vurdere om iverksatte tiltak skal benyttes videre. Det forutsetter at PP-rådgiveren forhører seg med eleven, om hvilke oppfattelser og tanker det har knyttet til daværende tilpasninger. Dette setter søkelys på at elevens utbytte av opplæringen i stor grad vil avhenge av hvordan eleven opplever at tilbudet er tilpasset dens ferdigheter, og om eleven kjenner seg igjen i tiltakene. Eleven er den som både skal motta og bruke tiltakene daglig. Derfor er det viktig at eleven føler en tilhørighet knyttet til tiltakene det mottar. Hvis det ikke opplever en tilhørighet, vil det kunne gå utover motivasjonen og læringsutbytte deres. Utformingen av spesialundervisningen bør derfor i størst mulig grad utformes i samarbeid med eleven, og dens synspunkter (Strandkleiv, 2017). Muligheten eleven får gjennom å delta og ha en medvirkende rolle i den sakkyndige prosessen, er en rettighet barn har i henhold til Barnekonvensjonen (1989) artikkel 12. Elever skal ikke ilegges et ansvar de ikke er i stand til å ta, PP-rådgiveren må derfor forhøre seg med eleven om de har en formening om de vil delta i sakkyndighetsprosessen. Det samsvarer med Barnekonvensjonens artikkel 12. Den fremlegger at deltakelse ikke er noe elevene behøver å være forpliktet til, men det er en rettighet de har som de kan velge å benytte seg av.

En forutsetning for at eleven skal bli hørt er at de først og fremst blir lyttet til. Det vil være vanskelig å vurdere hva eleven skal medvirke på dersom det ikke får gitt uttrykk for egne meninger og forslag. Medvirkning kan derfor forklare som en prosess, hvor PP-rådgiveren må gjennom ulike trinn for å sikre at elevmedvirkningen er ivarettatt. En slik

tilnærming kan beskrives av Shier (2001) sin modell som Tangen (2022) viser til (Figur 1). Modellen legger frem at i første omgang må eleven bli lyttet til, disse stegene omhandler derfor elevens stemme. I trinn 3 forklares det at synspunktene til eleven skal vurderes i avgjørelsene. Ut ifra modellen kan derfor elevens stemme og dens ytringer, forstås som en utgjørende faktor for elevens deltakelse og medvirkning. Shier (2001/2022) sine 3 trinn utpeker seg i Elise sin uttalelse:

Jeg husker jeg ble inkludert i prosessen. De lot meg snakke, jeg husker liksom ikke helt hvordan de lot meg snakke siden det er en stund siden, men jeg vet jeg fikk snakke i møtet, også stilte de spørsmål om hva jeg følte jeg trengte, og hva jeg følte ville hjelpe. Jeg følte de viste interesse for det jeg sa da, og det føler jeg sier litt om de, at de er villig til å spørre andre om hvordan de vil ha det. (Elise, andre gang i PP-tjenesten)

Elise tar oss gjennom hvordan PP-rådgiveren legger til rette for at hun kan dele sine meninger, hun forteller at PP-rådgiveren stilte spørsmål om hvilke behov hun hadde. Det kan knyttet til Lundy (2007) som skriver at fagpersonen må skape et rom som oppmuntrer elevene til å uttrykke sine synspunkter. Elises opplevelse kan sees i samsvar med elevenes opplevelse av aktiv og meningsfull deltakelse, som kan knyttes opp mot maktbalansen og opplevelsen av likeverd. I relasjoner mellom barn og voksne er det en åpenbar asymmetri. Grunnen til det er fordi den voksne sitter med mye kunnskap og erfaringer som barnet så vidt selv har begynt å tilegne seg en forståelse av. Den voksne er derfor nødt til å prøve å ta *barnets perspektiv*. Ved å innta barnets perspektiv kan PP-rådgiveren få ny innsikt og kunnskap fra eleven. PP-rådgiverens evne til å ta barnets perspektiv gjør at fagpersonen ser eleven gjennom dens egne forutsetninger, og vil derfor kunne utforme et tilbud som samsvarer med elevens utviklingsnivå og interessene. Askland (2011) forklarer dette som *overidentifisering*. Her må PP-rådgiveren se elevens ønsker og behov, istedenfor å lese sine egne ønsker, behov og motiv inn i barnet. Elevens positive opplevelse av å kunne delta i egen saksgang, vil ha en positiv innvirkning senere i livet. Siden det øker troen på egne evner til å utgjøre en forskjell, og finne løsninger (Bufdir, 2021). Å føle på en annerkjennelse og likeverdighet, kan anses å ha en helsefremmende effekt, ved at elevens selvbilde og selvfølelse utvikles. Denne opplevde følelsen kan knyttes til self-agency (Kvello, 2021). PP-rådgiveren benytter seg derfor av barnets perspektiv som fører til at eleven blir ansett som et selvorganiserende og selvreflekterende menneske.

4.2 Elevenes opplevelse av å bli lyttet til

Dette temaet tar for seg hvordan Andrea, Elise, Herman, Lars og Martine opplever at de har blitt lyttet til i samtalene med PP-tjenesten, i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet. Jeg vil presentere de ulike funnene innenfor tre kategorier: *har ikke blitt hørt*, *delvis hørt* og *blitt hørt*. Jeg har valgt å benytte sitat fra intervjupersonene som overskrift til de ulike kategoriene.

4.2.1 «Jeg skulle ønske vi snakka mer kanskje, jeg satt med en klump i magen hele tiden egentlig»

Da elevene i intervjuet ble bedt om å dele sine erfaringer knyttet til sitt møte med PP-rådgiveren, var det to av fem som trekker frem at de ikke følte at de ble lyttet til. Elevene forteller om møter med en PP-rådgiver som ikke setter av tid til å informere eller

lytte til vedkommende. I sitatet nedenfor forteller Andrea og Martine om hvordan de opplevde sitt første møte med PP-tjenesten. Dette møtet var i forbindelse med kartleggingsprøver.

Det virka egentlig bare som PP-rådgiveren ville bli fort ferdig med det egentlig. Når jeg kom så var PP-rådgiveren sånn «hei nå skal vi ta noen tester». Også var det bare kjør, kjør. Jeg ble ikke fortalt noen ting. Bare at jeg skulle ta noen prøver som jeg ikke visste noen ting om egentlig. Fortalte ingenting om dem først heller. (Andrea)

Når jeg kom dit så følte jeg ikke at jeg ble så godt tatt imot egentlig. De virka ganske sure og lite interessert i meg, liksom at de hadde ganske dårlig tid og bare stressa igjennom alt. (Martine)

I sitatet forteller Andrea og Martine om et møte med en PP-rådgiver som en negativ opplevelse. Det trekkes frem at møtet med PP-tjenesten opplevdes som hastende, og en PP-rådgiver som ikke tok seg god nok tid til å forklare på en forståelig måte hva som skulle skje. Begge intervjupersonene opplevde i liten grad å bli gitt innflytelse, fordi de ikke ble gitt mulighet til å forklare hva de selv tenkte om situasjonen. Barn og unge har rett til å danne sine egne synspunkter, samt å gi uttrykk for disse. Dette skal sees i sammenheng med barnets beste. For å kunne vurdere hva som er til barnets beste må barnet bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989). Intervjupersonenes opplevelse av en stresset PP-rådgiver, kan være en reell oppfatning. Grunnen til det fordi PP-tjenesten har et enormt press på seg og kan forklares med at de i stor grad er overarbeidet. Det kan forklares med at de har tre store oppgaver (utredning, tilrådning og vedtak) i den sakkyndige prosessen som de må gjennomføre. Martine beskriver også PP-rådgiveren som «sur og lite interessert». I møte med barn og unge skal de oppmuntres til å uttrykke sine synspunkter, det betyr at barn ikke skal behøve og styre dette selv. PP-rådgiveren har dermed et ansvar for å etablere trygge rammer og engasjerer elevene. Det forutsetter at PP-rådgiveren er trygg på seg selv og vennlig i framtoningen til elevene (Barnekonvensjonen, 1989; Kvello, 2021). Inntrykket PP-rådgiveren uttrykker kan reflektere over på situasjonen, og hvordan mottaker opplever møtet. I denne sammenhengen kan PP-rådgiverens holdninger vært en årsak for at Martine opplevde et møte som var negativt ladd. I samsvar med Kvello (2021) må fagpersonene være vennlige og imøtekommende ovenfor eleven. En konsekvens av å ikke oppfylle forutsetningene Kvello (2021) presenterer, er at eleven ikke ønsker å snakke fordi de opplever mistillit til PP-rådgiveren (Jernbro et al., 2017). Intervjupersonenes erfaringer kan knyttet til Nordahls-rapporten (2018) og Barneombudets (2017) funn, som presenterer at elever i liten grad blir hørt i saker som angår dem. Erfaringene til Andrea viser til at vurderingen av hva som er til barnets beste er fraværende fra PP-rådgiveren. Denne vurderingen baseres på at hun ikke får uttale seg fritt om hva hun tenker er til hennes beste. Andrea blir bedt i et oppfølgingsspørsmål å utdype hvordan hun opplevde den situasjonen:

Jeg skulle vi ønske snakka litt mer kanskje. Jeg satt litt med en klump i magen hele tiden egentlig, det var litt sånn stressende egentlig. (Andrea)

Dette setter søkelys på hvor viktig det er å ta eleven på alvor, og sette av til å gi eleven tilstrekkelig med informasjon. Behovet elevene har for informasjon, gir dem bedre forutsetninger til å gi uttrykk for sine meninger. Denne informasjonen skal gis på en barnevennlig måte, slik at eleven forstår det som blir sagt. Videre peker Andrea på at:

«Jeg ble ikke forklart hva testene var for, eller hva de skulle brukes til». Andrea fikk ikke en gjennomgang om hva testene skulle brukes til og hva de innebar. Hun ble dermed ikke gitt tilstrekkelig med informasjon. Det strider imot Barnekonvensjonens (1989) rettigheter, barnehageloven (1981) § 31 og barnevernslovens (1992) § 1-6, om hvordan man skal møte barn. Årsaken til at informasjonen ikke ble gitt kan igjen sees i sammenheng med tidspresset PP-rådgiveren står ovenfor. Erfaringen Andrea deler «Jeg satt med en klump i magen (...)», viser til at hun følte på hverken trygghet eller en avslappende atmosfære. Dersom opplevelsen av å ikke bli gitt tid og utfyllende informasjon oppstår, vil dette henge sammen med en negativt preget opplevelse for eleven. Ovenfor en elev er det være viktig å skape trygge rammer, og at elevene møter en åpen og imøtekommende voksen. Trygghet kan derfor være en inngangsdør til en god samtale. Ifølge Lundy (2007) er det å tilby et trygt rom, en forutsetning for at eleven føler seg trygg nok til å gi uttrykk for sine meninger. Med utgangspunkt i Andreas opplevelse, understreker det hvor viktig det er, spesielt i elevens første møte med PP-tjenesten å skape en trygg relasjon. Det kan for eksempel gjøres ved at møtene oppfattes som viktige og morsomme, ettersom det også vil være en forutsetning for motivasjonen til eleven. Å bli kjent med eleven og at eleven blir kjent med PP-rådgiveren gjør at eleven blir tryggere i situasjonen. Samtidig gir det signaler til eleven, om at den voksne er interessert og at deres formål er å hjelpe (Forandringsfabrikken, 2021). I Andrea sin situasjon burde det derfor blitt satt av tid til forklaring av hva som skulle skje og hvorfor. Dette er for å sikre at viktig informasjon blir gitt, og at Andrea i ettertid kan stille spørsmål og danne sine egne synspunkter. Behovet for tilstrekkelig med informasjon er i henhold til Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989). Det kan også sees i sammenheng med at Andrea skal ha muligheten til å bli trygg på PP-rådgiveren hun skal forholde seg til.

Andrea forteller i et oppfølgingsspørsmål om hvordan PP-rådgiverens holdninger og mangel på informasjon påvirket gjennomførelsen av kartleggingsprøvene:

Jeg, jeg føler litt sånn når man kommer på et møte og ikke vet helt hva det her skal brukes til, så er det litt sånn.. Også er jeg en person som er lett stressa i tillegg og når det virker som jeg må bli fort ferdig med det, så gjør jeg jo litt ting deretter. (Andrea)

Videre forteller Andrea:

Jeg ble bare stressa og da ville jeg bare bli fort ferdig vet du. Og da ble det hele litt kaotisk, (...). Så på noen som jeg trodde jeg ikke gjorde riktig på, ble jeg bare mere stressa for jeg var redd hvordan resultatet skulle bli. Jeg er ganske sikker på at jeg ville gjort det bedre om jeg følte jeg hadde bedre tid. (Andrea)

Andreas opplevelse av en stresset PP-rådgiver, reflektere over på henne. Det resulterte i at hun selv følte på et stress, spesielt under kartleggingsprøvene. Konsekvensen av dette førte til at hun ville bli fort ferdig. Stresset kan føre til at eleven blir ukonsentrert og ønsker å bli fort ferdig. Det kan føre til at de ikke får vist hva de faktisk kan – som igjen kan gi et uklart testresultat og bidra til feilaktig vurdering (Forandringsfabrikken, 2021). Usikkerheten fra start ved å ikke vite hva hun går til og hva testene skal brukes til, kan være med å påvirke resultatene. Det kan forklares med at eleven kan oppfatte testene for å finne «svakheter» og det de ikke får til. PP-tjenesten bør derfor i større grad rette oppmerksomheten mot elevens styrker og muligheter, samt la dette komme tydelig frem

før kartleggingsprøvene iverksettes (Strandkleiv, 2017). For å sikre gyldig testresultat og gode opplevelser for eleven, må PP-tjenesten ufarliggjøre testene og forklare hvorfor de gjøres. Denne informasjonen kan bidra til at det trygges for eleven å gjennomføre testene. Elevens opplevelse kan knyttes til opplevelsen av tidspress. Det viser til at det bør gis tydelig beskjed om hvor lang tid eleven har på å gjennomføre, og om det vil være behov for pauser underveis.

Barneombudet (2017a) viser til at en ikke skal undervurdere elevens kompetanse til å bidra med å forme sitt undervisningstilbud. En konsekvens av å ikke lytte til eller bli kjent med eleven er at PP-tjenesten risikerer å gå glipp av vesentlig kunnskap om eleven, som vil være avgjørende for en god sakkyndig vurdering. Martines opplevelse støtter NOU (2020:14) sin vurdering om at elevenes rett til å bli hørt svikter i praksis. I saker gjort av PP-tjenesten kommer det ikke frem at barn har blitt hørt og barnets beste er ikke blitt vurdert. Barnekonvensjonen og CRPR kan dermed anses ikke å være gjennomført av blant annet PP-tjenesten (Barneombudet, 2017a).

Jeg følte ikke at jeg ble hørt i det hele tatt og egentlig ikke fikk jeg ikke muligheten til det noen gang heller. Og det syntes jeg kanskje er litt rart, fordi jeg tenkte sånn etterpå at hvordan kan hun fortelle hvordan jeg skal ha det på skolen etter bare en samtale og noen tester, når hun ikke prøvde å bli kjent med meg eller spørre meg om andre ting. (Martine)

Jeg snakka jo ikke så mye med de om sånne ting egentlig. Så sånn jeg føler da, så har føler jeg kanskje at PPT ikke har hørt på meg eller gjort sånn at jeg kan bli hørt. De har liksom aldri sånn spurt meg om hva jeg tenker eller om det er noe jeg ønsker å fortelle. Men det er kanskje bare sånn? (Martine)

Innenfor den spesialpedagogiske tiltakskjeden skal PP-rådgiveren underveis i utredningsperioden ha en eller flere samtaler med både eleven, foreldre og skolen, slik at de kan innhente utfyllende informasjon om elevens læring. Å skape gode samtaler med elevene er en viktig forutsetning for at det sikres en korrekt saksgang (Holst-Jæger, 2021). Statsforvalteren (2019) viser til at elevenes meninger ikke blir referert til og vurdert i PP-tjenestens vurdering. En kan derfor stille spørsmål om saksgangen til Martine kan anses og vært «korrekt». Likevel skal en være forsiktig med en slik uttalelse, fordi det er uvisst hva foreldre og skolen har fortalt om eleven. Når det er sagt forutsetter det at refereringen av informasjonen fra foreldrene er tilfredsstillende. I samsvar med Statsforvalteren (2019) legger de frem i deres rapport at PP-tjenestens referering har vært kortfattet og foreldrenes meninger ikke kommer frem i saken. Det er derfor viktig å tydeliggjøre at det har blitt gjennomført elevsamtaler og samtaler med foreldrene i den sakkyndige vurderingen. I den sammenheng bør det ifølge Heide & Løkås (2020) tydeliggjøres i den sakkyndige vurderingen: *hvordan* elevens stemme har kommet frem (Figur 2). Dette kan begrunnes med at elevene vil kunne oppleve at deres meninger blir tatt på alvor og styrke deres følelse av å kunne ta avgjørelser i eget liv.

For å få en forståelse av hvordan elevene opplever den manglende informasjonen, ble de spurt i et oppfølgingsspørsmål om de skulle ønske PP-rådgiveren hadde lagt til rette for at de ble snakket med:

Ja, det skulle jeg ønske. For da hadde det vært lettere å spurt om det jeg lurte på, siden det er litt skummelt å skulle styre det selv. Jeg har ikke fått så bra inntrykk av PPT, jeg tenker bare at dette ikke kommer til å gå bra. Også blir jeg litt demotivert av at jeg føler jeg har blitt hørt så lite i starten, så da har jeg gitt litt opp kanskje? (Andrea)

Jeg skulle ønske jeg hadde mulighet til å si noe, og at PP-rådgiveren kanskje spurte meg. Jeg følte meg liten, og at jeg ikke hadde noen påvirkning på å ta ordet selv. (Martine)

Å ikke bli hørt i saker som angår seg selv kan gi konsekvenser for elevens egen opplevelse. Spesielt i tilfeller hvor de selv føler de har en formening om hvordan ting bør bli tilrettelagt for dem. En viktig faktor her er hvordan elevens selvfølelse og selvoppfatning påvirkes, dersom de ikke erfarer og opplever å bli hørt. Selvfølelsen kan forklares ved at det skapes en frustrasjon, følelse av avmakt og likegyldighet (Barneombudet, 2017a). Over tid vil dette kunne føre til at elevene kjenner på en håpløshet og at ingen endringer skjer. Dette kan føre til at det utvikles mistillit til PP-rådgiveren (Jernbro et al., 2017). Opplevelsen av mistillit kan sees i samsvar med Andreas utsagn: «Jeg tenker bare at dette ikke kommer til å gå bra. (...) gitt litt opp kanskje?». Eleven gir uttrykk for at hun mister troen og ønsker å gi opp, fordi hun opplever å ikke bli lyttet til uansett. En slik opplevelse kan risikere å redusere elevens selvoppfatning og selvfølelse.

Elevenes uttrykk i sitatene ovenfor viser til møtet som en relativt voksenstyrt og finstilt prosess. Martine og Andrea gir sterkt uttrykk for at de ønsket å uttale seg i møte med PP-rådgiveren, men ble i liten grad lagt til rette for. Det kan forklares med at PP-rådgiveren benyttet seg av et barneperspektiv hvor elevens synspunkter manglet i deres sak (Kvello, 2021). Å benytte seg av barneperspektivet er et godt alternativ i sammenhenger hvor eleven ikke ønsker eller klarer å uttale seg. I elevenes tilfelle ble det gitt uttrykk for at de ønsket å delta. Ut ifra elevens alder og forutsetninger til å kunne snakke, burde PP-rådgiveren tatt hensyn til dette før barneperspektivet ble benyttet. Felles for begge elevene er ønsket av mer utdypende informasjon, samtidig som de etterlengtet en PP-rådgiver som tok initiativ til å forhøre seg med dem. Deres erfaringer viser til viktigheten av informasjon, for at elevene kan gi uttrykk for sine meninger. Innenfor barn-voksen-relasjonen er det den voksne som har den overlegne makt faktoren. Det vil si at hvordan den voksne unngår å vise oppmerksomhet, kan forklares med definisjonsmakten de har (Askland, 2011). Et eksempel på definisjonsmakten kommer tydelig frem i følgende sitat: «Jeg følte meg liten» og «det er litt skummelt å styre det selv». Sitatene viser til en opplevelse av avmakt, hvor de står i en posisjon hvor de har lite innflytelse på samtalen. En av årsakene til det kan være at PP-rådgiveren selv står ovenfor et tidspress for å utarbeide den sakkyndige vurderingen innen rimelig tid. PP-rådgiverens opplevelse av lite tid, kan derfor føre til at å ta seg tid til å lytte for å få vesentlig informasjon blir nedprioritert.

4.2.2 «Jeg følte at hvis jeg ville så kunne jeg gjort det»

To av intervjupersonene forteller om et møte med PP-tjenesten hvor det i delvis grad ble lagt til rette for at de skulle bli hørt. Det kan derfor tyde på at i enkelte sammenhenger har PP-rådgiveren laget rom for å kunne fortelle, men det kan diskuteres i hvor stor grad elevens stemme ble tillagt vekt.

Hvis det var noe jeg, ville spørre om eller hadde på hjerte kunne jeg det. Men jeg var ganske dårlig på det, siden jeg generelt var dårlig på å snakke. Men jeg følte at hvis jeg ville så kunne jeg gjort det. (Herman)

I denne sammenhengen forteller Herman at han «følte» han kunne si noe, men i praksis unngikk han dette på grunn av at han slet generelt med å snakke med fremmede. Det kan tyde på at PP-rådgiveren har gitt uttrykk for at det er rom for at eleven kan å si noe hvis det er ønskelig, noe som PP-tjenesten er pliktet til å gjøre. Det som kan anses å være kritikkverdig er at PP-rådgiveren i større grad burde ha trygget eleven og skap en relasjon slik at Herman kunne snakke. Det kan derfor tyde på at Hermans perspektiv manglet i hans sak. Kvello (2021) forklarer at i situasjoner hvor eleven ikke er i stand til, eller ønsker å formidle sine behov, mangler barnets perspektiv i deres egen sak. Uavhengig av elevens evne til å uttrykke seg, skal og bør det ved hjelp av god nok tilrettelegging, ha mulighet til å kunne gi uttrykk for sin stemme i PP-tjenestens sakkyndighetsprosess. Dette kan være mer tidkrevende og kreve bedre planlegging, men bør i høyest mulig grad være mulig å tilrettelegge siden elevens stemme skal ha en sentral plass i PP-tjenestens arbeid. Det kan derfor tenkes at i hans tilfelle kunne han hatt behov for å bli stilt konkrete spørsmål. PP-tjenesten i Ytre-Helgeland har utformet en veileder med spørsmål, for å sikre elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet (Løkås, 2018). I Herman sin sak ville en slik veileder, vært en mulighet å få frem Hermans stemme og perspektiv. Enkelte oppfatter det å snakke fritt vanskelig og i noen sammenhenger skummelt, dette gjelder også for voksne. Til gjengjeld ved å stille lette konkrete spørsmål vil det være enklere å vite hva en skal svare og snakke om, og vil være et hjelpemiddel for å sikre elevens perspektiv.

Herman forteller følgende i møtet med PP-tjenesten: «jeg følte at de brukte mye av tiden jeg når jeg var på PPT gjorde de sånne ting for å sjekke hva som var galt». Selv om den sakkyndige utredningen ikke bare innebærer kartlegging, men i hovedsak samtaler med barnet og de foresatte, legges det likevel mye vekt på kartlegging. Herman sin opplevelse kan sees i samsvar med Tveitens (2018) og Strandkleiv (2017), hvor PP-tjenesten retter oppmerksomheten sin mot elevens vansker og det de ikke kan, i stedet for å legge vekt på elevens styrker og muligheter. Tiltaket Løkås (2018) presenterer ved å benytte seg av en liste med spørsmål, vil ikke bare fungere som et hjelpemiddel for å få eleven til å snakke. Det vil også gi eleven en forståelse av bakgrunnen for samtalen. Spørsmål som stilles knyttet til elevens trivsel, behov, styrker og interesser, viser eleven at PP-tjenesten ikke bare er ute etter å avdekke feil med eleven. Denne veilederen fungerer også som en hjelp for PP-rådgiveren, ved at de får avdekket elevens styrker.

Elise forteller om en lignende opplevelse der PP-rådgiveren legger til rette for at hun kan snakke:

Ja, jeg ble jo spurt om ting liksom. Sånn om det var noe jeg lurte på eller hvordan jeg så for meg skolehverdagen min på en måte. (...) sånn for eksempel jeg glemmer ofte ting, som bøker fra skolen og sånn. Også har jeg hørt at andre jeg kjenner da, de har for eksempel fått to bøker da som de har på skolen og hjemme så de slipper å huske på å ta med seg hjem. Og det sa jeg jo, at kanskje jeg også ville ha det. Og da sa PP-rådgiveren bare ok, men jeg har jo ikke fått det. (Elise, første gang i PP-tjenesten)

Sett opp mot Elises opplevelse kan det forklares at PP-rådgiveren har gitt eleven rettighetene som Barnekonvensjonen (1989) fremlegger. Men at elevens ønske om å ha få to sett med skolebøker ikke har kommet frem i utarbeidelsen av tiltakene, som kan være en følge av at elevens ønsker ikke har blitt støttet eller tatt på alvor. Eleven legger frem en tydelig problemstilling om at det er vanskelig å huske på alt, og legger derfor frem en egen løsning. De fleste elevene er som regel ganske bevisst på sine vansker, elever kan derfor omtales som eksperter i deres eget liv ifølge Tangen (2022). Fagpersonen har et overordnet ansvar for å støtte elevens ønske om å ta beslutninger i eget liv. Dette kan forklares med self-agency, som også kommer til syne i figuren (Figur 2) til Heide & Løkås (2020). Aspektet med self-agency kan sees i sammenheng med at det ikke vil være nok å bare lytte, men elevens meninger må også tas med videre i prosessen (Tangen, 2022). I hvilken grad PP-tjenesten har vurdert eller ikke, om eleven skal ha to sett med skolebøker er ikke opplyst fra informanten. En kan likevel stille spørsmål om hvorfor dette ikke har kommet frem i den sakkyndige vurderingen, med tanke på at det kan sees på som en fornuftig løsning for eleven. Selv om forslaget til Elise ikke ble ivare tatt, kan det likevel tenkes at PP-tjenesten har tatt det opp til vurdering. Det kan begrunnes med at enkeltvedtakene blir besluttet av rektor eller skolelederen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Det kan derfor være andre forutsetninger som ikke PP-tjenesten har ansvar for, som har ført til at Elise ikke har fått to sett med skolebøker. Det forutsetter likevel at PP-tjenesten eller rektor gir tilbakemelding på hvorfor ovenfor eleven. Både på grunn av at eleven vil kunne forsones seg med utfallet, men det vil også i en bekreftelse på at elevens forslag har prøvd og blitt bevart. I slike sammenhenger vil det være nødvendig å gå igjennom notatene sammen med eleven, for å bli enige om hva som skal tas med videre i den sakkyndige vurderingen (Løkås, 2018). Det gir også PP-rådgiveren mulighet til å forklare at elevens ønske kan bli avslått. En slik samtale kan vises til illustrasjonen (Figur 2) til Heide & Løkås (2020). Den viser til at det må komme tydelig frem i den sakkyndige vurdering, om PP-tjenesten støtter elevens ønske eller ikke, fordi det gir eleven en forsoning av eventuelle utfall. En så detaljert sakkyndig vurdering vil igjen ta vekk mye tid fra PP-rådgiveren, som kanskje kunne blitt brukt på samtaler med eleven. Likevel vil gode begrunnelser i den sakkyndige vurderingen, være et greit alternativ dersom det ikke har blitt gjennomført gode nok elevsamtaler.

4.2.3 «Jeg følte jeg kunne si det jeg ville og at det kanskje var litt jeg som styre samtalen»

Av de fem intervjupersonene mine var det kun Lars, som kunne fortelle om en PP-rådgiver som lyttet og tok det eleven sa på alvor.

Lars sin opplevelse av møtet med PP-rådgiveren kan tolkes som en meget positiv opplevelse. Erfaringen kan brukes som et eksempel, om hvordan et møte mellom elev og PP-rådgiveren bør være. I sitatet nedenfor forteller han om et møte som opplevdes trygt og avslappet. Det viser til hvor viktig det er at PP-rådgiver som setter av tid til å bli kjent med eleven. Både for å sikre at de er på bølgelengde og for å skape en god kvalitet på samtalen.

Jeg følte at PP-rådgiveren var veldig hyggelig, han var rolig og virka ganske kul egentlig. Jeg husker vi snakka om fotball og sånn. Det var ganske godt å starte samtale med sånn prat først, fordi da slappa jeg litt mere av da. Jeg følte det var en god samtale hvor han prøvde å bli kjent med meg da. (Lars)

Lars gir uttrykk for at han er fornøyd og liker PP-rådgiveren:

Så jeg fikk et veldig godt inntrykk av PPT etter den første samtalen, jeg følte var litt redd i starten for at de bare skulle fokusere på det som er galt med meg da, eller ikke galt, men det jeg sliter med. Men når jeg gikk ut så følte jeg meg nesten sånn 10 kilo lettere liksom. (Lars)

Av den grunn opplever Lars at det føles greit og ha samtaler med PP-tjenesten, til tross for at han i begynnelsen var litt redd. At Lars trives i samværet med PP-rådgiveren, omhandler en reell følelse av å ha betydning og bli tatt på alvor. Det forklarer hvordan denne prosessen med PP-tjenesten kan oppleves som positivt. Lars forklarer om sin redsel av å bli kun sett på en elev det er «noe galt med». Denne redselen kan knyttes opp mot at PP-tjenesten i stor grad retter oppmerksomheten mot alt eleven ikke kan (Strandkleiv, 2017; Tveitnes, 2018). Lars, i samsvar med de andre intervjupersonene uttrykker at de er redd for at andre og seg selv oppfatter seg som «annerledes». Opplevelsen kan sees i sammenheng med Kunnskapsdepartementets forslag i ny opplæringslov, om å endre ordlyden på spesialundervisningen. Hensikten er å redusere utenforskap i klassen (Prop. 57 L, 2022-2023). I møter med elever er det viktig å trygge de med at PP-tjenesten ikke er ute etter å finne feil med dem, og heller aktivt legge vekt på deres egenskaper og ferdigheter. Etter møtet med PP-tjenesten sitter Lars igjen med en følelse av at han føles «10 kilo lettere», det viser til at PP-rådgiveren har benyttet seg av en elevsentrert tilnærming. Elevsentrert tilnærming er et møte preget av likeverd og anerkjennelse mellom eleven og PP-rådgiveren (Strandkleiv, 2017). Utsagnet til Lars kan bekrefte at det å bli tatt på alvor, legger føringer for at eleven opplever å bli anerkjent, betydningsfull og godtas for den man er. En PP-rådgiver blir nødt i samtaler med elever å legge fra seg sin *ekspertrolle*. De fleste elever har en formening om hva de ønsker, og hva de har behov for – med andre ord kan eleven beskrives som eksperten. Hart (1992) legger også vekt på at barn og unge har en enorm evne til å delta og håndtere saker, spesielt hvis de føler en tilhørighet og et eierskap til saken. Å ta seg tid til å bli kjent med eleven og deres erfaringer, opplevelser og kunnskap om eget liv er derfor essensielt, for å kunne legge til rette for et tilbud som vil være tilpasset den enkelte eleven (Tangen,

2022). Lars forteller i sitatet nedenfor at han opplever PP-rådgiveren som en god lytter som aktivt prøver å legge til rette for elevens synspunkter:

*Jeg følte at jeg kunne si det jeg ville og jeg følte at det kanskje var litt jeg som styrte samtalen da. At han PP-rådgiveren satt for det meste bare å lytta og kanskje hjalp meg å sette ord på ting hvis jeg slet litt med det. (Lars)
PP-rådgiveren var veldig flink til å lytte da og spurte om hvordan jeg kunne tenke meg å ha det og hvordan jeg følte ting var nå, og jeg følte at når jeg sa noe så viste han at han forsto det jeg sa da. (Lars)*

PP-tjenesten er pliktet til å vurdere i hvilken grad elevene kan tilbys et forsvarlig opplæringstilbud. Kun når eleven får mulighet til å fortelle hvordan han eller hun føler de har det, og hva de selv mener de trenger hjelp til, kan en slik vurdering være gjennomførbar. Det tilsier også blant annet at tilstrekkelig med informasjon må gis, og det må legges til rette for at eleven har anledning til å uttale seg før en avgjørelse blir iverksatt (Meld.St.6, 2019-2020). Lars gir uttrykk for at PP-rådgiveren la til rette for å høre hvordan han oppfattet sitt liv og sin skolehverdag. PP-rådgiveren kan derfor beskrives som en passiv lytter i starten og ikke påvirker det eleven forteller. Men inntar en aktivlytter rolle lengre ut i samtalen, og støtter opp det eleven sier. Dette kan samsvare med teorien Tangen (2022) presenterer om deltakelse som vises i Shier (2001) sin modell (Figur 1). Hvor de første trinnene innebærer hvordan den profesjonelle legger til rette for at eleven kan gi uttrykk for sin mening. I starten av samtalen legger PP-rådgiveren til rette for at eleven kun blir lyttet til. PP-rådgiveren legger ingen føringer, men lar eleven selv styre samtalen. Den profesjonelle er derfor nødt til å ha tålmodighet og tåle «stillheten», slik at eleven kan få rikelig med tid til å formulere meningene sine (Heide & Løkås, 2020). «(...) PP-rådgiveren satt for det meste bare å lytta og kanskje hjalp meg å sette ord på ting hvis jeg slet litt med det». Det er ikke før i trinn 2 at PP-rådgiveren hjelper Lars å sette ord på ting, og gir relevant støtte for at eleven kan uttrykke meningene sine. Denne støtten kan anses å være en anerkjennelse ovenfor eleven at det de forteller blir forstått og tatt på alvor (Tangen, 2022; Askland, 2011).

I utgangspunktet legger Shier (2001/2022) sin modell (Figur 1) til rette for barn og unges deltakelse. På en annen side tilsier det at det blir satt av nok tid, og at eleven er trygg nok til å føle at de kan snakke på eget initiativ. Det vil dermed være vanskelig å gjennomføre trinn 1 - hvor eleven snakker uoppfordret, hvis det ikke er skapt en trygg og tillitsbasert relasjon mellom elev og PP-rådgiver. PP-rådgiveren til Lars skapte en relasjon ved å snakke om fotball i oppstarten av samtalen. Lars forteller om viktigheten av å føle seg trygg:

Jeg var ganske sjenert, så jeg tror han så at jeg trengte å bli litt trygg da. Og jeg tror ganske sikkert egentlig at jeg ikke hadde turt å si så mye hvis vi ikke hadde snakket om fotball først. (Lars)

Dersom ikke PP-rådgiveren hadde satt av tid til å bli kjent med Lars, kunne utfallet av møtet vært annerledes. Det begrunner Lars med at han ikke hadde pratet like mye hvis ikke. Erfaringen til Lars understreker hvor viktig det er å bruke tid på eleven. Uavhengig av om eleven er stille av seg eller ikke. Vil uansett forutsetningene for å snakke, være større dersom PP-rådgiveren blir kjent med eleven og skaper en avslappet stemning. Å ta seg tid til gode samtaler og etablere trygge rammer, er tidkrevende. Tid som PP-tjenesten i utgangspunktet ikke har, med tanke på at de allerede er lite bemannet og har

mange sakkyndige vurderinger som venter. Likevel vil en slik tilrettelegging være med å styrke elevens følelse av tilhørighet, selvoppfattelse og selvfølelse. Det burde derfor vært satt av mer tid til dette, med tanke hvis man ser inkludering som et helsefremmende begrep.

4.3 Informasjon når vedtaket er satt

Felles for alle intervjupersonene er at de forteller at de hadde et sterkt ønske om å delta i det siste møtet med PP-tjenesten. Med *det siste møtet* mener de når den sakkyndige vurderingen og vedtakene ble lagt frem. De forteller at det kun var de foresatte som deltok, og at elevene fikk ingen avsluttende samtale med PP-tjenesten når prosessen var avsluttet. Jeg stilte elevene et spørsmål om hvordan informasjonen når vedtaket var satt ble gitt. Deres svar var følgende:

Jeg vet mamma og pappa var på et møte. Men jeg ingen beskjed fra PP-rådgiveren om hva som skulle skje. Det er litt dumt egentlig, jeg ville vite hva de snakka om. Skulle egentlig ønske jeg kunne vært der når de hadde møte, bare som en flue på veggen for eksempel. (Andrea)

Nei ikke egentlig, jeg tror det var mamma som sa til meg at jeg fra nå av ville jeg ha noen timer utenfor klasserommet. Men jeg fikk ikke noe beskjed fra PPT selv nei. (Martine)

Nei, jeg fikk ikke noe beskjed fra PPT. Jeg skulle ønske det da, siden da hadde jeg kanskje fått mer informasjon om hva som skulle skje. (Elise)

Jeg tror det ville vært en veldig bra ting for meg og bli informert om hvordan, hvordan ting på skolen ville bli. (...). Men å vite hvordan ting skulle bli for meg i framtiden skulle jeg ønske at jeg fikk vite egentlig. (Herman)

Ja, jeg skulle ønske det for jeg ville jo vite hva som ble sagt. Og at det da hadde vært litt lettere å få gitt beskjed hvis det var noe jeg ønska eller tenkte på da. Også følte jeg at det samarbeidet med PP-rådgiveren var ganske bra, så jeg hadde håpa jeg kunne få vært med. Men det er vel sånn at voksne må ha noen egne samtaler de å. (Lars)

Elevene deler samme erfaring og legger til at de ønsket et avsluttende møte hvor de fikk vite hva som skulle skje videre. Hvorfor PP-tjenesten ikke har involvert elevene i den avsluttende samtalen, er uvisst. I slike situasjoner kan man stille seg spørsmålet om eleven skal få vite alt. Her må det derfor vurderes hva som vil være til elevens beste. Ifølge Lund (2021) er det i enkelte tilfeller hvor involvering av eleven kan by på utfordringer. Det kan for eksempel være temaer som vil være vanskelig å snakke om dersom eleven er til stede. I møter hvor foresatte og PP-tjenesten skal møtes, kan det oppstå konflikter eller faglige diskusjoner som barn ikke bør være i vitne til. Det kan forklares med at elevens modenhet ikke tilsier involvering, i en slik vurdering er det vurdert at det er til barnets beste å ikke delta (Lund, 2021). Dersom det er bestemt at eleven ikke skal delta i møtet, bør eleven likevel få tilstrekkelig med informasjon etter møtet. Her må de voksne avgjøre hvem som skal og hvordan det skal videreformidles. Jeg stiller meg bak Lars sitt sitat om at *voksne må også ha egne samtaler*. Likevel kan det diskuteres om PP-tjenesten burde ha satt opp eget møte i tillegg, hvor eleven kunne

deltatt. I den forbindelse kunne PP-rådgiveren ha gått igjennom den sakkyndige vurderingen med eleven. Her vil det kunne være rom for både eleven og PP-rådgiveren å stille eventuelle spørsmål som dukker opp. Et slikt møte kan gi eleven opplevelsen av å være med fra start til slutt, og gir de mulighet til å forsone seg med utfallene og forstå hvordan veien blir videre. Dette kan forklares med at elevene får et eierskap til sitt eget liv.

4.4 Hvem kan elevene snakke med?

Kanskje at i stedefor å måtte selv gå til ulike for å finne ut av noe, så kunne man heller hatt en nettside hvor man kunne skrive seg opp eller noe sånn. Eller det er kanskje litt ekkelt det å. (...). Jeg vet egentlig ikke hvem jeg skal snakke med eller hvordan jeg får kontakt med PPT selv. (Andrea)

Elevens opplevelse i Barneombudet (2017a) sitt funn, samsvarer med det Andrea forteller. Hvor begge legger frem at de ikke vet hvem eller hvordan de kan si ifra hvis de har spørsmål eller ønsker en forandring. Forslagene Andrea legger frem med å lage en nettside, vil kunne være et fint hjelpemiddel for at elevens stemme kan komme frem. Å legge til rette for et slikt tiltak kan gjøre at det blir mindre skummelt å si det man tenker, ettersom man kan notere det ned. Andrea gir uttrykk for at hun ikke er sikker på hvordan hun kan henvende seg til en PP-rådgiver. Prosjektet «Tett på» hvor PP-rådgiveren har faste tilstedeværelse på skolen (Trondheim kommune, 2021), vil gjøre det lettere for elever som Andrea å ta kontakt. Denne tilstedeværelsen gir eleven mulighet til å stille spørsmål om for eksempel seg selv, eller eventuelle diagnoser man har spørsmål om, eller hvis man har spørsmål om tiltakene eleven har fått tildelt. Ved at PP-tjenesten er «tett på» i skolen og har kontordager der, kan et mulig forslag være at elevene kan gå igjennom den sakkyndige vurderingen sammen med PP-rådgiveren som er til stede på skolen. I stedefor at de har et møte som presentert i delkapittelet ovenfor. «Tett på» prosjektet må derfor få en mer fremtredende plass i skolen. PP-tjenesten må presentere seg og ufarliggjøre seg ovenfor elevene, som en forutsetning for at elevene kan ha utbytte av tiltaket.

5 Oppsummering og konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å belyse problemstillingen «Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeidet?». I tråd med denne problemstillingen har det derfor vært sentralt for meg å fremme elevens opplevelser. Det har derfor vært en ambisjon under hele forskningsprosessen å få nye innsikter om hvilken betydning medvirkning, og det å bli lyttet til i samtalene med PP-tjenesten har for elevene sett i lys av deres selvfølelse og selvoppfatning. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med fem ungdomsskoleelever, med ulike erfaringer i deres møte med PP-tjenesten.

5.1 Oppsummering av studiens funn

Funnene fra intervjupersonene viser til at samtalene med PP-tjenesten i mange tilfeller er relativt voksenstyrt, hvor flere av intervjupersonene opplever samtalene lite beroligende og negativt ladd. Uavhengig av intervjupersonenes opplevelse av medvirkning og å bli lyttet til, kommer det tydelig frem at elevene har et sterkt ønske om å kunne delta og ha mulighet til å påvirke den sakkyndige prosessen. Det begrunnes med at elevene gir tydelig uttrykk for at de selv har en formening om hvordan de ønsker at opplæringstilbudet skal utformes, samt at de i stor grad er klar over hva de selv trenger. Det er likevel vesentlig å poengtere at enkelte av elevene fikk sin sakkyndige vurdering på barneskolen, og med årene har de blitt mer modne. Det kan derfor forklare hvorfor de nå gir uttrykk for ønsket og behovet for self-agency. Likevel begrunner Hart (1992) at barn og unge, uavhengig av alder har stor kompetanse og gode forutsetninger for å ta del i en sak. Det avhenger også av i hvilken grad de føler eierskap til saken. Det betyr at det hviler et stort ansvar på PP-rådgiveren, når det gjelder å involvere eleven i saker som angår dem.

I studien kan man trekke sammenhenger mellom elevens opplevelse av medvirkning og hvordan den opplever å ha blitt lyttet til, til elevens selvfølelse, selvoppfatning og selvstendighet. Dette forklarer Bandura (1989) med at det ligger i menneskets natur å ha et ønske om å være ansvarlig for eget liv. Funn fra min studie viser til at det å ikke bli hørt eller få medvirke, skaper en følelse av håpløshet hos elevene. Mistillit til den profesjonelle og troen på å utrette noe selv blir i større grad svekket når det er mangel på medvirkning og lytting. Å lage gode rammer for medvirkning og legge til rette for at eleven kan snakke i samtalene med PP-rådgiveren, krever tid og tålmodighet. Intervjupersonene i denne studien forteller også om at de hadde behov for tilstrekkelig informasjon. De legger frem at det i flere tilfeller var mangel på dette. Konsekvensene av det var at det var vanskelig å forsones seg med utfallet, og det begrenset deres mulighet for å ta ordet og gi uttrykk for sine meninger. Elevenes opplevelse fra min studie, kan sees i sammenheng med S. Skaalvik & C. Skaalvik (2020), de mener at en slik opplevelse kan knyttes til elevens utvikling av selvstendighet og selvoppfatning.

Elevene presenterer ulike erfaringer om hvordan de har opplevd og blitt lyttet til og fått medvirket. I denne studien har derfor elevens opplevelse blitt fordelt innenfor ikke opplevd, delvis opplevd og opplevd. Det kommer til syne i elevens opplevelse av at lytting og medvirkning henger sammen. Det forklares med at samme elever som ikke har opplevd medvirkning, heller ikke har opplevd og blitt lyttet til.

Studien bygger videre på Barneombudets (2017) rapport *Uten mål og mening*. Hvor funn fra min studie følger opp viktigheten av elevmedvirkning og elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet. Å lytte til eleven gir PP-tjenesten en unik mulighet til å forstå elevens utfordringer, preferanser og egenskaper, og vil ha en betydning for utarbeidingen av den sakkyndige vurderingen. En kan konkludere med at elevens opplevelser henger sammen med kapasiteten, ressursene til PP-tjenesten og at tid ikke strekker til. Sett i lys av forslagene Barneombudet la frem i sin rapport i 2017, må medvirkning i egen saksgang og elevens stemme har en mer synlig plass i samtale med PP-rådgiveren.

5.2 Videre forskning

Til videre forskning er det mange innfallsvinkler som ville vært interessant å studere nærmere innenfor denne tematikken.

Siden denne studien har et relativt lite utvalg, vil gyldigheten av eventuelle kjønnsforskjeller knyttet til opplevelsen av involvering, være vanskelig å studere. For videre forskning ville det derfor vært interessant med et større utvalg for å se i hvilken grad det er kjønnsforskjeller knyttet til opplevelsen av medvirkning og bli lyttet til. For videre arbeid foreslås det å benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Det kvalitative datamaterialet vil derfor bestå av fokusgrupper og det kvantitative datamaterialet vil inneholde av funn fra spørreundersøkelse.

I denne studien er det kun gjennomført intervjuer, som har hatt som mål å fange opp et lite utvalg med elever sin opplevelse. For videre forskning kan man i tillegg benytte seg av dokumentanalyse. Ved bruk av dokumentanalyse kan man se hvordan elevens stemme og medvirkning kommer til syne i deres sakkyndige vurdering. En vil derfor kunne se sammenhenger av det elevene forteller i intervjuet, opp mot hvordan PP-tjenesten har ivare tatt elevens stemme og synspunkter i den sakkyndige vurderingen.

Studien viser at elevenes deltakelse henger sammen med dens selvoppfatning og selvfølelse. I videre forskning ville det derfor vært aktuelt å i større grad studere hvordan opplevd- eller ikke opplevd deltakelse henger sammen med elevens selvoppfatning og selvfølelse. Videre kan en også studere hvordan den opplevde- og ikke opplevde deltakelsen, påvirker elevens selvstendighet og ønsket om self-agency. Det vil også her være nødvendig med et større utvalg.

6 Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon (2.utg)*. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The exercise of control*. Worth Publishers Inc.
- Barnehagelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barnekonvensjonen. (1989, November 20). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Barnekonvensjonen. (2022). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017a). *"Uten mål og mening?"*. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Barneombudet. (2017b, Mai). *Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomité*.
<https://www.barneombudet.no/aktuelt/arrangementer/med-rett-til-a-bli-hort-les-var-nye-rapport>
- Barneombudet. (2019). *Elevmedvirkning: å bli inkludert, verdsatt og hørt*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Barneombudet. (2021). *Medvirkningshåndboka. Metoder for å involvere barn og unge i viktige saker*. https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshandboka_2021.pdf
- Barneombudet. (u.å). *Delta og bli hørt*. Hentet 8. Mai 2023 fra
<https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/delta-og-bli-hort>
- Barnevernlova. (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*.
<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1992-07-17-100>
- Bufdir. (2021, mai 27). *Prinsipper og råd: Barn og unges medvirkning på systemnivå*.
https://www.bufdir.no/fagstotte/produkter/barn_og_unges_medvirkning___veiled_er/

- FNs barnekomité. (2009). *Generelle kommentarer nr. 12. Barnets rett til å bli hørt*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- FNs Barnekomité. (2010, Januar). *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen. Avsluttende merknader fra FNs komité for barnets rettigheter*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0fd2eb1efd3940409d7e036eabc63da8/q-1173binmat.pdf>
- Forandringsfabrikken. (2021). *Spør oss så får dere vite. 201 barn om ekstrahjelp til PPT og skolen*. https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2022/10/Spor-oss-så-får-dere-vite_web.pdf
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17)*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hanssen, B. N. (2021). Kapittel 13 - "Jeg har prøvd alt.." Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekand, & T. Moen (red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*, 482. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2022). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Heide, B., & Løkås, A.-B. (2020, mai 28). *Barnets stemme i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/barnets-stemme-i-pp-tjenestens-sakkyndighetsarbeid/>
- Holst-Jæger, J. E. (2021). Kapittel 7: Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I B. Johannessen, & T. Skotheim, *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*, 197. Gyldendal.
- Jernbro, C., Otterman, G., Lucas, S., Tindberg, Y., & Janson, S. (2017, Januar 17). *Disclosure of child physical abuse and perceived adult support among Swedish adolescents*. *Child Abuse Review*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/car.2443>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kristisk tolkning og vurdering (3.utg)*. Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom. Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Fagbokforlaget.
- Løkås, A. B. (2018, November). *Elevenes stemme i sakkyndig vurdering*. *StatpedMagasinet NR. 3 - 2018*.

- <https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasiner-3---2018.pdf>
- Løken, G., Lekhal, R., & Haug, P. (2017). Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller - hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Lund, I. (2021). Kapittel 13: Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen, & T. Skotheim (red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*, 353-354. Gyldendal Akademisk.
- Lundy, L. (2007). "Voice 'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Meld.St.6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilsen, S. (2019). Kapittel 25: Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, 624-625). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Kapittel 10: Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, 224-231). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9*. Høgskolen i Innlandet.
https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2020:14. (2020, Desember 4). *Ny barnelov. Til barnets beste*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/677d13eae68c463fa5c2cbb2f9b54e82/no/pdfs/nou202020200014000dddpdfs.pdf>

- NTNU Samforskning. (2022, Mai). *PPT Tett på. Pilotutprøving i tre kommuner*. Statped.
https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/ppt-leder-2022/tett-pa-erfaringer-mai-2022_pptlederkonferanse_caspersen.pdf
- NTNU Samfunnsforskning. (u.å). *PPT - Tett på*. Hentet 9. Mai 2023 fra
<https://samforsk.no/prosjekter/ppt-tett-pa>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter (LOV-1999-07-02-63)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63?q=pasient%20og%20brukerrettighetsloven>
- Prop. 57 L. (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Rendalen, K., Ellingsen, T. I., Studsrød, I., & Willumsen, E. (2013, Mai 13). *Portvakt eller døråpner - Å rekruttere informanter til barnevernsforskning*, 19-31.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-1838-2013-01-03>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg)*. Fagbokforlaget.
- Salamancaerklæringen. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: The Conference.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. *Children & Society*, 15(2), 107-117: DOI: 10.1002/chi.617
- Skaalvik, C., & Skaalvik, E. M. (2020). Kapittel 2: Human Agency. I C. Skaalvik, & M. Uthus (red.), *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv*, 22-24, 35-37. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring (4. utg)*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, C. (2020). Kapittel 5: Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik, & M. Uthus (red.), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv*, 80-82. Universitetsforlaget.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). *A child perspective and children's participation*. *JSTOR*, 16(2), 6-27.
https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010?read-now=1&oauth_data=eyJlbWFpbCI6ImlkW4uc2FnZXJ1ZEBnbWFpbC5jb20iLCJpbmN0aXR1dGlvbklkcyI6W119&seq=6#page_scan_tab_contents

- Smith, A. B., & Taylor, N. J. (2003, Mai). Rethinking children's involvement in decision-making after parental separation. *Childhood*, 10(2), 201-216.
https://www.researchgate.net/publication/255635769_Rethinking_Children%27s_Involvement_in_Decision-Making_after_Parental_Separation
- Solli, K.-A. (2014, April 5). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*.
<https://www.yumpu.com/no/document/view/24206526/kunnskapsstatus-om-spesialundervisningen-i-norge-udirno>
- Statped. (2022, August 1). *Hva er inkludering?*
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Statsforvalteren. (2019, Februar 20). *Tilsynsrapport. Spesialundervisning, jf. oppl. kap 5*. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-rogaland/dokument-fmro/utdanning/tilsyn/tilsynsrapport-lund-ungdomsskole-2019.pdf>
- Strandkleiv, O. I. (2017). *Er det mulig å forestille seg en elevsentrert PP-tjeneste?* Elevsiden. <https://www.elevsiden.no/rettigheter/elevsentrertpp-tjeneste/>
- Tangen, R. (2022). *Elevens stemmer i skolen: elevkunnskap og skolekvalitet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). *The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective*. Hentet fra London Review of Education, 9(3), 333-334.
https://www.researchgate.net/publication/254316729_The_climate_of_inclusive_classrooms_The_pupil_perspective
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Trondheim kommune. (2021, Oktober 11). *Barn skal få bedre tilrettelegging i barnehage, skole og SFO*.
<https://www.trondheim.kommune.no/aktuelt/nyhetssaker/2021/barn-skal-fa-bedre-tilrettelegging-i-barnehage-skole-og-sfo/>
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens refleksjon og endring [Doktorgradavhandling]*. Universitetet i Stavanger: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veiledning til bruk av barnekonvensjon i saksbehandling*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, Januar 11). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, August 7). *PP-tjenesten*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022-2023). *Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, Februar 15). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide

Studiens problemstilling:

«Hvordan har elever opplevd medvirkning og lydhørhet hos PP-rådgiveren i forbindelse med sakkyndighetsarbeid?»

Introduksjon, brifing

- Åpne med en uformell prat for å bli litt bedre kjent, la eleven bli kjent med meg og la eleven fortelle litt om seg selv.
- Informere eleven om hva som skal skje.
 - Kort brifing om selve prosjektet og hva dataen skal brukes til.
 - Anonymisering og taushetsplikt:
 - Det du sier her i dag, har ikke jeg lov til å si videre. Alt av navn, skoler, alder og ting generelt som kan gjøre at man kan bli gjenkjent vil bli formulert slik at man ikke kan kjenne det igjen.
 - Alt som blir sagt her i dag blir tatt opp med en lydopptaker, slik at jeg kan skrive ned alt vi har snakket om når vi er ferdig med å snakke.
 - Fortelle eleven at vi kan ta en liten pause underveis
 - Be om at personalet på skolen/ansatte i PPT beskrives som lærer/spesialpedagog eller fra PPT.

1. Tidlig fase

Nå skal vi gå litt tilbake i tid, hvor det hele startet for deg. Det betyr at du kommer til å få noen spørsmål om prosessen før ditt første møte med PPT.

- **Kan du fortelle om det var deg selv eller spesialpedagog/lærer som tok opp at du kanskje hadde behov for tilpasset undervisning eller trengte ekstra hjelp på skolen?**
 - *Hvis du spurte selv:*
 - *Hvem snakket du med?*
 - *Hva var grunnen til at du tok det opp med en voksen?*
 - *Hvis noen fortalte deg til deg:*
 - *Hvem fortalte det til deg?*
 - *Husker du hvordan det ble og hva som ble sagt?*
 - *Kunne det blitt sagt på en annen måte? I så fall hvordan?*
 - *Følte du at du kunne stille spørsmål til det å ha behov for tilpasset undervisning/ekstra hjelp?*
- **Etter det ble tatt opp første gang, merket du om det ble noen endringer i skolehverdagen din eller at prosessen for at du skulle få tilpasset undervisning eller ekstra hjelp ble satt i gang?**
 - *Hvis ja:*
 - *Når merket du at endringen begynte å skje?*
 - *Hvilke endringer skjedde?*
 - *Ble du informert om hva som skulle skje*
 - *Følte du at du hadde en påvirkning på hva som skulle skje?*

- Hvis nei:
 - Skulle du ønske det skjedde noe med engang
 - Selv om det tok lengre tid/ikke skjedde en endring, ble du likevel informert om hva som skulle skje?
 - Skulle du ønske du hadde en påvirkning på det som skjedde?
- **Kan du fortelle om hvilke følelser du hadde når det ble sagt at du hadde behov for tilpasset undervisning eller ekstra hjelp?**
 - Snakket du med noen om disse følelsene?
 - Følte du at du ble tatt på alvor av den du snakket med/hvordan følte du at det du sa ble mottatt?
 - Hvis ikke:
 - Hvordan fikk det deg til å føre?
 - Følte du at det påvirket din selvfølelse eller motivasjon?

2. Første møte med PP-tjenesten – underveis - utredning

Nå går vi litt over i fasen hvor PP-tjeneste ble koblet på. Og du får du noen spørsmål om de første møtene med PP-tjenesten og hvordan du opplevde de.

- **Kan du fortelle om hvordan ditt første møte med PP-tjenesten var?**
 - Husker du når du ble klar over at PPT var en del av samarbeidet/eller hvordan du ble klar over det?
 - Husker du hvem du snakket med og hvor dere snakket sammen?
 - Følte du om den ansatte i PPT var interessert i å lytte til deg/bli kjent med deg?
 - Ble du fortalt hva som skulle skje?
- **Kan fortelle om du hadde en eller flere samtaler med PP-tjenesten?**
 - Føler du at du ble inkludert inn i samtalen?
 - Husker du hva samtalen handlet om og ble du spurt om noe?
 - Fikk du sagt det du ville og trengte å si?
 - Føler du at det du sa på den/de samtalerne var med på å påvirke hvordan ting ble tilrettelagt for deg?
 - Ble det lagt til rette for at du kunne snakke?
 - Hvis du ikke hadde en samtale:
 - Husker du hva grunnen til dette var?
 - Skulle du ønske du ble inkludert i samtalen?
 - Ble det gjort noen andre tiltak for at din stemme og dine ønsker kom frem?
- **Tok du noen prøver/tester (kartlegginger)?**
 - Husker du hvilke?
 - Hvor gammel var du?
 - Ble du forklart hva testene var for?
 - Hvordan opplevde du det å ta disse testene?
- **Etter ditt første møte med PPT, merket du om det ble noen endringer i skolehverdagen din?**
 - Hvis ja:
 - Når merket du endringene?
 - Hvilke endringer opplevde du?
 - Fikk du beskjed fra PP-rådgiveren om hva som skulle skje videre?
 - Hvis nei:

- *Skulle du ønske det skjedde noe med engang?*
- *Etter det første møtet med PP-tjenesten, ble du informert om hva som ville skje videre?*
 - *Ble det sagt på en måte slik at du forsto?*
 - *Følte du at du hadde en påvirkning på hva som skulle skje videre?*

3. Siste fase – vedtak om spesialundervisning

Nå går vi inn mot den siste fasen, hvor alle kartlegginger og de fleste samtaler er gjennomført og nå skal PP-tjenesten begynne å skrive en sakkyndigvurdering. Jeg vil derfor stille deg noen spørsmål om hvordan du opplevde denne prosessen.

- **Når alle tester og samtaler med PP-tjenesten var gjort. Kan du fortelle om hva som skjedde etterpå?**
 - *Hvordan ble informasjonen om at du skulle ha tilpasset undervisning/ekstra hjelp?*
 - *Følte du at kunne si hva du mente og tenkte knyttet til det?*
 - *Var du til stede når informasjonen ble gitt?*
 - *Hvis ja: syntes du det var bra, ble du inkludert inn i samtalen?*
 - *Hvis nei: skulle du ønske du var med?*
- **Når du fikk beskjed om at du skulle ha tilpasset undervisning/ekstra hjelp, merket du om det skjedde en endring i skolehverdagen din?**
 - *Hvis ja:*
 - *Hvilke endringer skjedde?*
 - *Ble du informert om hva som skulle skje?*
 - *Hadde du noen påvirkning på hvilke endringer som skulle skje?*
 - *Hvis nei:*
 - *Tok det lang tid før du merket noen endringer?*
 - *Skulle du ønske det skjedde noe med engang?*
- **Kan du fortelle om du fikk medvirke i prosessen om hvordan din skolehverdag skulle tilpasses deg?**
 - *Følte du at du ble hørt hvis du hadde noen tanker eller fortale om hva du trengte/hva som fungerte best for deg og ikke?*
 - *Ble du spurt om du om du hadde noen tanker om hvordan du ønsket at din skolehverdag skulle være?*
 - *Hvis ja: hva tenkte du om og bli spurt? Skjedde det noen endringer ut ifra det du sa?*
 - *Hvis nei: hva tenkte du om og ikke bli spurt? Skulle du ønske du ble?*
- **Hvordan følte du at tiltakene fungerte for deg når det ble satt i gang på skolen?**
 - *Følte du at det du hadde sagt tidligere til PPT var tatt med i tiltakene som ble satt?*
 - *Hadde du noen påvirkning og følte du at du ble hørt, når ting skulle tilpasses for deg?*
 - *Hvis ikke: hvordan følte du at PPT la til rette for at stemmen din uansett kom frem?*
 - *Ble du gitt muligheten til å fortelle hvis noe var bra eller dårlig med tiltakene?*
 - *Ble det gjort noen endringer ut ifra det du sa?*

4. Avslutning av intervju

Da har vi kommet til slutten av intervjuet, så før vi avslutter lurer jeg på:

- **Kan du fortelle om hvorfor du ønsket å delta i dette intervjuet? Var det noe som motiverte deg til å delta?**
- **Helt til slutt, er det noe mer du ønsker å tilføye eller føler du ikke har fått sagt?**

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Elevs erfaring med PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å danne seg ny kunnskap om hvilke erfaringer elever fra ungdomsskolen har i prosessen fram til en sakkyndig vurdering. Dette informasjonsskrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål og bakgrunn

Mitt navn er Idun Sagerud. Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU og har fra tidligere en bachelor i barnehagelærerutdanning fra Dronning Mauds Minne. Jeg startet på master i pedagogikk høsten 2021. Våren 2023 skal jeg skrive en masteroppgave hvor jeg skal/ønsker å presentere en studie av elevenes erfaringer med prosessen fra begynnelsen av en utredning fram til en sakkyndig vurdering foreligger. I den forbindelse ønsker jeg å intervju elever som har vært eller er i prosessen fram til en sakkyndig vurdering, og høre hvilke erfaringer de har opplevd/hva de har erfart, med særlig vekt på egen opplevelse av å få medvirke og hvordan deres stemme blir/har blitt ivaretatt i prosessen. Det er viktig å påpeke at *hvorfor* eleven har en sakkyndig vurdering ikke vil bli vektlagt i studien.

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 som har erfaringer som kan bidra til å belyse forskningsprosjektets problemstilling. Studien trenger 5 deltakere og utvalget vil forgå ved at jeg og spesialpedagog ved skolen tar kontakt med elever.

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 intervjuet.
- Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer med inkludering, og hvordan du opplever at din stemme i prosessen har blitt ivaretatt fram til en sakkyndig vurdering er ferdigutarbeidet av PPT.
- Intervjuet vil ha en varighet på +/- 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 intervjuet på forhånd ved å ta kontakt med meg.

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 prosjektet, og dersom du velger å trekke deg vil alle personopplysninger bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og eventuelt min veileder Wibeke Johansen som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til personopplysningen vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver som er innelåst.
- Jeg, Idun Sagerud, 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 bli behandlet slik at det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere hverken skole eller deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent (per dags dato i juni 2023). Lydopptaket vil slettes rett etter transkribering, og alle personopplysninger vil bli slettet etter publisering, slik at ingen kan benytte seg av det 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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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 av mer?

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

- Idun Sagerud
 - Epost: idun.sagerud@gmail.com
 - Mobil: [REDACTED]
- Thomas Helgesen, NTNU
 - Epost: thomas.helgesen@ntnu.no
 - Mobil: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
 - Epost: personverntjenester@nsd.no / mobil: 53211500
- Sikt
 - Kontakte de gjennom sin hjemmeside: www.sikt.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Anne Sofie Samuelsen
(Veileder)

Student Idun Sagerud

Vedlegg C - Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens erfaringer med PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid», og har blitt gitt muligheten 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 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Delen under skal utfylles av foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Elevens erfaringer med PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid», og har blitt gitt muligheten 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 2023.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D - Meldeskjema til Sikt



[Meldeskjema](#) / [Hvordan har elever opplevd å ha blitt inkludert i prosessen og i hvor...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

603439

Vurderingstype

Standard

Dato

12.05.2023

Prosjektittel

Hvordan har elever opplevd å ha blitt inkludert i prosessen og i hvor stor grad deres stemme blir bevart i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelson

Student

Idun Sagerud

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

