

Å bli hørt av PP-rådgiveren

En kvalitativ studie av hvordan PP-rådgivere tilrettelegger for elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeid på ungdomstrinnet.

NANNA TEGLSKOV MØLL

VEILEDER

Janaina Hartveit Lie

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Barnets muligheter for å bli hørt og hensynet til barnets beste er interessant i all spesialpedagogisk virksomhet. Mitt engasjement for valg av tema til masteroppgaven ble vekket gjennom det første års studium på masteren i spesialpedagogikk på UiA. I min praksisperiode i pedagogisk-psykologisk tjeneste ble relevansen for å se på dette tema i lyset av pedagogisk-psykologiske rådgiverens sakkyndighetsarbeid tydelig. Arbeidet med masteroppgaven har vært en god og faglig inspirerende prosess, men også en lang og tidskrevende prosess. Det er mange mennesker som jeg bør takke for at prosessen nå kan avsluttes med en god følelse i magen.

Først og fremst en stor takk til de fire informanter. Takk for at dere satte av tid i en ellers tidspresset hverdag til å bli intervjuet. Det dype refleksjonsnivå og store engasjement for temaet som dere uttrykte har motivert meg gjennom hele oppgaveskrivingen.

Deretter en stor takk til min veileder Janaina Hartveit Lie, som har vært en engasjert og faglig kompetent støttespiller gjennom hele prosessen. Dine strukturerte og utfyllende kommentarer, analytiske blikk og sans for skrivningens små og store detaljer har vært inspirerende og drevet prosessen fremover på beste vis.

Takk til min mann for alltid å bevare roen og optimismen, støtte og tro på meg og ikke minst alltid stille opp og passe våre tre barn når det trengs. Takk til gode venner og svigermor for å lese og gi kommentarer på oppgaven. Mange takk til mine foreldre for å bidra med perfekte kontorforhold og barnepassning i oppgaveskrivingens avsluttende fase.

Risskov, juni 2021

Nanna Teglskov Møll

Sammendrag

Hovedtemaet for denne masteroppgave er elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet i ungdomsskolen. Studiens tema er relevant da forskning viser at elevens lovpålagte medvirkningsrett ikke er oppfylt i pedagogisk-psykologisk tjenestens (PP-tjenestens) sakkyndighetsarbeid (Barneombudet, 2017; Herlofsen 2013).

Studien undersøker følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger pedagogisk-psykologiske rådgivere for at ungdomsskoleelever får medvirke i sakkyndighetsarbeidet?

Formålet med studien er å få økt kunnskap om hvordan pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) møter og samtaler med ungdomsskoleelever som er under spesialpedagogisk utredning. Hvordan PP-rådgivere dokumenterer elevens stemme i den sakkyndige vurdering, og hvordan elevens synspunkter blir vektlagt i vurderingen av barnets beste.

For å besvare problemstillingen er det gjennomført fire kvalitative intervjuer med PP-rådgivere som jobber i fire forskjellige kommunale PP-tjenester. Harts (1992) medvirkningsstige brukes til å analysere graden av elevmedvirkning PP-rådgiverne gir uttrykk for. Studiens funn viser at PP-rådgiverne prioriterer å ta seg tid til å samtale med ungdomsskoleeleven i utredningen. Det kommer frem at det kreves god tid, relasjonskompetanse og et tydelig formål å få til en fortrolig samtale med eleven. Studien viser at det er avgjørende å få til den gode samtale for å oppfylle elevens medvirkningsrett i sakkyndighetsarbeidet. Flere PP-rådgivere etterlyser mer tid til elevsamtalen samt nasjonale føringer som støtte til å tilrettelegge den gode elevsamtale og derigjennom sikre elevens medvirkningsrett i sakkyndighetsarbeidet.

Lovverket slår fast at alle barn har rett til å uttrykke sine synspunkter, og at det skal legges stor vekt på elevens syn i sakkyndighetsarbeidet (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12.1; Opplæringsloven, 1998, § 5-4 tredje ledd). PP-rådgiverne vektlegger elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet ved å lytte til eleven, og ved å dokumentere og ta høyde for elevens synspunkter i den sakkyndige vurderingen. På den måten viser studiens funn at PP-rådgiverne tilrettelegger for en grad av elevmedvirkning på ungdomstrinnet som er i overensstemmelse med lovverket.

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| Innhold | 3 |
| 1. Introduksjon | 5 |
| 1.1 Sentrale begreper | 6 |
| 1.2 Forskningsgjennomgang | 7 |
| 2. Det teoretiske grunnlaget | 10 |
| 2.1 Internasjonale og nasjonale bestemmelser om barnets rett til å bli hørt | 10 |
| 2.2 Roger Harts «medvirkningsstige» | 12 |
| 2.3 «Medvirkningsstigens» muligheter og begrensninger | 14 |
| 2.4 Harry Shiers «Veier til medvirkning» | 14 |
| 2.5 Muligheter og begrensninger i Shiers «veier til medvirkning» | 16 |
| 2.6 Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteoretiske bidrag | 17 |
| 2.7 Schibbyes perspektiv på hva som skaper den gode dialog | 18 |
| 3. Metode | 20 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted | 20 |
| 3.2 Metodiske valg for datainnsamlingen | 20 |
| 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju | 20 |
| 3.2.2 Utvalg av informanter | 21 |
| 3.2.3 Semistrukturert intervjuguide | 21 |
| 3.2.4 Gjennomføring av intervjuer | 22 |
| 3.2.5 Transkripsjon | 23 |
| 3.3 Forskerrollen | 23 |
| 3.4 Den første tolkning av data | 24 |
| 3.5 Etske overveielser | 25 |
| 3.5.1 Makroetiske overveielser | 25 |
| 3.5.2 Mikroetiske overveielser | 26 |
| 3.6 Analytisk tilnærming | 27 |
| 3.7 Teoriens rolle i dataanalysen | 30 |
| 3.8 Prosjektets kvalitet | 31 |
| 4. Presentasjon av funn | 33 |
| 4.1 Elevens medvirkning på fellesmøtet | 33 |
| 4.2 Å ta seg tid til å skape den fortrolige samtale | 35 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.3 | Å tilpasse språk og spørsmål til ungdomsskoleeleven | 36 |
| 4.4 | Å være en voksen, som eleven lytter til..... | 37 |
| 4.5 | Dokumentasjon av elevens stemme i den sakkyndige vurderingen | 39 |
| 4.6 | Å vektlegge ungdomsskoleelevens synspunkt i vurderingen | 40 |
| 4.7 | Samarbeid og videreformidling av elevens ønsker..... | 40 |
| 4.8 | Felles retningslinjer for samtalen med eleven | 42 |
| 5. | Drøfting | 44 |
| 5.1 | Ungdomsskoleeleven som møtedeltaker | 44 |
| 5.2 | Ungdomsskoleeleven som samtalepartner..... | 45 |
| 5.2.1 | Å ta seg tid til å lytte til eleven..... | 46 |
| 5.2.2 | Å tilpasse informasjon og spørsmål til eleven..... | 47 |
| 5.2.3 | PP-rådgiverens bevissthet om egen rolle..... | 48 |
| 5.3 | Savner føringer for den gode samtale med eleven..... | 49 |
| 5.4 | Elevens stemme i den sakkyndige vurdering..... | 50 |
| 5.5 | Elevens stemme i vurderingen av hva som er elevens beste | 51 |
| 5.6 | Å dele ansvaret med eleven? | 51 |
| 6. | Konklusjon | 53 |
| 6.1 | Videre forskning..... | 54 |
| 7. | Litteratur..... | 55 |
| 8. | Vedlegg..... | 59 |
| 8.1 | Harts (1992) modell: “Medvirkningsstigen” / “The Ladder of Participation”. | 59 |
| 8.2 | Shiers (2001) modell: “Veier til medvirkning” / ”Pathways to Participation”..... | 60 |
| 8.3 | Intervjuguide..... | 61 |
| 8.4 | Informasjonsskriv | 63 |
| 8.5 | NSD Godkjenning | 66 |

1. Introduksjon

Elever i norsk skole skal ha rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998, §1-1 sjette ledd). I den nye læreplan står elevmedvirkning som en hel sentral del av opplæringsens verdigrunnlag (Udir, 2020). Også elever som er under spesialpedagogisk utredning har rett til medvirkning, da spesialundervisning så langt råd er skal formes i samarbeid med elev og foreldre (Opplæringsloven, 1998, § 5-4 tredje ledd). Denne oppgave har fokus på involvering av ungdomsskoleelever. Ungdomsskoleelever har økt medvirkningsrett, da meningen til barn over 12 år skal tillegges stor vekt (Barneloven, 1981, §31). Definisjonen av *medvirkning* som benyttes er at barnet skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter og opplevelser og at disse skal tillegges behørig vekt i beslutningsprosessen i samsvar med barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12.1; Kränzl-Nagl & Zartler, 2010).

Denne studien er motivert av forskning som viser at elevens lovpålagte medvirkningsrett ikke er oppfylt i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid (Barneombudet, 2017; Herlofsen, 2013). Barneombudet (2017) har ikke funnet noen saker der PP-tjenesten har gjort en vurdering av om eleven skal høres, hvordan eleven skal høres, eller når eleven bør høres. Tveitnes (2018) forskningsarbeid vitner om at PP-tjenesten har et ensidig kunnskapsfokus på testing og kartlegging i utredningsarbeidet. Det betyr at elevens egne synspunkter vektlegges i mindre grad (Tveitnes, 2018). Til tross for at loven gir elever en rett til å medvirke under spesialpedagogisk utredning påpeker Herlofsen (2013) at det ikke finnes konkrete formkrav til den sakkyndige vurderingen. I «veilederen for spesialundervisning» kommer det frem at PP-tjenesten må gjøre en helhetlig utredning av barnet og at denne bør inneholde et møte hvor PP-rådgiveren blir kjent med barnet (Udir, 2017). Dog fremgår det ikke av veilederen hvordan den enkelte PP-tjeneste i praksis skal sørge for at den enkelte elev medvirker i saken. Det betyr at det kan være store forskjeller på tvers av PP-tjenester. Dermed er det lovpliktige krav om elevmedvirkning overlatt til den individuelle PP-rådgivers fortolkning.

Denne studiens tema omhandler ungdomsskoleelevers medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. I lys av dette temaet er det interessant å vinne økt kunnskap om hvordan PP-rådgivere i praksis tilrettelegger for elevmedvirkning i den spesialpedagogiske utredningsprosess og i utformingen av den sakkyndige vurdering (sakkyndighetsarbeidet). Denne studien har følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger PP-rådgivere for at ungdomsskoleelever får medvirke i sakkyndighetsarbeidet?

For å besvare problemstillingen er det gjennomført fire kvalitative intervjuer med PP-rådgivere som arbeider ved ungdomsskoler i fire ulike kommunale PP-tjenester innenfor en norsk fylkeskommune.

1.1 Sentrale begreper

Studien har til hensikt å undersøke *ungdomsskoleelevers* medvirkning i spesialpedagogisk utredning. I oppgaven blir *elever* brukt om de elever i grunnskolen som er henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (*PP-tjenesten*). Ungdomsskoleelever er mellom 12 og 16 år.

Ungdomsskoletiden er definert som en spennende, men også sårbar periode for de unge som holder på å forme sin identitet og utvikle egne verdier og holdninger (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Pedagogisk-psykologisk rådgivere (*PP-rådgivere*) er en stillingsbetegnelse for ansatte i PP-tjenesten. PP-tjenesten er pålagt å utføre *sakkyndighetsarbeid* (opplæringsloven, 1998, §5-6).

Sakkyndighetsarbeid defineres som PP-tjenestens arbeid i forbindelse med utformingen av den sakkyndige vurdering (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Sentrale begreper i denne studien er *medvirkning* og *barnets beste*. Deltakelse og medvirkning er to begreper som ofte brukes om hverandre (Backe-Hansen, 2011). I denne studien er *medvirkning* valgt som gjennomgående begrep. Grunnen til at *medvirkning* er valgt er fordi begrepet undersøkes i en skolekontekst der *elevmedvirkning* er et begrep som står sentralt (Barneombudet, 2017; Udir, 2020). Begrepet medvirkning ble definert innledningsvis i besvarelsen (avsnitt 1).

Ifølge Nilsen (2019) er hensynet til *barnets beste* et grunnleggende hensyn som må tas i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. I Meld. St. 6 (2019-2020) argumenteres at PP-tjenesten bør vurdere barnets beste ut fra et bredt informasjonsgrunnlag. Det foreligger ikke noen fast definisjon av barnets beste, for hva som er best for barn er i bunn og grunn et verdispørsmål av allmennmenneskelig karakter (Haugli, 2020). Likevel er det verdt å nevne at det er noen relevante momenter som bør inngå i vurderingen av barnets beste og som skal vektas i forhold til hverandre, som for eksempel barnets rett til å bli hørt, og barnets rett til utdanning som er lovfestet i barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 og 28 (Haugli, 2020).

1.2 Forskningsgjennomgang

Denne gjennomgangen vil i hovedsak begrense seg til studier som retter oppmerksomheten mot PP-tjenestens involvering av elever under spesialpedagogisk utredning.

Herlofsen (2013) har undersøkt sammenhengen mellom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan tilknyttet faser av spesialundervisningens tiltakskjede samt regelverk og retningslinjer. Herlofsen (2013) finner at opplæringslovens (1998) §5-4 krav om samarbeid med eleven og foreldrene ikke er oppfylt. Foreldrenes syn på elevens behov, styrker og vansker er i liten grad vektlagt i dokumentene. I tillegg fremgår det ikke hva eleven selv mener. Herlofsen (2013) understreker at det er alvorlig at skolen og PP-tjenesten ikke ivaretar de internasjonale og nasjonale kravene til å involvere elevene i de ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. Herlofsen (2013) skriver at for at elever skal få sine rettigheter oppfylt kreves utover at systemet har innblikk i regelverket i saksbehandlingen også at systemet har kunnskap om den nødvendige faglig-pedagogiske skjønnsutøvelse som må ligge til grunn for vurderingen av den enkelte elev. Herlofsens (2013) kritikk blir fulgt opp i Barneombudets (2017) undersøkelse av elever med spesialundervisning i grunnskolen som viser at PP-tjenesten, i forbindelse med sakkyndig vurdering, bare har snakket med skolen og foreldrene, og ikke med eleven. Barneombudets (2017) kritikk følges opp av «ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging», som mener at spesialpedagogisk kompetanse bør knyttes tettere til skolen og barnehagen hvor barn og unge oppholder seg (Nordahl, 2018). Meld. St. 6 (2019-2020) følger opp kritikken og skriver at PP-tjenesten skal være tettere på skolen og eleven for å følge opp elever som mottar spesialundervisning. Dog kommer det ikke frem i meldingen hvordan PP-tjenesten skal tilrettelegge for større grad av elevmedvirkning i selve sakkyndighetsarbeidet.

Tveitnes (2018) forskning tar utgangspunkt i Barneombudets (2017) kritikk av PP-tjenestens manglende evne til å høre elevene i utredningen. På bakgrunn av analyser av 153 sakkyndige vurderinger fra alle landsdeler, viser resultater at PP-tjenesten kjennetegnes ved å ha en naturvitenskapelig og medisinsk psykologisk kunnskapslogikk, der sakkyndighetsarbeid baseres på test og kartlegging fremfor på observasjon og erfaring. Denne institusjonaliserte logikk rangerer elevens kunnskap lavt og begrenser derfor elevens rett og mulighet for å komme til orde (Tveitnes, 2018). Tveitnes (2018) mener ikke at løsningen på større elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet bør finnes i en lovmessig endring. Derimot mener hun at løsningen bør finnes i en større refleksjon

rundt egen praksis og kunnskapslogikk i PP-tjenesten. På bakgrunn av Tveitnes (2018) kritikk søker denne studien å bidra med økt refleksjon til PP-tjenestens praksis i forhold til å vektlegge kunnskapen som ungdomsskoleelevene selv har i sakkyndighetsarbeidet.

Nyere politiske føringer kan ses som et resultat av forskningens kritikk av mangel på vektlegging av barnas stemme i sakkyndighetsarbeidet. Regjeringen forventer at PP-tjenesten tar med elevene og foreldrene på råd, slik at de kan påvirke hva slags tilbud de får (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Regjeringen vil at PP-tjenesten arbeider tettere på barna og elevene og videreutvikler kvaliteten av det sakkyndige arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Samarbeid som grunnlag for å involvere og høre elever og foreldre i den spesialpedagogiske utredning har kommet i fokus de senere år (Kolnes et al., 2020; Meld. St. 6 (2019-2020); Moen et al., 2018). Moen et al. (2018) identifiserer samarbeid som et nøkkelement i PP-rådgiverens arbeid, selv om samarbeidet ofte forårsaker utfordringer i form av forskjellige forventninger. I likhet med dette, peker et nyere norsk studie på at et godt samarbeid mellom PP-rådgiver, elev, foresatte, skolens lærere og ledelse er viktig for å identifisere elevens behov (Kolnes et. al., 2020). Studien sammenligner hvor mye PP-rådgivere samarbeider med de ulike parter og viser til at eleven er den de samarbeider minst med i utredningsprosessen (Kolnes et. al., 2020). Dette funn er interessant da tidligere forskning viser at elever kan komme med viktig informasjon om egen situasjon hvis de blir gitt muligheten til det (Øvreeide, 2009). Nyere forskning peker på at kommunikasjonen med eleven er betydningsfull for at eleven kan medvirke (Lie, 2020). Når eleven deltar på møter er det viktig at eleven får tid til å snakke, og at språket som brukes på møtet er forståelig for eleven. De profesjonelle må trenes i hvordan man skaper et inkluderende møte for eleven, og samtidig må forventningene til elevdeltakelsen være klargjorte på forhånd (Lie, 2020).

PP-rådgivernes egne opplevelser av utfordringer i samarbeidet med elever er kommet i fokus (Kolnes & Midthassel, 2021). Studien viser til at PP-rådgiverne identifiserer eleven som den viktigste aktør i utredningsprosessen, men at det er store utfordringer forbundet med å få elevens stemme frem i utredningen (Kolnes & Midthassel, 2021). Denne studien samsvarer med den delen av Kolnes og Midthassels (2021) studie som undersøker PP-rådgivernes samarbeid og kommunikasjon med eleven. Denne studien skiller seg fra tidligere studier ved spesifikt å fokusere på ungdomsskoleelevens deltakelsesrett og muligheter for å medvirke i sakkyndighetsarbeidet.

Studiens funn er relevante for PP-tjenestens arbeid for å få frem og ta høyde for elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet. Denne studien søker å belyse, nyansere og konkretisere hvordan ungdomsskoleelevers medvirkningsrett kan bli ivaretatt.

2. Det teoretiske grunnlaget

Kapitlet omhandler for det første barnets rett til å bli hørt og medvirke ifølge internasjonale og nasjonale lover og rettigheter. For det annet redegjør kapitlet for to teoretiske perspektiver på barns og unges grader av medvirkning som er Harts (1992) «The Ladder of participation» (se vedlegg 1), oversatt til «medvirkningsstigen», og Shiers (2001) «Pathways to participation» (se vedlegg 2), oversatt til «veier til medvirkning». Shier (2001) videreutvikler Hart (1992) og skal derfor sees som et supplement til Hart (1992). Shier (2001) tilføyer tre organisatoriske og individuelle forpliktelser som er viktige veier til å oppnå medvirkning i en organisasjon eller et prosjekt. De individuelle forpliktelser omhandler i denne studien PP-rådgiverens evne til å involvere eleven. For å belyse møtet og samtalen mellom PP-rådgiver og elev i dybden hentes vesentlige begreper inn fra Batesons (2005; 2014) kommunikasjonsteori og Schibbyes (2004; 2012; 2017) dialektiske relasjonsteori.

2.1 Internasjonale og nasjonale bestemmelser om barnets rett til å bli hørt

I fortsettelsen blir det gjort rede for internasjonale og nasjonale bestemmelser som får betydning når en skal undersøke elevers rett til å medvirke i sakkyndighetsarbeidet. Barnets rett til å bli hørt og medvirke i spørsmål som gjelder dem er lovfestet i både internasjonal og nasjonal sammenheng (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12; Grunnloven, 1814, §104). Denne rett uttrykkes som at partene skal garantere at barnet er i stand til å danne seg synspunkter og fritt gi uttrykk for disse (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12.1). Dessuten skal barnets synspunkter tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12.1; Grunnloven, 1814, §104). Det betyr at jo eldre og mer modne barna er, desto større vekt skal det legges på deres mening (Nordrum, 2019, s. 101).

Ifølge internasjonal og norsk lovgivning er det pålagt å høre barn i saker som angår dem, hvilket også innbefatter PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Sandberg (2020) mener at lovverket stiller noen grunnleggende krav til gjennomføringen av barnets rett til å bli hørt. Veilederen til barnekonvensjon §12 viser til hvordan gjennomføringen bør foregå (FN, 2009). Det nevnes at prosessen må være *gjennomsiktig, informativ, frivillig og respektfull*. De temaer som barnet blir

spurt om må oppleves som *relevante*, samtidig som barna må få rom til å uttale seg om det de selv synes er relevant. Høringen må være barnevennlig med hensyn til omgivelser, fremgangsmåte, tid og ressurser og den må tilpasses barnets alder og utvikling. Den må være inkluderende og ikke-diskriminerende. De voksne må læres opp, blant annet av barnet selv. Endelig må prosessen være etterrettelig (FN, 2009). Det betyr at barnet etterpå må få vite hvordan deres syn er blitt tolket og brukt (FN, 2009; Sandberg, 2020). Barnekonvensjonen er rettslig bindende for alle statene som ratifiserer den (Smith, 2020). For PP-rådgivere i Norge, er det derfor viktig å følge konvensjonen.

I spørsmålet om rett til spesialundervisning står kravet om å høre eleven og at eleven får medvirke i egen sak sterkt (Nordrum, 2019). Norske lover viser til at foreldre og elever har rett til å bli hørt i forbindelse med spesial pedagogisk utredning (Barneloven, 1982, §31-33; Forvaltningsloven, 1967, §18; Opplæringsloven, 1998, §5-4). Før det blir gjort sakkyndig vurdering og før det blir gjort vedtak om å sette i gang spesialundervisning skal det innhentes samtykke for eleven eller foreldrene til eleven (Opplæringsloven, 1998, §5-4 andre ledd). Tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er formes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringsloven, 1998, §5-4 tredje ledd; Udir, 2017). Eleven og foreldrene er part i saken og har rett til å se sakens dokumenter. Dette innebærer at de har rett til å se den sakkyndige vurdering når den er utarbeidet (Forvaltningsloven, 1967, §18; Udir, 2017). Fra fylte sju år skal eleven få mulighet til å uttale seg i saken, og fra fylte 12 år skal hans eller hennes mening tillegges stor vekt (Barneloven, 1981, §31). Barn som er fylt 15 år avgjør selv spørsmål om valg av utdanning (Barneloven, 1981, §32). Det betyr at elever som har fylt 15 år selv samtykker til spesialundervisning (Udir, 2017).

Spesialundervisning er juridisk sett en subjektiv rett for den enkelte eleven (Nilsen, 2019). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbud har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Spesialundervisningen bygger på et tiltak fattet av skoleeier (ofte delegert til skolen ved rektor) (Nilsen, 2019). PP-tjenestens oppgave er å sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering før det fattes vedtak (Opplæringsloven, 1998, §5-6). Opplæringsloven (1998, §5-3) stiller en rekke krav til hva den sakkyndige vurdering skal inneholde. PP-tjenesten skal for det første foreta en *utredning* av elevens læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet og av elevens lærevansker. For det andre må PP-tjenesten i vurderingen gi en *tilråding* om hva slags opplæring som gir et forsvarlig tilbud (Nilsen, 2019; Opplæringsloven, 1998, § 5-3; Udir, 2017). I utredningsfasen er PP-tjenestens oppgave å hente inn nødvendig informasjon

(Nilsen & Herlofsen, 2019). I vurderingen skal det legges stor vekt på informasjonen som innhentes fra eleven og foreldrene i saken (Opplæringsloven, 1998, § 5-4 tredje ledd). I sammenheng med PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid sees *beslutningsprosessen* som PP-tjenestens tilråding, hvor vurderingen av *elevens beste* er et viktig element (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Prinsippet om *barnets beste* kommer til uttrykk i barnekonvensjonen (1989) artikkel 3.1. Barnets beste er barnekonvensjonens mest sentrale begrep, hvilket betyr at barnets beste skal komme i første rekke og være et grunnleggende hensyn ved avveiningen mot andre interesser når avgjørelsen tas (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3.1; Haugli, 2020). Hensynet til barnets beste er en rettighet, og det vil være en saksbehandlingsfeil dersom vurdering av barnets beste ikke er gjort (Nilsen, 2020; Udir, 2019). I vurderingen av hva som er elevens beste, vil elevens og foreldrenes oppfatning være sentral (Udir, 2019). Det er imidlertid ikke alltid at eleven eller foreldrenes mening er til det beste for eleven (Udir, 2019).

2.2 Roger Harts «medvirkningsstige»

Hart (1992) har utviklet en teoretisk modell som bygger videre på en tidligere modell som opprinnelig tok utgangspunkt i voksnes medvirkning (Arnstein, 2019). «Medvirkningsstigen» mål er å illustrere at det er betydelige graderinger av «å medvirke» (Arnstein, 2019). Graden av medvirkning stiger for hvert trinn man går opp stigen.

Harts (1992) videreutvikling av stigemodellen brukes til å visualisere ulike grader av barns medvirkningskraft i samfunnet (vedlegg 1). Stigen har åtte trinn, hvorav de tre laveste representerer former for manglende medvirkning (Hart, 1992). Det nederste trinnet kalles *manipulering* (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Trinnet illustrerer prosesser der det ikke skjer noen form for reell medvirkning (Hart, 1992). Et eksempel på *manipulering* er når barnet er konsultert uten at deres ideer og innspill følges opp. Overført til PP-tjenestens arbeid kunne et eksempel være at PP-rådgiveren snakker med barnet om hva barnet tenker om saken, men ikke tar hensyn til barnets stemme i sakkyndige vurdering.

Annet trinn kalles «bruk av barn og unge som *dekorasjon*» (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Bruk av barn og unge som *dekorasjon* er når barnet brukes som representant for en sak uten å vite noe om saken. Dermed bruker voksne barn og unge for å støtte opp om egne interesser (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Overført til PP-tjenestens arbeid kunne et eksempel på «bruk av barn og unge

som *dekorasjon*» være at eleven sitter med i et møte og dermed ser det ut som om eleven medvirker. Men eleven får ikke reel mulighet til å si sin mening, bli hørt og delta på møtet.

Tredje trinn i medvirkningsstigen kalles *tokenisme* (Hart, 1992). Begrepet oversettes til *medvirkning på liksom* (Backe-Hansen, 2011). *Medvirkning på liksom* beskriver omstendigheter hvor barnet på overflaten har en stemme, men i realiteten har barnet hverken anledning til å formulere egne oppfatninger eller noe valg når det gjelder temaet som diskuteres (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Overført til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid er det vedtatt at eleven skal få anledning til å uttale seg før det blir gjort noen avgjørelser (Meld, St. 6 (2019-2020)). Men om barnet reelt sett får lov å medvirke er en annen sak som denne studien søker å belyse.

Mens trinn en til tre i Harts modell illustrerer former for manglende medvirkning, illustrerer trinn fire til åtte grader av reell medvirkning (Hart, 1992). Trinn fire handler om at barn tildeles et prosjekt av voksne, men at de er informert og forstår formålet med prosjektet (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Overført til PP-tjenestens arbeid omhandler dette trinn at barnet og den unge informeres godt om formålet med en samtale, formålet med en test og formålet med et møte.

I det femte trinn blir barnet konsultert og informert. Trinnet innebærer at barn og unge forstår og involveres i prosessen og at deres oppfatninger tas på alvor (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992; Hart, 1997). Overført til PP-tjenestens arbeid betyr dette trinn at eleven både skal informeres og tas med på råd gjennom hele sakens utvikling. Dette trinnet er spesielt interessant for denne studien da barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 oppfylles på dette femte trinnet, da barnets rett til fritt å bli hørt, gi uttrykk for sine synspunkter, og bli tatt hensyn til er inkludert i femte trinn i Harts modell (Backe-Hansen, 2011). Likevel går Hart (1992) skrittet videre idet han beskriver «ekte medvirkning» i de siste tre trinnene på stigen.

På sjette trinn er selve prosjektet initiert av voksne, men ansvaret for å ta beslutninger er delt med barn og unge (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). Overført til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid kan det argumenteres at dette trinn kan oppnås hvis eleven har et delt ansvar i utarbeidelsen av vurderingene som gjøres og skal samtykke til de endelige vurderinger som treffes.

På det sjuende trinnet er prosjekter initiert og gjennomført av barn og unge selv, og på det åttende trinnet finnes prosjekter som er initiert av unge, og der beslutningene deles med voksne (Backe-Hansen, 2011; Hart, 1992). I forhold til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid kan det virke urealistisk at eleven selv initierer saksgangen. Derfor blir disse trinn ikke drøftet videre i oppgaven.

2.3 «Medvirkningsstigen» muligheter og begrensninger

«Medvirkningsstigen» opprinnelige intensjon er å illustrere avstanden mellom de maktfulle og de mindre maktfulle (Arnstein, 2019). En slik sammenligning mellom to grupper vil utgjøre en simplifisering, da hverken grupper eller kontekster er like (Arnstein, 2019). Det kan argumenteres at Harts (1992) bruk av «medvirkningsstigen» også begrenses av en simplifisering da kontekster der barn medvirker er veldig forskjellige.

«Medvirkningsstigen» kritiseres for å forutsette at medvirkning må følge en bestemt sekvens, der de ulike trinnene representerer et hierarki hvor det øverste trinn er best. Hart (1992) tar kritikken til seg og påpeker at unge ikke alltid skal operere i tråd med det øverste trinnet, men må kunne delta på den måten som passer dem best. I likhet med denne kritikken påpeker Shier (2006) at det ikke alltid er hensiktsmessig å nå de øverste nivåer for medvirkning i modellene. Dette betyr at nivået av medvirkning bør tilpasses barnet og den unges forutsetninger. Dette er interessant i forhold til at PP-tjenesten må tilpasse elevmedvirkningen i sakkyndighetsarbeidet til den enkeltes elevs forutsetninger, alder og modenhet (Backe-Hansen, 2011; Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12; Grunnloven, 1814, §104; Nordrum, 2019).

Det pekes på at et overordnet formål med Harts «medvirkningsstige» er å bygge opp barn og unges evne til å bli ansvarsbevisste og deltakende elever og borgere (Nthontho, 2017). Spesielt pekes på at begrepet å *delta på liksom* er et svært viktig begrep å ha med seg når medvirkningskraft diskuteres (Backe-Hansen, 2011).

2.4 Harry Shiers «Veier til medvirkning»

Shier (2001) har utviklet en modell over «veier til medvirkning» som i stor grad bygger på Harts (1992) «medvirkningsstige» (vedlegg 2). Shier (2001) understreker at modellen er et tilleggsverktøy som bidrar til å utforske ulike aspekter av medvirkning og ikke en erstatning for «medvirkningsstigen». Backe-Hansen (2011) påpeker at Shier (2001) viderefører Harts modell på noen måter som er nyttige når det gjelder implementering av unges medvirkning. Det kan derfor argumenteres at Shiers (2001) tre individuelle og organisatoriske forpliktelser, *åpning, gi mulighet og krav* er viktige å ha øye for i sammenheng med at PP-rådgivere skal legge til rette for ungdomsskoleelevers medvirkning. Den følgende redegjørelse har fokus på de individuelle og organisatoriske forpliktelser som er relevante i tillegg til Hart (1992).

Shier (2001) opererer med fem nivåer av reell medvirkning, og han presiserer at hvert nivå av medvirkning har tre individuelle og organisatoriske forpliktelser. For det første er det en *åpning for medvirkning*, for det annet *gis en mulighet til medvirkning* og for det tredje er det *et krav til å la barnet medvirke* (Backe-Hansen, 2011; Shier, 2001). På individnivå kan de tre forpliktelser i henhold til denne studien brukes til å belyse viktigheten av den enkelte PP-rådgivers evne til å høre eleven og følelse av å være forpliktet til å høre eleven. På organisasjonsnivå kan de tre forpliktelser brukes til å belyse viktigheten av PP-tjenestens organisatoriske struktur i tilretteleggingen av elevens medvirkning. Shiers (2001) fem *nivåer av medvirkning og forpliktelser til medvirkning* blir i det følgende eksemplifisert opp mot PP-tjenestens arbeid.

Første medvirkningsnivå krever at barnet blir hørt (Shier 2001). For at dette nivå skal oppfylles kan det med utgangspunkt i studiens problemstilling argumenteres at de individuelle forpliktelser tilsier at PP-rådgiveren må være *åpen* og klar for å gi eleven *mulighet* til å uttrykke sine meninger. Shier (2001) understreker at hvis barnet ikke uttrykker noen synspunkter, blir dette ikke sett på som en bekymring på dette nivå for medvirkning.

Annet nivå av medvirkning handler om at barnet blir støttet i å uttrykke sitt synspunkt (Shier, 2001). Nivået atskiller seg fra første nivå ved å ta høyde for at barnet av ulike årsaker ikke nødvendigvis uttrykker sitt syn eller sine meninger på grunn av lav selvtillit, dårlige tidligere opplevelser med ikke å bli hørt eller kommunikasjonsutfordringer (Shier, 2001). I henhold til studiens problemstilling kan det argumenteres at det ikke er nok at PP-rådgiveren hører eleven. PP-rådgiveren må aktivt hjelpe eleven med å uttrykke seg. De voksne må ha tid nok og et rolig sted, samt ha kunnskap om eleven og arbeide aktivt for at barnet ut fra sine forutsetninger kan uttrykke sine synspunkter (Shier, 2001). Det kan på bakgrunn av studiens problemstilling argumenteres at dette medvirkningsnivå krever en større grad av forpliktelse på organisatorisk nivå i form av *tid* og *kompetanse* blant PP-rådgiverne, og noen gode *prosedyrer* som kan hjelpe PP-rådgiverne med å få eleven til å uttrykke sine meninger. Annet medvirkningsnivå lever opp til punktet i barnekonvensjonen (1989) artikkel 12.1, om at alle barn har rett til å uttrykke sine synspunkter i saker som involvere barnet (Shier, 2001). Men på annet medvirkningsnivå er det ingen garanti for at barnets synspunkt tas i betraktning i selve beslutningsprosessen (Shier, 2001).

Tredje nivå atskiller seg fra andre nivå, da barnets synspunkt *må* tas i betraktning i beslutningsprosessen (Shier, 2001). Dermed lever dette medvirkningsnivå opp til barnekonvensjonen (1989) kapittel 12.1, om at barnets synspunkt må vektlegges på grunnlag av

alderen og modenheten til barnet (Shier, 2001). Med utgangspunkt i studiens problemstilling kan det argumenteres at PP-rådgiveren bør være *åpen* for å vektlegge elevens synspunkt i vurderingen. For å oppfylle tredje medvirkningsnivå bør PP-tjenesten ha en beslutningsprosess som *muliggjør* at elevens synspunkt blir tatt i betraktning i vurderingen.

I fjerde medvirkningsnivå involveres barn direkte i beslutningsprosesser. Nivået markerer en overgang fra konsultasjon av barn til direkte reell medvirkning i beslutningstaking (Shier, 2001). Fjerde nivå atskiller seg fra tidligere nivåer ved at barnet gis en mer aktiv rolle i selve beslutningsprosessen (Shier, 2001). Overført til denne studien er PP-tjenesten ikke ifølge lovverket direkte forpliktet til å oppfylle dette nivå av medvirkning. Det kan dog argumenteres at det i noen saker kan være en fordel å åpne opp for at eleven får mulighet for å bli aktivt involvert i selve beslutningsprosessen. Fordelen ved å involvere barnet aktivt er at barnet kan oppleve eierskap til beslutningen og dermed få større ansvarsfølelse og forbedret selvtillit (Shier, 2001). Shier (2001) peker på at organisasjoner ofte må gjøre språket, tiden og stedet mer barnevennlig for å *muliggjøre* barnets direkte involvering i beslutningen.

På siste medvirkningsnivå får barnet reell beslutningsmakt (Shier, 2001). Som siste nivå i Harts (1992) modell sees ikke dette nivå som relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

2.5 Muligheter og begrensninger i Shiers «veier til medvirkning»

Ettersom Shiers «Veier til medvirkning» bygger på Harts «medvirkningsstige» gjør de samme overveielser over modellenes begrensninger seg gjeldende. Begge modeller kan kritiseres for å gi en forenklet oppfattelse av begrepene *deltakelse* og *medvirkning*, som fenomener som dreier seg om å si sin mening og delta i bestemte beslutninger. Det understrekes at begrepene «medvirkning» og «deltakelse» er mer komplekse og omfattende enn det som illustreres i modellene (Backe-Hansen, 2011; Shier, 2010).

Interessant er det at Skivenes og Strandbu (2006) setter opp fire prosedyrer for medvirkning som er inspirert av Shier (2001), og peker på at disse prosedyrer er såpass fleksible at de kan omhandle barn med ulike forutsetninger i ulike situasjoner. Dermed pekes indirekte på at «veiene til medvirkning» kan brukes bredt. Både Shier (2001) og Skivenes og Strandbu (2006) ser på barns medvirkning innen en europeisk kontekst. Motsatt ser Shier (2010) på medvirkning blant

barnearbeidere i Nicaragua og kritiserer på den bakgrunn at modellen ikke kan brukes universalt. Det kan dog argumenteres at modellen gir mening å bruke i en velferdsstat som den norske.

De individuelle forpliktelser er veldig relevant for studiens problemstilling. Disse forpliktelser handler om hvordan den enkelte PP-rådgiver kan legge til rette for å høre eleven, støtte eleven i å uttrykke sin mening og muliggjøre at eleven tar del i beslutningsprosessen. Shiers (2001) beskrivelse av forpliktelser kan kritiseres for ikke å være dypdegående nok når det kommer til å beskrive betydningen av kommunikasjonen og relasjonsbyggingen som foregår mellom PP-rådgiver og elev. I de neste kapitlene er det derfor valgt å redegjøre for Batesons kommunikasjonsteori og Schibbyes dialektiske relasjonsteori. Teoriene beskriver sentrale begreper som brukes til å beskrive hvordan PP-rådgiveren får til den gode samtale med eleven og innsamler viktig kunnskap som kan brukes i den sakkyndige vurdering.

2.6 Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteoretiske bidrag

Sosialantropolog og biolog, Gregory Bateson, ønsket å forstå kommunikasjon, tenkning og læring på flere nivåer. Batesons teori blir i denne studien brukt til å belyse hvordan PP-rådgiverens forståelsen av eleven og kommunikasjonen med eleven setter rammene for nivået av elevmedvirkning som oppnås i sakkyndighetsarbeidet.

Bateson var som erkjennelsesteoretiker opptatt av hvordan vi tenker og vet noe, og beskjeftiger seg med vår *virkelighetsforståelse* (Jensen & Ulleberg, 2012). Han mener at man ikke kan forstå og beskrive virkeligheten på en objektiv og nøytral måte. Alle observasjoner vi gjør er gjort av noen som selv er en del av det hele (Bateson, 2014). Bateson (2014) opererer med begrepet *doble beskrivelser*, som betyr at man kombinerer viten fra to eller flere kilder. Bateson (2014) mener man vinner ved å bruke doblebeskrivelser. Bateson (2014) mener at relasjoner alltid er et resultat av doble beskrivelser. De to parter til sammen gir et binokulært syn med dybde (Bateson, 2014). Teorien om hvordan vi erkjenner i relasjonen er interessant i forhold til sakkyndighetsarbeid der PP-rådgiveren skal vurdere flere erkjennelsesmessige virkeligheter opp mot hverandre. Eksempelvis kan lærerne, foreldrene og eleven selv ha veldig forskjellig syn på hva som vil være til elevens beste. I PP-rådgiverens møte med eleven kan det argumenteres at det bør være en åpenhet for at elevens virkelighetsforståelse kommer frem. Det kan argumenteres at elevens virkelighetsforståelse sammen med andre parters virkelighetsforståelser kan danne grunnlag for

doble beskrivelser, som ifølge Batesons teori ville tilføre dybde i sakkyndighetsarbeidet. Eksempelvis har PP-rådgiveren i den sakkyndige vurdering mulighet for å redegjøre for de ulike forståelser i saken og på den bakgrunn komme med en samlet vurdering av elevens beste, som tar høyde for de ulike forståelser.

Bateson (2005) definerer *informasjon* som «en forskjell som gjør en forskjell». En forskjell blir først informasjon når noen reagerer på forskjellen. Informasjon er altså en betegnelse på det noen oppfatter. Batesons informasjonsbegrep atskiller seg fra daglig bruk hvor informasjon ofte sidestilles med viten (Jensen & Ulleberg, 2012). Informasjon er en viktig del av å oppnå medvirkning på Harts (1992) medvirkningstrinn fire og fem. Det kan argumenteres at det er viktig at den informasjon som gis til eleven i sakkyndighetsarbeidet må *gjøre en forskjell* for eleven.

2.7 Schibbyes perspektiv på hva som skaper den gode dialog

Den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2012) teori om anerkjennelse vil benyttes til å belyse hva som ligger til grunn for den gode samtale med eleven. Teorien er en omfattende teori idet den handler om å skape solid tilknytning til barn gjennom anerkjennelse (Schibbye, 2012). Følgende redegjørelse begrenses til å inneholde begreper fra teorien som brukes til å belyse den gode samtalen med eleven.

En forutsetning for anerkjennelse er den menneskelige evnen vi har til å innta andres perspektiv (Schibbye & Løvlie, 2017). Å anerkjenne innebærer å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre. Det er ikke den andres *ytre* handlinger, presentasjoner eller følelsesuttrykk vi søker å anerkjenne. I stedet er det barnets *indre* opplevelse og følelse som er i fokus (Schibbye & Løvlie, 2017).

Schibbye (2004) mener at *subjekt-subjektsynet* ligger til grunn for *anerkjennelse* som igjen fører til gode dialoger. Subjekt-subjektsynet beskrives som et menneskesyn som bygger på ideen om at mennesket har sitt eget syn på seg selv og at dette syn skal tas på alvor. Ut fra denne tankegangen må hjelperen, i denne studiens sammenheng «PP-rådgiveren», i samtalen med eleven prøve å forstå elevens verden, hva eleven hører og hva han/hun egentlig sier eller mener å si. PP-rådgiverens oppgave er å ha en type *subjekt-subjekt-orientering*, hvor målet er å få et reelt inntrykk av hvordan verden oppleves for eleven, og samtidig være bevisst på hvordan eleven opplever samtalen med deg (Schibbye, 2004).

Det pekes på at anerkjennelse inneholder noen væremåter: *Lytting, forståelse, aksept og bekreftelse* (Schibbye, 2004; Schibbye 2012). Disse væremåter er *dialektiske*, hvilket betyr at de henger sammen og skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 2012). Lytting er et begrep som er viktig i studiens videre drøfting. *Å lytte terapeutisk* betyr at vi er åpne, og derfor unngår å observere med fordommer. Lytting er ikke passiv, men aktiv, utstrakt, engasjert, fokusert og konsentrert (Schibbye, 2004; Schibbye, 2012). Når PP-rådgiveren lytter må fokus være på elevens indre opplevelsesverden, og han/hun må prøve å fange opp følelser og opplevelser som ligger bak elevens ord og væremåte.

I den anerkjennende samtale bør PP-rådgiveren altså ha en subjekt-subjekt-orientering. For å innta en subjekt-subjekt-orientering kan det argumenteres for at PP-rådgiveren selv må føle på elevens følelse, opplevelse og virkelighetsforståelse, og gi uttrykk for denne i samtalen med eleven.

3. Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Studiens vitenskapsteoretiske ståsted er forankret i fenomenologien. Fenomenologien bygger på en grunnleggende forståelse av at realiteten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien har som sentral ambisjon å belyse den subjektive opplevelsen, og oppnå en forståelse av fenomenenes dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Jacobsen et al., 2015; Thagaard, 2018). I studien blir informantenes erfaringer belyst gjennom individuelle intervjuer. PP-rådgiverne blir bedt om å beskrive sine erfaringer så presist som mulig, og de blir oppfordret til å komme med eksempler fra arbeidshverdagen. Ifølge Thagaard (2018) utforsker fenomenologisk orienterte forskere de felles erfaringer informanter har i opplevelsen av et fenomen. I tråd med dette ble det i studien valgt å fremheve de erfaringer informantene har til felles når det gjelder å høre elever i utredningsprosessen. Studien er temasentrert, hvilket betyr at både intervjuguide og analyse tar avsett i informantenes opplevelser av ulike temaer som angår ungdomsskoleelevens medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

3.2 Metodiske valg for datainnsamlingen

I studien ble en kvalitativ tilnærming vurdert som egnet til å innhente kunnskap som kan besvare hovedproblemstillingen. Den kvalitative tilnærmingen er valgt fordi den er egnet til å undersøke informantenes perspektiver, erfaringer og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2018). I denne studien står PP-rådgivernes egne *opplevelser* av å høre ungdomsskoleelever sentralt. Dessuten er erfaring et sentralt tema innen fenomenologi, som er den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som studien bygger på.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå hvordan andre mennesker opplever en situasjon, og hvilke synspunkter, fortolkninger og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2015). Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018). Det kvalitative

forskningsintervju er derfor et opplagt metodisk valg til denne studien som undersøker informantenes opplevelser av et bestemt tema.

3.2.2 Utvalg av informanter

Temaet for studien er ungdomsskoleelevers medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Da PP-tjenesten, i henhold til opplæringsloven (1998) § 5-6, har ansvar for å utføre sakkyndighetsarbeidet, er det et bevisst metodisk valg å belyse temaet gjennom PP-rådgiveres erfaringer med å tilrettelegge for elevmedvirkning. For å besvare oppgavens problemstilling best mulig valgte jeg å rekruttere PP-rådgivere som jobber med ungdomsskoler i ulike kommunale PP-tjenester. Hensikten med utvalget var å få forskjellige betraktninger på hvordan PP-tjenester tilrettelegger for ungdomsskoleelevers medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

Den 12. januar 2021 kontaktet jeg alle kommunale PP-tjenester i et norsk fylke. Det var 12 PP-tjenester i alt. Jeg fant kontaktinformasjon til PP-tjenestene via internettsøk. For å få tak i informanter som jobbet med ungdomsskoler, prioriterte jeg å sende e-post med forespørsel om intervju direkte til lederen av PP-tjenesten. Lederen ble anmodet om å sende e-posten direkte videre til rette medarbeider. Jeg fikk to positive svar på min forespørsel innen fem dager. Etter fem dager sendte jeg en påminnelsemail til de PP-tjenester som ikke svarte i første omgang. Den 19. januar 2021 hadde jeg fått fire intervjuavtaler med ulike PP-rådgivere. Informantene jobber i ulike kommunale PP-tjenester i samme fylke. Antall år informantene har jobbet som PP-rådgiver varierer fra 1,5 år til 12 år.

3.2.3 Semistrukturert intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3). Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuer. Spørsmålene i intervjuguiden har både en tematisk og dynamisk funksjon (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Den tematiske funksjon betyr at spørsmålene i min intervjuguide tar sikte på å dekke de temaer som ønskes belyst. Spørsmålenes dynamiske funksjon er å holde samtalen i gang. Det semistrukturerte livsverdensintervjuet bygger opp om intervjuguiden som består av både fakta- og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuguiden var jeg bevisst på å ha noen enkle faktaspørsmål i starten, som hadde en dynamisk funksjon hvor informantene snakker seg «varme». Eksempler på slike spørsmål er: «Hvordan blir

individsakene fordelt mellom dere?» eller «Hvilke prosedyrer følger dere når dere får en henvisning?». Lengre inne i intervjuet stilte jeg mer meningsgivende spørsmål som eksempelvis: «Hvordan vil du vurdere din kompetanse til å kommunisere med ungdomsskoleelever?» Her kom informantene typisk inn saker som de hadde opplevd som vanskelige. En intervjuguide kan være mere eller mindre styrende for intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Min intervjuguide var styrende i forhold til temaer jeg ønsket at informantene skulle uttale seg om. Men jeg ønsket at intervjuet skulle ta form som en samtale, der informantene kunne snakke fritt. Det betydde at spørsmål kunne utelates hvis informanter svarte på det av seg selv i samtalen eller jeg kunne ta spørsmål i en annen rekkefølge hvis jeg vurderte at det passet bedre i samtalen. Intervjuguiden ble delt inn i fire forskningsbaserte temaer som jeg ønsket å innhente viten om. Første tema i intervjuguiden er «Rutiner og prosedyrer i utredningsarbeidet på ungdomstrinnet». Annet tema er «Informasjon til elevene». Tredje tema er «Kompetanse i samtale med ungdomsskoleelever». Og siste tema er «Utfordringer og muligheter i forhold til å høre eleven». Under hvert tema er det formulert en rekke intervju spørsmål. Intervjuets tematiske struktur har den fordel, at informantenes forskjellige opplevelser av respektive temaer enkelt kan sammenlignes i analysen. Tanggaard og Brinkmann (2015) hevder at man kan styre intervjuet i en retning som er nyttig for forskningsprosjektet ved å stille strukturerte spørsmål. I praksis ble dette gjort ved at jeg mot slutten av intervjuene stilte enten oppfølgende spørsmål eller spørsmål til et tema som jeg mente at informanten ikke hadde gått i dybden på. Som avsluttende kommentar brukte jeg i samtlige intervju spørsmålet: «Er det noe du ønsker å tilføye i forbindelse med temaet?». Her opplevde jeg at samtlige informanter hadde noe å tilføye. Tilføyelsene var alle relevante og åpnet opp for nye vinkler på temaet. Samtidig virket alle til å ha en oppriktig interesse i temaet, da de spurte om de kunne få tilsendt oppgaven.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

De fire intervjuene ble gjennomført på video over Zoom i perioden 22.-27. januar 2021. Den digitale gjennomføring skyldes smittesituasjonen av Covid-19-pandemien i Norge. Ingen av informantene stilte spørsmålstegn ved at intervjuet skulle foregå digitalt. Fordelen med et digitalt intervju var at smittevern ikke ble en hindring for å stille opp og gjennomføre intervju.

I forkant av hvert intervju sendte jeg informantene et informasjonsskriv på e-post og en lenke til et personlig zoommøte med meg (vedlegg 4). Ingen av informantene hadde problemer med å logge

seg på zoom-møtet til avtalt tidspunkt. Teknikken og lyden opplevdes som fin under samtlige intervjuer. Under et av intervjuene ble informantens skjerm plutselig sort i noen sekunder. Det opplevdes som et lite avbrudd i samtalen, men da det varte så kort tid var det enkelt å gjenoppta samtalen.

Lydopptak ble gjort fordi det gir den mest fylldige informasjon om dialogen mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). Det ble tatt lydopptak av alle intervjuer via en diktafon lånt på Universitet i Agder. Informantene ble informert om lydopptaket og jeg viste dem diktafonen da jeg skrudde den på og startet opptaket. Alle informanter ga tillatelse til lydopptak. Hvert intervju hadde en varighet på inntil en time.

3.2.5 Transkripsjon

En transkripsjon er en skriftlig oversettelse av det talte språk (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Transkripsjonsstrategien i denne studien er å fastholde meningsinnholdet i det sagte. Det betyr at taleuttrykk som «sånn» midt i en setning eller «mmm», samt små ufullendte ord og setninger uten eget meningsinnhold ble utelatt. Kroppsspråk og stemmeleie ble heller ikke transkribert. Valget om å transkribere de meningsgivende utsagn ble gjort på bakgrunn av forskningsprosjektets fenomenologiske tilgang som legger vekt på en fortolkning av meningsinnhold (Tanggaard & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Opptakene var av god kvalitet. Informantene har fått fiktive navn og ut fra transkripsjonen kan informantene ikke oppspores.

3.3 Forskerrollen

Den kvalitative undersøkelsesform stiller krav til undersøkerens person. Ifølge Karpatschof (2015) er forskerens personlige opptreden og væremåte avgjørende for en vellykket datainnsamling. Jeg var som intervjuer oppmerksom på å skape en god atmosfære som gjorde informantene trygge nok til at de valgte å åpne seg og fortelle om arbeidsrelaterte opplevelser med å samtale med elever. Karpatschof (2015) skriver at intervjueren i kontaktetableringsfasen må ha fokus på å skape tillit og aksept. Jeg brukte tid i den første fasen på å takke informantene for deltakelsen, fortelle om prosjektet og min bakgrunn og interesse for prosjektet. Informantene fikk i denne fasen mulighet for å stille spørsmål til meg om prosjektet. Jeg spurte dem direkte om de hadde noen spørsmål til

prosjektet. I den innledende fasen gjorde jeg det tydelig at jeg ønsket at de skulle fortelle fritt om opplevelser de hadde. Jeg understrekte at personlige opplevelser var fine å få frem. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i en fenomenologisk betraktning om at informantens opplevelse av et fenomen kan brukes til å synliggjøre, hvordan fenomenet forstås i informantenes virkelighet.

Som fenomenologisk forsker tilstreber man å se bort fra tidligere erfaringer, med det formål å møte fenomenet som var det første gang (Jacobsen et al., 2015). Som forsker hadde jeg vært i praksis i en PP-tjeneste i høsten 2020, samtidig med at jeg hadde studert spesialpedagogikk i tre semestre. Det betydde at jeg hadde noe praksiskunnskap om det felt jeg forsket i. Forkunnskap kan hevdes å være en fordel, da det gir grunnlag for å utforme relevante spørsmål om temaene og øker intervjuerens evne til å registrere og fortolke meningen av det som sies (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Men fra et fenomenologisk perspektiv kan det argumenteres at et stort kjennskap til feltet kan gjøre det vanskelig å forholde seg helt åpent og fordomsfritt til det fenomen som undersøkes. Jeg hadde et bevisst forhold til at jeg gjennom forskningsprosessen skulle innta en *forutsetningsløs rolle*, der det er informantens livsverden frem for mine egne hypoteser som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Spenningen mellom kravet om forkunnskap og en forutsetningsløs holdning uttrykkes i kravet om en *kvalifisert naivitet* (Kvale & Brinkmann, 2015). Med små positive gester, speilingsteknikker og oppfølgende spørsmål var min hensikt å være *kvalifisert naiv* til informantens utsagn. Dette for å få informantens utsagn formidlet så fordomsfritt og direkte som mulig i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig for meg under intervjuet at informantene fikk tid til å snakke ferdig. Jeg var oppmerksom på å ikke alltid stille oppfølgende spørsmål i pauser, men hellere la informantene bruke stilheten på å reflektere. Ofte opplevde jeg at nye ting kom frem, eller at ting ble utdypet på nye måter etter en slik pause. På skjermen så vi kun hverandres ansikter. Jeg var derfor som intervjuer bevisst på å søke øyekontakt og virke tilstedeværende gjennom små verbale oppmuntringer for å vise engasjement og holde liv i samtalen.

3.4 Den første tolkning av data

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) igangsettes analyseprosessen allerede under selve intervjuet. Jeg opplevde under samtlige intervjuer at informantene reflekterte over egne utsagn. Refleksjonene kom frem i takt med at de snakket seg varme på emnet. Når jeg som intervjuer lyttet aktivt, anerkjente og spilte noen av de ord informantene sa, opplevde jeg at refleksjonen nådde dypere

lag. Et eksempel på, at jeg som intervjuer anerkjenner og speiler informantens utsagn, ses i følgende spørsmål: «Det er jo veldig interessant å jobbe med at det skal skje en utvikling og å få folk til å se på ting på en litt annen måte. Det jeg høre deg si er at det er veldig tidskrevende arbeid? Kan du si litt om de utfordringer som er forbundet med det?».

I noen tilfeller der jeg under intervjuet var i tvil om hva informanten mente, opplevde at mine spørsmål fungerte som en validering av informantens utsagn. Et eksempel på dette var at jeg etter en informants uttalelse spurte: «Hva var det du sa? At du mangler struktur i forhold til en fastere dag?» da svarte informanten: «Nei altså i forhold til selve samtalen da...».

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuet struktureres for analyse gjennom å transkribere. Jeg opplevde at jeg gjennom transkripsjonsprosessen fikk større overblikk over meningsinnholdet i intervjumaterialet. Transkriberingen bidro derfor til min forståelse og tolkning av datamaterialet.

3.5 Etiske overveielser

Det ligger mange etiske overveielser til grunn for dette forskningsprosjekt. For det første må ulemper og fordeler med forskningsprosjektet overveies fra et overordnet makroetisk plan hvor forskningens interesser sees i samfunnsmessig sammenheng. For det annet må mikroetiske problematikker imøtekommes ved å sikre personlige data om informantene behandles konfidensielt (Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

3.5.1 Makroetiske overveielser

Fra et makroetisk perspektiv er studien vurdert ut fra et konsekvensetisk utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere politiske styringsdokumenter på både nasjonalt og internasjonalt nivå påpeker at barnet har rett til å bli hørt og medvirke i saker som angår barnet selv, samt at barnets beste er et grunnleggende hensyn som må tas i alle beslutninger som angår barn (Barnekonvensjon, 1989, artikkel 3.1 & 12; Barneloven, 1981, §31 & 32; Opplæringsloven, 1998, § 5-4). Studien vil altså belyse et tema som er relevant i både nasjonal og internasjonal sammenheng. Da studien spesifikt tar utgangspunkt i kommunale PP-tjenester i Norge gir det mening å bruke resultatene i veien mot å forbedre samtlige kommunale PP-tjenester i Norges evne til å ta høyde for elevens stemme i vurderingen av elevens beste i sakkyndighetsarbeidet.

3.5.2 Mikroetiske overveielser

Studiens negative konsekvenser for deltakerne er overveiet (Thagaard, 2018). For det første er formålet med intervjuet en faglig relatert samtale. Det personlige er ikke sentralt og dermed er det mindre risiko for å føle en personlig krenkelse ved at jeg som intervjuer stiller for «nære» spørsmål. Det er viktig at deltakerne skal føle at de kan snakke fritt om jobbrelaterte tema, og derfor er et viktig etiske grep å bevare deltakernes anonymitet ved å følge de forskningsetiske retningslinjer for behandling av personopplysninger.

Alle forskningsprosjekter, som innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2018). Jeg søkte om godkjenning av prosjektet den 11.12.2020 (Vedlegg 5). Jeg fikk svar om at det innsendte meldeskjema var godkjent den 17.12.2020. I forkant av min innsamling av datamateriale søkte jeg om godkjenning til å foreta intervju over videomødetjenesten zoom grunnet det stigende smittetrykk av Covid-19 i januar 2021. Jeg var i kontakt med min saksbehandler på NSD den 11.1.2021 og fikk beskjed om å endre meldeskjema. Jeg dokumenterte at jeg brukte zoom som ekstern databehandler tjeneste i meldeskjemaet på NSD. Jeg fikk svar den 13.01.2021 at behandlingen av personopplysninger var i samsvar med personvernlovgivningen.

Jeg har fulgt de retningslinjer som er beskrevet av Universitetet i Agder, der Zoom benyttes til gjennomføring av intervju i studentoppgaver (UiA, 2021). Disse retningslinjer er beskrevet i avsnitt 3.2.4.

Alle informanter mottok et informasjonsskriv i forkant av intervjuet (vedlegg 4). Deres forberedelse til intervjuet var å lese gjennom informasjonsskrivet. I informasjonsskrivet blir blant annet formålet med prosjektet samt forhold som angår personvern beskrevet. Informantene ble informert om at alle personopplysninger behandles konfidensielt, hvilket betyr at navn og arbeidsplass anonymiseres, og at det er en sikkerhet for at ingen andre enn meg og veileder får adgang til personopplysninger og lydopptak, samt at lydopptak slettes etter levert oppgave. I starten av intervjuet informerte jeg informantene om at de skulle prøve å unngå å nevne navn på seg selv, andre og arbeidsplassen. Alle informanter klarte dette. Dermed kommer ingen navn frem i lydopptaket.

Informasjonsskrivet er utarbeidet på bakgrunn av NSD's retningslinjer for samtykke (NSD, 2021). Det blir beskrevet at det er *frivillig* å delta og at informantene til enhver tid kan trekke samtykket

gjennom å kontakte meg eller veileder. Det betyr at det er like lett å avgi samtykke som å trekke det tilbake. Prosjektet er beskrevet i skrevet så informantene spesifikt vet hva de samtykker til. Samtykket er dokumenterbart og gitt gjennom en aktiv handling (NSD, 2021). Informantene i prosjektet ble spurt før intervjuet om de ville samtykke til å delta. Det ble tatt lydopptak av samtykket.

3.6 Analytisk tilnærming

I denne studien er synet på fortolkning av intervjudata forankret i fenomenologien. Amedeo Giorgis (2012) analytiske tilgang er valgt til å analysere det transkriberte datamateriale. Tilgangen avspeiler en fenomenologisk forankret bestrebelse på å få frem en detaljert og fordomsfri beskrivelse av fenomenene som de beskrives av informantene (Jacobsen et al., 2015). Giorgi (2012) opererer med fem trinn i analysen. Hvert enkelt trinn har blitt fulgt i denne studiens databehandling. Første trinn er at forskeren leser hele beskrivelsen gjennom for å oppnå en helhetsforståelse (Giorgi, 2012). I praksis gjennomførte jeg dette analysetrinnet ved å skrive ut alle transkripsjonene på papir og lese gjennom dem. Utskriften av det transkriberte materiale hadde linjetall og hvert intervju ble skrevet ut med hver sin skriftfarge. Med den fenomenologiske holdning for øye søkte jeg å gjennomlese materialet så fordomsfritt som mulig. Under første gjennomlesing av transkripsjonsmaterialet opplevde jeg at intervjuguidens temaer ble nyansert av informantenes utsagn. Jeg bemerket at jeg allerede under gjennomlesingen begynte å finne koblinger mellom informanters utsagn. Det kan derfor argumenteres at jeg ikke leste det fjerde intervju så fordomsfritt som det første.

Annet analysetrinn handler om å dele inn teksten i biter. Forskeren leser alt gjennom igjen og noterer hver gang det er et skift i mening (Giorgi, 2012). Jeg leste materialet gjennom igjen med henblikk på å identifisere meningsenheter. Meningsenheter beskrives som velavrundet helheter (Jacobsen et al., 2015). I praksis noterte jeg meningsenheter i teksten ved rent fysisk å klippe ut tekstsegmenter som kunne beskrives som en velavrundet helhet.

På tredje analysetrinn tilpasser forskeren informantenes uttalelser, så det sagte blir omformulert og dets relevans blir tydelig i forhold til fenomenet som studeres (Giorgi, 2012). Jeg gjorde en forkortelse av de naturlige meningsenheter til kortere formuleringer, også kallet *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2015). *Meningsfortetting* er en fenomenologisk analysestrategi, der hensikten er å uttrykke det temaet som dominerer den enkelte naturlige meningsenhet så enkelt og klart som

mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skrev en setning på hver av meningsbitene, som kort beskrev meningsinnholdet i informantens uttalelse. Dette gjorde jeg ved samtlige transkriberte intervjuer.

Eksempel på meningsfortetting:

| Velavrundet helhet | Sentralt tema |
|---|---|
| «...så blir det lagt alt for mye ansvar på eleven igjen. På den måten at man sier hva synes du og hva synes du? Ja medvirkning men det må jo være innenfor de sin nærmeste utviklingssone» (Grete) | PP-rådgiveren står i et dilemma mellom kravet om å høre eleven og samtidig møte eleven der eleven er. |

Heretter sorterte jeg meningsfortettingene ut fra tema. Jeg utarbeidet en overskrift som passet til temaet. Overskriftene er brukt i «presentasjon av funn».

Eksempel på overskrift utledet på bakgrunn av sentrale temaer:

| Sentrale temaer | Overskrift |
|---|---|
| «En til en samtalen er et viktig redskap til å høre eleven» «Å skape trygghet ved å imøtekomme elevens ønsker om hvordan samtalen skal finne sted» «å «ta seg tid til å samtale med eleven» er grunnleggende for å vinne elevens tillit» «Det er tidskrevende og vinne elevens tillit, men PP-rådgiveren er avhengig av tilliten for å få til den fortrolige samtale.» | Å ta seg tid til å skape den fortrolige samtale |

Fjerde analysetrinn plukkes de relevante strukturer i beskrivelsene ut (Giorgi, 2012). Jeg undersøkte de etablerte meningsfortettinger i lys av undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). På dette analysetrinn ble det tydelig at flere av informantenes uttalelser ikke besvarte problemstillingen direkte men likevel var interessant for å utfolde problemstillingens tema. På bakgrunn av dette valgte jeg meningsfortettinger ut fra to kriterier. For det første meningsfortettinger jeg mente var betydningsfulle for å svare direkte på oppgavens problemstilling. For det andre meningsfortettinger som jeg vurderte var interessante for å utfolde problemstillingens tema.

Her følger et eksempel på en meningsfortetting som svarer direkte på oppgavens problemstilling:

| Velavrundet helhet | Sentralt tema |
|---|---|
| «Ungdomsskoleelever er jo typisk litt kritiske til livet og de tar ikke umiddelbart den voksne som kommer inn på alvor. Du må på en måte opparbeide deg en tillit. Så du får jo absolutt det resultatet ut av en samtale hvis du går noen runder med dem og tar de på alvor» (Oda). | Det er tidskrevende og vinne ungdomsskoleelevens tillit, men PP-rådgiveren er avhengig av tilliten for å få til den fortrolige samtale. |

Her følger et eksempel på en meningsfortetting som utfolder problemstillingens tema:

| Velavrundet helhet | Sentralt tema |
|---|---|
| <p>«Når jeg startet så savnet jeg verktøy for å legge til rette for en god samtale, og jeg savnet å ha en klar agenda. For jeg opplevde når jeg begynte her og var med flere PP-rådgivere og observerte forskjellige elevsamtaler at de hadde veldig ulike praksis i hvordan de gikk inn i det. Og man sa litt forskjellige ting, forklarte hva man skulle gjøre på forskjellige måter, spurte om veldig forskjellige spørsmål. Samtalen ble ofte korte, og du fikk ikke med deg så mye informasjon» (Mari)</p> | <p>Det er utfordrende at det ikke ligger noen faste føringer for hvordan man som PP-rådgiver skal samtale med eleven.</p> |

Femte analysetrinn handler om å bruke de relevante biter som er plukket ut til å fremstille en samlet fortolkning av informantenes utsagn (Giorgi, 2012). Det betydde at de viktigste emner i intervjuet ble bunnet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Den samlet fortolkning er det som ses i oppgavens «presentasjon av funn». For å la informantens stemme komme uredigert frem underveis, var jeg bevisst om å sitere direkte, der det var beskrivende og relevant. Ut over at analysen fungerer som en beskrivelse av informantenes uttalelser, har analysen også til formål å løfte opp, sammenligne og perspektivere de enkelte uttalelser. Målet med denne analysestrategi er å finne det generelle i det konkrete via fenomenologiske redskaper (Jacobsen et al., 2015).

3.7 Teoriens rolle i dataanalysen

Denne studiens fenomenologiske forankring betyr at det i høy grad er datamaterialet som er styrende for utviklingen av dataanalysens temaer. Dermed kan analysen primært betegnes som *induktiv*. Utgangspunktet for en *induktiv* fremgangsmåte er empirisk, hvilket betyr at vi jobber fra data til begreper (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Motsatt tar den *deduktive* analytiske tilnærmingen utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). Det kan argumenteres at

spørsmålene i den semistrukturerte intervjuguide er styrende for en del av informantenes uttalelser. Dermed er det også en forhåndsstyrt deduktiv del. Vekslingen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming kalles abduksjon (Thagaard, 2018). Overskriftene som fremkommer i kapittel fire «presentasjon av funn» er utarbeidet på bakgrunn av temaer som belyses i empiriske funn, og er som følger: «Elevens medvirkning på fellesmøtet», «Å ta seg tid til å skape den fortrolige samtale», «å tilpasse språk og spørsmål til ungdomsskoleeleven», «Å være en voksen eleven lytter til», «Dokumentasjon av elevens stemme i den sakkyndige vurdering», «Å vektlegge ungdomsskoleelevens synspunkt i vurderingen», og «Felles retningslinjer for samtalen med eleven».

3.8 Prosjektets kvalitet

Når kvaliteten av et kvalitativt forskningsprosjekt vurderes gir det mening å se på forskningens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018). For at reliabilitet opprettholdes i den kvalitative forskningsprosess må leseren få en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2018). Samtidig innebærer reliabiliteten at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til deltakerne i prosjektet kan influere på den informasjon forskeren får (Thagaard, 2018). Jeg har i dette kapittel valgt å beskrive veien fra undersøkelse til resultat så utførlig som mulig for å gi leseren innblikk i prosessen og mulighet for å gjøre sine egne vurderinger av i hvilke kontekster resultatene kan brukes. Jeg har beskrevet forskerrollen, relasjonen til deltakerne og konteksten de befinner seg i, for å gi leseren et bilde av sammenhengen som resultatene skal forstås i. Det er her meningen at leseren dermed skal kunne gjøre seg egne vurderinger av prosjektets reliabilitet.

Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Vi kan presisere begrepet *validitet* ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018). Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). I hvert trinn av analyseprosessen har det blitt gjort en fortolkning. Det er argumentert at den tematiserte analysestrategi kan kritiseres for å miste helhetsbildet i de enkelte uttalelser. For å styrke validiteten har jeg gått gjennom den ferdige analyse, og tolket hver uttalelse på bakgrunn av det helhetlige intervju.

Det kan argumenteres at kvalitativ forskning ikke søker noen endegyldige sannheter. I stedet søker den kvalitative forskning å komme med en så gyldig og gjenkjennelig beskrivelse av den sosiale verden som dataen innhentes fra. Hannah Arendt skriver:

«Selvom der ikke er nogen sandhed, kan mennesket tale sandt, og selvom der ikke er nogen pålidelig sikkerhed, kan mennesket være pålideligt» (Arendt, 1998, sitert i Brinkmann, 2015, s. 473).

I intervjuprosessen opplevde jeg som forsker at det ble skapt en trygghet i relasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. Tryggheten, interessen i temaet og viljen til å snakke fra alle informantenes side koblet med min interesse og ønske om å forstå dem fra deres perspektiv betyr at jeg betrakter studiens reliabilitet og validitet som høy. De kommunale PP-tjenester som alle informantene er en del av kan betraktes som en sosial verden i seg selv. Studiens resultater fungerer ikke som endegyldig sanne, men innen den sosiale verden som de er tatt fra, kan resultatene brukes til å beskrive og belyse utfordringer og muligheter i PP-rådgiverens tilrettelegging av ungdomsskoleelevers medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

4. Presentasjon av funn

Dette kapitlet vil presentere funn som belyser hvordan PP-rådgiverne tilrettelegger for at ungdomsskoleelever får medvirke i sakkyndighetsarbeidet.

4.1 Elevens medvirkning på fellesmøtet

Det kommer frem av datamaterialet at det er ulike prosedyrer for å tilrettelegge for å høre ungdomsskoleeleven i sakkyndighetsarbeidet. Det avhenger av sakens natur og ungdomselevens modenhet hvordan saksgangen og møtene med elevene foregår. Informantene uttrykker at det er en forskjell på hvordan man tar samtale for nyhenviste elever og når elevene allerede er i systemet.

«Hvis de er nyhenviste, så er ofte rutinen å starte med en samtale med foreldrene, så med eleven, og så med skolen. Men hvis eleven er i vårt system fra før, så er det en del som velger å kalle inn til det vi kaller et rehenvisningsmøte hvor alle sitter sammen» (Mari).

Informantene har forskjellige erfaringer fra fellesmøter der elevene sitter med. Inger har opplevd at fellesmøter kan føre positive ting med seg, fordi det at alle samles kan gjøre at foreldrene lytter mer til sitt barns ønske:

«Noen ganger kan det være godt at både foreldrene og eleven hører samme beskjed når de er 15. Det er ikke alltid at de avgjørelser foreldrene tar er best på lang sikt» (Inger).

Det er interessant at Inger peker på at et fellesmøte kan bidra til at foreldrene tar deres barn på alvor. En annen informant peker at hun i forkant av et fellesmøte tilrettelegger for at partene har kommunisert sammen, da hun mener det er viktig at alle er klar over hva formålet med møtet er:

«Jeg tenker at man må tenke hva man ønsker av møtet og hva man skal bruke det til. Og det er fint å ha en dialog om det med foreldre og skole i forkant. Noen ganger så er vi enige om at nå har vi dette møtet for å løfte den eleven» (Grete).

Å være avstemte om formålet med møtet ses altså på som vesentlig for møtets utfall. Det poengteres av informanten at det viktigste er at eleven får en positiv opplevelse på møtet. Elevens deltakelse på et fellesmøte kan som sagt være en arena hvor de voksne rundt eleven viser eleven at de hører hva

eleven sier og tar eleven på alvor. På den måte kan fellesmøtet bidra til at eleven føler at de blir støttet av de voksne rundt seg. Det er altså kommet frem at et fellesmøte kan være et effektivt virkemiddel til å få systemet rundt eleven til å jobbe sammen om å definere formålet med møtet i forberedelsesfasen. Det er pekt på at det er positivt at elevens deltakelse på møtet betyr at foreldre og lærere må ta elevens opplevelser på alvor.

Fellesmøtene vurderes dog ikke utelukkende å være positive av PP-rådgiverne. Både Mari og Oda påpeker at de har opplevd at elever blir mer passive på fellesmøter, fordi de ikke er komfortable og de voksne ikke alltid klarer å inkludere eleven i samtalen. Oda peker på at hun selv som PP-rådgiver er oppmerksom på å få eleven aktivert:

«Jeg tror veldig mange elever bare kobler litt ut innimellom og så svarer de på direkte spørsmål... Men de sitter som regel bare og lytter til lærerne. Men det kommer også an på hvor gode de ulike voksne i møtet er for hvor mye eleven kommer frem. Men som PP-rådgiver, så stiller jeg alltid spørsmål til eleven og etterspør alltid «skjønnte du hva jeg sa nå for eksempel om min rolle?», «forsto du betydningen av hvorfor vi er her?» og de får alltid lov til å si noe om sin skoledag» (Oda).

Oda peker her på at hun er bevisst på at hun selv snakker til eleven på måte som eleven forstår. Flere informanter understreker at alle de voksne på møtet må tenke på hvordan de kan snakke i et språk så eleven har mulighet for å delta. Mari har også opplevd at eleven blir passiv på fellesmøter og hun påpeker viktigheten av at de voksne på møtet klarer å involvere elevene på en god måte:

«...så opplever jeg også at foreldre og lærere rask kan legge ord i munnen på eleven. I stedet for å spørre: "Hva tenker du om å jobbe i liten gruppe?" så blir det: "Du liker å jobbe i liten gruppe ikke sant?" (Mari).

Mari viser til at måten man stiller spørsmål til eleven på er viktig. Ledende spørsmål gir ikke samme informasjon om elevens opplevelse av situasjonen som hvis eleven hadde sagt det på eget initiativ. Det pekes altså på at det er viktig at det på møtet blir kommunisert i et lett forståelig språk og stilt åpne spørsmål til eleven, så eleven får mulighet for å beskrive sine opplevelser.

4.2 Å ta seg tid til å skape den fortrolige samtale

Alle informantene uttrykker at en fortrolig samtale mellom PP-rådgiver og eleven er et viktig redskap til å skape grobunn for elevmedvirkning. Det kommer frem at informantene har gjort seg mange refleksjoner om hvordan man skal tilrettelegge for en trygg samtale med eleven hvor eleven føler seg hørt. En informant illustrerer ved hjelp av et praksiseksempel at det å «ta seg tid til å samtale med eleven» er grunnleggende for å vinne elevens tillit og få eleven til å føle seg tatt på alvor:

«...det er klart at hvis ungdommen ikke opplever at du er tilstede og har tid til de, så kan du ikke forvente at de deler ting som er vanskelige. Det tar litt tid å bygge den relasjonen» (Grete).

Alle informantene er inne på at tiden i selve samtalen er viktig for å skape fortrolighet. En informant belyser at de uformelle pauser man har med elevene under test, kan skape en god atmosfære hvor eleven senker skuldrene og man kan som PP-rådgiver vise at man har tid til å lytte.

«Jeg lissom lyttet og jeg hadde lengre pauser og ventet med å stille noen spørsmål og på grunn av at vi hadde hatt en god dialog i en kakaopause i en test, så sier eleven plutselig at når du begynte å snakke om det og det så kjente jeg at jeg kunne stole på deg og derfor så kan jeg fortelle deg... Det er jo veldig rørende. Men det er det jeg sier når det blir mye stress og mye press... Det er jo så viktig å ta seg den tida ikke sant» (Grete).

Å drikke kakao sammen blir altså her beskrevet av PP-rådgiveren som noe det er viktig å ta seg tid til for å åpne opp for den gode samtale. Hun problematiserer dog at tidspresset sjeldent tillater de små «kakaopausene». Også de andre informanter peker på å vise at man tar seg tid til å møte eleven og følge opp det man lover er viktig for å vinne elevens tillit. Det kommer frem at det er viktig at man viser man har tid til eleven over en lengre periode. Mari forklarer for eksempel at hun ofte vektlegger å ta tid til flere samtaler med elever, selv om rutinen er at man bare har en samtale. Hun forklarer at valget om å møte eleven igjen kan begrunnes i at man enten ikke fikk nok informasjon fra eleven i første samtale eller at eleven har snakket om mer personlige ting, som er fine å følge opp før man eventuelt sender dem videre. Hun uttaler:

«Men det ligger jo egentlig ikke i vårt mandat å fortsette å møte dem og snakke om ting som ikke har noe med skolesituasjonen ... Det er noe man gjør ekstra for å vise tillit og ta vare på relasjonen» (Mari).

På samme måte prioriterer Oda at ta seg tid til flere samtaler med elever på ungdomsskolen. Hun beskriver at hun vektlegger dette for å opparbeide en relasjon preget av tillit:

«Ungdomsskoleelever er jo typisk litt kritiske til livet og de tar ikke umiddelbart den voksne som kommer inn på alvor. Du må på en måte opparbeide deg en tillit. Så du får jo absolutt det resultatet ut av en samtale hvis du går noen runder med dem og tar de på alvor» (Oda 96-99).

Flere av PP-rådgiverne peker altså på at det ofte kan være tidskrevende å legge til rette for en god samtale samt vinne elevens tillit. Samtidig kommer det frem at det å ta seg tiden og følge opp det man lover er grunnleggende for å opparbeide tillit som den fortrolige samtale krever. Den fortrolige samtale hvor eleven forteller ærlig om sine opplevelser er ifølge informantene en god måte å få frem elevens stemme i sakkyndighetsarbeidet.

4.3 Å tilpasse språk og spørsmål til ungdomsskoleeleven

I samtalen med eleven ønsker informantene å legge til rette for at eleven får så tydelig og ærlig informasjon som mulig. Informantene er bevisste på å forklare samtalens formål med et språk som ungdomsskoleelevene forstår.

«Jeg er jo egentlig ganske rett på sak og forklare på en enkel måte hva PPT er og hva vi kan støtte elevene med og hvorfor vi er nysgjerrige på ting. Altså sånn enkel kort forklaring som er mest mulig nær sannheten da. Men sagt på en grei måte så eleven forstår det» (Oda).

En informant har reflektert mye over hvilke ord og begreper hun bør bruke når hun overfor ungdomsskoleeleven skal beskrive hva formålet med samtalen er:

«Det er en frykt i hvert fall hos meg, at ved å bruke spesialundervisningsbegrepet så kan det lukke samtalen litt ... Ja det er mange som når du går på ungdomsskolen så har du et veldig sterkt behov for tilhørighet. Det er mange som er opptatt av å være

som de andre. Og ved å høre spesialundervisning, så ligger det litt i ordet at det er noe spesielt, noe annet enn de andre får» (Mari).

Mari viser her at hun har forståelse for ungdomselevens verden og derfor veier sine ord overfor eleven for at eleven skal forstå hva formålet reelt er. Alle PP-rådgiverne forsøker å tilpasse språket slik at formålet med samtalen blir klart for hver enkelt elev. Informantene peker på at de vektlegger å forklare til elevene at formålet med samtalen er at de skal ha mulighet for å si deres mening og dermed påvirke sin fremtid. En informant beskriver at det er viktig at de har den mulighet for å uttale seg også selv om de ikke har lyst å snakke:

«Det at de vet at det de sier har konsekvenser på de sin egen fremtid og at de har mulighet for å påvirke sin egen tilrettelegging på skolen. Det er viktig at de får den mulighet til å uttale seg» (Inger).

En informant problematiserer motsatt at det å spørre ungdommen om hva de vil og si at de har mulighet for å påvirke egen sak, i noen tilfelle kan være å legge et for stort ansvar på elevens skuldre.

«...så blir det lagt alt for mye ansvar på eleven igjen. På den måten at man sier hva synes du og hva synes du? Ja medvirkning men det må jo være innenfor de sin nærmeste utviklingssone» (Grete).

Informanten kommer her inn på at samtalen må tilpasses eleven, og grensen for hvor mye eleven skal høres og medvirke i egen sak avhenger av elevens modenhet og forutsetninger.

4.4 Å være en voksen, som eleven lytter til

Det pekes av alle informantene på at man i rollen som PP-rådgiver både må tilpasse seg elevens verden og samtidig være en voksen som prøver å motivere elevene til å ta ansvar for egne faglige og sosiale mål. Oda kommer med et illustrerende praksiseksempel der hun i samtalen med en skoletrett gutt på ungdomsskolen tar utgangspunkt i elevens verden for å motivere ham til å ta mer ansvar for egen læring i matematikk:

“Ja hva ønsker du å bli da?”, “Nei han skulle bli bilmekaniker”, så sa jeg “hvis du skal bli bilmekaniker, tror du så ikke at du trenger litt matte?”, “Jo ja han gjorde kanskje

det”, så sa jeg det “Ja matematikk er jo helt nødvendig hvis du skal bli bilmekaniker, så må du lære matematikk.” Og så snakket jeg om hva han trengte matematikk til og sånn ting» (Oda).

Oda beskriver at hun på neste møte med skolen får å vite av matematikklæreren at eleven har begynt å jobbe i timene. Hun uttaler:

«Jeg tenker at det med at ta de samtale med elevene, og snakke litt om hva som er kult og også veilede de litt underveis. Det tror jeg kan være en god kombinasjon. Det er lissom mange måter å gjøre det på tror jeg. Og det er viktig å møte den enkelte elev der den eleven er. Og være voksen og binde noen tråde for de” (Oda).

Oda understreker to vesentlige ting i dette sitatet. For det første snakker hun om «det som er kult» med eleven. Dette viser at Oda bevisst setter seg inn i elevens verden og i samtalen tar utgangspunkt i elevens interesser. For det annet sier hun at hun bevisst ønsker å være en voksen som «veileder» og «binder tråder». Dette viser at Oda dels er bevisst på å innta en rolle hvor hun opparbeider en relasjon til eleven ved å snakke om det som interessere eleven, og også er bevisst på å innta en voksen-rolle hvor hun blir en som eleven lytter til.

En annen informant gir et lignende eksempel på at hun er oppmerksom på å ta utgangspunkt i elevens verden for å tilrettelegge for en god og trygg samtale og opparbeide en relasjon. Først etter hun som PP-rådgiver har fått relasjonen kan hun begynne å uttrykke noen forventninger til eleven. Eksemplet handler om en ungdomsskoleelev med en skolevegringsproblematikk. Hun beskriver hvordan hun i jobben som PP-rådgiver først møter eleven hjemme til en samtale, hvor eleven er trygg. Deretter avtaler hun med eleven å ta neste samtale etter sommerferien på skolen.

«Det er jo på en måte en litt sånn gi og ta situasjon. Du gir henne mulighet til en ny samtale gitt at hun møter på skolen, for det har hun plikt til» (Mari).

Begge eksempler som er brukt i dette avsnitt belyser at PP-rådgiverne er beviste om å bruke deres posisjon på å veilede elevene til å fungere bedre i skolehverdagen.

4.5 Dokumentasjon av elevens stemme i den sakkyndige vurderingen

Informantene peker på at en viktig del av å tilrettelegge for elevmedvirkning er å ta elevens stemme på alvor ved å dokumentere elevens synspunkter i den sakkyndige vurderingen. Samtaler og møter med eleven er det som i de fleste tilfeller danner grunnlag for at PP-rådgiverens skriftlige dokumentasjon. Oda mener det er viktig å skrive mest mulig ordrett hva eleven sier i den sakkyndige vurdering:

«...å gjenta ordrett hva eleven sier. Som den eleven som sier at «når den voksne snakker og det blir for mye da kobler jeg ut»... Så skriver jeg det på den måten. Sånn akkurat ordrett sånn som han sier. Altså bruke mest mulig informasjon direkte fra eleven tenker jeg er fint» (Oda).

Flere av PP-rådgiverne kommer inn på at de PP-kontorer de sitter på har utviklet egne maler for hvilke punkter som må med i den sakkyndige vurdering:

«Det er et eget punkt som heter “barnets opplevelse av situasjonen”. Og så skal vi også på slutten av den sakkyndige få frem hvorfor vi har gjort de vurderinger vi har gjort. Å få frem at vi har gjort de fordi vi mener at det er til barnets beste. Så hvis vi da på en måte har gjort en fagvurdering som kanskje strir mot det barnet har fortalt eller barnets opplevelse av ting, så skal det begrunnes faglig i den sakkyndige (Oda).

Informantene er enige om at «elevens ønske omkring egen situasjon» må komme frem i den sakkyndige vurderingen, også selv om «elevens ønske» ikke nødvendigvis tilsvarer den vurdering som blir gjort av hva som er «barnets beste». Grete uttaler: «Jeg skriver alltid inn hva de synes, og hva de mener og om jeg er enig.» En annen informant poengterer:

«Etter sommeren har vi lagt inn et punkt der du skriver en vurdering av barnets beste. Der gjør vi det veldig tydelig hva eleven ønsker og hvordan det samsvarer eller ikke samsvarer med annen informasjon i saken. Hvorfor vi vurderer at det vil være til barnets beste enten å følge eller gjøre noe annet enn hva det ønsker selv» (Mari).

Det understrekes altså at uansett om elevens ønsker vurderes å være til elevens beste vektlegger informantene å dokumentere opplevelser og ønsker i utredningsdelen av den sakkyndige

vurderingen. Samtidig vektlegges at det i tilrådsdelen argumenterer for hvordan elevens stemme er tatt hensyn til.

4.6 Å vektlegge ungdomsskoleelevens synspunkt i vurderingen

Samtlige informanter er i løpet av intervjuene inne på at de ønsker å vektlegge ungdomsskoleelevens synspunkt mest mulig i vurderingen av hva som er barnets beste. En informant argumenterer at elevens ønske er viktig å vektlegge, da elevens motivasjon må være til stede for at det skal kunne skje noen form for endring:

«Det er jo eleven som er hovedperson når vi gjør en utredning. Og uten å ha eleven med på laget, så hjelper det ikke uansett hvor mye stillas du bygger rundt. Eleven må selv ha en motivasjon» (Mari).

Mari erkjenner dog at det ikke er i alle saker man kan møte eleven på det de ønsker. Hun kommer med et praksiseksempel hvor en 9. klasses elev ønsker å komme ut av engelsktimene for å jobbe i en liten gruppe. Men det viste seg etter samtale med læreren at eleven fagligt var på nivå med dem i klassen.

«Da måtte jeg si til eleven, at jeg hører hva du sier og jeg må snakke mer med skolen om det, men det kan være at vi må inngå et kompromis her» (Mari).

Mari vektlegger altså å forberede eleven på at det ikke er sikkert at hans/hennes ønsker innfris i vurderingen. I saker der elevens ønske ikke vurderes å være til elevens beste kommer det frem i datamaterialet at PP-rådgiverne ser det som sin oppgave å ta de ekstra runder med de involverte parter for at alle skal føle at de blir hørt og tatt på alvor.

4.7 Samarbeid og videreformidling av elevens ønsker

PP-rådgiverne påpeker at de må ta hensyn til skolen, foreldrene og eleven når vurderingen av «barnets beste» skal gjøres. Det blir understreket at utfordrende saker oppstår hvis elevens, skolens og foreldrenes ønske peker i forskjellige retninger, eller hvis det eleven ønsker ikke svarer til det man vurderer å være til barnets beste. Flere informanter er inne på at det i slike saker handler om å

arbeide med partenes forståelse av hva som er det beste for barnet, men understreker samtidig at elevens ønsker vektlegges mye:

«Både hvis det er konflikt mellom skole og hjem, men også når det ikke er det. Så handler det om på en måte å få en felles plan å jobbe mot. Og den ønsker jeg jo så mye som mulig skal være basert på elevens ønsker» (Mari).

For å vektlegge elevens stemme i vurderingen av barnets beste er informantene enige om at man må arbeide for å få de voksne rundt eleven med på laget. Det kommer frem at PP-rådgiverne er bevisste på å bruke sin posisjon til å vektlegge elevens ønsker overfor lærere og foreldre:

«Noen voksne er jo sånn, at det er bare noe han sier ikke sant. Nei det er ikke det, det er ikke noe han bare sier» (Grete).

Grete påpeker altså at hun i sin rolle som PP-rådgiver ønsker å bruke sin innsikt i elevens verden til å snakke frem elevens opplevelser i sakkyndighetsarbeidet. Også andre informanter beskriver at hun som PP-rådgiver vektlegger å bruke sin viten om elevens læring og trivsel på skolen i møtet med foreldrene:

«Så det handler om å ha litt å vise til. Ikke bare et argument, men å vise til noen erfaringer eller situasjoner som har vært på skolen. Så alle på en måte får samme bilde av virkeligheten eller hvordan det er. For foreldrene opplever jo ofte barnet litt annerledes enn det er på skolen» (Inger).

Andre informanter er inne på at man må kommunisere med foreldrene løpende i den spesialpedagogiske utredning, for at de skal kunne akseptere og stå innenfor den sakkyndige vurderingen. Det blir pekt på at en del av kommunikasjonen med de voksne rundt eleven handler om å videreformidle elevens ønsker og på den måte gi eleven en stemme:

«Å få lov til å være den voksne som får lov til å gi barnet en ny stemme eller få lov til å holde opp et annet bilde av den ungdommen. Og det kan man jo få lov til i min jobb.» (Grete).

Det har kommet frem at elevens beste ikke bare kan oppnås gjennom å lytte til eleven og ta eleven på alvor. Det må også samarbeides med alle de nærmeste personer rundt eleven som foreldre og lærere for at det skal lykkes å ta elevens ønsker på alvor i vurdering av hva som er barnets beste.

4.8 Felles retningslinjer for samtalen med eleven

Det blir problematisert av flere av informantene at det ikke på tvers av landets PP-tjenester er en felles retningslinje for å snakke med eleven og vektlegge elevens synspunkt. Det pekes på at kommunene har forskjellige maler for å dokumentere elevens stemme i den sakkyndige vurdering og at det generelt er stor forskjell i hvordan ungdomsskoleelever medvirker. En informant som har jobbet i PP-tjenesten i 12 år uttaler:

«Nå har jeg jobbet i forskjellige kommuner og jeg har vært innom mange forskjellige skoler, og det er veldig stor kulturforskjell i det å trekke inn ungdommen i arbeidet» (Grete).

Flere av informantene som har jobbet i PP-tjenesten i kortere tid uttaler at det er utfordrende ikke å ha noen faste retningslinjer for hvilke temaer man bør snakke om i elevsamtalen.

«Det kunne kanskje ha vært en ting ... at det var seks punkter som eleven skulle få mulighet for å uttale seg om. Så ikke vi overser det. Nå blir det veldig personavhengig hva eleven får uttale seg om» (Inger).

Informanten er altså usikker på om elevens rett til medvirkning blir oversett når det er så mye opp til skjønn hvordan eleven trekkes inn i sakkyndighetsarbeidet. En informant forklarer at hun som konsekvens av de manglende retningslinjer for elevsamtalen selv valgte å utvikle et spørreskjema som alle rådgiverne på kontoret i dag bruker i forberedelsen og gjennomføringen av elevsamtaler. Hun opplever at skjemaet som blir gitt eleven i forkant av samtalen fungerer som en struktur som er enkel å forholde seg til for eleven gjennom samtalen.

«Så jeg ser jo at en del elever når jeg forklarer at nå skal vi snakke gjennom disse spørsmålene her og de kan se at de skal sette ringe rundt smilefjes som graderer trivsel for eksempel så blir de litt lettet. Du kan se at de senker skuldrene litt» (Mari).

Informanten gir uttrykk for at hun opplever at spørreskjemaet gjør elevsamtalen enklere fordi man sammen kan fokusere oppmerksomheten ned på et skjema. Spørreskjemaet har enkle spørsmål først og senere kommer man inn på hva eleven synes er vanskelig, og så avsluttes med noen spørsmål om fritiden. På den måte blir spørreskjemaet en fin føring for samtalens oppbygning.

Flere av informantene problematiserer altså at det ikke er noen faste retningslinjer som sikrer at eleven blir spurt om det de bør spørres om. Det blir belyst av en informant at spørreskjemaets

struktur gir henne den faste retningslinje som hun opplever at hun trenger for å få til den gode samtale og sikre elevens rett til å bli hørt på viktige områder i sakkyndighetsarbeidet.

5. Drøfting

Det fremkommer av studiens funn at det overordnet er to måter PP-rådgiverne tilrettelegger for at ungdomsskoleeleven får medvirke i vurderingen i sakkyndighetsarbeidet. For det første tilrettelegger PP-rådgiverne for at eleven får lov verbalt å gi uttrykk for sine synspunkter ved å samtale med eleven i møter og i «en til en samtaler». For det annet tilrettelegges for elevmedvirkning ved at PP-rådgiverne kommuniserer og samarbeider med de viktige parter rundt eleven som er foreldrene og lærerne.

5.1 Ungdomsskoleeleven som møtedeltaker

Funn indikerer at det varierer veldig fra sak til sak om PP-rådgiverne vurderer møtedeltakelsen som den beste måte å legge til rette for elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Funn viser også at den enkelte sak og ungdomsskoleelevens alder og modenhet må tas i betraktning i forbindelse med om de bør delta i et møte. Dermed opptrer PP-rådgiverne i overensstemmelse med elevens aldersbetinget rett til å bli hørt og medvirke i spesialpedagogisk utredning (Barnekonvensjonen, 1989; Barneloven 1982, § 31; Udir, 2017).

Informantene har både positive og negative erfaringer med at eleven deltar på møter. Det pekes på at det avhenger av kommunikasjonen på møtet om eleven får medvirke. På den negative siden viser funn at informantene har erfaring med at kommunikasjonen på møtet ikke tilpasses eleven. En informant opplever at elevene noen ganger blir passive og kobler litt ut i løpet av møtet. En annen informant peker på at foreldre og lærere fort kan legge ord i munnen på eleven. Disse funn er relevante å drøfte ut fra Harts (1992) medvirkningstrinn en til tre som omhandler mangel på medvirkning. Deltar eleven på møtet uten å forstå hva som det snakkes om? Er eleven bare med som et *dekorasjonsobjekt* fordi vi bør ha eleven med? Hvis eleven får taletid på møtet, er det vesentlig å diskutere om de voksne lytter og tar høyde for det eleven sier. Harts begrep *medvirkning på liksom* er viktig i denne sammenheng, da funn peker på at det er situasjoner der eleven får taletid, men at voksne stiller ledende spørsmål. I et slikt tilfelle kan det argumenteres at eleven får mulighet for å snakke, men ikke blir hørt. Dette kan karakteriseres som et eksempel på medvirkning på liksom. I slike situasjoner kan det argumenteres at PP-tjenesten ikke lever opp til barnekonvensjonens (1989) kapittel 12.2 krav om å høre eleven. Opplæringslovens (1998) §5-4

krav om å samarbeide med elever og vektlegge deres syn i utformingen av tilbud om spesialundervisning kan i slike situasjoner ikke sies å være oppfylt.

På den positive siden er informantene oppmerksomme på å kommunisere på en enkel måte slik at eleven kan forstå det som blir sagt. En informant beskriver at hun henvender seg direkte til eleven under møtet og stiller oppfølgende spørsmål for å finne ut om eleven har forstått hva som ble sagt. I den forstand bruker informanten sin rolle aktivt til å *åpne* opp for at eleven blir hørt og får *mulighet* til å uttrykke seg, og dermed unngå at eleven ender opp som et *dekorasjonsobjekt*. Dermed kan det argumenteres for at informanten i henhold til Shier (2001) tilrettelegger for elevmedvirkning, da PP-rådgiveren føler en individuell forpliktelse til å gi eleven mulighet for å uttrykke seg. I sammenheng med å tilpasse kommunikasjonen til eleven er Batesons (2005) *informasjonsbegrep* relevant, da det kan argumenteres at informantene tenker over hvilken forskjell det som blir sagt gjør for eleven. I overensstemmelse med dette peker Shier (2001) på at det er viktig å tenke over språket, når barn involveres i beslutninger. Forskning viser at dialogen på et møte med eleven er viktig for om eleven får mulighet for å medvirke (Lie, 2020). Det blir i forskningen beskrevet at det er de profesjonelles (lærere, PP-rådgivere) ansvar å skape et miljø som muliggjør at eleven blir hørt (Lie, 2020). Dermed kan det argumenteres at forskningen støtter opp om denne studiens funn som viser at kommunikasjonen med eleven under møtet er avgjørende for graden av elevmedvirkning.

5.2 Ungdomsskoleeleven som samtalepartner

Funn viser at alle informanter vektlegger å bruke «en til en samtaler» som en vei til å oppnå elevmedvirkning i den spesialpedagogiske utredningsprosessen. Flere informanter påpeker at ungdomsskoleelever typisk er litt kritiske til livet og ikke umiddelbart tar den voksne på alvor, og derfor kan være vanskelige å nå inn til. I overensstemmelse med dette funn viser nyere forskning at PP-rådgivere synes det er vanskelig å kommunisere med elever på en måte hvor eleven ærlig og oppriktig gir uttrykk for sine opplevelser i skolen (Kolnes & Midthassel, 2021). Informantene i denne studien opplever at man som PP-rådgiver må jobbe for å vinne elevens tillit og få til en god samtale. I overensstemmelse med dette funn beskrives i nyere forskning at PP-rådgivere uttrykker at oppbyggingen av et tillitsfullt forhold til eleven kan brukes til å bedømme elevens reelle opplevelser (Kolnes & Midthassel, 2021).

Jordet (2020) skriver at en anerkjennende væremåte i kommunikasjonen med eleven, er en forutsetning for å få til en god samtale, hvor man får innsikt i elevens tenkning og situasjon på skolen. Dette avsnitt har vist at PP-rådgivere er bevisste på å jobbe med relasjonen for å få til en god samtale. Dette må sies å være relevant, da voksnes evne til å høre barnet er viktig for å skape mulighet for medvirkning (Shier, 2001). De neste avsnittene sikter på å belyse mer spesifikt hvordan PP-rådgivere tilrettelegger for en anerkjennende væremåte i kommunikasjonen med eleven. Informantene peker på tre dimensjoner av samtalen som påvirker elevmedvirkningen. Den ene dimensjonen innebærer at det er en tillitsfull relasjon mellom PP-rådgiveren og eleven der PP-rådgiveren tar seg tid til å lytte (avsnitt 5.2.1). Den andre dimensjonen handler om at PP-rådgiveren tilpasse sine spørsmål til eleven (avsnitt 5.2.2). Den tredje dimensjon handler om at PP-rådgiveren er bevisst på at eleven lytter og påvirkes av samtalen med dem (avsnitt 5.2.3).

5.2.1 Å ta seg tid til å lytte til eleven

Informantene peker på at måten de jobber med å bygge opp en tillitsfull relasjon til eleven er ved å ta utgangspunkt i elevens verden, ta seg tid, følge opp det man sier, samt møte eleven flere ganger hvis det vurderes å være behov for det. Funnene synliggjør at utgangspunktet i elevens verden er viktig for å legge til rette for en god samtale. En informant peker på at hun bevisst snakker om det eleven synes «er kult». En annen informant sier at hun i noen tilfeller har tatt samtaler med elever hjemme for å imøtekomme elevens ønske. Disse funn er i overensstemmelse med FN (2009) beskrivelse av barnevennlige høring, hvor det bør tas utgangspunkt i det barnet synes er relevant, samt at det tenkes over både rom- og tidsdimensjonen av samtalen (Avsnitt 2.1). Informantene peker altså på at det er viktig at man som PP-rådgiver setter seg i elevens sted for å tilrettelegge for en god og trygg samtale. Med Schibbyes (2004) ord kan det argumenteres at PP-rådgiveren må ha en *subjekt-subjekt -orientering* i møtet med eleven.

Studiens funn tyder på at det å *ta seg tid* er et viktig element i å lytte til eleven. En informant peker på at den uformelle dialog som oppstår i «kakaopausen» er verdifull for å nå inn til eleven. I kakaopausen har det vært tid til å møte eleven der eleven er. Informanten peker på at det er viktig å ta seg tid til pauser underveis i samtalen, så eleven får slippe til. Det kommer frem av en annen informants uttalelse at hun er bevisst på å møte eleven flere ganger og gå noen runder med eleven for å vise at han/hun blir tatt på alvor. I anerkjennelsen av den annen er *lytting* er en sentral væremåte (Schibbye, 2004; Schibbye, 2012). Det kan hevdes at når PP-rådgiveren bevisst tar seg tid

til å forstå elevens verden og viser at hun tar eleven på alvor, *lytter* hun til eleven på en aktiv, engasjert og fokusert måte. Lytting som en anerkjennende væremåte i dialogen, kan argumenteres å være grunnleggende for at en god samtale kan finne sted. Det blir problematisert av flere av PP-rådgiverne at lytting og relasjonsdannelse er tidskrevende, og at det ofte er mye tidspress i deres yrke. Dette dilemma PP-rådgiverne peker på blir beskrevet veldig tydelig av Schibbye:

«I vår verden er nettopp tid en mangelvare, effektivitet er viktig – og livet farer forbi fra uke til uke. Men kanskje den frustrasjon hjelpere føler, nettopp er et uttrykk for at de må ta seg tid til å være anerkjennende og undrende» (Schibbye, 2004, s. 14).

5.2.2 Å tilpasse informasjon og spørsmål til eleven

Funn vitner om at det er viktig at informasjonen i samtalen og spørsmålene som stilles tilpasses elevens forutsetninger. Funn viser at alle informantene har gjort seg tanker om hvordan de informerer elevene i utredningsprosessen. Det kommer frem at tydelighet og ærlighet vektlegges når eleven informeres. Informantene er bevisst på å forklare i et lett forståelig språk hva deres rolle og oppgave er, og hva formålet med samtalen er. En informant har reflektert mye over hvilke begreper hun bruker for å beskrive spesialundervisning. Hun ønsker å beskrive det så presist som mulig, men bruker ikke selve ordet «spesialundervisning», fordi hun tenker at eleven kan oppfatte ordet negativt. Det kan argumenteres at informantens refleksjon rundt ordbruk illustrerer en viktig bevissthet rundt elevens virkelighetsforståelse. At informantene viser en evne til og bevissthet om å tilpasse sitt språk til eleven er ifølge Bateson (2005) viktig. Batesons (2005) informasjonsbegrep belyser betydningen av at den som gir informasjonen har en erkjennelse av den annens forståelse. Det kan argumenteres at det ikke er selve informasjonen som gis, men hvordan den annen oppfatter informasjonen som er viktig for hvorvidt det skapes grobunn for reell medvirkning.

En informant påpeker at man som PP-rådgiver må være oppmerksom på ikke å legge for mye ansvar på eleven og kreve at de tar stilling til hva som er best for dem ved å stille en masse spørsmål om hva eleven vil og ønsker. I overensstemmelse med denne uttalelse understreker Shier (2006) at det ikke alltid handler om å nå de øverste nivåer av medvirkning. For noen ungdomsskoleelever kan et lavere nivå av medvirkning argumenteres å være det rette mål. Det kan argumenteres at dette hensyn er uttrykt i lovverket der det står at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12.1;

Grunnloven, 1814, §104). Det kan argumenteres at hvis PP-rådgiveren klarer å ta utgangspunkt i den enkelte elevs verden og ha en subjekt-subjekt orientering til eleven, vil PP-rådgiveren kunne tilpasse spørsmålene og nivået av medvirkning til den enkelte elev.

Harts (1992) medvirkningstrinn fire «informert» handler om at barnet for å kunne medvirke skal bli godt informert om formålet. Batesons (2005) *informasjonsbegrep* er brukt til å nyansere kravet om å gi «informasjon» for å legge til rette for medvirkning. Ifølge Hart (1992) skal både informasjon og konsultasjon være til stede for at medvirkningstrinn fem oppnås. Det kan argumenteres for at samtalen som finner sted mellom PP-rådgiveren og eleven er en viktig del av konsultasjonen. Hvordan konsultasjon defineres avhenger av teoretisk ståsted (Johannessen et al., 2012; Vogt, 2016). Konsultasjon forstås i denne studien som at eleven blir tatt med på råd (Hart, 1992), og at de voksne muliggjør at elevens synspunkter blir tatt i betraktning (Shier, 2001). Det kan argumenteres for at de spørsmål som PP-rådgiveren stiller til eleven er en måte å ta eleven med på råd og en måte å muliggjøre at elevens synspunkter blir tatt i betraktning. Studiens funn har vist at PP-rådgiverne ønsker å ta elevene med på råd så langt det lar seg gjøre ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Dermed kan det argumenteres at PP-rådgiverne jobber mot å oppfylle medvirkningstrinn fem i Harts (1992) modell og dermed leve opp til barnets rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Studien belyser også i motsetning til Tveitnes (2018) at en viktig del av kunnskapen som PP-rådgiverne innhenter og bruker i den sakkyndige vurderingen kommer fra samtaler med eleven selv.

5.2.3 PP-rådgiverens bevissthet om egen rolle

Funn fra studien indikerer at en elevsamtale handler om mer enn bare å lytte og stille spørsmål til eleven. Det er også viktig å tilrettelegge for at eleven lytter til PP-rådgiveren og tar PP-rådgiveren på alvor. Flere informanter uttrykker at de ofte tar flere samtaler med elever for å vinne elevens tillit. En informant uttrykker at hun gjennom samtalen med eleven har opplevd å være med til å motivere eleven til å gjøre en ekstra innsats på skolen. En annen informant peker på at hun bevisst har stillet krav til at en elev med skolevegring kom seg på skolen for å få en samtale. Disse eksempler fra studiens funn vitner om at PP-rådgiverne er bevisste om at de har en rolle som en voksen som eleven lytter til. Det kan argumenteres at PP-rådgiverens egen påvirkning på eleven er en etisk viktig side av samtalens maktforhold, som er viktig å være seg bevisst om.

Barnekonvensjonen (1989) kapittel 3.1 fastslår at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i

alle handlinger som berører barn. Dermed kan det argumenteres at PP-rådgiveren handler etisk forsvarlig i samtalen, så lenge PP-rådgiverne er beviste om å påvirke eleven i en retning som er til elevens beste.

5.3 Savner føringer for den gode samtale med eleven

Det fremkommer av funn at det er viktig å ha en god samtale med eleven for å kunne forstå elevens synspunkter og tilrettelegge for elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Informantene som er nye i jobben som PP-rådgiver opplever å få lite veiledning i hvordan man tilrettelegger for den gode elevsamtale. Flere informanter vurderer at det hadde vært hensiktsmessig å ha noen rammer og retningslinjer å følge for å få til den gode elevsamtale og sikre at elevens rettighet til å medvirke innfris (Opplæringsloven, 1998, §1-1). En informant forteller at hun har utviklet et spørreskjema som gir samtalen struktur og fungerer som et felles fokus under samtalen. Samtidig forbereder spørreskjemaet eleven på hvilke temaer som de skal gjennom. Studiens funn er i overensstemmelse med tidligere forskning som viser at noen PP-rådgivere utarbeider skjemaer for å strukturere samtalene med elevene, men at de fleste PP-rådgivere går mer ustrukturert til verks og tar samtalen med eleven på bakgrunn av intuisjon og tidligere erfaring (Kolnes & Midthassel, 2021). Forskning peker på at det er viktig å ha forberedt seg godt til samtaler med barn og unge, og at det er nødvendig å ha en felles forståelse av samtalens innhold og formål (Jensen & Ulleberg, 2012; Øvreeide, 2009). Det kan argumenteres at et felles skjema kan sees som et hjelpemiddel til å strukturere samtalens innhold og derved sikre elevens rettighet til å bli hørt på vesentlige områder som vektlegges i den sakkyndige vurdering. I lyset av oppgavens avsnitt 5.2.1, er det dog viktig at bruken av et samtalskjema ikke går ut over PP-rådgiverens evne til å møte eleven med en *subjekt-subjekt-orientering*. Med andre ord kan det argumenteres at samtalskjemaet bør brukes som en støtte i samtalen, og ikke brukes som en erstatning for PP-rådgiverens evne til å lytte og møte eleven der eleven er.

Ønsket om et samtalskjema som verktøy i elevsamtalen viser at informantene etterlyser, at elevens muligheter for å uttale seg og bli hørt på viktige områder i sakkyndighetsarbeidet sikres. Dette funn atskiller seg fra funn i tidligere avsnitt ved å belyse at PP-rådgiverne savner overordnet retningslinjer for å kunne tilrettelegge bedre for elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Med Shiers (2001) begreper for øye kan det argumenteres at kapitlets tidligere avsnitt har belyst

elevmedvirkning gjennom samtaler som en individuell forpliktelse PP-rådgiveren tar på seg. Dette funn belyser at informantene vurderer det som hensiktsmessig at PP-tjenesten som organisasjon føler en større forpliktelse til å veilede og gi den enkelte PP-rådgiver redskaper til å tilrettelegge for den gode elevsamtale og dermed på organisasjonsnivå sikre elevens rett til medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

5.4 Elevens stemme i den sakkyndige vurdering

Det fremkommer av funn at alle informanter er bevisste om at elevens stemme skal ha en viktig plass i den sakkyndige vurdering. En informant peker på at «barnets opplevelse av situasjonen» er et punkt i malen som de bruker på kontoret. En annen informant peker på at en god måte å få frem elevens stemme er å skrive i den sakkyndige vurdering hva eleven direkte har sagt. Det vektlegges altså fra PP-tjenestens side å dokumentere elevens opplevelse skriftlig.

Forskning på området vitner om at det er vanlig prosedyre å ha samtaler med elever og foreldre i sakkyndighetsarbeidet, men at det ikke er faste formkrav til utarbeidelsen av den sakkyndige vurdering (Herlofsen, 2013). Dette betyr at det er ulik praksis for hvordan disse samtaler gjengis i selve den sakkyndige vurdering (Herlofsen, 2013). Innhenter PP-rådgiveren informasjon fra eleven uten å gjengi informasjonen og anvende den videre i den sakkyndige vurdering, kan det ut fra Harts (1992) modell sies at man befinner seg på trinnet for manglende medvirkning: *Manipulering*. Manipulering kjennetegnes ved at man konsulterer eleven, men ikke tar elevens synspunkter med videre i selve vurderingen. I denne studien er det i motsetning til Herlofsen (2013) kommet frem at alle fire kommunale PP-tjenester som er representert har lagt til rette for at elevens stemme gjengis i den sakkyndige vurderingen. Herlofsen (2013) understreker at det er viktig at PP-tjenesten både innhenter og gjengir informasjon fra eleven og foreldrene for at saken blir så godt opplyst som mulig. Ettersom ungdomsskoleelever er over 12 år kan det argumenteres at det bør legges stor vekt på elevens mening (Barneloven, 1982, §31). Det kan ut fra Harts (1992) modell trinn fem argumenteres at for å leve opp til lovverket, må PP-rådgiveren ta eleven med på råd i hele prosessen og ta elevens opplevelser må tas på alvor. Det kan argumenteres for at en måte å ta elevens egne opplevelser på alvor er ved å gjengi skriftlig hva eleven opplever. Det er kommet frem at PP-rådgiverne i denne studien er beviste på å gjengi elevens opplevelse.

5.5 Elevens stemme i vurderingen av hva som er elevens beste

Informantene peker på at man som PP-rådgiver må tilrettelegge for å ta hensyn til flere perspektiver i vurderingen av hva som er til elevens beste. Her nevnes både hensynet til elevens, foreldrenes og skolens synspunkter som viktige. Lovverket krever at spesialpedagogisk utredning skjer i samarbeid med foreldre og elev (Opplæringsloven, 1998, §5-4). Nyere forskning understreker i overensstemmelse hermed at samarbeid mellom PP-rådgiver, elev, foreldre og skole identifiseres som nøkkelen til å forstå elevens behov (Kolnes et al., 2020; Moen et al. 2018). Det kan argumenteres at de mange hensyn som må tas betyr at PP-rådgiverens evne til å initiere et godt samarbeid mellom partene er viktig i sakkyndighetsarbeidet. Med Batesons (2014) terminologi kan man si at vurderingen av elevens beste er en erkjennelsesprosess, hvor PP-rådgiveren må ha øye for ulike *virkelighetsforståelser* for å kunne lage *doble beskrivelser* som tilfører vurderingen *dybde*.

Det kommer frem at informantene generelt vektlegger å gi ungdomsskoleelevens stemme stor betydning i selve vurderingen av hva som er til elevens beste. En informant påpeker at det ikke alltid er det man selv tenker er til elevens beste som blir vurdert som det beste for eleven. Hun begrunner dette med at elevens beste må være realistisk. Hvis eleven selv ikke er motivert for å nå de mål som fremkommer av den sakkyndige vurdering er det ikke noen grunn til å ha målene. I saker hvor lærer, foreldre og elev har veldig forskjellige synspunkter om hva som er elevens beste, fremkommer det av funn at det ligger informantene på hjerte å få foreldre og lærere til å se eleven «med nye briller» og få dem til å ta elevens stemme på alvor. I disse funn belyses altså at PP-rådgiverne vektlegger å ta hensyn til elevens subjektive opplevelse i selve vurderingen av hva som er elevens beste. I henhold til Hart (1992) medvirkningstrinn fem «konsultert og informert» kan det argumenteres at en viktig del av å konsultere eleven er å ta høyde for elevens opplevelse i selve vurderingen av elevens beste. Dermed er det belyst at PP-rådgiverne i denne studien tilrettelegger for elevmedvirkning på trinn fem i Harts (1992) modell.

5.6 Å dele ansvaret med eleven?

En interessant avsluttende drøfting er om lovverket tilsier at man som PP-rådgiver bør jobbe mot elevmedvirkning på medvirkningstrinn seks i Harts (1992) modell, hvor ansvaret for å ta beslutninger deles med eleven. Ifølge opplæringsloven (1998) § 5-4 annet ledd, er det krav om at det innhentes samtykke fra eleven og foreldrene før det blir gjort vedtak om å sette i gang

spesialundervisning. Videre har eleven og foreldrene rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurdering og til å uttale seg før det blir gjort vedtak (opplæringsloven, 1998, § 5-4 annet ledd). Barn som er fylt 15 år avgjør selv spørsmål om valg av utdanning, hvilket betyr at eleven som er fylt 15 selv samtykker til å motta spesialundervisning (Barneloven, 1982, §32; Udir, 2017). Det kan argumenteres at elevens rett til å få *innsyn* i den sakkyndige vurderingen og *samtykke* til spesialundervisning, ikke er det samme som å ha rett til delt ansvar for utarbeidelse av den sakkyndige vurdering. Dermed kan argumenteres at det ikke ligger noe lovmessig krav om å oppfylle medvirkningstrinn seks i Harts (1992) modell.

Shier (2001) påpeker at en fordel ved økt involvering i beslutningsprosessen er at ungdommen føler eierskap og ansvarsfølelse. I forlengelse herav er det interessant å drøfte om funn vitner om at PP-rådgiverne på noen områder kan sies å leve opp til medvirkningstrinn seks i Harts (1992) modell. Funn belyser at PP-rådgiverne gjør en stor jobb for å få eleven til å føle seg tatt på alvor gjennom sakkyndighetsarbeidet. PP-rådgiverne vektlegger å ta høyde for elevens synspunkter i vurderingen, og prioriterer å ta samtaler med eleven løpende så de får en forståelse og aksept av vurderingene som gjøres. Det fremkommer dog *ikke* av funn at eleven har et delt ansvaret for selve utarbeidelsen av vurderingen. Derfor kan det argumenteres at studiens funn peker på at PP-rådgivere tilrettelegger for elevmedvirkning på en måte som er i overensstemmelse Harts (1992) trinn fem og på en måte som er i overensstemmelse med lovverket.

6. Konklusjon

Studien har hatt til hensikt å undersøke hvordan PP-rådgivere tilrettelegger for at ungdomsskoleelever får medvirke i sakkyndighetsarbeidet. Forskningsspørsmål og teorivalg har belyst og definert grader av elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet og analyse og drøfting har belyst PP-rådgiveres måter å tilrettelegge for elevmedvirkning.

For å legge til rette for elevmedvirkning viser studien at det er avgjørende å få til en god samtale med eleven. Den gode elevsamtale innebærer at eleven blir møtt der eleven er, hvilket betyr at eleven blir lyttet til, og at språk og spørsmål tilpasses eleven. Tilpasningen som skjer gjøres på bakgrunn av hensynet til elevens forutsetninger. Tilpasningen kan ha betydning for graden av elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Samtidig er en viktig faktor i den gode samtale at PP-rådgiveren er bevisst på egen rolle og at påvirkningen av eleven foregår på en måte som er i overensstemmelse med hensynet til barnets beste.

Det er belyst at det er en vanskelig prosess å høre eleven og få elevens stemme frem. For det første krever det tid å få til den fortrolige samtalen, noe som PP-rådgiverne opplever som en mangelvare. For det annet kommer det frem at det er mye opp til skjønn hvordan man skal samtale med eleven og hva man skal samtale om, da det hverken foreligger nasjonale føringer for hvilke punkter som eleven bør uttale seg om, eller hvordan elevens stemme bør tas høyde for i den sakkyndige vurdering.

Studien har pekt på at samarbeidet med foreldrene og lærerne er en viktig del av å legge til rette for elevmedvirkning. Kommunikasjonen må foregå begge veier så PP-rådgiveren både lytter, men også veileder og gjengir elevens forståelse av skolesituasjonen i saker der det er uenighet om vurderingen av barnets beste.

Studien har vist at samtlige PP-rådgivere er oppmerksomme på at elevene har en viktig kunnskap rundt egen situasjon. I overensstemmelse hermed er det prosedyre i PP-tjenestene å dokumentere og ta høyde for elevens synspunkter i den sakkyndige vurderingen. Dermed kan konkluderes at PP-rådgiverne tilrettelegger for en grad av elevmedvirkning på ungdomstrinnet som er i overensstemmelse med lovverket.

Som det innledningsvis ble nevnt, er denne studien motivert av forskning som viser at elevens lovpålagte medvirkningsrett ikke er oppfylt i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid (Barneombudet,

2017; Herlofsen, 2013). Interessant er det at denne studien gir et annet bilde av virkeligheten, ettersom det konkluderes at elevens medvirkningsrett er oppfylt i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid på ungdomstrinnet.

6.1 Videre forskning

Studien viser noen muligheter og begrensninger i tilretteleggingen av elevmedvirkning i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid på ungdomstrinnet. Men studien gir ikke et bilde hvordan ungdomsskoleelever får medvirke i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid på landsbasis. I et større kvantitativt forskningsarbeid kunne det derfor være interessant å belyse hvilke prosedyrer og rutiner som PP-tjenester på tvers av landet har for å legge til rette for elevmedvirkning.

Studiens funn begrenser seg ved at informantene kun er PP-rådgivere. Dermed viser studien kun en parts opplevelse av saken. Barneombudet viste i 2017 til hvordan elever opplever å medvirke i sakkyndighetsarbeidet. Et nytt kvalitativt forskningsarbeid knyttet til elevens opplevelse av samtaler med PP-rådgivere og medvirkning i sakkyndighetsarbeidet kunne gi relevant ny viten til forskningsfeltet.

7. Litteratur

- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Backe-Hansen, E. (2011). Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang. *Nova*.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? – Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. Akademisk Forlag.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. Bokklubben.
- Brinkmann, S (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463-480) (2. utg.). Hans Reitsels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L., (2012). Intruduksjon. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 5-16) (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- FN. (2009). *General comment No. 12: The right of the child to be heard*. 20 July 2009. <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/descriptive-phenomenological-psychological-method/docview/1023244847/se-2?accountid=45259>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/>
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation – From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, 4, International Child Development Centre, Florence
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation*. Unicef.

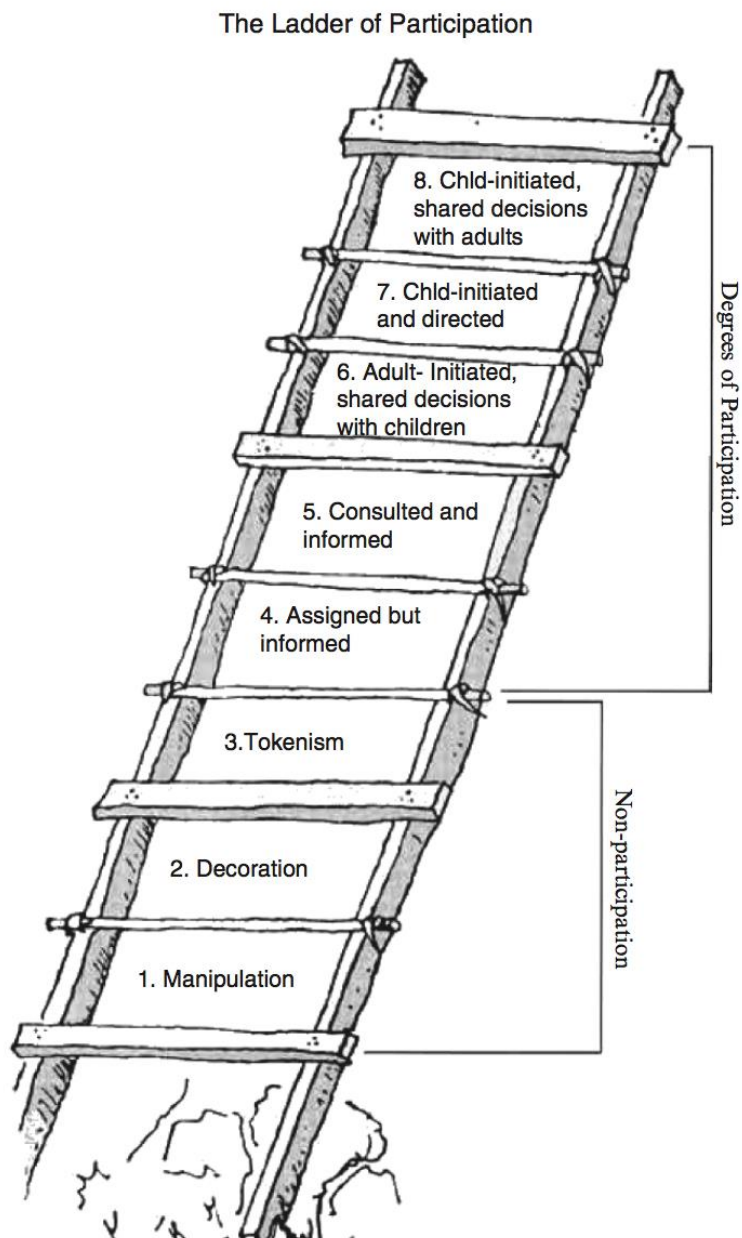
- Haugli, T. (2020). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholdt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen* (4. utg. s. 55-78). Universitetsforlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 217-239) (2. utg.). Hans Reitsels Forlag.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2012). *Mellom ordene – kommunikasjon i profesjonell praksis* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2012). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen – En forutsetning for læring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Karpatschof, B., (2015). De kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 443-462) (2. utg.). Hans Reitsels Forlag.
- Kolnes, J. & Midthassel, U. V. (2021) Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers, *European Journal of Special Needs Education*. <http://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U. V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–19. <http://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>.
- Kränzl-Nagl & Zartler. (2010). Children's participation in school and community. I: Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.). *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives for theory and practice*. (1. utg., s. 164-173). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Lie, J. H. (2020). Student participation in dialogue in individual subject curriculum meetings: students' and parents' perceptions. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1749945>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Moen, T., M. Rismark, Samuelsen A. S. & Sølvsberg A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education* 38 (2): 101–117. <http://doi.org/10.18261/1891-5949-2018-02-02>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Nthonto, M. (2017). Children as stakeholders in education: Does their voice matter? *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), e1–e7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.434>
- NSD (2021, 02.02). <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sandberg, K. (2020). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholdt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen* (4. utg. s. 98-129). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi* (4).
- Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner – Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og Barnet – Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2006). Pathways to Participation Revisited: Nicaragua Perspective. *Middle Schooling Review*, (2), 14-19.
- Shier, H. (2010). Pathways to participation revisited – Learning from Nicaragua’s child coffee workers. I: Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.). *A Handbook of Children and Young People’s Participation – Perspectives for theory and practice*. (1 utg., s. 215-229). Routledge.

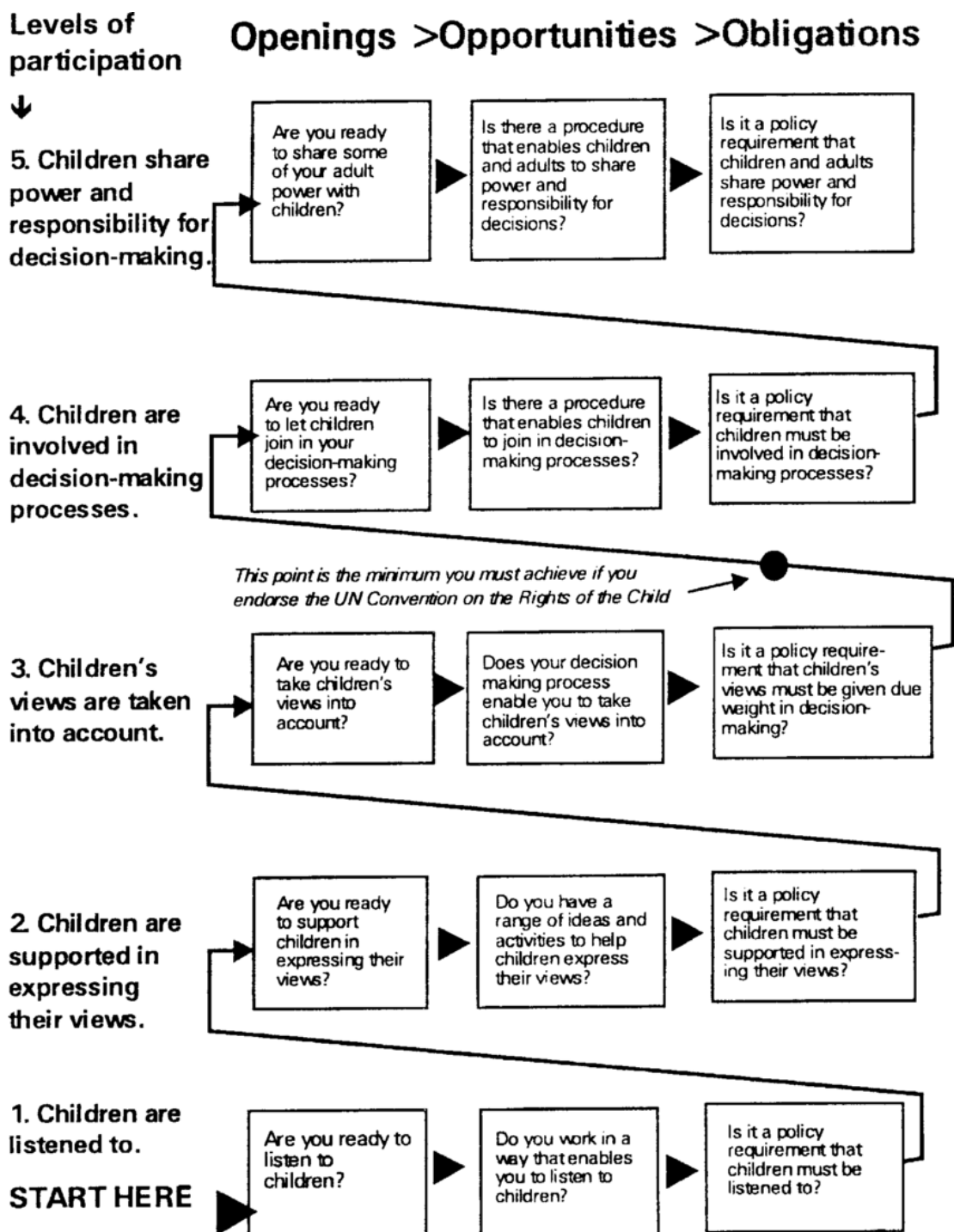
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Smith, L. (2020). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholdt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen* (4. utg. s. 19-33). Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-53) (2. utg.). Hans Reitsels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- UiA (2021, 02.02). <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver>
- Udir. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Udir. (2019). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Udir. (2020). *Læreplanverket overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage – Mange muligheter for hjelp til barn og unge* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn – metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Høyskoleforlaget.

8. Vedlegg

8.1 Harts (1992) modell: “Medvirkningsstigen” / “The Ladder of Participation”.



8.2 Shiers (2001) modell: "Veier til medvirkning" / "Pathways to Participation"



8.3 Intervjuguide

| | |
|--|--|
| Innledning: | Hva er din fagbakgrunn? Hvor lenge har du arbeidet som PP-rådgiver? |
| Rutiner og prosedyrer i utredningsarbeidet på ungdomstrinnet | Hvordan blir individsakene fordelt mellom dere? (etter område, type sak, kompetanse?) Hvordan arbeider dere typisk med individsaker, sammen eller alene? Hvilke prosedyrer følger dere når dere får en henvisning? Hvilke rutiner har dere for å snakke med ungdomsskoleeleven i utredningsarbeidet? Når har dere typisk første treffpunkt med ungdomsskoleeleven? Hvilke overveielser og forberedelser gjør du deg før første møte med eleven? Kan du beskrive et typisk første møte med en elev? (sted, tema) Kan du beskrive en typisk inntakssamtale? (hvem er tilstede? eventuelle prosedyrer?) Hva opplever du er positivt og negativt med at eleven er til stede under et møte? |
| Informasjon til elevene | Hvilken informasjon gir du en elev første gang du møter ham/henne? Hva har eleven fått å vite på forhånd? Hva forteller du om deg selv og om PPT? |
| Kompetanse i samtale med ungdomsskoleelever | Hvordan vil du vurdere din kompetanse til å kommunisere med elever i ungdomsskolen? Hva ønsker du eleven skal få ut av samtalen med deg? Hva opplever du som utfordrende i samtaler med ungdomsskoleelever? |

| | |
|---|--|
| | <p>Hvordan går du frem i situasjoner der du erfarer at du ikke «når frem» til en elev under en samtale?</p> <p>Hvordan får du i så fall ivaretatt elevens stemme?</p> |
| <p>Utfordringer og muligheter i forhold til «å høre eleven»</p> | <p>Hva legger du i begrepet «å bli hørt»?</p> <p>Kan du beskrive utfordringer du har hatt i forhold til å høre eleven?</p> <p>Hvilke fremgangsmåter bruker du når du ønsker å få frem elevens synspunkter? Kom gjerne med eksempler.</p> <p>Kan du beskrive hvordan du vektlegger elevens synspunkt i utredningsarbeidet?</p> <p>Kan du beskrive typiske situasjoner der det er <i>enkelt</i> for deg å vektlegge elevens synspunkter?</p> <p>Kan du beskrive typiske situasjoner der det er <i>utfordrende</i> for deg å vektlegge elevens synspunkter?</p> |
| <p>Avslutning</p> | <p>Er det noe du ønsker å tilføye i forbindelse med temaet?</p> <p>Hvordan har du opplevd intervjuet?</p> |

8.4 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Å bli hørt av PP-rådgiveren»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan PP-rådgivere legger til rette for at ungdomsskoleelever blir hørt i utredningsarbeidet.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave som gjennom individuelle intervjuer har til formål å undersøke hvordan 3-4 PP-rådgivere legger til rette for at ungdomsskoleelever blir hørt i utredningsarbeidet.

Spørsmålene som blir stilt under intervjuet vil handle om rutiner og prosedyrer som PP-rådgivere har for å kommunisere med ungdomsskoleelever og vektlegge ungdomsskoleelevers synspunkter i utredningsarbeidet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du i ditt arbeid som PP-rådgiver i en kommune i Agder har erfaring med å utrede ungdomsskoleelever i forbindelse med utforming av sakkyndig vurdering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet betyr det at du vil delta i et intervju som varer inntil en time. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakerne. Det vil tas lydopptak under intervjuet. Du vil bli anonymisert. Det betyr at ditt navn og arbeidsplass hverken vil fremkomme i intervju, transkripsjon eller oppgaven. Spørsmålene vil handle om hvordan du som PP-rådgiver legger til rette for at ungdomsskoleelever blir hørt i utredningsarbeidet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte kan spores tilbake til deg eller din arbeidsplass. Ditt navn vil bli anonymisert i oppgaven. Lydopptaket vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser av datamaterialet. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og min veileder.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, som for eksempel navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte de med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater blir innelåst i et skap.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder ved Nanna Teglskov Møll, nannateglskov@gmail.com (masterstudent) og Janaina Hartveit Lie, universitetslektor og veileder

janaina.h.lie@uia.no. Vårt personvernombud: Ina Danielsen, ina.danielsen@uia.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Janaina Hartveit Lie

(Veileder)

Nanna Teglskov Møll

(Masterstudent)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å bli hørt av PP-rådgiveren», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 NSD Godkjenning

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Å bli hørt av PP-rådgivere

Referansenummer

568762

Registrert

14.12.2020 av Nanna Teglskov Møll - nannaj16@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Janaina Hartveit Lie, janaina.h.lie@uia.no, tlf: 99321492

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nanna Teglskov Møll, nannateglskov@gmail.com, tlf: 40067947

Prosjektperiode

04.01.2021 - 02.06.2021

Status

31.05.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

31.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.05.2021.

Vi har nå registrert 02.06.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (28.05.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

13.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)