

# Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning

*En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres  
involvering av elever med psykososiale vansker*

Ane Elise Sandberg



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# **Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning**

*En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres  
involvering av elever med psykososiale vansker*

© Ane Elise Sandberg

2016

Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning

En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker

Ane Elise Sandberg

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn og formål

Det er et anerkjent prinsipp at barn skal delta i saker som omhandler dem. Artikkel 12 i FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) slår fast at barn har rett til å bli hørt i enhver sak som angår dem selv og at deres synspunktet skal tillegges behørig vekt. Barns lovfestede rett til deltakelse har lagt betingelser for en rekke profesjoner som forholder seg til barn, deriblant rådgivere i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Likevel har retten til deltakelse vist seg å være vanskelig å gjennomføre (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). En stor andel av elevene som mottar tiltak fra PP-tjenesten har vansker av psykososial art. Som masterstudent med fordypning i psykososiale vansker er jeg opptatt av hvordan elever med denne typen vansker blir hørt og involvert i saker som angår dem. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan rådgivere i PP-tjenesten (PP-rådgivere) involverer disse elevene i spesialpedagogisk utredning.

## Problemstilling

Med utgangspunkt i oppgavens bakgrunn og formål ble følgende problemstilling formulert: ”På hvilken måte involverer PP-rådgivere elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?” For å belyse problemstillingen ble to forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvordan forstår og opplever PP-rådgiverne involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?
2. Hvordan tilrettelegger PP-rådgiverne for involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?

## Metode

For å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte valgte jeg en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk og hermeneutisk innfallsvinkel. Utvalget består av fire PP-rådgivere som arbeider i fire ulike kommuner. Datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. For å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, er materialet analysert ved bruk av systematisk tekstkondensering.

## Resultater

Resultatene indikerer at PP-rådgiverne er opptatt av å involvere elever med psykososiale vansker i den spesialpedagogiske utredningen, men at det er usikkerhet og delte meninger knyttet til hva denne deltakelsen skal innebære. Funnene indikerer en ambivalens i rådgivernes praksis med å involvere eleven i den spesialpedagogiske utredningen. De anser det som helt nødvendig, samtidig som de forteller at de i enkelte sammenhenger velger å ikke involvere eleven. De involverer elevene på ulike måter, før utredning, i selve utredningen og gjennom tilbakemelding etter utredningen. Funnene tyder imidlertid på at de involverer eleven til deltakelse på ”overflaten”.

Informantenes fortellinger tolkes dit hen at det kan være relativt tilfeldig og varierende fra sak til sak, hvordan de involverer eleven til deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen. På hvilken måte rådgiverne involverer eleven, ser ut til å være avhengig av den enkelte elevs initiativ til deltakelse, samt hvordan den enkelte PP-rådgiver forstår deltakelse og elevens muligheter for deltakelse. Funnene indikerer dermed at elevens rett til å bli hørt, er lite sikret. Informantenes fortellinger tyder på at eleven ikke får nok informasjon til å kunne danne seg egne synspunkter og gi uttrykk for disse. Rådgiverne ser heller ikke ut til å legge tilstrekkelig til rette for at eleven skal få mulighet til å fortelle sin subjektive historie. Dette kan få store og alvorlige konsekvenser, da psykososiale vansker kan ha sin årsak i vanskelige livsbetingelser. PP-rådgiverne er imidlertid opptatt av å involvere eleven til deltakelse og ønsker å gjøre dette i større grad. Resultatene fra dette prosjektet indikerer dermed at det hadde vært nyttig med en diskusjon om hva deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen skal innebære, hvordan det skal foregå i praksis og hvem som skal ha ansvaret for dette. For å i større grad kunne sikre elevers rett til deltakelse i egen sak, har muligheten for å ta i bruk en konkret samtalemetodikk eller et rammeverktøy i samtalen med eleven, blitt foreslått.



# Forord

Å produsere en masteroppgave er, som mange har uttrykt før meg, en spennende og lærerik, men samtidig utfordrende prosess. Jeg anser meg selv som svært heldig som har fått muligheten til å få undersøke noe som interesserer meg og engasjerer meg så mye som temaet for denne oppgaven gjør. Mellom linjene i denne oppgaven ligger det mange runder med refleksjoner og tanker. Arbeidet har gjort meg, om mulig, enda mer engasjert i barn og unges muligheter til deltakelse i det spesialpedagogiske feltet.

Mange personer har bidratt til denne oppgaven. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å stille opp. Takk for at dere delte personlige tanker og opplevelser knyttet til deres arbeidshverdag. Det er deres erfaringer og refleksjoner som har gjort denne studien mulig.

Jeg vil også takke min veileder, Kari Gamst. Din interesse for barn og barnesamtalen har vært til stor inspirasjon. Takk for gode spørsmål og konstruktive innspill. Tusen takk til alle hos Barneombudet, som har gitt meg muligheten til å skrive denne oppgaven i så hyggelige omgivelser. Det har vært spennende og lærerikt å ha kontorplass sammen med mennesker som er så faglig dyktige og engasjerte. Særlig takk til Morten Hendis, for en åpen kontordør og spennende faglige drøftinger.

Tusen takk til venner og familie for støtte og oppmuntring underveis. Dere har kontinuerlig minnet meg på at livet omhandler så mye mer en denne oppgaven. At dere har hatt klokketro på meg har samtidig motivert meg til å hele tiden jobbe hardere. En spesiell takk til deg Alex, som har løftet meg opp når humøret har blitt satt på prøve.

Oslo, Mai 2016

Ane Elise Sandberg





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrunn, for forståelse og aktualitet</b>	<b>1</b>
1.1.1	Tidligere forskning	3
1.2	<b>Formål og problemstilling</b>	<b>4</b>
1.3	<b>Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven</b>	<b>5</b>
1.3.1	Involvering	5
1.3.2	Psykososiale vansker	6
1.3.3	Spesialpedagogisk utredning	7
<b>2</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b>	<b>8</b>
2.1	<b>Psykososiale vansker</b>	<b>8</b>
2.1.1	Psykososiale vansker i et relasjonelt perspektiv	10
2.2	<b>Pedagogisk-psykologisk tjeneste</b>	<b>11</b>
2.3	<b>Aktørperspektivet</b>	<b>13</b>
2.3.1	Barneperspektivet	15
2.3.2	Opplevelse av sammenheng	16
2.4	<b>Barns deltakelse</b>	<b>17</b>
2.4.1	Ulike fortolkninger av deltakelse	18
2.4.2	Barns rett til deltakelse	20
2.4.3	Tilrettelegging for deltakelse	23
2.4.4	Barnesamtalen	27
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>31</b>
3.1	<b>Vitenskapsteoretisk bakgrunn</b>	<b>31</b>
3.2	<b>Kvalitativ tilnærming</b>	<b>32</b>
3.3	<b>Datainnsamling</b>	<b>33</b>
3.3.1	Utvalg	33
3.3.2	Intervjuguide	34
3.3.3	Prøveintervju	35
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	35
3.4	<b>Databehandling</b>	<b>36</b>
3.4.1	Transkribering av intervjuene	36
3.4.2	Analyse og tolkning av data	37
3.5	<b>Prosjektets kvalitet</b>	<b>39</b>
3.5.1	Reliabilitet	39
3.5.2	Validitet	40
3.5.3	Validitetsdrøfting av forskerrollen	42
3.6	<b>Etiske betraktninger</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn</b>	<b>44</b>
4.1	<b>Presentasjon av informantene</b>	<b>44</b>
4.2	<b>Forståelse og opplevelse av involvering</b>	<b>45</b>
4.2.1	Forståelse av involvering og deltakelse	45
4.2.2	Nødvendigheten av involvering	48
4.2.3	Grenser for involvering	50
4.2.4	Utfordringer med å involvere eleven til deltakelse	54
4.2.5	Kompetanse i å snakke med barn og unge med psykososiale vansker	56
4.2.6	Oppsummering av forskningsspørsmål 1	59

<b>4.3 Tilrettelegging for involvering og deltakelse .....</b>	<b>60</b>
4.3.1 Involvering gjennom informasjon .....	60
4.3.2 Involvering gjennom å bli hørt.....	62
4.3.3 Involvering gjennom tilbakemelding .....	65
4.3.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 2 .....	69
<b>4.4 PP-rådgivernes arbeid i lys av modell for deltakelse, i et salutogenetisk perspektiv .....</b>	<b>71</b>
<b>5 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>75</b>
5.1 Svakheter ved prosjektet.....	75
5.2 Oppsummerende refleksjoner.....	76
5.3 Praktiske implikasjoner og videre mulig forskning.....	79
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra Barneombudet.....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>97</b>

# 1 Introduksjon

Synet på barn og barndom er i stadig forandring. Med moderniteten endret barnets samfunnsmessige posisjon seg fra primært å betraktes som en del av en familieenhet til å betraktes som et individ med rettigheter (Thuen, 2008). Det er i dag en tendens til økende interesse for barns deltakelse og medvirkning (Gamst & Langballe, 2006). FNs konvensjon om barns rettigheter (1989), heretter omtalt som Barnekonvensjonen, er et eksempel på erkjennelsen av barnet som et rettssubjekt. Den tar utgangspunkt i at barn og unge har kunnskap om sin egen livssituasjon som voksne ikke automatisk har kjennskap til. Barnekonvensjonen (1989) tar for seg den rettslige og sosiale statusen til barn, som på den ene siden ikke er fullt ut selvstendig, slik som voksne, men som samtidig like fullt er innehavere av rettigheter. Artikkel 12 i Barnekonvensjonen (1989) slår fast at barn har rett til å bli hørt i enhver sak som angår dem selv og at deres synspunkt skal tillegges behørig vekt. Denne artikkelen er en unik bestemmelse i en menneskerettighetstraktat (Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

Siden konvensjonen ble vedtatt i 1989, er det gjort betydelig fremgang på lokalt, nasjonalt, regionalt og globalt nivå når det gjelder utvikling av lovgivning, politikk og metoder for å fremme gjennomføringen av artikkel 12 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Barns lovfestede rett til deltakelse har lagt betingelser for profesjonell praksis for en rekke profesjoner som forholder seg til barn, blant annet psykologer, pedagoger, sosialarbeidere, helsepersonell og PP-rådgivere. Likevel anses retten som vanskelig å gjennomføre (Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

## 1.1 Bakgrunn, for forståelse og aktualitet

Utgangspunktet for denne oppgaven er en personlig interesse for barn og unges rett til deltakelse. Som masterstudent med fordypning i psykososiale vansker er jeg opptatt av hvordan elever med denne typen vansker blir hørt og involvert i saker som angår dem. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan rådgivere i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) involverer disse elevene i spesialpedagogisk utredning.

All forståelse er bestemt av en for forståelse, som innebærer meninger og oppfatninger vi har på forhånd om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Før dette prosjektet startet, snakket jeg

med en gutt på ungdomsskolen. Han hadde oppdaget at han fikk spesialundervisning, men visste ikke hva dette innebar eller hvorfor han skulle gjøre noe annet enn de andre elevene. Vi snakket om spesialundervisning og jeg spurte om han hadde møtt noen som jobbet i PP-tjenesten, om han hadde gjort oppgaver sammen med noen, eller snakket med noen utenfor skolen om dette. PP-tjenesten hadde han aldri hørt om og han kunne ikke huske slike oppgaver eller samtaler. ”Hva er dine opplæringsmål?” spurte jeg. Han svarte at han ikke visste. Det han imidlertid visste, var at han ikke likte å være så mye ute av klasserommet, borte fra klassen. Denne samtalen forsterket mitt ønske om å undersøke hvordan elever blir involvert i den spesialpedagogiske utredningen. Det preget også min forforståelse av PP-tjenestens arbeid. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at bevissthet om egen forforståelse er nødvendig for å hindre at egne interesser, sinnsstemninger og lignende kommer inn i materialet og forårsaker feiltolkninger. Jeg har derfor gjennom hele prosjektet forsøkt å være bevisst min forforståelse, for å utvikle sensitivitet og forsøke å ”se det samme som” mine informanter.

Psykososiale vansker kommer til uttrykk på ulike måter og varierer med hensyn til innhold, omfang, varighet og alvorlighetsgrad (Ogden, 2009). Uavhengig av uttrykk omhandler det barn og unge som har det vanskelig (Befring & Duesund, 2012). Mange lærere sier de har forsøkt en rekke tiltak overfor elever med psykososiale vansker, men at ingenting virker (Overland, 2007). Dersom skolen mener at eleven ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, eller om de behøver råd og veiledning i arbeidet med eleven, henvises saken til PP-tjenesten, der en PP-rådgiver foretar en spesialpedagogisk utredning (Opplæringslova, 1998). Omkring 76 prosent av alle barn og unge som mottar tiltak fra PP-tjenesten har vansker av psykososial art (Andersson, Røhme & Hatling, 2005). PP-tjenesten er dermed en viktig instans når det gjelder arbeid med elever med psykososiale vansker. Det er i dag bred enighet om at vi vanskelig kan forstå eller forklare slike vansker uten å ha innsikt i elevens virkelighetsoppfatning og forståelse av egne vansker (Befring & Duesund, 2012). Eleven besitter en unik kunnskap om sitt liv, sine behov og bekymringer, samt ideer og synspunkter knyttet til egne erfaringer (Landsdown, 2011). Dermed er involvering av eleven av særlig betydning. Barns rett til å bli hørt i saker som angår dem har stått høyt på den politiske dagsorden, og er lovfestet i blant annet FNs konvensjon om barns rettigheter (1989), Grunnloven (1814), Barnelova (1981) og Opplæringslova (1998). Norges lovverk gir PP-rådgivere et ansvar for å legge til rette for at eleven blir hørt og de skal tillegge elevens synspunkter behørig vekt i utredningsprosessen (Barnekonvensjonen, 1989). Gjør de virkelig

det? Og på hvilken måte gjør de det? I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke på hvilken måte PP-rådgivere involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning.

Barneombudet gjennomfører i 2016 et prosjekt om barn og unge med funksjonsnedsettelse. Hovedområdet for Barneombudets arbeid i 2016 er: *om elever med behov for spesialundervisning medvirker i utredninger, undersøkelser, planleggingen og gjennomføringen av undervisningen*. Deres prosjekt var svært relevant for min oppgave, og Barneombudet anså min oppgave til å være relevant for deres prosjekt. Dette medførte et faglig samarbeid i prosjektperioden. Barneombudet skal arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter Barnekonvensjonen (Barneombudsloven, 1981). Mitt samarbeid med Barneombudet har medført faglige drøftinger og diskusjoner. Dette har trolig påvirket min forståelse av nødvendigheten av involvering og barns deltakelse.

### **1.1.1 Tidligere forskning**

Det har vært vanskelig å finne forskning gjort på PP-rådgiveres involvering av elever i utredningsprosessen. Imidlertid er barns deltakelse og medvirkning i barnevernets praksis et stort forskningsfelt både i Norge og internasjonalt. Studier av barns deltakelse i møte med barnevernet viser at barn i liten grad er deltakende i egen sak (Christiansen, 2012; Vis & Thomas, 2009; Wejden, 2005). Man kan naturligvis ikke trekke konklusjonen om at dette også gjelder i barns møte med PP-tjenesten. Det er imidlertid heller ingen grunn til å tro at situasjonen i PP-tjenesten skiller seg markant fra barnevernstjenesten når det gjelder barns deltakelse. På bakgrunn av dette vil noe resultater fra forskning på barns deltakelse i barnevernet, bli diskutert i lys av deltakelse i spesialpedagogisk utredning, i oppgavens kapittel 2. Vis og Thomas (2009) fant at selv om saksbehandlere i barnevernet snakket med barnet, ga det ikke nødvendigvis barnet reell deltakelse i beslutningsprosesser. Studien viste at den faktoren som hadde størst betydning for om barn ble deltakende eller ikke, var hvorvidt de deltok på møter. Vis, Holtan og Thomas (2012) foreslår en kompetanseheving blant barnevernsarbeidere. De fant at hvorvidt barn deltok i egen sak var svært avhengig av saksbehandleren. Barn deltok i liten grad blant annet hvis saksbehandleren mente det ville være belastende for barnet å delta, hvis saksbehandleren hadde manglende kompetanse i å samtale med barn eller hvis saksbehandleren ikke anså det som nødvendig at barnet deltok.

Mona Sandbæk (2002) undersøkte barns deltakelse i ulike hjelpetjenester, der PP-tjenesten var en av disse. Hun fant at barna i liten grad ble informert om hva kontakten med hjelpetjenestene går ut på. Deres kunnskap og vurdering av situasjonen ble i liten grad etterspurt. Når de ble spurt, i denne undersøkelsen, hadde de imidlertid mange refleksjoner og vurderinger om sin kontakt med hjelpetjenestene (Sandbæk, 2002).

Barn og unges deltakelse på skolen (Lindh & Lindh-Munther, 2009), i barnehagen (Theobald & Kultti, 2012) og i rettsvesenet (Gamst & Langballe, 2004) har også blitt utforsket. Denne forskningen ligger noe tilbake i tid, men tyder på at barn og unges deltakelse er begrenset. Gamst og Langballe (2004) fant lite deltakelse på barnets premisser i dommeravhør av barn. De utviklet dermed Den Dialogiske Samtalemetoden som ligger til grunn for avhørsmetoden som anvendes av politiet i Norge i dag. Metoden er videreutviklet og tilpasset mange samtalsituasjoner, blant annet barnesamtaler i barnevernet og asylintervju med barn (Gamst, 2011). Det har således forekommet et kompetanseløft på barns deltakelse og involvering i disse profesjonene. I nyere tid har enslige mindreårige asylsøkeres møte med miljøarbeidere også blitt utforsket (Kjelaas, 2016), men disse funnene er heller ikke særlig oppløftende. Overordnet ser det fortsatt ut til at barn er lite deltakende i slike samtaler og blir i liten grad involvert i egen sak (Kjelaas, 2016; Vis, 2014). Norlands forskning publiserte i 2013 en sluttrapport fra forskningsprosjektet *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Rapportens hovedkonklusjon er at PP-tjenesten behøver å utvikle en kompetanse for å være "tettere på" lærerne i skolen og barnehagelærerne i barnehagene. I denne rapporten blir verken PP-rådgiveres kompetanse i snakke med barn, ivareta barns rett til å bli hørt, barns deltakelse eller liknende nevnt.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å få innsikt i, og belyse hvordan elever med psykososiale vansker blir involvert i spesialpedagogisk utredning. Jeg ønsker å få en økt forståelse for hvordan PP-rådgiverne forstår og opplever dette arbeidet og hvordan de tilrettelegger for involvering av eleven i denne prosessen. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

*På hvilken måte involverer PP-rådgivere elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?*

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og opplever PP-rådgiverne involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?
2. Hvordan tilrettelegger PP-rådgiverne for involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?

## 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven

Enkelte begreper er sentrale for å skape forståelse for oppgavens tema og problemstilling, og de vil gå igjen i oppgaven. Forståelsen og det teoretiske rammeverket for definisjonene vil presenteres i kapittel 2, men det anses likevel som nødvendig med en begrepsavklaring og avgrensning nå innledningsvis.

### 1.3.1 Involvering

Denne oppgaven tar for seg hvordan PP-rådgivere involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Barns deltakelse, involvering, innflytelse, medvirkning og medbestemmelse er betegnelser som brukes relativt synonymt innenfor diskursen om barns rett til å bli hørt (Thrana, 2008; Ulvik, 2009). De ulike begrepene kan forstås og brukes ulikt i ulike fag, profesjoner og forskningstradisjoner. Strandbu (2011) bruker deltakelse som: ”å være inkludert og involvert i beslutningsprosesser i spørsmål som er av betydning for barnet” (s. 37). Nissen (1983) definerer involvering som: ”et sterkt, vedvarende, gjensidig, følelsesmessig forhold mellom to eller flere mennesker” (s. 42). På språkrådets nettsider defineres involvering som å *innblande* (<http://www.sprakradet.no>). I denne oppgaven brukes dermed begrepet *involvering* som PP-rådgivernes arbeid med å *innblande* elevene i den spesialpedagogiske utredningen. I tråd med Nissens (1983) definisjon, kan man tenke seg at en slik innblanding krever et sterkt forhold mellom rådgiver og elev. Det dreier seg om å *involvere* elevene på en slik måte at de får mulighet til å delta i beslutninger som omhandler dem selv. Involvering og elevers deltakelse er nødvendig på alle arenaer av barns liv. Denne oppgaven er imidlertid avgrenset til å gjelde møtet mellom PP-rådgiver og elev. I det følgende vil både *deltakelse* og *involvering* bli brukt om elevens aktive rolle i den spesialpedagogiske utredningsprosessen.



### 1.3.2 Psykososiale vansker

I oppgavens problemstilling avgrenses prosjektet til å gjelde elever med psykososiale vansker. Dette anses likevel ikke som en stor avgrensning, da slike vansker rommer bredt. I denne oppgaven brukes begrepet *psykososiale vansker* som fellesbetegnelse på atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, som avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling (Ogden, 1998). Begrepet inkluderer både såkalte innagerende og utagerende vansker (Kokkersvold, 2014). Det omhandler med andre ord en heterogen gruppe, med et bredt spekter av alvorlighetsgrader. Beskrivelsene vil derfor naturligvis ikke passe den enkelte elev med psykososiale vansker.

Begrepet *psykososiale vansker* er valgt i denne sammenheng, blant annet fordi dette er betegnelsen som brukes på min valgte fordypning i mastergraden i spesialpedagogikk. Betegnelsen er ikke ment å hentyde til at det nødvendigvis er eleven som har en form for vanske eller at eleven er årsaken til problemet (Sørli & Nordahl, 1998). Snarere anses det å være hensiktsmessig da det symboliserer både den psykiske dimensjonen og den sosiale dimensjonen av vanskene (Kokkersvold, 2014). Begrepet gjør oss bevisst på at slike vansker ikke oppstår i et vakuum. Den psykiske dimensjonen omhandler individets psykiske helse, samt individets kognitive og emosjonelle kompetanse. Den sosiale dimensjonen kan forklares ut fra den konteksten individet er en del av. Dette omfatter blant annet skole, familie, venner, utdanning, økonomi og boforhold, samt relasjoner som påvirker og påvirkes gjennom de interaksjoner som til enhver tid finner sted (Kokkersvold, 2014). Slik sett kan psykososiale vansker ses som psykiske vansker som oppstår i forholdet mellom mennesker. Betegnelsene *atferdsproblematikk* og *vansker av psykososial art* vil også bli brukt om det samme fenomenet, for språklig variasjon og flyt i oppgaven.

Problemstillingen avgrenser videre prosjektet til å omhandle *elever*. Det dreier seg med andre ord om barn og unge i skolealder. I det følgende vil betegnelsene *elev*, *barn* og *barn og unge* dekke aldersgruppen fra seks til atten år. Det er en stor spredning i denne gruppen hva gjelder alder, men den skiller seg fra småbarn og unge voksne. For enkelthets skyld vil derfor også begrepet ”barnesamtaler” bli brukt, selv om denne samtalen foregår med elever i ulike aldre.

Dette er for å ikke blande denne samtaleformen med ”elevsamtaler” slik de defineres og benyttes i dag (Kinge, 2006).

### **1.3.3 Spesialpedagogisk utredning**

Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har etter Opplæringslova (1998, § 5-1) rett til spesialundervisning. Dersom skolen behøver råd og veiledning i arbeidet med eleven, eller dersom skolen mener at eleven har behov for spesialundervisning, skal saken henvises til PP-tjenesten. Der skal en PP-rådgiver foreta en helhetlig utredning av eleven og opplæringssituasjonen, som munner ut i en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998). Denne helhetlige utredningen blir i denne sammenheng omtalt som *spesialpedagogisk utredning*. I mine intervjuer kom det frem at flere av informantene arbeider tett sammen med elever med vansker av psykososial art, uten at det foretas en sakkyndig vurdering. I enkelte saker samarbeider de med lærer og foreldre og har samtaler med eleven, men det gjøres ingen spesialpedagogisk utredning. Slikt arbeid faller derfor utenfor denne oppgavens problemstilling og vil ikke bli drøftet i det følgende.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil det først gjøres rede for hva psykososiale vansker er. Psykososiale vansker er et bredt begrep som rommer mye. Med et ønske om først og fremst å fokusere på hvordan PP-rådgiverne arbeider for å involvere elever med slike vansker, har jeg valgt å ikke gå i dybden på ulike former for psykososiale vansker. Den utvalgte teorien innen vansker av psykososial art anser jeg som nødvendig for en grunnleggende forståelse av hva psykososiale vansker er og hvilke konsekvenser slike vansker kan ha i møtet med en PP-rådgiver. Derfor vil det i kapittel 2.1 redegjøres for psykososiale vansker og i kapittel 2.1.1 redegjøres for psykososiale vansker i et *relasjonelt perspektiv*.

Videre vil det, i kapittel 2.2 gjøres rede for hva Pedagogisk-psykologisk tjeneste er og hva spesialpedagogisk utredningsarbeid innebærer. I kapittel 2.3 vil *aktørperspektivet* presenteres. I denne forbindelse vil også *barneperspektivet* og *opplevelse av sammenheng* presenteres i kapittel 2.3.1 og 2.3.2. Disse teoretiske perspektivene er valgt som bakteppe for hvorfor involvering av eleven er relevant og nødvendig. Etter dette vil jeg, i kapittel 2.4 ta for meg barns deltakelse. Herunder presenteres ulike fortolkninger av deltakelse, henholdsvis deltakelse som sosiokulturell diskurs og deltakelse som rettighet, i kapittel 2.4.1. Deretter vil jeg, i kapittel 2.4.2 gjøre rede for barns rett til deltakelse. I kapittel 2.4.3 vil det redegjøres for tilrettelegging for deltakelse, herunder ulike modeller for deltakelse. Hovedvekten i dette kapitlet vil være på Strandbus modell for deltakelse (Strandbu, 2011). Deretter vil Barnesamtalen bli presentert, i kapittel 2.4.4 og jeg vil kort redegjøre for Den Dialogiske Samtalemotoden.

### 2.1 Psykososiale vansker

Elever med psykososiale vansker er, som tidligere nevnt, en heterogen gruppe. Et fellestrekk er imidlertid at de finner ”sine” former for overlevingsstrategier (Imsen, 2014). Vanskene kan dermed arte seg på svært ulike måter. Følelsesmessige reaksjoner kan vendes innover, og komme til uttrykk som blant annet sosial isolasjon, depresjon, selvskading og spiseforstyrrelser (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Vanskene kan også vendes utover, og komme til uttrykk som eksempelvis hyperaktivitet, aggressivitet, norm- og regelbrudd og annen antisosial atferd (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Et bredt spekter av begreper og betegnelser er brukt for å beskrive slike vansker, da de har blitt forklart og definert på ulike

måter innenfor ulike fagdisipliner. Atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, konsentrasjonsvansker, problematferd, psykiske vansker eller psykiske lidelser, relasjonsvansker, hyperaktivitet eller sårbare barn og unge er bare noen eksempler på begrepsfloraen på dette området.

Begrepet psykososiale vansker er ofte brukt i en pedagogisk kontekst (Sørli & Nordahl, 1998) og rommer vansker med ulik alvorlighetsgrad. Mot den ene enden av skalaen finnes ulike grader av symptomer som går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samhandling med andre, men som ikke kan klassifiseres som spesielle lidelser. Mot den andre enden er de spesifikke lidelsene som kan deles inn etter diagnostiske systemer som ICD-10 (International Classification of Diseases) eller DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (Mathiesen, 2009). Uavhengig av alvorlighetsgrad kan psykososiale vansker forstås som atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, som avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling (Ogden, 1998).

Man kan anta at omtrent 15-20 prosent av barn og unge i Norge har vansker av psykososial art som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Omkring åtte prosent har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Holen & Waagene, 2014; Mathiesen, 2009). Forståelsen av denne typen vansker har tidligere tatt utgangspunkt i relativt enkle forklaringer som egenskaper ved individet, dårlig foreldreoppdragelse eller som et resultat av sosial arv (Overland, 2007). Disse forståelsene representerer en liten del av det totale bildet. I dag vet vi at vansker av psykososial art kan ha mange ulike årsaker. Vanskene kan ha sammenheng med blant annet medfødte biologisk/genetiske forstyrrelser, ervervede sansemessige eller fysiske funksjonshemninger eller ulike typer lærevansker (Kokkersvold, 2014). Elever med generelle og spesifikke lærevansker vil kunne oppleve sine muligheter for læring og utvikling så vanskeliggjort at det vil kunne medvirke til psykososiale vansker. Imidlertid kan også vansker av psykososial art vanskeliggjøre læring. Det kan dermed være en utfordring å vite hva som er primært og hva som er sekundært (Kokkersvold, 2014). Denne typen vansker kan også ha sammenheng med vanskelige livssituasjoner. Barn og unge som opplever eller utsettes for vold og seksuelle overgrep har høy risiko for å utvikle vansker av psykososial art. Det samme gjelder for barn som har opplevd traumer, omsorgssvikt, som lever med psykisk syke foreldre eller har foreldre som misbruker rus og alkohol. Også

mobbing, marginalisering og sosial isolasjon medfører en forhøyet risiko for å utvikle slike vansker (Befring & Duesund, 2012; Mathiesen, 2009). Psykososiale vansker peker med andre ord på forklaringer som er sammensatte, komplekse og dynamiske. Det omhandler barn og unge som strever, og som har en svekket livskvalitet og mangelfull harmoni i hverdagen. Uavhengig av årsak og begrepsbruk oppstår ikke slike vansker i et vakuum, men vil ofte være et uttrykk for vanskeligheter barn og unge sliter med i og utenfor skolen (Befring & Duesund, 2012).

### **2.1.1 Psykososiale vansker i et relasjonelt perspektiv**

En grunnleggende tanke i spesialpedagogikken er at atferd både er påvirket av elevens personlighet og situasjoner eleven befinner seg i. Den tradisjonelle forståelsen av psykososiale vansker, som en egenskap ved individet med inndeling i brukergrupper og vanskekategorier, indikerer et *kategoriserende perspektiv* (Emanuelsson, Persson, & Rosenquist, 2001). En slik forståelsesmåte gir faglig grunnlag til å fokusere på individuelle problemer for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand (Tangen, 2012). Etter hvert har det vokst frem en anerkjennelse om at denne individualistiske forståelsen er utilstrekkelig og i visse sammenhenger direkte feil. Det har ført til en forståelse om at denne typen vansker kan være en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske tiltak (Tangen, 2012). Dette innebærer en *sosial* eller *samfunnsmessig og kulturell forståelse* av psykososiale vansker, der vanskene anses som en konsekvens av omgivelsenes alene (Tangen, 2012).

Som en syntese av disse perspektivene, ses psykososiale vansker i det *relasjonelle perspektivet*, som noe som har med relasjoner mellom mennesker og med samfunn å gjøre. Dette innebærer at individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt (Tangen, 2012). Emanuelsson et al. (2001) forklarer det relasjonelle perspektivet, ved at det tar utgangspunkt i *elever i vanskeligheter*, i motsetning til *elever med vanskeligheter*. Det relasjonelle perspektivet kan dermed ses i sammenheng med systemteori som tar utgangspunkt i at et problem ikke kan løsrives fra den sammenheng det oppstår i (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Elevens hjemmesituasjon, klassemiljø og andre arenaer kan betegnes som sosiale systemer. Eleven befinner seg i flere slike sosiale systemer, som skaper ulike rammer og betingelser for hvordan man handler. Samtidig påvirker eleven disse systemene (Nordahl et al., 2005). Sagt

på en annen måte påvirker eleven helheten og blir selv påvirket av denne helheten. Vansker av psykososial art må dermed ses i lys av samspillet mellom individet og miljøet.

Psykososiale vansker utvikles og opprettholdes, uavhengig av årsak, gjennom relasjon med andre mennesker. Barn utvikles gjennom samhandlingssituasjoner med andre (Gamst, 2011). Ut fra en slik forståelse er dermed voksenrollen og kvaliteten i kommunikasjonen og samhandlingen med barnet, essensiell for barnets utvikling. Det relasjonelle perspektivet kan således ses i tråd med teoretiske tradisjoner som kognitiv psykologi, sosialpsykologi og sosialkonstruktivisme (Gamst, 2011; Lund, 2012). Felles for disse er tanken om den gjensidige vekselvirkningen mellom individ og miljø. Barnet anses ikke som en passiv mottaker av påvirkning fra omgivelsene, men påvirkes og påvirker i sin utvikling.

I tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan psykososiale vansker utvikle seg eller opprettholdes gjennom de voksnes oppfattelse av barnet. Den voksnes tanker om barnet, kan i relasjonen dem i mellom, utvikle seg til en selvoppfyllende profeti (Nordahl et al., 2005). Det er de voksne som har definisjonsmakten i skolen, og er derved i posisjon til å avgjøre hva som er problematisk atferd og ikke (Overland, 2007). Slike konstruksjoner kan i virkeligheten være lite gyldige. Til tross for de voksnes definisjonsmakt er ikke barn og unge direkte underlagt eller styrt av omgivelsene de befinner seg i. Slik det relasjonelle perspektivet kommer til uttrykk i arbeid med vansker av psykososial art anses eleven som et autonomt og handlende individ (Nordahl et al., 2005).

## **2.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste**

Pedagogisk-psykologisk tjeneste er den sentrale hjelpeinstansen for barnehager og skoler, og er hjemlet i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 17. Juli 1998. Hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste, men de står relativt fritt til å bestemme organiseringen av dette arbeidet. PP-tjenesten har to lovfestede oppgaver, hvorav den ene er å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (Opplæringslova, 1998). Dette anses som tjenestens systemrettede arbeid, og innebærer å gi råd og veiledning til skoler om pedagogisk ledelse av gruppe- og læringsmiljø. PP-tjenestens andre lovfestede oppgave er å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringslova, 1998). Dette anses som tjenestens individrettede arbeid, og det er i denne sammenheng PP-rådgiveren gjennomfører en spesialpedagogisk utredning. Elever

som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har etter Opplæringslova (1998, § 5-1) rett til spesialundervisning. Dersom en elev strever faglig eller sosialt, skal skolen vurdere individfaktorer og systemfaktorer med tanke på å igangsette tiltak som skal bedre elevens læringsutbytte og fremme en positiv utvikling hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Mange lærere sier de har forsøkt en rekke tiltak overfor elever med psykososiale vansker, men at ingenting virker (Overland, 2007). I slike tilfeller, hvor skolen behøver råd og veiledning i arbeidet med eleven, eller dersom skolen mener at eleven har behov for spesialundervisning, skal rektor gjøre en formellhenvvisning til PP-tjenesten, som skal foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom skolen ikke reagerer, men foreldrene mener eleven ikke har det bra på skolen, kan de selv henvise til PP-tjenesten.

Den sakkyndige vurderingen har to hovedelementer, henholdsvis utredning og tilråding (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utredningen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, hva elevens vansker er og hvorfor eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Tilrådingen er PP-tjenestens anbefaling om eleven har behov for spesialundervisning, og omhandler hva som bør være opplæringens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2014). PP-tjenesten skal foreta en helhetlig utredning av eleven og opplæringssituasjonen. En spesialpedagogisk utredningsprosess består som regel først av et inntaksmøte. Deretter gjøres selve utredningen, som kan innebære blant annet samtale med eleven og foreldre, utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver, rapporter og utredninger fra andre sakkyndige og samtaler med andre berørte (Utdanningsdirektoratet, 2014). Avslutningsvis har som regel PP-rådgiver et tilbakemeldingsmøte med skole, foreldre og eventuelt elev. Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) understreker at PP-tjenesten bør ha samtaler med eleven og/eller foreldrene for å få relevante opplysninger om elevens situasjon, og for å få deres syn på hvordan opplæringen bør legges opp. Hvis PP-tjenesten ikke har hatt kontakt med eleven, kan det stilles spørsmål om utredningen er faglig god nok (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Grunnlaget for retten til spesialundervisning har ikke sammenheng med diagnoser, men de spesielle behov for tilrettelegging som den enkelte elev har, når han eller hun ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Mange elever med psykososiale vansker, vil av ulike grunner ha behov for og rett til spesialundervisning (Nordahl et al.,

2005; Overland, 2007). En studie av Sørli og Nordahl i 1998 viste at omtrent 40 % av elevene som mottok spesialundervisning ble vurdert av lærerne til å ha *problematferd*. Dette kan anses som naturlig, da vansker av psykososial art kan være til hinder for læring. Likevel er det ikke sikkert at spesialundervisning er løsningen i disse tilfellene. Nordahl et al. (2005) påpeker at det er betydelig usikkerhet om spesialundervisning, i form av ekstra hjelp og støtte i basisfagene, har noen forebyggende eller modererende effekt på psykososiale vansker. Det er ingen nyere samlet nasjonal registrering av hva henvisningene til PP-tjenesten handler om. I 2003 ble det imidlertid gjort en kartlegging som viste at omkring 76 prosent av alle barn og unge som mottar tiltak fra PP-tjenesten har psykiske vansker (Andersson et al., 2005). Den samme undersøkelsen viste at hver fjerde henvisning omhandlet elever med emosjonelle vansker, konsentrasjonsvansker eller samhandlingsvansker. Det er ingen grunn til å tro at disse tallene er særlig annerledes i dag. Dette viser at PP-tjenesten foretar mange spesialpedagogiske utredninger av elever med psykososiale vansker, og understreker deres viktige arbeid i møtet med disse elevene.

## **2.3 Aktørperspektivet**

Aktørperspektivet innebærer at barn og unge betraktes som aktive og handlende individer som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner og ut fra de hensikter de har. De vil til enhver tid forsøke å påvirke sitt liv, sin identitet og generelle utvikling og aktivt forsøke å mestre de situasjoner de befinner seg i (Nordahl & Sunnevåg, 2008). De handler med utgangspunkt i et ønske om å skape mening i egen tilværelse (Nordahl et al., 2005).

Vi som mennesker har forskjellige oppfatninger av fenomener og situasjoner fordi vi foretar konstruksjoner av virkeligheten. Vår oppfatning av virkeligheten er preget av tanker, forestillinger, følelser og subjektive erfaringer (Overland, 2007; Nordahl, 2002). Eleven er, i tråd med relasjonsperspektivet, i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser. Eleven skaper egne oppfatninger, erfaringer og meninger, og utvikler en forståelse av virkeligheten, i samhandling med andre. Jevnaldrende, foreldre, PP-rådgivere og andre voksne er også aktører som skaper, og handler, ut fra sin oppfatning av virkeligheten. Nordahl (2002) påpeker at elevers virkelighetsoppfatninger av skolen ofte er relativt annerledes enn lærerens virkelighetsoppfatning. Hvordan elevene ser på seg selv og hvordan de opplever sin situasjon og tilværelse er ofte langt unna det voksne forstår (Kinge, 2006). Det er dermed ikke



vanskelig å se for seg at det kan oppstå misforståelser (Overland, 2007). I lys av sin virkelighetsoppfatning forsøker elever, i skolesituasjonen, å påvirke sitt eget liv og sin læring. De anvender ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjonen de befinner seg i (Nordahl, 2002). Dette er i tråd med teorien om rasjonelle valg, som innebærer at handlinger blir valgt som midler til å nå mål (Elster, 1989). Elevens handlinger kan dermed forstås som bevisste handlinger, som eleven ut fra sin virkelighetsoppfatning, sine ønsker og mål, tenker at vil gi det beste resultatet. Handlingen er rasjonell. Det som tilsynelatende virker meningsløst og irrasjonelt for utenforstående kan derfor være hensiktsmessig og rasjonelt for eleven selv (Nordahl, 2002). Det er imidlertid nødvendig å understreke at handlinger også kan være irrasjonelle, uten mål og mening. Hvorvidt andres atferd er irrasjonell eller rasjonell lar seg ikke besvare utenfra. Handlinger som av andre kan oppfattes som irrasjonelle, eksempelvis i form av problematferd, kan være rasjonelle sett fra et elevperspektiv (Nordahl, 2002). Dersom eleven er i en situasjon der han tidligere har opplevd nederlag eller mangel på mestring vil dette prege virkelighetsoppfatningen. Situasjonen kan oppleves som ubehagelig, og kanskje truende, for eleven. Denne virkelighetsoppfatningen kan betraktes som rasjonell for en elev med denne type erfaringer og vil trolig danne grunnlag for handling i denne situasjonen. Dermed kan han eksempelvis vise utagerende atferd, lage støy og bråk som avledningsmanøvre eller bli helt stille og unngå å svare, med bakgrunn i et ønske og mål om å unnsnippe situasjonen. Nordahl & Sunnevåg (2008) understreker derfor at å la være å forstå elever ut fra muligheten om at de handler rasjonelt innebærer et etisk overgrep mot elevene.

I tråd med dette bør psykososiale vansker forstås i sammenheng med hvordan elevene selv opplever sin virkelighet. Elevenes hjemmeforhold, tidligere opplevelser, vurderinger av undervisningen, deres syn på og innstilling til skolen, samt deres forhold til medelever og lærere, er variabler som forklarer mye av variasjonen i elevenes atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Et relasjonelt perspektiv på barn og unge som aktører har som konsekvens at det ikke er tilstrekkelig å forklare hva barn gjør, eller kun beskrive det vi ser at de gjør. Det avgjørende er hva barn og unge tror de gjør, og hvilke grunner de har for det de tror de gjør (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Den reelle kjennskapen til andres oppfatning av virkeligheten får vi først når vi spør, lytter, snakker med, ser og hører (Nordahl, 2002). Således medfører et relasjonelt aktørperspektiv nødvendigheten av at eleven er involvert i den spesialpedagogiske utredningen.

### 2.3.1 Barneperspektivet

At eleven anses som aktør i eget liv, kan ses i lys av interessen for barnets perspektiv.

Barndommen er et av de sosiale fenomenene som illustrerer kompleksiteten i sosiale og kulturelle fenomener (Frønes, 2011). Med moderniteten endret barnets samfunnsmessige posisjon seg fra primært å betraktes som en del av en familieenhet til å betraktes som et individ med rettigheter. Synet på elever med psykososiale vansker har endret seg i takt med synet på barndom og barn generelt. På 1980-tallet kom et paradigmeskifte i synet på barn og barndom (Sommer, 2003). Politisk kan dette knyttes til prosessen for utvikling av Barnekonvensjonen (1989). Teoretisk har det sammenheng med en tiltakende interesse for barndom som forskningsområde i sosiologisk forskning, som er blitt omtalt som den nye barndomssosiologien (Strandbu, 2011).

Endringen i synet på barn har blant annet gått fra å fokusere på det barn mangler, på det uferdige og det som er mindre utviklet, til å rette oppmerksomheten mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv (James, Jenks & Prout, 1998). Perspektivskiftet er beskrevet med metaforene "human beings" og "human becomings". I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, altså "human becomings", medførte det nye barndomssynet et ønske om å møte dem som fullverdige individer med følelser, tanker og meninger. Som "human beings" møtes barna som handlende og medskapende aktører her og nå, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli (Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Thuen, 2008). Det nye synet på barn førte til en interesse for hva barn ser og er opptatt av fra sitt ståsted og sin posisjon. Det medførte en bevissthet om at barnet sitter inne med kunnskap om sin egen livssituasjon som voksne ikke automatisk har kjennskap til. Det medførte med andre ord en interesse for barnets perspektiv (Strandbu, 2011). Den norske barneforskeren Per-Olav Tiller (1991) var en av de første som arbeidet med et begrep om barneperspektiv. Han definerte barneperspektivet som "hvordan verden ser ut for barn" (Tiller, 1991, s. 72). Gamst (2011) beskriver barneperspektivet som å innta et "innenfra-perspektiv" der det enkelte barnets subjektive virkelighet hentes frem. Det handler om å fremskaffe kunnskap om hvordan verden ser ut for barnet, fra barnet selv, med barnets egen stemme. Barnet anses dermed som aktør i eget liv, i tråd med aktørperspektivet som ble presentert over.

Skivenes og Strandbu (2006) beskriver et barneperspektiv som består av tre komponenter, henholdsvis 1 den historiske og kulturelle forståelsen av barns posisjon og rettigheter, 2 de voksnes syn på hva som er det beste for akkurat dette barnet og 3 barnets eget synspunkt og perspektiv. Hver av disse tre vil av enkelte kunne oppfattes som et barneperspektiv. Strandbu (2011) understreker imidlertid at alle tre komponentene må være til stede for å kunne legge til rette for barns deltakelse i beslutninger om hva som er barnets beste.

### **2.3.2 Opplevelse av sammenheng**

For å belyse betydningen av at eleven blir involvert i en spesialpedagogisk utredningsprosess, vil det redegjøres for Aaron Antonovskys begrep ”sense of coherence” som kan oversettes til opplevelse av sammenheng. Antonovsky (2000) utviklet en teori om fysisk og psykisk helse, som fokuserer på utvikling av god helse. Han formulerte begrepet *salutogenese*, i betydningen helsefremmende faktorer, som en motsetning til *patogogenese*, sykdomsfremkallende faktorer. I dette perspektivet blir helse sett på som et kontinuum mellom alvorlig syk og helt frisk, hvor det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig. Antonovsky (2000) gjorde en omfattende undersøkelse av kvinner som satt i konsentrasjonsleirer som barn. Hans utgangspunkt var å undersøke hva som gjorde at mange av disse, til tross for store påkjenninger, hadde klart seg forbausende godt videre i livet (Thrana, 2008). Han fant at *opplevelse av sammenheng* var en gjennomgående betingelse for livsmestring og helse. Han definerer begrepet som en global innstilling der man har en gjennomgående, værende og dynamisk følelse av tillit basert på tre områder. Disse er:

*Begripelighet*, som omhandler i hvor stor grad man oppfatter hendelser og reaksjoner som fornuftmessig sammenhengende, strukturerte, forutsigbare og tydelige. Dette er i motsetning til hendelser som fremstår som kaotiske, uordnet, tilfeldige og uforklarlige (Thrana, 2008). Det dreier seg altså om å forstå situasjonen, slik at selv om det verste har hendt, kan det likevel forklares, blir forstått og dermed håndtert (Berg, 2005; Raundalen & Schultz, 2006).

*Håndterbarhet*, som omhandler om det er tilstrekkelige ressurser til rådighet for å klare de krav som disse hendelsene og reaksjonene stiller (Thrana, 2008). Det handler om å tro på at det er mulig å finne frem til løsninger, selv i situasjoner som i utgangspunktet kan virke

håpløse (Berg, 2005). Det vesentlige er å ikke bli sittende fast i en offerrolle (Raundalen & Schultz, 2006).

*Meningsfullhet*, som dreier seg om at de krav en møter, er utfordringer det er verdt å engasjere seg i, først og fremst på det følelsesmessige plan. Det handler om en opplevelse av at dette gir mening, hvilket medfører motivasjon for å møte hverdagens utfordringer. Det er dermed betydningsfullt å være involvert som deltaker i de prosesser som former ens skjebne og daglige erfaringer (Thrana, 2008).

Når opplevelsene av hverdagens stress og utfordringer henger sammen på en begripelig, håndterbar og meningsfull måte, medfører dette en opplevelse av sammenheng i tilværelsen og vi beveger oss mot den salutogene enden (Antonovsky, 2000). Denne innsikten kan overføres til elever med vansker av psykososial art. Det understreker nødvendigheten av at disse elevene får muligheten til å oppleve sammenheng i livet og tilværelsen. Det salutogene perspektivet medfører et fokus på det som bringer helse, en søken etter ressurser hos eleven og tiltro til at eleven kan gjøre noe med egen situasjon (Befring, 2014). Dersom eleven ikke blir involvert, kan det medføre en følelse av å miste kontrollen over tilværelsen. Således kan eleven føle at tilfeldighetene råder og at han selv ikke kan påvirke sin livssituasjon. I tråd med salutogeneseperspektivet, vil en opplevelse av sammenheng kunne gi tillit til en selv som aktør i eget liv, pågangsmot og optimisme (Befring, 2014). Dette sammenfaller med funnene til Vis et al. (2012) når det gjelder deltakelse i barnevernssaker. De fant at dersom barnet fikk delta i sin egen sak, kunne dette medføre en opplevelse av forutsigbarhet og sammenheng i eget liv. Berg (2005) understreker også nødvendigheten av opplevelse av sammenheng, når hun sier at det å oppleve at en mestrer livets utfordringer og har en følelse av personlig kontroll, antakeligvis er den enkeltfaktoren som har størst betydning for vår velvære og vår fysiske og psykiske helse.

## **2.4 Barns deltakelse**

At barn skal delta i saker som omhandler dem er et anerkjent prinsipp i dagens samfunn. I dag vet vi at barnet besitter en unik kunnskap om sitt liv, sine behov og bekymringer. Vi vet at barn har ideer og synspunkter knyttet til egne erfaringer (Landsdown, 2011). Dermed er det essensielt å involvere barnet ved å fortelle, lytte og høre dets stemme. Barns deltakelse har blitt en honnørformulering som feires med stor grad av enighet i vår del av verden (Ulvik,

2009). Men hva innebærer deltakelse? Mye av litteraturen om barns deltakelse er på engelsk, og i denne sammenheng benyttes ofte begrepet *participation*. Strandbu (2011, s. 36) oversetter dette til deltakelse, delaktighet, medvirkning, medbestemmelsesrett, demokrati og engasjement. Hun ser deltakelse som å ta del i noe eller å være involvert. Det finnes imidlertid ingen felles oppfatning blant forskere om definisjoner eller hva som inngår i deltakelse som konsept (Nyquist, 2012). Deltakelsens diskursive plassering vil påvirke begrepets innholdsmessige avklaring. Strandbu (2011) viser til at i debatten om ny barnehagelov i 2006 var det flere røster som var kritiske til barns deltakelse, fordi de forsto det synonymt med selvbestemmelse. Ulvik (2009) problematiserer i tråd med dette, at ulike forståelser av deltakelsesbegrepet kan medføre ulike praksiser.

#### **2.4.1 Ulike fortolkninger av deltakelse**

I den teoretiske faglitteraturen på barns deltakelse finner man hovedsakelig to retninger eller diskurser. Den ene retningen omtales som en juridisk-, normativ-, eller en rettighetsdiskurs. Denne dreier seg om de juridiske rettighetene barn har til å delta, særlig med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon av 1989 (Strandbu, 2011; Ulvik, 2009). Den andre retningen beskrives som en teoretisk, normativ eller faglig diskurs med et hverdagslivsfokus på barn som sosiale, kompetente aktører. Denne retningen er i stor grad forankret i det som blant annet blir omtalt som en sosiokulturell-, konstruktivistisk- eller kulturpsykologisk fagtradisjon (Ulvik, 2009)

#### **Barns deltakelse som rettighetsdiskurs**

Oppfatningen om at barn skal involveres og delta i saker som gjelder deres eget liv, er ikke bare allment godtatt, men også rettfestet. FNs konvensjon om barns rettigheter ble vedtatt 20. November 1989 og er basert på FNs erklæring om barns rettigheter som ble vedtatt 30 år tidligere. Konvensjonen omfatter barn og unge i alderen 0-18 år og dekker de fleste aspekter innenfor barns rettigheter til liv, utvikling, beskyttelse og deltakelse. Konvensjonen er ratifisert av alle verdens stater, utenom USA og Sør-Sudan. Den ble ratifisert av Norge i 1991 og Norge har dermed forpliktet seg til å fremme barn og unges rettigheter på en rekke områder. I generell kommentar nr. 5 fremhever Komiteen for barnets rettigheter (2003) fire av artiklene i Barnekonvensjonen som generelle prinsipper for hele konvensjonen. Disse er artikkel 2 om ikke-diskriminering, artikkel 3 nr. 1 om barnets beste, artikkel 6 om barnets rett til liv og utvikling, samt artikkel 12 om barnets rett til å bli hørt. Disse prinsippene utgjør

kjerneverdier som må tas i betraktning ved tolkning og anvendelse av konvensjonen. Artikkel nr. 12 i Barnekonvensjonen (1989) lyder slik:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett. (Barnekonvensjonen, 1989).

Artikkel 12 omtales ofte som retten til deltakelse eller retten til å bli hørt. Barnekonvensjonen gir imidlertid ingen klar definisjon av hva deltakelse er, utover at barnet skal få ”gitt uttrykk for synspunkter”, at ”synspunktene skal gis behørig vekt”, og at barnet skal ”gis anledning til å bli hørt” (Ulvik, 2009). Rettighetene knyttes til en kompetanse som antas å henge sammen med alder og modning. Hva ”synspunkter” er, presiseres ikke, heller ikke hva det vil si å ”bli hørt”. Konvensjonen gir derfor lite konkrete anvisninger for praksis. Ulvik (2009) påpeker at en implisitt barnekonstruksjon i denne teksten kan forstås som det avgrensede, autonome, kompetente barnet, som er i stand til å uttrykke sine entydige ”synspunkter” på egenhånd.

### **Barns deltakelse i et sosiokulturelt perspektiv**

På en annen side, kan deltakelse dreie seg om å ta del i sosiale aktiviteter og samspill. I et slikt perspektiv anses barnets meninger og synspunkter å formes gjennom interaksjon med andre mennesker. Dette kan ses i sammenheng med det relasjonelle perspektivet på psykososiale vansker, som redegjort for i kapittel 2.1.1. I sosiokulturelle teoritradisjoner ser en sosial deltakelse som en forutsetning for menneskelig liv, velvære og utvikling (Gulbrandsen et al., 2014). Barn utvikler seg ved å delta i sosialt organiserte hverdagslivspraksiser og institusjoner, og i felles meningsskapende prosesser. Utvikling foregår i en sosial interaksjon, samtidig som interaksjonen er forankret i en større sosial, kulturell og historisk kontekst (Ulvik, 2009). I denne tradisjonen forstås all handling og samhandling som deltakelse, uansett om barnet forholder seg aktivt eller passivt, har innflytelse eller ikke, er i en mektig eller en avmektig posisjon (Ulvik, 2009). I tråd med

begrepsoperasjonaliseringen av *involvering* i denne oppgavens problemstilling, anses barnet som deltakende uavhengig av om det blir involvert i beslutninger som vedrører barnet.

Deltakelsesbegrepet i en rettighetsdiskurs og i en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs behøver ikke stå i motsetning til hverandre, men kan snarere anses som et snevert og bredt deltakelsesbegrep (Ulvik, 2009). Thrana (2008) påpeker at å involvere barn og unge på en slik måte at de kan delta, handler om en forståelse av det verbale, atferdsuttrykkene og konteksten som barnet er en del av. Et rettighetsperspektiv på deltakelse bør dermed utfylles med psykologisk kompetanse og forståelse av hva som er årsaken til barn og unges atferd (Thrana, 2008). Således kan de to deltakelsesdiskursene utfylle hverandre.

#### **2.4.2 Barns rett til deltakelse**

Som nevnt omtales artikkel 12 i Barnekonvensjonen (1989) ofte som barns rett til deltakelse, uten at konvensjonen bruker dette begrepet. FNs barnekomité har utgitt generelle kommentarer om tolkning av enkelte artikler eller særlige viktige spørsmål (Smith, 2012). Disse er ikke rettslig bindende, men antas å være verdifulle i tolkningen og anvendelsen av konvensjonen. Generell kommentar nr. 12 ble publisert i 2009 for å klargjøre betydningen av artikkel 12. Kommentaren tar for seg artikkel 12 i forhold til andre artikler, hvilke mangler den har, samt gode framgangsmåter og prioriteringsspørsmål for å fremme gjennomføringen av denne rettigheten. Komiteen for barnets rettigheter (2009) definerer i denne artikkelen deltakelse som noe som allment er brukt for å "... beskrive pågående prosesser som bl.a. omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatet av disse prosessene" (s. 5). Deltakelse blir dermed sett som en pågående prosess og ikke en enkeltstående hendelse. I en dialog skal barnet erfare hvordan egne og andres synspunkter former resultatet og beslutningen. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at barns rett til å bli hørt, har et gjensidig avhengighetsforhold til artikkel 3 nr. 1 i Barnekonvensjonen (1989) om barnets beste, som lyder slik: "Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn".

Det fastslås altså at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. Dette prinsippet er Barnekonvensjonens mest sentrale begrep (Haugli, 2012). Når en avgjørelse skal treffes ut fra hensynet til barnets beste, er det sentralt at den som skal treffe beslutningen har nødvendig kunnskap på området det gjelder. Det som er best for ett barn er ikke nødvendigvis best for et annet barn i samme situasjon. Å få frem og ta hensyn til hva barnet selv mener er dermed viktig når det skal vurderes hva som er til barnets beste (Haugli, 2012; Sandberg, 2012).

Barnet har altså rett til å bli hørt og det omfatter at barnet får uttale seg, at det blir lyttet til og at det barnet sier blir tatt hensyn til. I generell kommentar nr. 5 (Komiteen for barnets rettigheter, 2003) understrekes det at barn ikke kun må bli lyttet til for syns skyld. *Å bli hørt* innebærer at noen har ansvaret for at barnet skal få gitt uttrykk for sitt synspunkt og at noen har ansvaret for å lytte til det barnet sier (Sandberg, 2012). Barnet har imidlertid også rett til å la være å utøve denne rettigheten. Det å gi uttrykk for sine synspunkter er et valg barnet har, ikke en forpliktelse. Barnet må få tilstrekkelig informasjon, til å kunne velge å benytte høringsretten eller ikke (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Barnets rett til å uttrykke sine synspunkter har ingen nedre aldersgrense, men barnets uttalelser skal bli vektlagt i samsvar med dets alder og modenhet. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at denne formuleringen ikke skal ses på som en begrensning, men som en forpliktelse til å vurdere barnets evne til å danne seg en selvstendig oppfatning, i den grad det er mulig. Dette betyr at man ikke bare kan anta at et barn ikke er i stand til å gi uttrykk for egne oppfatninger. Den voksne kan ikke vite på forhånd om barnet har synspunkter i saken og kan ikke gå ut fra at barnet ikke er i stand til å mene noe. Tvert imot skal den voksne gå ut fra at barnet har evne til å danne seg egne synspunkter, og erkjenne dets rett til å gi uttrykk for disse. Barn skal oppmuntres til å danne seg synspunkter på et fritt og selvstendig grunnlag, og det skal ikke være opp til barnet å først bevise at det har denne evnen. Voksne skal legge til rette for at barnet kan uttale seg på sine egne premisser (Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

Artikkel 12 nr. 1 sier at retten til å bli hørt gjelder alle forhold som *vedrører* barnet. Det understrekes i generell kommentar nr. 12 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009) at barnet ikke behøver å ha omfattende kunnskaper om alle sider ved de forhold som berører han eller henne. Så lenge barnet har tilstrekkelig forståelse til å kunne danne seg en egen oppfatning om saken, skal barnet bli hørt. Om man gir selv små barn tid og mulighet, kan de ha viktige og nødvendige synspunkter og erfaringer som kan bidra positivt i beslutninger som påvirker



deres liv (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). En fullstendig gjennomføring av artikkel 12 forutsetter derfor anerkjennelse av og respekt for ikke-verbale former for kommunikasjon, herunder lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tegning og maling, som små barn gjerne viser sin forståelse og sine valg eller preferanser gjennom.

Barnekonvensjonen dekker, som nevnt, de fleste aspekter innenfor barns rettigheter til liv, utvikling, beskyttelse og deltakelse. Disse aspektene kan gripe inn i hverandre og utfylle hverandre. Artikkel 12 innebærer at barnet har rettigheter som gir det innflytelse over sitt eget liv, og ikke bare rettigheter på grunn av sin sårbarhet (retten til beskyttelse), eller sin avhengighet av voksne (retten til omsorg) (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Dermed kan Barnekonvensjonens artikler også komme på kollisjonskurs med hverandre (Thrana, 2008). Norge forpliktet seg til å fremme barn og unges rettigheter på en rekke områder da Barnekonvensjonen ble ratifisert i 1991. Barns rett til å bli hørt er imidlertid også lovfestet i blant annet Grunnloven (1814), Forvaltningsloven (1967), Barnelova (1981) og Opplæringslova (1998). I følge disse lovverkene har fagpersoner plikt til å gi barn anledning til å være aktiv aktør ved å uttale seg og si sin mening når vurderinger og beslutninger om viktige forhold i deres liv skal tas.

I 2003 ble Barnekonvensjonen gjort til norsk lov ved at den ble tatt inn i Menneskerettsloven av 1999 (§ 2 punkt nr. 4), på linje med andre sentrale menneskerettskonvensjoner.

Inkorporasjonen av Barnekonvensjonen gjennom Menneskerettsloven har gitt konvensjonen en sterk stilling i norsk rett. I 2014 ble barns rettighet til å bli hørt grunnlovsfestet. Gjennom § 104 i Grunnloven (1814) har barn rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv. Grunnloven sier, i likhet med Barnekonvensjonen, at barnets mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. I Forvaltningslovens § 17 (1967) understrekes det at mindreårige parter fritt skal få mulighet til å gi uttrykk for sitt syn. Også denne loven lyder at barnets syn skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. I følge Barnelova § 31 (1981) skal barn som er fylt syv år, og yngre barn som er i stand til å danne egne synspunkt, ha informasjon og mulighet til å si sin mening før det blir gjort beslutninger om personlige forhold for barnet. Denne lovteksten understreker også at barnets mening skal bli vektlagt etter alder og modning. Når barnet er fylt 12 år skal det legges stor vekt på hva barnet mener. Komiteen for barnets rettigheter (2009) fraråder at det settes aldersgrenser for høringsretten. Barnelova (1981) har en aldersgrense på syv år, men dette er ikke en aldersgrense som utelukker yngre barn fra å uttale seg. Aldersgrensen er satt for å

sikre at barn ned til denne lave alderen blir hørt og med tro på at dette i praksis vil medføre at flere barn enn tidligere får komme til ordet (Sandberg, 2012). Opplæringslova § 5-4 (1998) vektlegger elevens rett til å bli hørt og involvert, da tilbud om spesialundervisning så langt det er mulig skal formes i samarbeid med eleven og elevens foreldre. Det skal legges stor vekt på deres syn.

Ratifikeringen av Barnekonvensjonen, samt de øvrige lovverkene viser at det ikke lenger er et spørsmål *om* barn skal delta og involveres i saker som angår dem. Spørsmålet er *hvordan*. I tråd med generell kommentar nr. 12 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009) forstås deltakelse her som det å være involvert i beslutningsprosesser i spørsmål som er av betydning for barnet (Strandbu, 2011). Etter Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989), har barn rett til å bli hørt i en hver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at typiske administrative saker blant annet dreier seg om avgjørelser som gjelder barns utdanning. Således har eleven en rett til å bli involvert i sin spesialpedagogisk utredning. Deltakelse handler i stor grad om samhandling mellom barnet og de voksne som befinner seg rundt barnet (Strandbu, 2011). Samhandling med, og tilrettelegging fra voksne aktører er helt avgjørende for at barn skal gis mulighet til deltakelse. Barnet har status som deltaker på formelt juridisk nivå, men i praksis står barnet i et avhengighetsforhold til voksne som har makt til å ekskludere eller inkludere barnet (Strandbu, 2011). Disse voksne kan stenge for, eller gjøre det mulig for barnet å bli en deltaker. At voksne involverer eleven er nødvendig for realiseringen av deltakelse.

### **2.4.3 Tilrettelegging for deltakelse**

Til tross for at barns deltakelse har blitt en anerkjent rettighet i dagens samfunn, har artikkel 12, retten til å bli hørt, vist seg å være en av de mest utfordrende rettighetene å implementere siden Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Ulvik (2009) påpeker at når barnets rettighet til å delta skal materialiseres i profesjonelle praksiser, oppstår det en rekke spørsmål. Disse omhandler blant annet hvordan man skal legge til rette for barns deltakelse. Både begrepet og fenomenet deltakelse er flertydig og flere ulike modeller har blitt utviklet for å legge til rette for at barns deltakelse.

Shier (2001) presenterer en modell for grader av deltakelse og hvordan det kan legges til rette for deltakelse. Deltakelse graderes i fem nivåer, fra lite til mye deltakelse. Nivåene er: 1 barn lyttes til, 2 barn støttes i å uttrykke sitt syn, 3 barns syn tas i betraktning, 4 barn involveres i

beslutningsprosesser, 5 barn deler makt og ansvar for beslutninger (Shier, 2001, oversatt av Ulvik, 2009). Denne modellen kan ses i lys av deltakelse som rettighetsdiskurs. Barnet er enten deltakende eller ikke, og det er først på trinn 3, når barns syn blir tatt i betraktning, at rettighetene i artikkel 12 i Barnekonvensjonen innfris (Shier, 2001). Shier (2001) problematiserer ikke hva som utgjør barns ”syn”, hvordan det blir til, hvem det blir til sammen med, eller konteksten det blir til i. Voksne samspillspartnere er i modellen til stede bare som usynlige tilretteleggere (Ulvik, 2009). Retten til å bli hørt er imidlertid avhengig av at barnet har en mening å formidle. I denne sammenheng er barnet avhengig av informasjon om saken og trenger ofte hjelp til å danne eller tydeliggjøre sine meninger. Strandbu (2011) har utviklet en modell for barns deltakelse, som tar hensyn til dette. Modellen kan ses i lys av deltakelse i et sosiokulturelt perspektiv, med en forståelse om at barnet er deltakende og former sine meninger i interaksjon med andre. Modellen er utviklet i samarbeid med Skivenes (2006) og senere videreutviklet gjennom flere arbeider. Den er inspirert av andre velkjente deltakelsesmodeller som blant annet den ovennevnte modellen til Shier (2001). Strandbu (2011) ser barnets deltakelse som en prosess som foregår gjennom fem trinn; 1 informasjon, 2 hjelp til meningsdanning, 3 mulighet for å presentere egne meninger, 4 inklusjon av barnets meninger og argumenter og 5 oppfølging og debrifing etter at beslutningen er tatt.

Det første steget i modellen omhandler at barnet trenger *informasjon* om sin egen situasjon og den konkrete saken (Strandbu, 2011). Artikkel nr. 12 i Barnekonvensjonen inneholder ikke en uttrykkelig rett for barnet til å få informasjon. Likevel understreker Komiteen for barnets rettigheter (2009) at partene skal sørge for at barnet får all den informasjon og den veiledning det trenger, for å ta en avgjørelse som er til hans eller hennes beste. De som er ansvarlige for å høre barnet må informere barnet om saken, om hvilke valg og eventuelle beslutninger som må treffes, og om konsekvensene av disse. Dette er en forutsetning for at barnet skal kunne treffe klare beslutninger (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Barn har i varierende grad erfaringer med å delta på møter der det skal tas beslutninger, og i enda mindre grad erfaring med at det de sier kan ha noe å si for utfallet (Strandbu, 2011). Strandbu (2011) anser informasjon som et grunnlag for deltakelse i beslutningsprosesser, i den forstand at det er nødvendig for å kunne tydeliggjøre og danne egne meninger.

Det neste trinnet i modellen er *hjelp til meningsdanning*. Gjennom Barnekonvensjonen (1989) har barn rett til å legge frem sine meninger. Som gjort rede for i kapittel 2.4.1 er ikke

meninger alltid leveringsklare, men må ofte formes eller tydeliggjøres i samhandling med andre (Strandbu, 2011). Retten til deltakelse handler derfor også om en rett til å få hjelp til å se sin egen situasjon og støtte til å klargjøre egne meninger. Strandbu (2011) vektlegger at barn ofte trenger hjelp til å sette ord på egne følelser og opplevelser, og at de gjennom dette kan tydeliggjøre egne meninger, ønsker og behov. Underveis i hjelpen til meningsdanning vil det kunne avdekkes om barnet har behov for mer informasjon.

Det tredje trinnet innebærer at barnet må gis anledning til å *formidle sine meninger*. Strandbu (2011) vektlegger at barnet må få formidle sine meninger før, under og etter familierådsmøtet i barnevernet. I tråd med dette kan man i møtet med PP-tjenesten tenke seg at barnet må få si sin mening før utredningsprosessen, under selve utredningsprosessen og i tilbakemeldingen. Strandbu (2011) understreker at det er frivillig for barnet å legge frem sin mening og forståelse. Hvis barnet velger å ikke si noe, kan det imidlertid være verdt å tenke gjennom hvordan man håndterer og tolker dette. Det kan tenkes at barnet ikke formidler sine meninger fordi det ikke har blitt lagt tilstrekkelig til rette for det. Dersom barnet ikke vil delta og si sin mening, har det like fullt rett til å få informasjon både før og etter beslutninger tas. På denne måten kan barnet bedre forstå det som blir bestemt og eventuelt gi uttrykk for sine meninger på et senere tidspunkt (Strandbu, 2011). Voksne må være fleksible og kreative for å støtte barna i sin formidling. Som tidligere redegjort for, vektlegger også Komiteen for barnets rettigheter (2009) at barn kan formidle mening på mange måter, ikke bare gjennom språk.

Det fjerde trinnet i modell for barns deltakelse er *inkludering av barnets mening*, og omhandler at barnets mening skal lyttes til og tas på alvor (Strandbu, 2011). En forutsetning for at det barnet uttrykker kan tas på alvor, er at det er forstått av de voksne på en måte som samsvarer med meningen barnet selv la i dette. Strandbu (2011) påpeker at det er den voksnes oppgave å sørge for dette. Å bli tatt på alvor forutsetter at barnet blir forstått som en meningsbærende aktør, slik det ble gjort rede for i kapittel 2.1.2. Barnets argumenter, tanker og meninger oppfattes i aktørperspektivet som verdifulle påstander som må undersøkes nærmere.

Det femte trinnet i modell for barns deltakelse omhandler *oppfølging og debriefing etter at beslutningen er tatt*. Det dreier seg om en oppfølging der barnet får anledning til debriefing av beslutningen, egen deltakelse, samt samtale om iverksetting av det som ble bestemt (Strandbu, 2011). Hvis barnet ikke har vært tilstede på det siste møtet, må noen påta seg ansvaret med å informere barnet om hva som ble bestemt (Strandbu, 2011). Der hvor barnet

har vært med i hele beslutningsprosessen er det av betydning å sjekke om barnet har forstått beslutningene. Beslutningstakeren må være åpen for å ta i mot barnets reaksjon og spørsmål (Strandbu, 2011). Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker også nødvendigheten av dette, da det skal være en garanti for at barnet ikke bare blir hørt som en formalitet, men blir tatt på alvor. Også Gamst (2011) understreker at barn må bli tatt på alvor, ved at barnets medvirkning bør gi synlige resultater. Når eleven åpner seg, og forteller om noe som er vanskelig, kan det oppleves som et dobbelt svik hvis det ikke medfører positive endringer i barnets situasjon. Etter at en beslutning er tatt, må barnet få informasjon om beslutningen, hvorfor beslutningen ble slik og hvordan barnets mening ble vektlagt (Strandbu, 2011). I iverksettingen av tiltak kan det oppstå nye spørsmål. Det kan være innledningen til nye beslutningsprosesser med behov for informasjon, hjelp til meningsdanning og anledning til å uttrykke meninger som igjen skal vurderes og inkluderes (Strandbu, 2011).

Strandbus modell for deltakelse kan suppleres av opplegget Komiteen for barnets rettigheter (2009) presenterer i generell kommentar nr. 12, som skal gjennomføres i de tilfeller barnet har rett til å bli hørt. Opplegget består av fem trinn, henholdsvis 1 forberedelser, 2 høringen, 3 vurdering av barnets kapasitet, 4 informasjon om hvilken vekt man har tillagt barnets synspunkt og 5 klager, oppreisning og erstatning. *Forberedelser* går ut på at barnet er informert om sin rett til å bli hørt og at dette innebærer at barnet kan velge å formidle sine synspunkter gjennom en representant. Dette kan ses i tråd med trinn én i Strandbus modell for deltakelse (2011). *Høringen* innebærer at omgivelsene må være positive og oppmuntrende, slik at barnet kan føle seg sikker på at den voksne er villig til å lytte. Det understrekes at høringen bør gjennomføres som en samtale. *Vurdering av barnets kapasitet* tar utgangspunkt i at barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt dersom en analyse viser at barnet er i stand til å danne seg egne synspunkter. Hvilke framgangsmåter som skal benyttes for å vurdere barns kapasitet, utdypes ikke. Neste trinn, *informasjon om hvilken vekt man har tillagt barnets synspunkter*, blir også kalt tilbakemelding. Dette handler om at beslutningstakeren skal orientere barnet om utfallet av prosessen, og forklare hvordan barnets synspunkter er blitt tatt hensyn til. Dette kan ses i samsvar med trinn fem i Strandbus modell for deltakelse (2011). Det siste trinnet er *klager, oppreisning og erstatning*. Her vektlegger Komiteen for barnets rettigheter (2009) at det må sørges for lovgivning som gir barn tilgang til klageprosedyrer og oppreisning dersom deres rett til å bli hørt og deres rett til å få sine synspunkter tillagt behørig vekt, blir oversett og krenket.

Komiteen for barnets rettigheter sitt opplegg for å gjennomføre barnets rett til å bli hørt (2009), Strandbu sin modell for deltakelse (2011) og Shiers deltakelsesmodell (2001) anser kommunikasjon som en forutsetning for deltakelse. Å delta i saker som angår dem selv er en rettighet barnet har, men voksne kan som nevnt både stenge for eller gjøre det mulig for et barn å bli involvert og delta (Strandbu, 2011). Komiteen for barnets rettigheter sine generelle kommentarer (2005; 2009) vektlegger derfor nødvendigheten av tilrettelegging for barnets deltakelse. Noen må ha ansvar for at barnet blir hørt, tilrettelegge for dette og lytte til det barnet sier. Med samfunnets økende interesse for barneperspektivet og barnets deltakelse kom også en økende interesse for *barnesamtaler*, for å få innsyn i barnets perspektiv.

#### **2.4.4 Barnesamtalen**

Barns deltakelse har en rettighetsforankring i Barnekonvensjonen (1989) og norske lover. Når det gjelder fullbyrdelse av denne rettigheten, handler det i stor grad om kommunikasjon mellom barnet og de voksne som befinner seg rundt barnet (Strandbu, 2011). Barns forutsetninger for å tale sin sak varierer, og for at barn skal gis en mulighet for deltakelse er samhandling med, og tilrettelegging fra, voksne aktører helt avgjørende. Barn tar ikke alltid initiativ til å fortelle. Dette betyr likevel ikke at barnet ikke skal bli hørt. Kunnskap om den unge, basert på andre voksnes beskrivelser, gir et verdifullt, men ufullstendig bilde. Gamst (2011) hevder at tiltak ut fra voksnes antakelser om hva som er barnets behov kan føre til ytterligere skader for barnet. Samtalen er dermed en viktig inngangsport for å få innsyn i hva som rører seg under elevens overflate (Kinge, 2006).

Gjennom å møte barnet i samtale, får en mulighet til å få kjennskap til barnets egne opplevelser og virkelighetsbeskrivelser. Gjennom samtalen kan den voksne utforske hva barnet opplever som vanskelig og få innsyn i barnets meninger og ønsker. Dette krever imidlertid mye av den voksne. I tråd med det *relasjonelle perspektivet på psykososiale vansker*, som ble gjort rede for i kapittel 2.1.1 er relasjon av stor betydning. I følge Gamst (2011) er det lett å forklare det som skjer i relasjonen med en selv og barnet som noe som skyldes egenskaper ved barnet. Dersom man ikke oppnår barnets tillitt i barnesamtalen, kan barnets kommunikasjonskompetanse betviles. Den relasjonelle forståelsen understreker imidlertid at både barnet og den voksne bidrar til meningsinnholdet som fremkommer i samtalen (Gamst, 2011). I lys av Strandbus modell for deltakelse (2011) er ikke alltid meninger leveringsklare. De formes gjennom interaksjon. Måten en kommuniserer med barn

på kan ha mer å si for meningsinnholdet som fremkommer, enn egenskaper hos barnet i form av mangler ved barnets forutsetninger og evner (Gamst, 2011). Vi kan si at barnet er akkurat så god til å uttrykke seg som den voksne er til å lytte til og oppfatte barnet. Den voksne må være og opptre på en måte som gjør at eleven utvikler tillit, og dermed ønsker å fortelle. Den voksnes empati og anerkjennelse i kontakten med barn og unge er grunnleggende forutsetninger for en god barnesamtale (Gamst, 2011; Kinge, 2006; Lund, 2012).

Å involvere barnet i en barnesamtale medfører noen etiske utfordringer og dilemmaer. Barn og unge med vansker av psykososial art er ikke alltid interessert i å samtale. Lund (2012) understreker derfor at det er viktig å lytte til det som ikke sies, men som kan observeres. Det handler om å forstå deres atferd og handlinger som et språk som uttrykker noe de vil fortelle. Å lytte til kroppsspråk er imidlertid avhengig av kunnskap om ulike typer vansker, da den voksnes tolkning kan være preget av ens forståelse av atferdsuttrykket (Lund, 2012). Om den voksne ikke forstår barnets uttrykk, kan det få store konsekvenser for samtalen. Barnet kan velge å beskytte seg, og dermed ikke svare på spørsmål som truer selvfølelsen. Hvis barnet blir stille, kan den voksne fort bli svært aktiv, krevende og utspørrende (Lund, 2012). Dette kan føre til at barnet ikke forteller, eller kun svarer kort på den voksnes direkte spørsmål. Det er derfor essensielt at den voksne går varsomt frem og innstiller seg mot barnets perspektiv og opplevelsesverden. Gamst og Langballe (2006) understreker at kunnskap, erfaring og metodiske holdepunkter for gjennomføring av barnesamtalen kan forhindre at barnet lukker seg i samtalen. Det er nødvendig at barnet føler seg trygg, uten en opplevelse av at den voksne fungerer som en "agent" for lærer, foreldre eller andre. Barnet må ha en visshet om at informasjonen han gir fra seg forvaltes til hans beste og i overensstemmelse med han selv (Gamst, 2011). Den voksne har ansvar for at informasjonen formidles videre på en skånsom og respektfull måte, slik at barnet ikke føler seg "avkledd". Gamst (2011) understreker derfor at det må gjøres klart for barnet at informasjonen ikke rapporteres til andre uten videre. Hvilke opplysninger som trekkes frem og formidles videre er avhengig av en felles forståelse med barnet, så langt det lar seg gjøre (Gamst, 2011).

I jakten på barnets perspektiv må den voksne kommunisere med barnet på ulike måter gjennom bruk av ulike verktøy og metoder. Øverlien og Sogn (2007) fant imidlertid i sin studie at verken lærere, førskolelærere eller barnevernspedagoger får tilstrekkelig kunnskap om samtalemetodikk gjennom utdanningen. Studien viser at flertallet av de nyutdannede pedagogene ikke føler seg kvalifisert til å samtale med barn. Øverlien og Sogn (2007)

understreker at dette er svært alvorlig. Det kan medføre at de utsatte barna ikke blir sett og dermed ikke får den hjelpen de trenger (Øverlien & Sogn, 2007). Tilrettelegging for deltakelse er en praktisk-pedagogisk virksomhet som det må øves på gjennom både utdanning og praksis (Strandbu, 2010). Kinge (2006) hevder imidlertid at kunnskap i å snakke med barn ikke læres gjennom kurs eller teoristudier, men gjennom praksis. Det krever øvelse og kunnskap og man blir aldri ferdig utlært. I følge Kinge (2006) er utfordringen å opptre mer anerkjennende, mer empatisk og erkjenne at denne prosessen varer livet ut. Hun hevder at den voksnes evne til å inngå i en relasjon, preget av oppriktig engasjement og positiv interesse, alltid vil være overordnet metoder og programmer. Gamst (2011) vektlegger imidlertid nødvendigheten av en metode for å snakke med barn. Feilaktig kommunikasjon kan medføre at de ikke får fortalt sin versjon av virkeligheten ut fra sine forutsetninger. Hun understreker derfor nødvendigheten av profesjonelle barnesamtaler som ikke er tilfeldige, men bevisst valgt (Gamst, 2011).

### **Den Dialogiske Samtalemetodikken**

Gamst og Langballe (2004) utviklet en Dialogisk Samtalemetodikk (DCM) for dommeravhør av barn ved mistanke om vold og seksuelle overgrep. Metoden er senere videreutviklet og tilpasset blant annet samtaler med barn i barnevernet og asylintervju med barn. Gamst (2011) understreker at metoden er anvendbar på alle arenaer der målet er å belyse det enkelte barns situasjon, deriblant i det pedagogiske fagfeltet. Innbakt i DCM ligger en forståelse om at barnesamtalen har to hensikter. Det ene er å danne et generelt inntrykk av hvordan barnet har det i sitt daglige liv. Det andre er å mer spesifikt få vite om konkrete temaer. I denne sammenheng kan dette dreie seg om barnets tanker rundt opplærings situasjonen eller mulige årsaker til barnets atferdsuttrykk. DCM er først og fremst en metode som kan hjelpe barn til å gjenkalle hendelser og sette ord på erfaringer og følelser. Siktemålet er å skape en dialog for å fremskaffe informasjon og refleksjoner ut fra barnets perspektiv (Gamst, 2011).

DCM bygger på et aktørperspektiv, der barnet ses som en aktør som skaper, og handler, ut fra sin oppfatning av virkeligheten. Barnet blir ansett som en kompetent informant som sitter på verdifull informasjon. Samtalemetodikken gjenspeiler videre et relasjonelt utviklings syn på barnet i barnesamtalen (Gamst, 2011). Ut fra en slik forståelse er voksenrollen og kvaliteten i kommunikasjonen med barnet svært viktig for barnets forutsetninger til å gjøre seg forstått under samtalen. Barnets utsagn må derfor tolkes ut fra relasjonen barnet har til den som spør (Gamst, 2011). DCM vektlegger en bestemt fasestruktur, med åtte faser, som et



rammeverktøy å forholde seg til, for å sikre at samtalens forløp skal bli forutsigbart. Den frie fortellingen er selve kjernen i DCMs metodiske fremgangsmåte, der barnet uttrykker seg i mest mulig fri fortellende form fra sitt eget subjektive perspektiv (Gamst, 2011).

Samtalemetodikken vektlegger kommunikasjonsferdigheter som skal hjelpe barnet i å gjengi hendelser og sette ord på sine erfaringer. I tillegg må den voksne ha kunnskap om kognitive fellestrekk på ulike alderstrinn, for å kunne forstå hva som generelt er realistisk å forvente (Gamst, 2011). DCM fremstår som en metodisk prosessorientert fremgangsmåte, som skal gi barnet optimale muligheter til å gjøre seg forstått og forklare seg gjennom en likeverdig og barnerettet samtale.

## 3 Metode

Ordet metode kan betraktes som ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Det dreier seg om hvilke fremgangsmåter som er benyttet for å finne svar på spørsmålene som blir stilt. Valg av metodisk tilnærming ble dermed gjort med utgangspunkt i målet med prosjektet, henholdsvis å få tak i PP-rådgiveres beskrivelser og refleksjoner knyttet til hvordan de involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. I dette kapittelet gjøres det rede for vitenskapsteoretisk bakgrunn og metodiske valg som ligger til grunn for planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Forskningsvirksomhet preges av både induktive og deduktive tilnærminger. Ved induktive tilnærminger arbeides det med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og ut fra dette utledes analytiske begreper og teori (Dalen, 2011). Begrepene informantene bruker er dermed særlig nyttige for å utvikle en forståelse av dataenes meningsinnhold. Ved deduktive tilnærminger tar analysen av data utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Det dreier seg altså om å knytte begreper fra andre teoretiske bidrag til de dataene man analyserer (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av abduksjon, som er en kombinasjon av disse to tilnæringsmetodene (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Prosjektet startet med utgangspunkt i teori, men uten ferdige analysekategorier. Et bevisst forsøk på fordomsfrihet i intervjusituasjonen åpnet for nye og uventede fenomener i datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Teoriomfanget har dermed blitt justert og endret underveis, basert på informasjonen som kom frem i intervjuene. Arbeidet har vært en sirkulær prosess hvor jeg kontinuerlig har beveget meg fra teori, til empiriske funn, og tilbake til teori.

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i den enkelte PP-rådgivers opplevelse av og tanker omkring involvering av elever med vansker av psykososial art i spesialpedagogisk utredning. Jeg har blitt inspirert av fenomenologien som søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer at man retter oppmerksomheten mot personens virkelighet slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv (Gall, Gall & Borg, 2007).

Oppmerksomheten ble dermed rettet mot rådgivernes erfaringer, opplevelser og forståelse av elevinvolvering. Dette perspektivet var et naturlig valg for denne oppgaven, da jeg ikke kun

ønsket en beskrivelse av hvordan PP-rådgiveres praksis *er*, men virkeligheten slik den oppleves av PP-rådgiverne. Jeg ønsket å få innsyn i deres tanker, erfaringer og deres opplevelse av å involvere eleven til deltakelse i spesialpedagogisk utredning.

Jeg ønsket å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig, og utvikle kunnskap om informantenes erfaringer med, og tanker om, elevinvolvering i utredningsprosessen. Likevel kan ikke jeg som forsker fullt ut "se det samme" som informantene (Dalen, 2011). Dermed oppsto et behov for å fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv, inspirert av hermeneutikken (Befring, 2007). Hermeneutisk virksomhet handler om å utarbeide en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning (Wormnæs, 2014). Det innebærer å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Budskapet settes inn i en større sammenheng eller helhet, der de ulike delene forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av de ulike delene (Dalen, 2011). Det foregår altså en stadig vekselvirkning mellom del og helhet, som gjerne refereres til som den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2002). Vekselvirkningen medførte at jeg forsto det studerte bedre og bedre. Jeg tolket informantenes utsagn ut fra helheten og deretter helheten i lys av enkelte utsagn, gjentatte ganger, på en slik måte at det bidro til økt forståelse hver gang. Dette beskrives som den hermeneutiske spiral (Hjardemaal, 2002).

Den fenomenologiske tilnærmingen og den hermeneutiske tilnærmingen fremhever ulike aspekter og kan utfylle hverandre (Fay, 1996). Med et slikt tosidig vitenskapsteoretisk bakteppe kunne dette prosjektet ta utgangspunkt i aktørenes erfaringer og opplevelser, og samtidig få tak i et dypere meningsinnhold ved å sette budskapet inn i en sammenheng eller helhet.

## **3.2 Kvalitativ tilnærming**

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). I denne oppgaven ønsket jeg en nærhet til informantene for å få fyldige data og innsikt i deres syn på involvering og deltakelse, samt deres refleksjoner omkring temaet. Den kvalitative tilnærmingen ble dermed et naturlig valg. En slik tilnærming gjør det mulig å få tak i mer intensive data enn ved tradisjonelle kvantitative metoder og åpner for muligheten til at nye spørsmål kan dukke opp og utforskes underveis i forskningsprosessen (Befring, 2007). Dette anså jeg som nødvendig

for å få en rik forståelse av temaet, da rådgivernes tanker og utsagn kunne frembringe nye aspekter jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Det kvalitative forskningsintervjuet gjør seg i dag sterkt gjeldende i mange disipliner, blant annet i spesialpedagogikk. Hensikten med slike intervjuer er å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette henger sammen med en fenomenologisk tilnærming ved at jeg ønsket å fange rådgivernes subjektive opplevelse. Jeg bestemte meg tidlig for å intervju informantene, da deres opplevelser og tanker omkring temaet trolig kommer best frem når det fortelles direkte, med deres egne stemmer.

Det *semistrukturerte intervjuet* var godt egnet for dette prosjektet, da samtalene kunne være fokusert mot bestemte temaer, uten å være for strukturert. Denne formen for intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette sikret at informantene fikk anledning til å svare på de samme spørsmålene. Samtidig åpnet denne intervjuformen for dybdeinformasjon om hver enkelt informants opplevelser (Dalen, 2011; Johnsen, 2006). Jeg utviklet en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og gjennomtenkte spørsmål. I intervjuet fulgte jeg opp med utdypende og oppklarende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). Denne formen for intervju kunne dermed tilpasses møtet med den enkelte informant slik at jeg fikk innsyn i den enkeltes tanker omkring temaet og opplevelse av situasjonen (Dalen, 2011).

## **3.3 Datainnsamling**

### **3.3.1 Utvalg**

På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsbruk ønsket jeg å benytte meg av et kriteriebasert utvalg. Gall et al. (2007) forklarer kriteriebasert utvelgelse som en metode for å få tilgang til mye informasjon og en dybdeforståelse som kan belyse formålet med studiet. Planlagte kriterier for valg av informanter var at de arbeider i PP-tjenesten og utreder elever i alderen seks til atten år. Jeg ønsket informanter som hadde utredet én eller flere elever med vansker av psykososial art i løpet av det siste halve året. Dette er en avgrensning jeg anser som viktig, for at deres tanker omkring utredningsprosessen skulle være friskt i minnet. Et siste kriterium var at de arbeider i ulike kommuner. Målet med utvalg fra ulike kommuner er ikke å generalisere resultatene til noen større populasjon. Dette er et valg gjort med ønske om å

kunne fange opp variasjoner og nyanser innen temaet (Dalen, 2011). Dersom alle informantene hadde hatt samme arbeidsplass ville sannsynligheten vært større for at de har like tanker og opplevelser omkring elevens involvering og deltakelse i utredningsprosessen.

En stor fordel med kvalitativ forskning er at det er mulig å gjøre grundige tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket dermed å benytte et lite, hensiktsmessig utvalg, slik at jeg kunne bruke mer tid på forberedelsene og foreta en dyptgående analyse av intervjuene. Med bakgrunn i dette, samt grunnet masteroppgavens omfang, valgte jeg fire informanter. Kontakt ble etablert per e-post og de fikk tilsendt informasjonsskrivet (Vedlegg 1) og samarbeidsskrivet med Barneombudet (Vedlegg 2). Jeg tok kontakt med fire ulike PP-tjenester i fire ulike kommuner, og samtlige valgte å stille til intervju.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Dalen, 2011). I intervjuguiden (Vedlegg 3) benyttes *traktprinsippet* (Dalen, 2011). De første spørsmålene er generelle og formulert på en slik måte at informanten skal føle seg vel og avslappet. Etter hvert er spørsmålene fokusert mot de mest sentrale og muligens utfordrende temaene. Mot slutten av intervjuet avsluttes det med generelle spørsmål og informanten får mulighet til å utdype dersom han eller hun har noe mer å tilføye.

En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaene det er ønskelig å få informasjon om (Thagaard, 2013). Det var derfor viktig for meg å stille gode spørsmål på en slik måte at informantene ville reflektere over temaene det ble spurt om, og gi fylldige svar. Under hvert tema utformet jeg derfor eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne oppfordre informanten til å utdype. Et problem i mange intervjuundersøkelser er at spørsmålene er for generelle (Thagaard, 2013). Jeg ønsket i intervjuene å få innsyn i hvordan PP-rådgiverne involverer elever i utredning, samt deres opplevelser og erfaringer med dette. Jeg fryktet at informantene skulle gi vage svar på generelle holdninger til deltakelse og elevs rett til å bli hørt. Jeg var derfor bevisst i utformingen av intervjuguiden at jeg også ønsket å stille spørsmål fra konkrete hendelser. For å sikre dette ba jeg informantene på forhånd tenke seg ut noen saker de har utredet det siste halve året. På denne måten håpet jeg at informantene lettere ville huske konkrete hendelser i utredningsprosessen, slik at jeg kunne

stille holdnings- og vurderingsspmåål knyttet til de beskrivelsene informantene ga. Kombinasjonen av spsmåål om konkrete hendelser og generelle spsmåål ga muligheter til å forstå informantenes vurderinger og meninger i lys av personens konkrete erfaringer (Thagaard, 2013).

### **3.3.3 Prøveintervju**

Å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer er viktig for å teste intervjuguiden, se selv i rollen som intervjuer og for å bli trygg på det tekniske utstyret (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte først ett prøveintervju. I starten av intervjuet brukte vi en del tid på å snakke om begrepet ”psykososiale vansker”, da dette kan ha ulike betydning for ulike personer. Etter intervjuet lyttet jeg til opptaket og oppdaget enkelte øyeblikk der jeg skulle ønske jeg hadde stilt oppfølgingsspsmåål eller bedt informanten om å utdype. Dermed gjorde jeg enkelte justeringer i intervjuguiden og la til oppfølgingsspsmåål. I tillegg valgte jeg å definere hva jeg legger i begrepet ”psykososiale vansker” i starten av intervjuet. Deretter foretok jeg ett prøveintervju til, med en annen informant. Denne gangen ble vi raskt enige om en felles forståelse av begrepet ”psykososiale vansker” i denne sammenhengen. Informanten ga rike og fyldige beskrivelser og da jeg lyttet til intervjuet etterpå opplevde jeg at jeg fulgte opp informantens uttalelser på en god måte. Begge informantene passet kriteriene jeg hadde valgt for utvalget, så intervjuene var således realistiske i henhold til denne oppgaven. Begge informantene opplevdes som ærlige og åpne, og svarene deres vekket engasjement i meg. Det ble to spennende intervjuer før jeg skulle sette i gang med intervjuene som brukes i dette prosjektet.

### **3.3.4 Gjennomføring av intervjuene**

I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg en lydopptaker, slik at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det kan være distraherende å ta notater underveis, da det avbryter samtalsens frie flyt. Likevel anså jeg det som nødvendig å skrive ned enkelte iakttagelser og refleksjoner underveis i intervjuene. Dalen (2011) understreker at slike refleksjoner fort kan gå i glemmeboken dersom de ikke nedtegnes umiddelbart. En notatblokk ble dermed medbrakt til hvert intervju slik at enkelte følelsesmessige reaksjoner, ikke-verbal atferd og refleksjoner kunne noteres, da disse kan ha stor analytisk verdi. Samtlige intervjuer ble gjennomført på de ulike PP-kontorene i løpet av februar og mars. Informantene bestemte selv tidspunkt. Hvert av intervjuene varte mellom 45

og 60 minutter. Før intervjuet startet informerte jeg om undersøkelsens hensikt, minnet om taushetsplikt og informantenes rett til å trekke seg når som helst i løpet av prosjektet. Deretter ble samtykkeskjema underskrevet (Vedlegg 1).

Forskeren er i stor grad sitt eget instrument i intervjusituasjonen. For å få en person til å være ærlig og fortelle om seg selv og sitt arbeid, må vedkommende oppleve at det som fortelles virkelig har interesse for intervjueren (Dalen, 2011). Jeg var opptatt av å vise anerkjennelse overfor informantene, både i måten spørsmålene ble stilt på og i måten jeg lyttet på. Jeg ønsket å gi informantene tid til å reflektere over hvert spørsmål. Dette opplevde jeg fungerte bra da jeg fikk gode tilbakemeldinger underveis og i etterkant av intervjuene. Informantene kom med fyldige beskrivelser og hadde mange tanker og erfaringer de ville dele. Jeg er imponert over ærligheten informantene viste, da de fortalte om sitt arbeid, hva de opplevde som vanskelig og hva de skulle ønske var annerledes. Som intervjuer er jeg likevel ikke utlært. I ettertid er det flere oppfølgende spørsmål jeg skulle ønske jeg hadde stilt.

## **3.4 Databehandling**

### **3.4.1 Transkribering av intervjuene**

Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at den muntlige samtalen transformeres til skriftlig tekst. I denne prosessen bør det tas stilling til noen tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to personer, ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir denne samtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form. Dette medfører at kroppsspråk, gester, tonefall og lignende forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Raskt etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert, slik at jeg skulle huske mest mulig av situasjonen. Dalen (2011) anbefaler at forskeren selv utfører transkripsjonen. I dette prosjektet var det ikke naturlig at noen andre skulle utføre transkripsjonene. Jeg opplevde at selve transkripsjonsprosessen gav meg en nærhet til intervjuutskriftene, samt en repetisjon og en dypere forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser. I denne prosessen ble jeg godt kjent med mine data, slik at jeg kunne forholde meg til utskriftene som råmaterialet for analysen (Dalen, 2011). Alle intervjuene ble transkribert rett inn i dataprogrammet NVivo10. Programmet var til god hjelp da jeg enkelt kunne starte, stoppe og spole, samt justere hastigheten, slik at jeg var sikker på å få med alt. Da transkripsjonsprosessen medfører at den

opprinnelige samtalen blir abstrahert og fiksert, har notatene som blir nedskrevet under intervjuene særlig verdi. Underveis i transkripsjonene skrev jeg derfor inn de analytiske notatene som memos i NVivo. På denne måten kunne jeg inkludere disse momentene i den senere analysen. Strengt, ordrette transkripsjoner kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og er ikke nødvendige om en ikke skal foreta en lingvistisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle var det hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Non-ord som viser at informanten enten tenker eller fomler med ordene, samt overflødige bindeord ble derfor ikke tatt med i transkripsjonen.

### **3.4.2 Analyse og tolkning av data**

Å analysere innebærer å bryte ned og sette sammen igjen. Målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger eller gir et nytt blikk for motsetninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Denne prosessen starter i følge Kvale og Brinkmann (2015) allerede under intervjuet. Når informantene forteller om involvering av elever i intervjuet oppstår en fortolkning eller forklaring hos meg som intervjuer som blant annet preger mine oppfølgingsspørsmål. Underveis i intervjuene skriver jeg i tillegg notater om ikke-verbal atferd og egne refleksjoner (Dalen, 2011). Mer eller mindre bevisst starter altså analyseprosessen allerede i intervjufasen.

Etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene, satt jeg igjen med en god mengde data som skulle kodes og tolkes. For å gjøre analyseprosessen oversiktlig for meg selv og for at leseren skal kunne følge veien fra data til funn ønsket jeg å følge en foreliggende analyseprosedyre. Jeg ble inspirert av systematisk tekstkondensering, som er en fenomenologisk analyse inspirert av Giorgio (1985) og modifisert av Malterud (2011). Formålet med denne analysemetoden er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Strukturen i denne analysemetoden gjorde at jeg som forsker kunne rette min fulle oppmerksomhet mot innholdssiden av forskningsprosessen (Malterud, 2011). Dette påvirket meg til å hele tiden ha et reflektert forhold til min egen innflytelse på materiale. Jeg forsøkte å sette min forforståelse til side og dette bidro til at jeg mest mulig lojalt kunne gjenfortelle deltakernes erfaringer. I analyseprosessen beveget jeg meg mellom å fokusere på deler av intervjuene og intervjuene som helhet. Slik fikk jeg en dypere forståelse og en større sikkerhet om at de analytiske tekstene til en hver tid hadde en klar forankring i de empiriske funnene. Systematisk tekstkondensering var dermed en



velegnet inspirasjon til dette prosjektet, med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Metoden består av fire trinn, henholdsvis 1 å få et helhetsinntrykk, 2 å identifisere meningsdannende enheter, 3 å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4 å sammenfatte betydningen av dette.

For å få et helhetsinntrykk startet jeg prosessen med å lese alt materialet. Her forsøkte jeg å sette min forforståelse og teoretiske referanseramme til side og åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011; Malterud, 2011). Når jeg hadde lest alt forsøkte jeg å se hvilke foreløpige temaer som kunne fortelle noe om hvordan rådgiverne involverer elever i utredningen og deres forståelse av dette. Disse temaene var relativt avvikende fra intervjuguiden, noe Malterud (2011) påpeker at det er et godt tegn på kreativ analyse.

Deretter gikk jeg systematisk gjennom transkripsjonene for å *identifisere meningsdannende enheter*. Jeg valgte segmenter av tekst, som inneholdt mye informasjon knyttet til informantenes erfaringer med, og forståelse av involvering og deltakelse. Jeg valgte ut relativt store deler med tekst, slik at de var forståelige også når de leses utenfor konteksten (Gall et al., 2007). Samtidig som jeg merket de meningsbærende enhetene i teksten, begynte jeg å systematisere dem og kodet dem med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første analysetrinn. Jeg måtte gjøre flere overveielser om temaer og kategorier, som ble rapportert i en prosjektlogg (Malterud, 2011). Prosjektloggen var et viktig redskap for å dokumentere ulike veivalg og hjalp meg å ta noen skritt tilbake når jeg ble usikker. Jeg etablerte nye koder underveis, og gikk dermed tilbake i transkripsjonene for å sikre å få med alle de meningsbærende enhetene knyttet til nye koder. Kodeprosessen ble gjennomført med bruk av dataprogrammet NVivo10. Dette var til stor hjelp for organisering av teksten. Jeg kodet først og skrev deretter definisjoner for hver kode, for å kontrollere at det var en meningsfylt og tydelig sorteringsenhet (Malterud, 2011).

Det neste stadiet omhandler å *abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene*. På dette stadiet hadde jeg redusert det empiriske materialet til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter (Malterud, 2011). Jeg gikk gjennom alle kategoriene for å se om noen av kategoriene overlappet, var irrelevante for problemstillingen eller om enkelte kategorier var spesielt viktige. Jeg undersøkte også om de meningsbærende enhetene korresponderte med beskrivelsen av hver enkelt kategori (Gall et al., 2007). Underveis i

prosessen forsøkte jeg å se hver kategori i lys av helheten og undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). Slik arbeidet jeg dermed frem og tilbake mellom delene og helheten. Kategoriene ble sortert inn i ulike subgrupper. Deretter skrev jeg en sammenfatning av den aktuelle subgruppen, med bruk av deltakernes egne ord og begreper fra de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011). Det dreier seg altså om å få frem det konkrete innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene ved å omsette dem til generell form (Malterud, 2011). Jeg gikk dermed gjennom alle subgruppene, forsøkte å lese de meningsbærende enhetene på en så fordomsfri måte som mulig, og tematisere uttalelsene fra informantenes synsvinkel slik jeg fortolket det.

Analysens fjerde trinn dreier seg om å *sammenfatte betydningen av dette* eller sette bitene sammen igjen (Malterud, 2011). Det var viktig for meg at sammenfatningen skulle formidles på en måte som var lojal i forhold til informantenes stemmer og skulle gi leser innsikt og tillit. Med basis i sammenfatningene og de utvalgte sitatene laget jeg en *analytisk tekst* for hver kodegruppe eller subgruppe. Deretter leste jeg gjennom alle transkripsjonene på nytt og vurderte de analytiske tekstene opp mot materialet. For å utfordre sine resultater oppfordrer Malterud (2011) til at man skal lete systematisk etter data som kan motsi de konklusjonene man har kommet til. I denne prosessen oppdaget jeg at enkelte av informantene hadde utsagn som motsa hverandre og steder der de muligvis motsa seg selv. Dette medførte en ny gjennomgang av de analytiske tekstene. Jeg valgte ut sitater som illustrerte de analytiske tekstene og som fremsto som fargerike og typiske eksempler.

Deretter ble de analytiske tekstene, i tråd med abduktiv tilnærming, drøftet i lys av presentert teori fra kapittel 2 (Gall et al., 2007). Teoriomfanget har blitt justert og endret underveis, basert på informasjonen som kom frem i intervjuene og dermed preget de analytiske tekstene og kategoriene. Arbeidet har således vært en sirkulær prosess hvor jeg kontinuerlig har beveget meg fra teori, til empiriske funn, og tilbake til teori.

## **3.5 Prosjektets kvalitet**

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det dreier seg om hvorvidt resultatet kan reproduseres på et senere tidspunkt, av en annen forsker. Reliabilitet har i denne sammenheng referanse til

repliserbarhet, som fremhever nøytralitet som et forskningsideal og hvor resultatene ses som uavhengig av relasjoner mellom forsker og informanter (Thagaard, 2013). Kvalitative data utvikles imidlertid i samarbeid mellom forsker og informanter (Thagaard, 2013). Istedenfor å fremheve nøytralitet har jeg i dette prosjektet forsøkt å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Jeg har arbeidet for å gjøre prosessen så transparent som mulig ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode. Videre har jeg i tråd med det Seale (1999) kaller ”low-inference descriptors” tydeliggjort forskningsprosessen i kapittel 4, ved å gjøre rede for hva som er mine tolkninger og vurderinger og hva som er informantens uttalelser. Jeg presenterer de analytiske tekstene og informantens sitater først, for deretter å presentere mine tolkninger av dette og drøfte det. Dette er også av etisk betydning, da informantene kan oppleve det som et overgrep hvis forsker fremstiller tolkningen sin som om den var deltakernes forståelse av sin situasjon (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.5.2 Validitet**

Validitet defineres på ulike måter og dreier seg om hvorvidt man måler det man har til hensikt å måle (Kvale & Brinkmann, 2015) eller om studien beskriver det vi sier den beskriver (Vedeler, 2000). Validitet omhandler med andre ord gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at validering ikke bør begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen. Det bør prege hele forskningsprosessen. Tidligere har begrepene validitet og reliabilitet kun vært knyttet til standardiserte metoder innen kvantitative forskningsarbeider, som ikke er hensiktsmessig å bruke i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). I den kvalitative metodelitteraturen er det ulike synspunkter på validitetsbegrepet og hvilken relevans det har for kvalitativ forskning. Maxwell (1992) presenterer fem ulike typer validitet han anser som relevante til kvalitativ forskning. Disse fem kategoriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. I det følgende vil de fire første kategoriene bli presentert. Evalueringsvaliditet vil ikke bli drøftet i denne oppgaven, da dette forskningsprosjektet ikke har til hensikt å evaluere det studerte.

Med *deskriptiv validitet* menes en nøyaktig og presis beskrivelse av dataene. Dette innebærer at informantens uttalelser må være gjengitt korrekt (Maxwell, 1992). For å sikre deskriptiv validitet brukte jeg teknisk opptaksutstyr under alle intervjuene. I tillegg har jeg vært svært

nøye i transkripsjonsprosessen, slik at utskriftene er en nøyaktig gjengivelse av det som faktisk ble sagt. Dalen (2011) vektlegger også gjennomsiktighet i hele forskningsprosessen i tråd med deskriptiv validitet. For å sikre dette har jeg redegjort for prosessen fra intervjusituasjonen, via opptak og transkripsjon, frem til presentasjonen av det endelige resultatet.

Et kvalitativt forskningsprosjekt avhenger ikke bare av valide beskrivelser, men også av valide tolkninger (Maxwell, 1992). Dette omtaler Maxwell (1992) som *tolkningsvaliditet*. En forsker har aldri direkte tilgang til informantenes mening bak sine uttalelser. Meningen konstrueres av forskeren (Maxwell, 1992). Utgangspunktet for tolkning er imidlertid informantenes egne opplevelser og forståelse, slik det kommer frem i intervjuene (Dalen, 2011). I intervjuene var jeg dermed opptatt av å få rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Jeg stilte oppklarende og utdypende spørsmål for å sikre at vi hadde en felles forståelse for det som ble sagt. Dette er positivt for tolkningsvaliditeten, da det er større sjans for at materialet blir tolket i retning av hva informanten ønsket å formidle. I tolkningsprosessen har jeg forsøkt å unngå feiltolkninger ved å veksle mellom å tolke utsagn og deler av transkripsjonen i lys av helheten og helhet i lys av delene og enkelte utsagn (jf. hermeneutisk sirkel). Det er imidlertid ingen garanti for at tolkningsvaliditeten er god nok. Min forforståelse og det teoretiske bakteppe jeg hadde før studiens start kan ha påvirket mine tolkninger.

*Teoretisk validitet* omhandler forskerens teorivalg for forskningsprosjektet (Maxwell, 1992). Det dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, faktisk gir en teoretisk forståelse av fenomenene studien omfatter (Dalen, 2011). For å sikre teoretisk validitet i dette prosjektet har jeg forsøksvis gjort analysen transparent, slik at de sammenhengene som avdekkes og forklares kan dokumenteres i datamaterialet og i min sammenstilling og fortolkning av dette (Dalen, 2011). Jeg har i drøftningsprosessen søkt å tydeliggjøre grunnlaget for de teoretiske fortolkningene og gi kvalifiserte begrunnelser for undersøkelsens konklusjoner (Seale, 1999; Thagaard, 2013).

*Generaliseringsvaliditet* innebærer om resultatene fra en studie kan overføres til en populasjon (Maxwell, 1992). Dette forskningsprosjektet er ikke, i likhet med de fleste andre kvalitative studier, designet for å generalisere til en større populasjon. Andenæs (2000) argumenterer for at kvalitative studiers generaliseringsvaliditet avhenger av de som mottar

informasjon fra forskningsresultater. For at mottakeren skal ha mulighet til å avgjøre hvor anvendelig resultatet er for sin situasjon, må forsker frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen, 2011). Mitt forskningsprosjekt legges derfor frem som et forslag til hvordan PP-rådgiveres involvering av elever i utredning kan forstås. I tråd med Andenæs' (2000) argumentasjoner tilbyr jeg mine resultater via en transparent prosess, slik at leseren kan avgjøre om resultatene kan ses i sammenheng med liknende situasjoner.

### **3.5.3 Validitetsdrøfting av forskerrollen**

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det kvalitative forskningsintervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon der forskeren kontrollerer og definerer samtalen. Informantene som er med i dette forskningsprosjektet er imidlertid profesjonelle innenfor utdanningssektoren. De har utviklet kommunikasjonskompetanse i sine studier og i forbindelse med utøvelse av sitt arbeid. Thagaard (2013) hevder at slik kompetanse i kommunikasjon reduserer asymmetrien i forskningsintervjuet.

Forskning er likevel ikke en objektiv prosess. Som hermeneutikken legger til grunn er all forståelse bestemt av en forforståelse (Wormnæs, 2014). Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har til det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Jeg som forsker har verdier og holdninger som påvirker hvilke spørsmål jeg stiller og prøver å få svar på, samt hvordan jeg tolker de resultatene og funn som fremkommer (Kleven, 2002).

Forskningsprosessen påvirkes med andre ord alltid av min forforståelse. Bevissthet om egen forforståelse er nødvendig for å forhindre at egne interesser, ønsker, sinnsstemninger og lignende kommer inn i materialet og forårsaker feiltolkninger. Det gjelder å være bevisst sin forforståelse, for å utvikle sensitivitet og se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt innledningsvis, har jeg i hele forskningsprosessen forsøkt å trekke inn min forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser.

## **3.6 Etiske betraktninger**

Dette forskningsprosjektet krever, som all vitenskapelig virksomhet, at jeg som forsker forholder meg til etiske prinsipper. Etter at den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ble opprettet i 1990, har vi fått relativt detaljerte retningslinjer på god forskningsskikk (Befring, 2007). Alle forskningsprosjekter som

innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Jeg søkte om godkjenning 21. desember 2015 og fikk svar med godkjenning i midten av Januar 2016 (Vedlegg 4).

Forskningsprosjekter som inkluderer personer skal ha deltakernes frie og informerte samtykke før de settes i gang. De som er gjenstand for forskning skal få nødvendig informasjon for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen (NESH, 2006). Før intervjuene sendte jeg derfor ut informasjonsskriv per e-post. Informasjonsskrivet beskriver prosjektet, samt dets hensikt og formål (Vedlegg 1). I tillegg la jeg ved bekreftelse på prosjektsamarbeid med Barneombudet (Vedlegg 2). For å ivareta retten til fritt og informert samtykke inneholdt informasjonsskrivet også forespørsel om deltakelse i prosjektet, hvor informantene måtte gi skriftlig samtykke til å delta. I tillegg inneholdt informasjonsskrivet informasjon om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst, uten å oppgi noen skjellig grunn.

Som forsker er det nødvendig å behandle alle opplysninger om informantenes personlige forhold konfidensielt (NESH, 2006) og jeg har derfor anonymisert mitt forskningsmateriale. Alle data ble under hele prosjektperioden forsvarlig oppbevart etter NESH sin standard. Av hensyn til konfidensialitetsprinsippet har jeg valgt å ikke si noe om hvilke kommuner informantene mine arbeider i. Kvale og Brinkmann (2015) understreker forskerens ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser for andre enn de som deltar i undersøkelsen. Anonymitetsprinsippet gjelder også for elever som blitt utredet av PP-rådgiverne. NSD understreker i sin godkjenning at de forutsetter at det ikke registreres opplysninger om barn, eller at det fremkommer opplysninger eller eksempler som kan identifisere barn som er involvert i Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette måtte jeg være bevisst i transkriberingen, da enkelte av PP-rådgiverne nevnte elevers navn i intervjuene.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

For å besvare oppgavens problemstilling, "På hvilken måte involverer PP-rådgivere elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?" vil jeg i dette kapittelet presentere resultatene fra intervjuene og drøfte dette i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Det er forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for de ulike kategoriene:

1. Hvordan forstår og opplever PP-rådgiverne involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?
2. Hvordan tilrettelegger PP-rådgiverne for involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?

Forskningsspørsmålene vil presenteres som hovedoverskrifter og vil inneholde et variert antall analytiske underkategorier. Kategoriene som er fremstilt er utviklet og justert med utgangspunkt i informantenes uttalelser, i tråd med abduktiv tilnærming. Disse sammenfaller derfor ikke med de opprinnelige temaene i intervjuguiden. Jeg presenterer funnene i hovedsak som analytiske tekster og sitater som illustrerer og utdyper de analytiske tekstene. Sitatene er fremhevet med innrykk og kursiv for å tydeliggjøre hva som er sitater og hva som er analytiske tekster. I det følgende vil jeg først presentere informantene. Deretter vil de to forskningsspørsmålene bli drøftet. Avslutningsvis vil jeg drøfte PP-rådgivernes arbeid i lys av Strandbus modell for deltakelse og i et salutogenetisk perspektiv.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Jeg intervjuet fire PP-rådgivere som er ansatt i fire ulike PP-tjenester. Informantene har jobbet i PP-tjenesten i mellom fem og tretten år. Informant 1, 2 og 3 jobber hovedsakelig med elever med psykososiale vansker, mens informant 4 jobber med elever med alle slags utfordringer, deriblant psykososiale vansker. De har ulik utdanningsbakgrunn. Informant 1 er audiograf og audiopedagog med studieretningen spesialpedagogisk rådgivning, informant 2 er psykolog og informant 3 og 4 har profesjonsstudie i pedagogikk med spesialisering i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Alle informantene er kvinner. For å gjøre presentasjonen av funnene mest mulig leservennlig henviser derfor *hun* til informanten og *han* til eleven.

## 4.2 Forståelse og opplevelse av involvering

For å få innsyn i hvordan PP-rådgiverne involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning anses det som nødvendig å undersøke hvordan de forstår involvering og deltakelse, samt hvordan de opplever dette arbeidet. I det følgende vil derfor det første forskningsspørsmålet bli drøftet, henholdsvis ”Hvordan forstår og opplever PP-rådgiverne involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?” I lys av dette forskningsspørsmålet vil fem underkategorier bli presentert. Disse er fremstilt med utgangspunkt i informantenes fortellinger. De er: 1 forståelse av involvering og deltakelse, 2 nødvendigheten av involvering, 3 grenser for involvering, 4 utfordringer med å involvere eleven til deltakelse og 5 kompetanse i å snakke med barn og unge med psykososiale vansker. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og samle trådene knyttet til hvordan PP-rådgiverne forstår og opplever involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning.

### 4.2.1 Forståelse av involvering og deltakelse

Det fremkommer av intervjuene at informantene har noe ulik forståelse av hva det innebærer å involvere elever i spesialpedagogisk utredning. Samtlige fremhever imidlertid at involvering innebærer at elevene får delta og si noe om sin situasjon, om hva de trenger og ønsker seg. Informant 4 henviser til Barnekonvensjonen og elevens stemme. I spørsmålet om hva hun legger i begrepene *involvering* og *deltakelse* svarer hun:

*Det der med Barnekonvensjonen og det å ha med ungens stemme inn. Det er veldig viktig. Og jeg ser for min egen del at jeg har hatt en utvikling fra å ikke ha ungen med, til å ha han veldig med nå. (...) Hva han synes er viktig, og der sier jeg ofte sånn; ”er det greit å gjøre kartleggingsoppgaver i skoletiden eller ikke?”, så er det liksom det å få ungen inn å høre” når er det greit for deg?”*

Informant 1 og 2 vektlegger at å involvere eleven ikke bare går ut på å høre elevens stemme. Informant 1 eksemplifiserer dette med en utredning hun holder på med nå og forteller at hun forsøker å sette ord på ting som er vanskelig for eleven. Hun sier:

*Det er så viktig for meg å lytte på henne. Så kan jeg hjelpe henne og sette ord på ting som er vanskelig (...) Deltakelse dreier seg ikke bare om at voksne lytter, men at*



*eleven faktisk blir hørt. Og så tenker jeg at det er å hjelpe å nyansere litt, å vise forståelse, å møte eleven og vise at dette klarer vi.*

Informant 2 formidler en liknende forståelse og forteller at hun er opptatt av å nyansere begrepet ”å høre barn”. Hun forteller at barn formidler på mange måter og ikke nødvendigvis gjennom ord. Hun forstår dermed involvering som et relativt bredt begrep, som innebærer å lytte til og tolke ikke-verbale former for kommunikasjon. Som PP-rådgiver mener hun det er viktig å høre etter det man ser og tolke det. Hun forteller:

*Jeg er litt opptatt av å nyansere begrepet å høre barn og at vi blir gode nok på å høre etter det vi ser også (...) Altså et barnehagebarn som ikke har språkutvikling kan fortsatt gi uttrykk for noe, som vi kan ta hensyn til da.*

Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at de forstår involvering og deltakelse som å stille spørsmål til eleven og lytte til elevens stemme. Samtlige forteller at de forstår deltakelse og involvering som at elevene får delta og si noe om sin situasjon, om hva de trenger og ønsker seg. Deres beskrivelser kan dermed sies å være i samsvar med måten involvering ble operasjonalisert i kapittel 1, henholdsvis å *involvere* elevene på en slik måte at de får mulighet til å delta i beslutninger som omhandler dem selv. Informantene forteller at det handler om å høre elevens mening, og at det omhandler de voksnes evne til å nyansere og vise forståelse. Dette samsvarer med Komiteen for barnets rettigheter (2009), som anser deltakelse som en pågående dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt. Informantenes uttalelser tyder dermed på at de forstår involvering og deltakelse i tråd med Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989). Det omhandler at barnet skal bli hørt.

Informantenes uttalelser kan imidlertid tolkes dit hen, at deres forståelse av involvering og deltakelse er noe ulik. Beskrivelsene kan tyde på ulike forståelser av hva eleven skal delta i og si noe om, og hvordan dette skal komme til uttrykk. Informant 4 henviser til Barnekonvensjonen og forklarer at det dreier seg om å ”*ha med ungen inn*” og stille spørsmål, eksempelvis om han vil gjøre kartleggingsoppgaver i skoletiden eller ikke. Denne måten å forstå elevens deltakelse på kan ses i sammenheng med en rettighetsdiskurs (jf. Ulvik, 2009). Informantens utsagn kan tolkes som et syn på barnet som kompetent og autonomt, som er i stand til å uttrykke sine entydige synspunkter på egenhånd og fortelle henne hvor og når han vil gjøre kartleggingsoppgaver. Ulvik (2009) hevder imidlertid at

barns meninger og synspunkter ikke utelukkende kan lokaliseres ”dypt der inne”. De synspunktene eleven kommer med, er preget av kulturen, konteksten og blir til i interaksjon med andre aktører.

Informant 1 vektlegger at *deltakelse* ikke bare dreier seg om at voksne lytter, men at eleven faktisk blir hørt. Hun understreker den voksnes rolle i å sette ord på det som er vanskelig, nyansere og vise eleven forståelse. Dette kan tolkes som en forståelse av at mening oppstår i samhandling med andre og kan ses i sammenheng med Strandbus (2011) vektlegging av at deltakelse innebærer å hjelpe barnet til å sette ord på egne følelser og opplevelser. At eleven faktisk blir hørt, innebærer en åpenhet overfor eleven, slik at eleven, i dialog med den voksne, kan tydeliggjøre egne meninger, ønsker og behov (Strandbu, 2011).

Informanten er opptatt av å nyansere det eleven sier og vise forståelse. Dette kan dermed tolkes som at hun lytter til intensjonene og følelsene som ligger bak ordene. Et slikt syn kan også gjenspeiles i informant 2 sin uttalelse om at barn formidler på mange måter og ikke nødvendigvis gjennom ord. Dette kan tolkes som en forståelse av at deltakelse dreier seg om å ta del i sosiale aktiviteter og samspill. Hun forteller at barn som ikke har språkutvikling kan gi uttrykk for noe som voksne kan ta hensyn til, og at man må høre det man ser. Dette kan tolkes som en forståelse av at den voksne kan bidra med utviklingsstøtte til meningsdanning. Dette er i tråd med det Thrana (2008) påpeker, om å involvere barn og unge på en slik måte at de kan delta. Hun hevder det handler om å forstå deres atferd og handlinger som et språk som uttrykker noe de vil fortelle. Således må den voksne tolke atferdsuttrykkene, det verbale og konteksten som den unge er en del av. At informanten vektlegger at deltakelse ikke bare dreier seg om språk, kan ses i sammenheng med Komiteen for barnets rettigheter (2009), som hevder at en fullstendig gjennomføring av artikkel 12 forutsetter anerkjennelse av og respekt for lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tegning og maling, som små barn gjerne viser sin forståelse og sine valg eller preferanser gjennom. Selv små barn kan ha viktige og nødvendige synspunkter og erfaringer som kan bidra positivt i beslutninger som påvirker deres liv (jf. Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Uttalelsene til informant 1 og 2 kan dermed tolkes som en mer sosiokulturell forståelse av deltakelse, der all handling og samhandling anses som deltakelse.

#### 4.2.2 Nødvendigheten av involvering

Alle informantene forteller at involvering av eleven i utredning er viktig og nødvendig. De opplever det som naturlig for dem å involvere eleven og de forteller at det er en innarbeidet del av det de gjør. Informant 2 sier:

*Jeg tenker på hvor avgjørende det [involvering] er å få til noe som helst, for at vi i det hele tatt skal lykkes med å bidra til å støtte dem og hjelpe dem.*

Flere av informantene forteller at de den senere tiden har opplevd et økt fokus på elevens deltakelse og hvordan de kan arbeide for å få til dette. Informant 3 forteller:

*Jeg tenker at jeg har mer og mer fokus på deltakelse, på det å stille de spørsmålene til barna sjøl og til ungdommene sjøl.*

Informant 2 forteller at hun opplever det som rart at man kan være kyndig i forhold til barnets behov og hva barnet trenger uten å egentlig ha kontakt med barnet. Hun opplever at det å være kyndig i sak, nettopp handler om å sikre seg informasjon direkte fra barnet. De andre informantene forteller også at det er nødvendig å få informasjon direkte fra barnet. De opplever at de ikke ville fått den samme informasjonen om de kun hadde snakket med foreldrene. De har blant annet opplevd å avdekke ting de ikke ville fått vite om de ikke hadde involvert eleven. Dette gjelder alt fra relativt enkle misforståelser til mer alvorlige eksempler. Informant 4 forteller hvorfor hun opplever det som viktig å høre elevens stemme:

*Det er annerledes når ungen kommer med det. Den der hvor faren sier: "han gjør aldri lekser" også sier ungen at "bare pappa hadde sluttet å stå å hyle til meg når jeg gjør lekser". Så du får jo helt forskjellig informasjon.*

De mer alvorlige eksemplene går ut på informasjon fra eleven om at han ikke har det bra hjemme og at de har avdekket vanskelige omsorgssituasjoner. Informant 2 forteller om et eksempel der PP-tjenesten hadde undersøkt saken og var sikre på at det ikke var mobbing. Senere avdekket de, gjennom informasjon fra eleven, at eleven ble mobbet. Informant 1 vektlegger flere grunner til at det er nødvendig å involvere eleven. Hun forteller at det er viktig for å høre elevens stemme og få innsikt i hvordan eleven faktisk har det. Hun forteller

videre at dette er viktig for at andre, både foreldre og fagfolk, skal høre elevens stemme og elevens syn på situasjonen. Videre anser hun elevens deltakelse som nødvendig for å finne gode tiltak som fungerer.

Informantenes uttalelser tolkes dit hen at samtlige anser det som viktig å involvere elevene i den spesialpedagogiske utredningen, på en slik måte at de kan delta. Dette synet kommer blant annet til uttrykk i informant 2 sin uttalelse om at å involvere elevene er helt nødvendig for å kunne støtte og hjelpe dem. Dette kan tolkes som et ønske om å handle etter barnets beste. Som nevnt er det en tydelig sammenheng i Barnekonvensjonen (1989) mellom artikkel 3, prinsippet om barnets beste og artikkel 12, retten til å bli hørt. Når PP-rådgiverne ønsker å handle i tråd med hva som er elevens beste er de nødt til å høre hva eleven mener om situasjonen. Det som er best for én elev er ikke nødvendigvis best for en annen. Samtlige opplever det som viktig å få informasjon direkte fra eleven. Et eksempel på dette er informant 2 sin uttalelse om at det å være kyndig i sak, nettopp handler om å sikre seg informasjon direkte fra barnet. Dette er i tråd med Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) som sier at det kan stilles spørsmål til om utredningen er faglig god nok, hvis PP-tjenesten ikke har hatt kontakt med eleven. At informantene opplever at de ikke ville fått den samme informasjonen om de kun hadde snakket med foreldrene, kan tolkes som et aktørperspektiv på eleven. Dette kommer særlig til uttrykk i informant 4 sitt utsagn om lekser, som tolkes som en forståelse av at far og sønn har to ulike virkelighetsoppfatninger. Denne situasjonen er et eksempel på misforståelser som kan oppstå, og viser at eleven kan oppleve sin situasjon og tilværelse annerledes enn den voksne (jf. Kinge, 2006). Informantens eksempel kan ses i lys av teorien som rasjonelle valg (Elster, 1989). Det kan tenkes at eleven velger å ikke gjøre lekser, fordi han ut fra sin virkelighetsoppfatning, ønsker og mål, ønsker å unnsnippe *pappas hyling*. Dette hadde man sannsynligvis ikke fått vite, om man ikke hadde snakket med eleven.

Informantene ønsker å få informasjon direkte fra eleven for å få innsikt i hvordan eleven har det, og få elevens syn på situasjonen. Dette samsvarer med det Gamst (2011) omtaler som et ”innenfra-perspektiv”, der den enkelte elevens subjektive virkelighet hentes frem. De har med andre ord et barneperspektiv, der de er interesserte i hvordan verden ser ut for den enkelte eleven (jf. Tiller, 1991). Informantene forteller også at de har avdekket alvorlige aspekter ved barnets livssituasjon gjennom samtale med eleven. Psykososiale vansker er komplekse fenomener, med store variasjoner når det gjelder årsaker. Vi vet at barn og unge

som har vanskelige livssituasjoner, som utsettes for vold og seksuelle overgrep, mobbing eller omsorgssvikt har høy risiko for å utvikle vansker av psykososial art (Mathiesen, 2009). Også elevens vurderinger av undervisningen, deres syn på og innstilling til skolen, samt deres forhold til medelever og lærere, er variabler som forklarer mye av variasjonen i deres atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Det kan med andre ord dreie seg om årsaker eller hendelser de voksne rundt barnet ikke vil fortelle, eller ikke kan fortelle fordi de ikke vet. Om PP-rådgiverne ikke hadde snakket med eleven, hadde det dermed vært en risiko for at barnets vansker kun hadde blitt forstått ut fra individuelle forklaringer i barnet selv (jf. Gamst, 2011). Informant 1 understreker nettopp dette når hun sier at involvering og samtale med eleven er viktig for å få innsyn i hvordan eleven faktisk har det.

Informant 1 uttrykker at det er viktig for henne å høre barnets stemme, slik at også foreldrene og andre fagfolk får innsyn i hva eleven mener. Dette kan tolkes som et relasjonelt syn på psykososiale vansker, der vanskene anses å utvikles og opprettholdes i relasjon og samhandling med andre (jf. Nordahl et al., 2005). Det er dermed nødvendig at menneskene eleven er i relasjon med, får høre hans stemme og syn på hva som er vanskelig. Eleven befinner seg i flere sosiale systemer, blant annet hjemme og på skolen, som skaper ulike rammer og betingelser for hvordan han handler (jf. Nordahl et al., 2005). De ulike sosiale systemene er avhengig av hverandre og de har en felles oppgave i forhold til elevens læring og utvikling. Det er dermed viktig at menneskene i de ulike systemene får innsyn i elevens virkelighet, for å kunne arbeide med tiltak eller snu en uheldig utvikling. Informantene forteller også at involvering er viktig for å kunne sette i gang tiltak. Dette samsvarer med kunnskapen vi har i dag om at barn har ideer og tanker om hva som skal til for at de får det bedre. De har, i tråd med aktørperspektivet, en unik kunnskap om sitt liv, sine behov og bekymringer (Landsdown, 2011). Det kan dermed anses som nødvendig at alle systemene rundt eleven får innsyn i hans virkelighetsoppfatning og meninger, for å kunne sette i gang gode tiltak som fungerer.

### **4.2.3 Grenser for involvering**

Til tross for at informantene forteller at de synes det er helt nødvendig å involvere eleven i utredningsprosessen, forteller de også at de enkelte ganger velger å la være. Tre av informantene begrunner dette med at de vil beskytte eleven dersom det er en sårbar situasjon med mange instanser inne. Informant 4 forteller:

*Hvis det er en veldig sårbar situasjon, da skal det ikke inn én person til. Da vil jeg heller innhente informasjon fra lærere, foreldre, eller andre.*

Også informant 3 uttrykker dette:

*Jeg er litt opptatt av det å spare litt på relasjonskapasiteten til eleven. Så, det kan du si, det er kanskje ikke helt i tråd med at barns stemme skal bli hørt sånn sett, men det er i tråd med en mer sånn overordna vurdering av hvor barnet skal legge ned energien sin.*

Hun utdyper dette senere i intervjuet og forteller at det er sjelden hun tenker at eleven ikke skal delta, men at hun ikke alltid tenker at det er hun som skal høre eleven. Informant 2 forteller også at hun velger å la være å involvere eleven i utredning dersom det er stor hjelpetthet. Hun understreker imidlertid at hun vil vite hva det blir gitt informasjon om og at det er et godt samarbeid med de voksne som er rundt eleven. Både informant 2 og 3 forteller at de synes foreldre eller andre fagfolk kan ha ansvar for å høre eleven. Dersom det ser ut til å være en god relasjon mellom lærer og elev, eller om det kommer tydelig frem at eleven har fortalt mye til foreldrene, opplever de å få den informasjonen de trenger via dem. Særlig informant 2 vektlegger foreldrenes betydning i utredningsprosessen. Hun forteller at en av grunnene til at hun enkelte ganger velger å ikke involvere eleven i utredningsprosessen, er at han skal hjem til de samme foreldrene og det samme miljøet. Hun opplever at det er de voksne rundt eleven som trenger å gjøre endringer, og at dette er de voksnes ansvar. Hun sier:

*Hva er det som kan gjøre størst endring for det barnet, er det at det skal sitte å snakke med noen og ta ansvar for å endre eget liv, eller er det de voksne?*

Andre årsaker til å ikke involvere eleven er om han ikke selv har forståelse for problematikken. Informant 4 forteller om en elev som hun opplever at ikke er klar for å innse at han har en vanske. Derfor har hun valgt å ikke involvere han i utredningsprosessen, men heller å veilede foreldrene.

At informantene både mener at elevens deltakelse er helt nødvendig og samtidig at de enkelte ganger skal la være å involvere eleven fremstår tilsynelatende som motstridende. Dette kan

ses i lys av Barnekonvensjonens (1989) vektlegging av barnets rett til omsorg og beskyttelse på den ene siden, og barnets rett til deltakelse på den andre. Slik Haugli (2012) påpeker, kan det være vanskelig å finne en god balanse mellom barns rett til deltakelse og voksnes plikt til å beskytte barna. Dette kan være en årsak til at informantene velger å ikke involvere eleven. Informantene forteller at i sårbare situasjoner med stor hjelpetthet, unngår de å gå inn i relasjon med eleven, for å spare på relasjonskapasiteten. Det kan være en ekstra belastning for de unge at de ofte må forholde seg til mange ulike hjelpere, som ikke alltid samarbeider og koordinerer tiltak (Berg 2005). Berg (2005) bruker begrepet ”dess flere kokker, dess mer søl”, som en illustrasjon på at det kan være belastende med mange hjelpere. Hun hevder dette kan bli en påkjenning for eleven, og gi en følelse av å miste styringen og innvirkning på egen livssituasjon. Eleven kan føle seg umyndiggjort og overkjørt av alle hjelperne (Berg, 2005). Det kan dermed tolkes dit hen at informantene i enkelte tilfeller unnlater å involvere eleven, i frykt for å påføre eleven belastning gjennom deltakelse. Gamst og Langballe (2006) understreker at det kontinuerlig vil være en balansegang mellom barnets rett til å uttale seg, og de påkjenningene man utsetter barnet for, ved å trekke det inn store spørsmål.

I tråd med påkjenninger man utsetter barnet for, stiller informant 2 spørsmålsteget til hva som kan gjøre størst endring for barnet, om det er å snakke med noen og ta ansvar for å endre eget liv, eller om det de voksne som har ansvar. Dette kan ses i lys av at voksne preger barns liv, og tolkes som et fokus på at foreldre og lærere skal ta ansvar og gjøre en endring. Arbeid for å styrke de voksne er en viktig side av arbeidet for å styrke barn (Bø, 2002). Vi vet at elevens omgivelser kan være en årsak til utvikling av psykososiale vansker. Antallet potensielle risikofaktorer for utvikling av psykososiale vansker er stort, men i følge Ogden (2009) er foreldre- og familiepåvirkninger de viktigste. Det kan dermed være essensielt at eksempelvis foreldrene gjør en endring. Informantens uttalelse kan tolkes som en forståelse om at psykososiale vansker er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende pedagogiske, sosiale og systemtiske tiltak (jf. Tangen, 2012). Det kan dermed tolkes som en sosial forståelse, der vanskene fremstår som en konsekvens av omgivelsene alene. Eleven anses som underlagt eller styrt av de omgivelsene han befinner seg i og behøver å skånes (jf. Nordahl et al., 2005). Betydningen av å skåne eleven gjenspeiles også i informant 4 sin uttalelse om å ikke involvere eleven i utredningsprosessen fordi han ikke er klar for å innse at han har en vanske. I samsvar med dette hevder Raundalen og Schultz (2006) at det er en klar tendens til at voksne prøver å skjule ting for barn, uttrykke ting uklart eller holde tilbake opplysninger, med bakgrunn i et ønske om å skåne eller verne barnet. Dette samsvarer med

funnene til Vis et al. (2012) om at saksbehandlere i barnevernet unngår å involvere barn i egen barnevernssak, i frykt for å påføre dem en ekstra belastning ved å delta. Raundalen og Schultz (2006) mener imidlertid at dette vil ha negative konsekvenser. Det er viktig å samtale med barnet og gi barnet anledning til å uttrykke seg, slik at opplevelsene blir klarere og tydeligere. Berg (2005) påpeker at eleven kan bli umyndiggjort og overkjørt dersom han har mange hjelpere å forholde seg til. Hun hevder imidlertid også at eleven blir umyndiggjort dersom voksne tar avgjørelser på hans vegne, uten å snakke med han. I følge Kinge (2006) kan dette medføre at eleven får en underordnet posisjon, ved at han betraktes som objekt for voksnes beskyttelse og kontroll. I sin ytterste konsekvens kan en slik forståelse medføre et objektsyn, der eleven fremstår som passiv og er avhengig av at andre gjør noe med situasjonen. Å beskytte eleven mot deltakelse, kan således føre til at eleven ikke ser seg selv som aktør i eget liv, men kan lede til lært hjelpeløshet.

Informantene forteller at de enkelte ganger ønsker at andre skal høre eleven synspunkter, for så å gi denne informasjonen til dem. Dette kan tolkes i lys av Barnekonvensjonens artikkel 12 nr. 2 (1989) som sier at barnet skal gis anledning til å bli hørt, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ. Dermed kan informantenes utsagn tolkes som at de anser lærer eller foreldre som representanter for eleven. Særlig foreldre har, gjennom et langt samvær med eleven, fått erfaringer og innsikt som ingen andre har hatt mulighet til. I et noe forslitt uttrykk heter det at foreldre er eksperter på egne barn (Nordahl, 2002). Dette synet kommer også til uttrykk i Opplæringslova (1998, § 5-4) som sier at tilbud om spesialundervisning, så langt det er mulig, skal formes i samarbeid med eleven og elevens foreldre. Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) vektlegger også dette samarbeidet, for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen. Det understrekes at foreldrene bør forstå hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, delta i utformingen av opplæringstilbudet og følge opp elevens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Informant 2 sier at hun ønsker å vite at det er en god relasjon mellom eleven og de hun får informasjon fra, og hun ønsker å vite hva slags informasjon som blir gitt til eleven. PP-rådgiverne kan imidlertid aldri vite om det er elevens synspunkter som kommer til uttrykk gjennom foreldrene eller lærer. I følge Komiteen for barnets rettigheter (2009) vil det alltid være en risiko for interessekonflikt mellom barnet og de som er barnets mest naturlige representanter, deriblant foreldrene. Hvis eleven skal høres gjennom disse, er det en fare for at foreldrene og lærernes virkelighet blir beskrevet, og ikke elevens. Dette ble eksemplifisert gjennom informant 4 sin uttalelse om sønnens og farens syn på lekser.



Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. Således kan både rådgivernes opplevelse av at det er nødvendig å involvere eleven i den spesialpedagogiske utredningen, og at det er grenser for denne involveringen, begrunnes i prinsippet om barnets beste. Å få frem og ta hensyn til hva eleven mener er imidlertid viktig når det skal vurderes hva som er det beste for akkurat denne eleven (jf. Haugli 2012). Om elevens vansker har sammenheng med vanskelige livsforhold eller opplevelser, vil dette trolig ikke komme til uttrykk gjennom de voksnes historier. Dette belyser nødvendigheten av at eleven får mulighet til deltakelse og blir ansett som den fremste eksperten på eget liv. At rådgiverne ikke alltid har kontakt med eleven, kan tyde på utredningen ikke er faglig god nok (jf. Utdanningsdirektoratet, 2014).

#### **4.2.4 utfordringer med å involvere eleven til deltakelse**

At informantene opplever at det er grenser for involvering kan gjenspeiles i deres uttalelser om utfordringene ved å involvere elever med psykososiale vansker til deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen. Det ser ut til å være gjennomgående hos alle informantene at de opplever samtalen med mange av disse elevene som vanskelig. Informant 2 sier:

*For elever med psykososiale vansker så er det første jeg tenker på at det [involvering] er utfordrende.*

Informantene forteller at elever med psykososiale vansker kan være vanskelig å snakke med. De forteller at dette kan være fordi eleven ikke vil snakke om det som er vanskelig, fordi han ikke har ord til å beskrive det, eller fordi eleven selv ikke har reflektert over situasjonen. De forteller at eleven kan motsette seg å snakke med dem og at dette kan medføre at eleven ikke blir involvert i utredningsprosessen. Informantene forteller at de kan spørre og spørre, uten å få svar, og at de dermed sitter igjen med foreldrenes og lærerens fortelling. Informant 3 sier:

*Det er ikke alle som har reflektert så mye over ting, eller har så mye ord for å beskrive tilbake da. Og da er det klart at da kan man jo spørre, men da blir man ikke nødvendigvis så mye klokere.*

Informant 2 forteller at dersom eleven kommer med et ønske, så er det høyest prioritert. Samtlige forteller imidlertid at elevene svært sjelden tar initiativ til å delta og si hva de mener og ønsker. Rådgiverne opplever sjelden at elevene selv tar initiativ til å fortelle om sin situasjon og hva som er vanskelig. De opplever det som utfordrende å få eleven til å fortelle. Informant 2 sier:

*For veldig mange av disse elevene, så har de ikke noe de vil komme med. De bare, det er jo hele poenget, at de ikke vil komme med noe og da er det en kjempe utfordring å få de til å komme med noe.*

Informant 1 opplever at elevene ønsker å snakke med henne, men at de ofte kan være sjenerte og at det derfor er viktig for henne å gi eleven tid. Hun sier:

*Noen er veldig sjenerte og sånn. Det er visse problemer det er vanskelig å snakke om (...) Det er kjempe vanskelig, så der må vi flekse oss etter dem og gi dem god tid.*

Informant 2 forteller at elever, istedenfor å si hva de ønsker, kan svare stygge ting som: "jeg driter i dere, jeg skal ikke på skolen, dere kan ikke hjelpe meg". Hun opplever ofte at det eleven sier ikke er informasjon som kan omsettes til hva som kan hjelpe eleven. I tråd med dette forteller hun at det handler om å forstå hva eleven uttrykker med disse ordene, og hva han uttrykker med sin handling, selv om det ikke direkte kan omsettes til tiltak.

Informantenes uttalelser tolkes som at de opplever samtalen med elever med psykososiale vansker som utfordrende, og at det er vanskelig å få eleven til å sette ord på hva han ønsker. En oppfatning om at elever med vansker av psykososial art ikke alltid er interessert i å samtale gjenspeiles i teorien (Berg, 2005; Lund, 2012). Elever med denne typen vansker synes å streve mer i sin samhandling med omgivelsene enn andre. Kinge (2006) hevder imidlertid at felles for disse elevene er at de trenger voksne som ser dem og som er gode samtalepartnere. De trenger voksne som kan hjelpe dem med å uttrykke seg og som kan hjelpe dem til forstå seg selv bedre. Informantene forteller at elever kan motsette seg å snakke med dem, og at dette kan føre til at de ikke blir involvert i utredningsprosessen. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at det å gi uttrykk for sine synspunkter er et valg barnet har, ikke en forpliktelse. Eleven har rett til å la være å dele sitt synspunkt og rett til å ikke delta. De som har ansvar for høringen, må imidlertid sørge for at eleven får

tilstrekkelig informasjon, til å kunne velge å benytte høringsretten eller ikke (jf. Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

Informant 2 sitt utsagn om at hun opplever at det handler om å forstå hva eleven uttrykker med ”jeg driter i deg”, kan tolkes i tråd med Lunds (2012) vektlegging av å lytte til det som observeres. Å lytte til kroppsspråk er avhengig av kunnskap om slike vansker, da den voksnes tolkning kan være preget av ens forståelse av atferdsuttrykket (Lund, 2012).

Informanten vektlegger den voksnes rolle i kommunikasjonen, at hun må forsøke å forstå hva eleven uttrykker, og dermed innstille seg mot barnets perspektiv og opplevelsesverden.

Utsagnene om at eleven *ikke har så mye å komme med* eller *ikke har reflektert over ting*, kan imidlertid tolkes som at de opplever det som iboende hos eleven når de ikke får svar. Gamst (2011) hevder i motsetning til dette, at måten en kommuniserer med barn på er avgjørende for hvor mye barnet forteller. Hun hevder at den voksnes kommunikasjonsform kan ha mer å si for meningsinnholdet som fremkommer, enn egenskaper hos barnet i form av manglende forutsetninger og evner (Gamst, 2011). Strandbu (2011) understreker at hvis barnet velger å ikke si noe, er det avgjørende hvordan de voksne håndterer og tolker dette. Det kan tenkes at barnet ikke formidler sine meninger fordi det ikke har blitt lagt tilstrekkelig til rette for det. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at omgivelsene må være positive og oppmuntrende, slik at barnet kan føle seg sikker på at den voksne er villig til å lytte. Voksne skal legge til rette for at barnet kan uttale seg på egne premisser. I tråd med dette hevder Gamst (2011) at barnet er akkurat så god til å uttrykke seg som den voksne er til å lytte til og oppfatte det enkelte barnet. Om eleven ikke svarer på spørsmål, eller ikke vil gå ut av klasserommet, kan det være et forsøk på å beskytte seg selv og sin selvfølelse. Hvis eleven blir stille, kan den voksne bli svært aktiv og utspørrende. Dette kan føre til en ond sirkel, der eleven lukker seg (jf. Lund, 2012). At informantene opplever at elevens svar ikke er informasjon som kan omsettes til tiltak, er dermed ikke nødvendigvis kun avhengig av elevens evner, men også av rådgivernes kompetanse i å snakke med barn.

#### **4.2.5 Kompetanse i å snakke med barn og unge med psykososiale vansker**

På spørsmålet om deres kompetanse i å snakke med elever med psykososiale vansker, forteller informantene at de etter endt utdanning hadde svært liten kompetanse i å snakke med denne elevgruppen og med elever generelt. Informant 1 forteller:

*Jeg lærte null! hvis jeg skal tenke på utdannelsen på universitet i Oslo, så ble det bare teoretisk. Jeg skjønnte jo ikke noe.*

Dette sitatet er i tråd med svarene til to av de andre informantene som også opplevde å ha lært svært lite om å snakke med barn og unge i sin utdanning. Informant 3 sier:

*Veldig lite. Ja, det vil jeg si. Det var på en måte ikke fokuset i utdanningen. Og det tenker jeg jo at det burde være. Det her perspektivet burde løftes mye høyere også i utdanningen.*

Informanten forteller at det har tatt henne mange år å bli bevisst barneperspektivet, fordi det ikke var et fokus i utdanningen. At det skulle vært mer fokus på å snakke med barn i utdanningen, gjenspeiles også i informant 4 sine uttalelser. Informant 2 forteller imidlertid at hun lærte ulike terapeutiske virkemidler som har gitt henne kompetanse i å snakke med elever. Alle informantene vektlegger annen erfaring som årsak til at de i dag føler seg kompetente i å snakke med elever. Det å ha egne barn, videreutdanning, andre arbeidsplasser og arbeidet i PP-tjenesten blir trukket frem som viktige erfaringer i denne sammenhengen. De forteller også at de tror personlig egnethet er en viktig forutsetning for å kunne snakke med elever med psykososiale vansker og involvere de i utredningen. Informant 1 sier:

*Det er snakk om ivaretagelse og forståelse på høyt nivå, ikke sant. Det er snakk om å ikke trække på en annen så en annen blir mer knekt. Hvor kommer det fra, hvor lærer du det? Det handler om din forståelse og din ivaretagelse av mennesker generelt. Det er medfødt.*

Dette gjenspeiles også hos de andre informantene som forteller at det å være en god rådgiver ligger innebygd i menneske, og at de er gode til å snakke med barn på grunn av sin personlighet. Alle informantene føler at de i dag er gode på å snakke med elever med psykososiale vansker, men at det er en kontinuerlig utvikling og at man aldri kan bli god nok.

Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at de totalt sett har lært lite om barnesamtaler, eller om å snakke med elever med vansker av psykososial art. Dette samsvarer med funnene til Øverlien og Sogn (2007) om at verken lærere, førskolelærere og barnevernspedagoger får tilstrekkelig kunnskap om samtalemetodikk gjennom utdanningen. De fant at flertallet av de

nyutdannede pedagogene ikke føler seg kvalifisert til å samtale med barn. Også Berg (2005) påpeker at kunnskap om barn og unges utvikling, og hvordan man bygger gode relasjoner er blitt nedprioritert i utdanningen de senere årene. Det kan stilles spørsmål til hvorfor det er slik, da fullbyrdelse av retten til deltakelse i stor grad handler om kommunikasjon mellom eleven og de voksne som befinner seg rundt eleven (jf. Strandbu, 2011). Barn og unges forutsetninger for å tale sin sak varierer, og for at de skal gis en mulighet for deltakelse, er samhandling med og tilrettelegging fra voksne aktører helt avgjørende. Således er de voksnes samtaleferdigheter avgjørende for å få innsyn i hva som rører seg under elevens overflate (Kinge, 2006). Dermed kan manglende kompetanse i samtalemetodikk medføre at de utsatte barna ikke blir sett og ikke får den hjelpen de trenger. Øverlien og Sogn (2007) påpeker at yrkesgrupper som jobber med barn og unge pålegges forpliktelser, men ikke gis verktøy og metoder for å oppfylle dem. Berg (2005) ser ofte hjelpeløshet og kunnskapsmangel hos nyutdannende lærere når de står overfor elever med psykososiale vansker.

Informantene opplever imidlertid å inneha kompetanse i å snakke med barn og unge, takket være erfaring og personlig egnethet. I følge Berg (2005) har noen bedre forutsetninger enn andre når det gjelder å samtale med barn. Hun påpeker at dette innebærer en forståelse av nødvendigheten av en god relasjon, og evne til å se hele eleven. At erfaring er viktig for kompetanse i å snakke med barn, samsvarer med Kinges (2006) understrekning av at dette ikke læres gjennom kurs eller teoristudier, men gjennom praksis. Den voksnes evne til å inngå i en relasjon, preget av oppriktig engasjement og positiv interesse, vil alltid være overordnet metoder og programmer (Kinge, 2006). Hun påpeker, i tråd med informantenes uttalelser, at dette krever øvelse og at man aldri blir ferdig utlært. Utfordringen handler dermed om å opptre mer anerkjennende, mer empatisk og erkjenne at denne prosessen varer livet ut (Kinge, 2006). Et syn på at kompetanse i å snakke med barn ikke er noe som læres, men som er medfødt, kan imidlertid medføre store forskjeller fra rådgiver til rådgiver når det gjelder deres evne til å snakke med elever. Dersom rådgiverne ikke lærer hvordan å samtale med elever med vansker av psykososial art gjennom sin utdanning, kan det fremstå som tilfeldig hvorvidt den enkelte PP-rådgiver har den nødvendige kompetansen til å tilrettelegge for at eleven skal kunne føle seg trygg nok til å fortelle sin historie.

#### 4.2.6 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Dette kapitlet har tatt for seg hvordan PP-rådgiverne forstår og opplever involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Informantene forteller gjerne, og gir tykke beskrivelser av deres opplevelse av involvering. Dette tolkes som at det å involvere elevene i utredningen, slik at de får mulighet til å delta, er noe de er opptatt av. Vi har sett at informantene har en relativt lik forståelse av involvering på overflaten, henholdsvis som å *involvere* elevene på en slik måte at de får mulighet til å delta i beslutninger som omhandler dem selv. De ser altså ut til å forstå involvering og deltakelse i tråd med Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989). Samtidig tyder deres beskrivelser på ulike forståelser av hva dette innebærer i praksis. Dette kan trolig medføre at det blir opp til den enkelte rådgiver å avgjøre hvordan eleven skal involveres. Dermed kan det se ut til at hvordan den enkelte elev deltar i egen sak, avhenger av hvilken PP-rådgiver han møter.

Informantene ser ut til å ha et aktørperspektiv på eleven og forteller at det er nødvendig at eleven er deltakende i egen utredningsprosess. De opplever at de ikke ville fått den samme informasjonen gjennom andre, da de kan ha ulike oppfatninger av virkeligheten. Samtidig velger de enkelte ganger å la være å involvere eleven. Dette har blitt drøftet i lys av Barnekonvensjonens (1989) vektlegging av barnets rett til omsorg og beskyttelse på den ene siden, og barnets rett til deltakelse på den andre. Rådgiverne kan forsøke å beskytte eleven fra å delta i sin egen sak, da de tror dette vil være en belastning for eleven. I sin ytterste konsekvens kan imidlertid en slik skåning av eleven medføre et objektsyn, der eleven ikke blir ansett, og heller ikke anser seg selv, som aktør i eget liv. Informantene velger i slike situasjoner å involvere foreldrene eller lærer fremfor eleven. Dette kan tolkes som at de anser dem som representanter for eleven. Både Opplæringslova (1998) og Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) understreker foreldresamarbeid. Det vil imidlertid alltid være en risiko for interessekonflikt mellom barnet og barnets representanter. Foreldrene eller lærer kan ha en annen virkelighetsoppfatning enn eleven. I tråd med dette har elevens omgivelser og livssituasjon blitt trukket frem som mulig årsak til psykososiale vansker. Vanskene kan grunne i faktorer de voksne rundt eleven ikke kan eller ønsker å fortelle. Dermed har det blitt stilt spørsmålsteget ved hvordan PP-rådgiveren skal kunne gi en sakkyndig vurdering av elevens behov, basert på voksnes fortellinger.

Informantenes ambivalens vedrørende elevens deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen gjenspeiles i uttalelser om at det er utfordrende å involvere eleven til deltakelse. De opplever at elever med psykososiale vansker ofte er vanskelig å snakke med. De har lært lite om å snakke med barn og unge gjennom utdanningen, men anser personlig egnethet og erfaring som årsaken til at de kan nok om å snakke med barn. Elever med psykososiale vansker strever ofte i samhandling med andre og tar lite initiativ til deltakelse. Når rådgiverne ikke lærer hvordan å samtale med disse elevene i utdanning, kan det fremstå som tilfeldig hvorvidt den enkelte PP-rådgiver har den nødvendige kompetansen for at eleven skal kunne føle seg trygg nok til å fortelle sin historie. Oppsummert viser informantenes uttalelser at de er opptatt av å involvere elevene til å delta i egen sak. De forstår denne prosessen noe ulikt, men samtlige forteller at dette er både nødvendig og utfordrende. Dermed er det av interesse å få innsyn i hvordan de tilrettelegger for denne involveringen.

### **4.3 Tilrettelegging for involvering og deltakelse**

For å få en dypere forståelse av hvordan PP-rådgiverne involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning er det nødvendig å undersøke det andre forskningsspørsmålet; ”Hvordan tilrettelegger PP-rådgivere for involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?” Informantene forteller at de fleste utredninger starter relativt likt. Når de mottar en henvisning har de en inntakssamtale med foreldrene til eleven, eller med foreldrene og skole sammen. Deretter observeres eleven i klasserommet. Etter dette møtes PP-rådgiver og eleven for å gjøre ulike kartleggingsoppgaver sammen. Informantene forteller at det er i dette møtet de som regel snakker med eleven for første gang. Hva de gjør i utredningsarbeidet og hvor lenge denne utredningen varer, varierer fra sak til sak. De tar eksempelvis evnetester og kartleggingsoppgaver, de observerer, har samtaler med mennesker rundt eleven og har samtaler med eleven. I det følgende vil jeg drøfte hvordan PP-rådgiverne tilrettelegger for involvering og deltakelse gjennom informasjon før utredningen, gjennom å høre eleven underveis i utredningen og gjennom tilbakemelding til eleven etter endt utredning.

#### **4.3.1 Involvering gjennom informasjon**

Samtlige informanter forteller at de involverer eleven til deltakelse gjennom å gi eleven informasjon om egen sak. Det er ulikt hvor mye eleven vet før han møter PP-rådgiveren, men informantene sier at de færreste elevene har en klar oppfatning om hvorfor de er i kontakt

med PP-tjenesten. De opplever ofte at foreldrene har forsøkt å forklare det for eleven, uten at han egentlig har forstått det. På spørsmålet om hva de forteller eleven første gang de møtes svarer informantene ganske likt. De gir eleven en alderstilpasset variant av hvorfor han er der. Informant 2 gir følgende eksempel på dette:

*(...) pleier jeg å si at: ”grunnen til at du er her i dag er fordi mamma og pappa er bekymra fordi de skjønner at du ikke har det så godt på skolen, og læreren din har sagt at noen ganger synes du sånn og sånn” og ja, hva det er som er årsaken da.*

Informantene forteller at de gir eleven informasjon om hva PP-tjenesten er og hva de jobber med. De forteller at de er en tjeneste som jobber sammen med skolen og at de hjelper elever med alt mulig. Informant 3 forteller at hun sier dette til elevene:

*(...) at vi er en tjeneste som jobber sammen med skolen. Og som hjelper til med å gi skoler råd i forhold til hvordan de kan hjelpe elevene sine best mulig. Og at det kan være alt mulig som elever strever med, alt fra at det kan være vanskelig å lære seg å lese og skrive, til at man kan være mye trist og lei seg eller at man kan være urolig og slite med å konsentrere seg.*

Informantene forteller at de forklarer eleven at testene eller oppgavene de skal gjøre, er for å finne ut hvordan eleven jobber best og hva som er riktig for han. På den måten kan de finne ut hvordan han kan få det best mulig på skolen, og gi råd til lærere og skolen om dette.

Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at de opplever det som nødvendig å gi eleven informasjon om hvorfor han er hos PP-tjenesten. Dette kan ses i lys av Strandbu (2011), som ser informasjon om egen situasjon og den konkrete saken som en nødvendig forutsetning for å kunne delta. Informantenes uttalelser tolkes som at de forsøker å tilpasse språket sitt, på en slik måte at eleven forstår. Dette samsvarer med Komiteen for barnets rettigheter (2009), som understreker at informasjonen barnet får, må være barnevennlig. Informantene gir en alderstilpasset variant av hvorfor eleven er der. Slik alderstilpasset informasjon er nødvendig, da det å vite hva som skal skje, handler om å forstå den informasjonen som blir gitt (jf. Thrana, 2008). Artikkel nr. 12 i Barnekonvensjonen (1989) inneholder ikke noen uttrykkelig rett for barnet til å få informasjon, men Komiteen for barnets rettigheter (2009) sier tydelig at barnet skal få all den informasjon og den veiledning det trenger, for å ta en avgjørelse som er



til hans eller hennes beste. De som er ansvarlige for å høre barnet må informere barnet om saken, om hvilke valg og eventuelle beslutninger som må treffes, og om konsekvensene av disse. Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at informasjonen som blir gitt, ikke er grundig nok til at eleven skal kunne danne sin egen mening. Strandbu (2011) påpeker at barn i varierende grad har erfaringer med å delta på møter der det skal tas beslutninger, og i enda mindre grad erfaring med at de sier kan ha noe å si for utfallet. Elever med psykososiale vansker er spesielt utsatt for å bli utestengt, da de ofte har erfaring med at voksne reagerer med avvisning og irritasjon eller erfaringer med å bli oversett (Befring & Duesund, 2012; Ogden, 2009). Disse elevene er i tillegg trolig de med minst ressurser å stille opp med, for å få frem konsekvenser av bestemmelser eller vedtak som tas på vegne av dem. De vil derfor trolig ha et enda sterkere behov enn andre for å få informasjon om sin egen sak og bli ansett som hovedpersonen (Gamst, 2011). At eleven får informasjon om at PP-tjenesten skal gi råd til skolen, slik at eleven får det bedre, kan sies å være en sannhet med modifikasjoner. Eleven får ikke informasjon om at denne utredningen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, eller hva spesialundervisning innebærer. Således ser ikke PP-rådgiverne ut til å informere eleven tilstrekkelig, om hvilke valg og eventuelle beslutninger som skal treffes, og om konsekvensene av disse.

#### **4.3.2 Involvering gjennom å bli hørt**

Informantene forteller at etter at de har gitt informasjon til eleven, om hva PP-tjenesten er og hvorfor eleven er der, gjør de ulike kartleggingsoppgaver sammen. I denne testsituasjonen forsøker de å høre eleven og lytte til elevens stemme. De forteller at de vil høre hva eleven liker ved skolen, hva han ikke liker og hva som kunne vært til hjelp. Samtlige forteller at de ofte velger å snakke med eleven underveis i de kartleggingsoppgavene de gjør, fordi det gjør samtalen lettere. De opplever at både WISC og elevens selvrapportering er gode verktøy for å starte en samtale og for å kunne få frem elevens perspektiv. Informant 1 forteller:

*Også synes jeg jo WISC er utrolig genialt å ta, fordi da setter det i gang en liten diskusjon underveis. Det er mange av disse spørsmålene som fører til god kommunikasjon. Hvilke interesser har du, ikke sant, man kan snakke mye rundt det. Det er derfor vi bruker god tid på WISC.*

Dette gjenspeiles også i de andre informantenes uttalelser, da de forteller at de samtaler med eleven i forbindelse med ulike tester. Informant 4 sier:

*Når man tar en utredning, i forhold til å få tak i hva er det ungen har som utfordringer, så er det godt å bruke den "elevens selvrapporing". Den er på en måte litt vag, men der har du noen litt klare ting du kan spørre etter. Og du har noe å samtale om, kontra å bare gå rett inn.*

Informant 3 forteller imidlertid at det er viktigere for henne å få en god samtale med eleven, enn å fullføre kartleggingsoppgavene akkurat da. Hun sier:

*(...) noen ganger så begynner eleven å snakke, og da er det det man gjør da. Så får man jobbe videre med de oppgavene neste gang, fordi man faktisk får en samtale som er betydningsfull.*

Informantenes utsagn om samtale med eleven under gjennomføringen av blant annet WISC og elevens selvrapporing, tolkes dit hen at de ikke har en bestemt metode for å snakke med eleven. Informant 3 forteller at hun stopper opp med oppgavene, dersom hun får en god samtale med eleven. Dette kan tolkes som at hun innstiller seg mot elevens perspektiv og opplevelsesverden, slik blant annet Gamst (2011) og Lund (2012) vektlegger i en barnesamtale. Dette kan også ses i tråd med Kinges (2006) vektlegging av å se barnet og at barnet skal oppleve seg sett. At rådgiveren følger elevens behov for samtale og legger vekk kartleggingsoppgavene, kan således bidra til at eleven tørr å åpne seg. Som tidligere nevnt vektlegger Strandbu (2011) at eleven har status som deltaker på formelt juridisk nivå, men at voksne har makt til å ekskludere eller inkludere eleven. Denne rådgiverens uttalelse kan tolkes som at hun ikke ekskluderer eleven, men er fleksibel og åpner for samtale når han gir uttrykk for at han ønsker å bli hørt. På en annen side kan informantens utsagn tolkes dit hen at det avhenger av eleven, hvorvidt en slik samtale blir gjennomført eller ikke. I lys av informantenes tidligere uttalelser om at slikt initiativ fra elevens side oppstår svært sjelden, vil trolig slike samtaler være av de sjeldne. Det kan dermed fremstå som avhengig av den enkelte elevs initiativ og evne til initiativ, hvorvidt eleven får sin rett til å bli hørt oppfylt.

Elever med vansker av psykososial art vil ofte trenge den voksnes hjelp til å forstå seg selv. Kinge (2006) hevder at den voksnes anerkjennelse av barnets opplevelse og uttrykk, kan øke

barnets selvforståelse og evne til å uttrykke sine egne behov. I følge Kinge (2006) er det ikke mulig å følge en metode i en anerkjennende og empatisk kontakt med et annet menneske. Det handler om å være et medmenneske. Dette kan gjenspeiles i informantenes uttalelser om at det å kunne snakke med barn og unge er en medfødt evne. På en annen side påpeker Gamst (2011) nødvendigheten av profesjonelle barnesamtaler som ikke er tilfeldige, men bevisst valgt. Barn og unge har rett til å bli hørt i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989), og Gamst (2011) hevder at feilaktig kommunikasjon med barn kan medføre at de ikke får denne rettigheten oppfylt. Gamst og Langballe (2004) har utarbeidet Den Dialogiske Samtalemetoden (DCM) for å sikre at barn blir tatt på alvor, slik at det ikke blir opp til tilfeldighetene hvorvidt barnet får fortalt sin historie eller ikke. Gamst og Langballe (2006) mener, i tråd med informantene, at kunnskap og erfaring er viktig for å kunne snakke med barn. De hevder imidlertid også at metodiske holdepunkter for gjennomføring av samtalen er viktig for å hindre at barnet lukker seg. Den voksnes væremåte, holdning og dialogiske kompetanse virker inn på barnets motivasjon og evne til å uttrykke seg (Gamst, 2011).

Informantene forteller at de samtaler med eleven underveis i WISC fordi det fører til god kommunikasjon og at det åpner for å kunne snakke om elevens interesser. WISC er en intelligensstest for vurdering av kognitive evner hos barn og ungdom, som har som mål å si noe om et barns nåværende fungering med referanse til jevnaldrende (Galta, 2014). Det er ikke en samtalemetodikk. Å snakke om elevens interesser kan trolig være en åpning for å komme inn på andre temaer. At barn har rett til å bli hørt og til å bli tatt alvorlig, omhandler imidlertid mer enn å snakke om interesser (jf. Komiteen for barnets rettigheter, 2009). I en spesialpedagogisk utredning skal PP-tjenesten hjelpe barn og unge som strever i sin utvikling eller har en vanskelig opplærings situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Elevens atferd kan være et uttrykk for psykiske påkjenninger eller traumatiske opplevelser, som eleven har vanskeligheter med å formidle. Det krever derfor ofte mye av den voksne for å få innsyn i elevens subjektive virkelighet. I lys av teorien om DCM kan det stilles spørsmålstegn til om eleven hadde fått mer støtte i å fortelle sin historie og klargjøre egne meninger, dersom rådgiverne hadde brukt denne eller en annen samtalemetodikk, fremfor samtale omkring kartleggingsoppgaver. Gamst (2011) påpeker på sin nettside, barnesamtalen.no, at bruk av DCM i barnevernet har medført at barn forteller mer og med flere detaljer om sin opplevde virkelighet. Det har dermed gitt barnevernsarbeiderne et bedre grunnlag for å iverksette riktige og bedre tiltak for å bedre barnets situasjon (<http://www.barnesamtalen.no>).

Som tidligere belyst, forteller informantene at det ofte oppleves som vanskelig å samtale med elever med psykososiale vansker. DCM er en samtalemetodikk som er utviklet for å gi barn generelt, og utsatte barn spesielt, optimale muligheter til å gjøre seg forstått og forklare seg gjennom en likeverdig og barnerettet samtale (Gamst, 2011). Informantenes fortellinger tolkes dit hen at det kan være tilfeldig og varierende fra sak til sak, hvorvidt eleven får fortalt sin historie. Denne tilfeldige praksisen kan ses i sammenheng med at informantene ikke forholder seg til en konkret samtalemetodikk eller et rammeverktøy.

### **4.3.3 Involvering gjennom tilbakemelding**

Når den spesialpedagogiske utredningen er ferdig har PP-rådgiveren et tilbakemeldingsmøte med foreldrene og skolen. Hvorvidt eleven er med på dette møtet varierer. Informantene forteller at dette avhenger av elevens alder og type problematikk. Informant 1 forteller at elever på ungdomsskolen ofte er med på slike møter, men at dette sjelden gjelder elever på barnetrinnet. Informant 3 og 4 sier at de har blitt mer opptatt av dette den senere tiden og oftere spør om eleven vil være med nå, enn de gjorde før. Likevel forteller informantene at eleven relativt sjelden er med på disse møtene. I møtet med foreldrene og lærer går de gjennom det de har sett i utredningsprosessen og hvordan de har fortolket det. Informantene forteller at de på denne måten opplever å gi informasjon til eleven, via lærer og foreldre, om hvordan hans stemme har kommet til uttrykk i sakkyndighetsrapporten.

Informant 2 forteller at hun har et eget tilbakemeldingsmøte med eleven, som utarter seg relativt forskjellig fra møtet med foreldre og lærer. Hun forteller at eleven ikke får en helhetlig tilbakemelding på selve utredningen, men informasjon om hvordan det har gått på kartleggingsprøvene. Dette innebærer at dersom eleven har gjort en WISC, er det denne testen han får tilbakemelding på. Hun sier:

*Jeg tror praksisen er at tilbakemeldingsmøtet, stort sett er bare med voksne. Men så har vi, jeg liker å si alltid, men jeg er helt sikker på at det ikke er alle som alltid får til det, men stort sett, som regel, hvis vi har testet eller utredet et barn så skal de få egen tilbakemelding (...) Men det er ikke en helhetlig tilbakemelding. Da er det en tilbakemelding på akkurat de tingene vi gjorde. Så hvis jeg har tatt en WISC med et barn, så får han tilbakemelding på den WISCen, ikke tilbakemelding på alt.*

De andre informantene forteller om litt annen praksis når det gjelder dette. Informant 3 sier at det varierer hvorvidt eleven er med på tilbakemeldingsmøtene, men at hun opplever å gi eleven tilbakemelding gjennom foreldre eller lærer dersom han ikke er med. Hun sier:

*Så jeg går alltid gjennom den [sakkyndig vurdering], og gjennom at jeg gjør det så gir jeg både tilbake til foreldrene, skolen og eleven hva jeg har notert ned av det vi har snakket om da, og sånn sett hvordan jeg har fortolket det. ”Så snakket vi om, og da har jeg notert meg at du sa noe om” (...) Men det varierer veldig, det kommer an på alderen og type problematikk om eleven er med på møtet eller ikke.*

Samtlige forteller at de er opptatt av at eleven skal få informasjon når utredningen er ferdig. Det er viktig at eleven forstår hvilke tiltak som skal bli igangsatt og det er derfor viktig for dem å bruke et språk eleven forstår. De forteller at de stiller kontrollspørsmål og sjekker om det resonnerer hos eleven. Informant 2 stiller seg imidlertid spørrende til om det må være et mål i seg selv at eleven vet hvorfor han har vært hos PP-tjenesten. Hun sier:

*Også er det selvfølgelig det med hvor gode vi er på å formidle, fordi det kan jo være mange barn som har vært innom våre kontorer som likevel sier at ”vet ikke hvorfor jeg var inne der”. Men det handler ikke om at man ikke har gjort det, men kanskje hvordan og også kanskje spørre seg; er det et mål i seg selv? Eller er det viktigere at de opplever reelt at det er en endring?*

Informantene sier at hvis eleven har behov for spesialundervisning, er det vanskelig å fortelle om dette. Informant 3 og 4 er bekymret for at elever ikke vet at de får spesialundervisning. Dette gjelder særlig elever med psykososiale vansker. Informant 4 forteller:

*Veldig mange unger er ikke klar over at de har IOP og hva de jobber i forhold til. Og det synes jeg er ugreit. Men der ser vi sånn at skolen utarbeider IOP og mål, spesielt innen sosial kompetanse, hva de skal jobbe med der. Også vet ikke ungen om det.*

Informantene forteller at de selv synes det er vanskelig å vite hva spesialundervisning er og at skolen og PP-tjenesten kan ha ulike syn på dette. Dermed er det vanskelig å gi informasjon om dette til eleven. Når det kommer til spørsmålet om hvem som skal snakke med eleven om spesialundervisning og hva spesialundervisning er, er det ulike meninger blant rådgiverne.

Informant 1 opplever det som sin jobb å fortelle foreldrene og eleven hva spesialundervisning er. Informant 2 er usikker på hvordan dette gjøres i praksis, og sier at hun tror det er skolen som gir denne informasjonen. Informant 3 opplever det som sin jobb å informere foreldrene, slik at de kan informere eleven. Informant 4 mener dette er skolens oppgave. Hun forteller at hun snakker med eleven om det, men uten å bruke begrepet ”spesialundervisning”.

Informantene forteller at de er usikre på hva slags informasjon eleven sitter igjen med. Samtlige sier at selv om de forsøker å forklare foreldrene hva spesialundervisning er, er det så komplekst at mange ikke forstår det. Dermed kan de trolig ikke gjenfortelle det til sitt barn. Informant 2 sier at hvis en elev har hatt tiltak i skolen, og hun utreder på nytt og tilrår spesialundervisning, har hun ingen samtale med eleven om at hva dette betyr. Hun forteller:

*Det hender jo at vi får saker hvor det allerede har vært satt i gang tiltak lenge som på en måte blir til spesialundervisning fordi man skjønner at dette er så avvikende, og da har vi jo ikke en egen samtale med barna om at det er så avvikende på en måte.*

Informantenes uttalelser kan tolkes som at det er relativt ulik praksis blant informantene, når det gjelder å ha et eget tilbakemeldingsmøte med eleven. Det samme gjelder om eleven deltar på tilbakemeldingsmøtet med foreldre og lærer. Det ser også ut til at hver enkelt informant varierer sin praksis, avhengig av elevens alder og problematikk, når det gjelder dette. Alle informantene er imidlertid opptatt av at eleven skal få informasjon når den spesialpedagogiske utredningsprosessen er ferdig. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker nødvendigheten av dette, da det skal være en garanti for at barnet ikke bare blir hørt som en formalitet, men blir tatt på alvor. Å vite om spesialundervisningen og hva den skal inneholde, kan gi eleven en mulighet til å påvirke dette.

Gamst (2011) påpeker at når eleven åpner seg, og forteller om ting som er vanskelig, kan det oppleves som et dobbelt svik hvis det ikke medfører positive endringer i barnets situasjon. Etter at beslutningen er tatt, må barnet få informasjon om beslutningen, hvorfor beslutningen ble slik og hvordan barnets mening ble vektlagt (jf. Strandbu, 2011). Informantenes uttalelser kan imidlertid tolkes som at det er ulikt hvorvidt eleven får slik informasjon. Informant 2 sier at hun kun gir tilbakemelding til eleven om resultatet på WISC. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvor deltakende eleven kan være, når han ikke får en helhetlig tilbakemelding, på lik linje med foreldre og lærere. Informanten opplever trolig at eleven er nysgjerrig på resultatet

på oppgavene de har gjort sammen. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt eleven deltar i egen sak ved å kun få alderstilpasset informasjon om WISC-resultatene. Denne informanten stiller også spørsmålet om det er et mål at eleven skal vite hvorfor han har vært hos PP-tjenesten, så lenge han opplever en reell endring. Dette kan igjen tolkes i lys av barnets rett til beskyttelse og omsorg på den ene siden, og barnets rett til deltakelse på den andre (jf.

Barnekonvensjonen, 1989). Det kan ses som en tanke om at eleven skal beskyttes fra å vite hvorfor han har vært hos PP-tjenesten, og at de voksne skal tilrettelegge slik at eleven opplever en endring. Dette bringer oss tilbake til at eleven kan miste rollen som aktør i eget liv. I tillegg kan en stille spørsmål til hvorvidt PP-rådgiveren kan vite at eleven har opplevd en endring. Hvilke forutsetninger får eleven til å si seg uenig i tiltakene, eller fortelle sin versjon av sitt liv, dersom han ikke vet om tiltakene, eller hvorfor han har vært der?

Informantenes uttalelser om spesialundervisning tolkes dit hen at de fleste er opptatt av å gi eleven informasjon i etterkant av den spesialpedagogiske utredningen, men at dette ikke nødvendigvis innebærer å gi eleven informasjon om spesialundervisning. Det ser ut til å være relativt ulike syn på hvem som skal fortelle eleven om behovet (eller ikke behovet) for spesialundervisning. Uttalelsene tolkes som at samtlige synes det er dette er vanskelig og flere av informantene virker usikre på hvem som skal snakke med eleven om dette. Denne uklarheten kan muligens ha en sammenheng med teksten i Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) som lyder slik: ”Det er viktig at foreldre har diskutert spesialundervisning med eleven. Videre er det viktig at eleven er inneforstått med hva dette er, og hvorfor han eller hun trenger spesialundervisning” (s. 27). Veilederen sier ingenting om hvem sitt ansvar det er at eleven blir involvert i prosessen og får den informasjonen han trenger. Det kan trolig tolkes dit hen at det er foreldrenes ansvar å fortelle eleven dette. Dette kan således medføre usikkerhet i om det er skolens, PP-tjenestens eller foreldrenes ansvar å fortelle eleven om spesialundervisning. Spesialundervisning forutsetter et samarbeid mellom hjem og skole og det er skoleeier eller rektor som skal fatte enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det kan dermed være et rådende syn at det er skolens oppgave å formidle behovet for spesialundervisning for eleven og foreldre. Dette kan gjenspeiles i informant 4 sin uttalelse om at skolen har utarbeidet IOP, men at eleven ikke vet om IOPen eller hva hans opplæringsmål er. Dette kan tolkes som at hun er klar over at eleven ikke vet om sine opplæringsmål, men at hun ikke anser det som sin oppgave å informere om dette. Det er imidlertid PP-rådgiverne som er den sakkyndige instansen. PP-rådgiveren skal avgjøre om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør

gis (Opplæringslova, 1998). Dermed kan det være naturlig å anta at PP-rådgiveren bør informere om beslutningene hun har tatt, som omhandler eleven.

Informantene fortalte, når det gjaldt å gi tilbakemelding til eleven, at de anså det som viktig at eleven forsto informasjonen og hvilke tiltak som blir igangsatt. Dette kan ses i lys av Strandbus (2011) vektlegging av å sjekke om barnet har forstått hvilke beslutninger som er tatt og være åpen for å ta i mot barnets reaksjon og spørsmål. Det kan imidlertid stilles spørsmål til hvordan informant 4 får innsyn i om eleven har forstått beslutningen som er tatt, når hun ikke bruker ordet spesialundervisning. Hvordan får eleven mulighet til å reagere og stille spørsmål til den sakkyndige vurderingen hun gjør, dersom hun anser det som skolens ansvar å fortelle om denne vurderingen? Dette gjelder også informant 2, som kun gir tilbakemelding på WISC og tiltakene ”bare blir til spesialundervisning” uten at de har en eksplisitt samtale omkring dette. Komiteen for barnets rettigheter (2009) understreker at informasjon i tilbakemeldingen er nødvendig for å gi barnet grunnlag for å insistere, samtykke eller legge fram et nytt forslag. I tillegg er det viktig for å motivere barnet til å fremme en anke eller en klage. Dermed kan det se ut til at elevene blir hørt som en formalitet, uten at de har en reell innvirkning på avgjørelsene.

#### **4.3.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 2**

Dette kapitlet har tatt for seg prosjektets andre forskningsspørsmål, henholdsvis hvordan PP-rådgiverne tilrettelegger for involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Informantene forteller at de tilrettelegger for involvering før, under og etter utredningen. De er opptatt av å gi eleven alderstilpasset informasjon før selve utredningsprosessen starter. Dette er i tråd med generell kommentar nr. 12 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009) som understreker at barnet må få all den informasjon og veiledning det trenger, for å ta en avgjørelse som er til hans beste. Elever med psykososiale vansker har ofte erfaringer med å bli oversett. Dermed stilles det store krav til rådgiverne i å gi informasjon på en slik måte at eleven forstår at han kan påvirke resultatet, og på en måte som hjelper eleven med å tydeliggjøre og danne egne meninger (jf. Strandbu, 2011). I denne sammenheng har det blitt stilt spørsmålstegn ved hvorvidt den informasjonen eleven får, er tilstrekkelig for å gi eleven en reell forståelse av situasjonen og en forståelse av at han kan påvirke resultatet.



Informantene forteller at de tilrettelegger for involvering til deltakelse, underveis i utredningsprosessen, ved å snakke med eleven mens de gjør kartleggingsoppgaver. En av informantene forteller at hun følger elevens behov for samtale og legger vekk oppgavene hvis det oppstår en god samtale. Dette har, på den ene siden, blitt tolket som at hun tilpasser seg eleven og åpner for samtale dersom eleven har behov for det. Det har imidlertid også blitt tolket som at det avhenger av eleven, hvorvidt en slik samtale blir gjennomført eller ikke. Dermed blir det elevens ansvar å bli sett og forstått. I lys av informantenes tidligere uttalelser om at slikt initiativ er uvanlig, vil trolig slike samtaler være av de sjeldne. At informantene ikke har en samtalemetodikk, men samtaler med eleven underveis i kartleggingsoppgaver har blitt drøftet og problematisert. Det har blitt drøftet hvorvidt eleven får mulighet til å fortelle sin historie og hjelp til å klargjøre egne meninger gjennom WISC, en test som er utviklet for å måle elevens kognitive evnenivå. Dette kan ha alvorlige konsekvenser, da psykososiale vansker kan være ett uttrykk for belastninger og traumatiske opplevelser. I denne sammenheng ble DCM trukket frem som en alternativ samtalemetodikk, som er utviklet for å gi barnet optimale muligheter til å fortelle sin historie i en likeverdig samtale.

Informantene involverer eleven til deltakelse, etter den spesialpedagogiske utredningen, gjennom tilbakemelding. Også her ser det ut til å være store forskjeller i praksis. En av informantene gir kun tilbakemelding til eleven om resultatet på WISC, mens andre forteller at det avhenger av elevens alder og problematikk hvorvidt han får tilbakemelding. Dette har blitt tolket som at eleven ikke alltid får informasjon om beslutningene som blir tatt. Det har dermed blitt stilt spørsmål til hvor deltakende eleven kan være i beslutningen, hvis han ikke får en helhetlig tilbakemelding. Informantene forteller at de ikke alltid gir informasjon om spesialundervisning. Det ser ut til å være en usikkerhet når det gjelder hvem som skal snakke med eleven om dette. Dette har blitt sett i lys av Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014), som trolig kan gjenspeile en slik usikkerhet. Strandbu (2011) understreker betydning av å sjekke om barnet har forstått de beslutningene som er tatt, og være åpen for å ta i mot barnets reaksjon og spørsmål. I lys av dette har det blitt drøftet hvorvidt informantene får innsyn i om eleven har forstått beslutningen som er tatt, hvis de ikke bruker ordet spesialundervisning. Videre har det blitt stilt spørsmål til om de er åpne for å ta i mot elevens reaksjon og spørsmål, hvis de kun gir tilbakemelding på WISC og tiltakene ”bare blir til spesialundervisning” uten at de har en eksplisitt samtale om dette. I følge Komiteen for barnets rettigheter (2009) er informasjon i etterkant av beslutninger, en garanti for at barnet blir tatt på alvor. Elevene ser imidlertid ikke ut til å få informasjon som gir

grunnlag for å insistere, samtykke eller legge frem nye forslag. Informantenes fortellinger om hvordan de tilrettelegger for å involvere elever med psykososiale vansker, kan dermed tolkes dit hen at det kan være relativt tilfeldig og varierende fra sak til sak, og fra PP-rådgiver til PP-rådgiver hvorvidt eleven er deltakende i den spesialpedagogiske utredningen.

## **4.4 PP-rådgivernes arbeid i lys av modell for deltakelse, i et salutogenetisk perspektiv**

For å belyse betydningen av at eleven blir involvert i den spesialpedagogiske utredningsprosessen, ble det i teorikapitlet redegjort for Antonovskys begrep ”opplevelse av sammenheng”. Strandbus modell for deltakelse ble presentert som en måte å tilrettelegge for deltakelse på. I det følgende vil jeg drøfte PP-rådgivernes arbeid med å involvere elevene i lys av modell for deltakelse i et salutogenetisk perspektiv. Her vil jeg forsøke å samle noen tråder ved å se på hvordan informantene søker å skape en opplevelse av sammenheng i elevenes liv. Modell for deltakelse ser deltakelse som en prosess som foregår gjennom fem trinn, henholdsvis 1 informasjon, 2 hjelp til meningsdanning, 3 mulighet for å presentere egne meninger, 4 inklusjon av barnets meninger og argumenter, og 5 oppfølging og debrifing etter at beslutningen er tatt (Strandbu, 2011). Antonovskys (2000) begrep, opplevelse av sammenheng, består av følgende tre hovedkomponenter; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette er komponenter som bidrar til trivsel og god helse.

Trinn 1 i modell for deltakelse, *informasjon*, omhandler at barn og unge må få informasjon om sin egen situasjon og den konkrete saken. Barnet må få informasjon om sin rett til deltakelse, om hva som skal skje og hvordan det skal skje (Strandbu, 2011). Informantenes uttalelser har blitt tolket dit hen at de er opptatt av å gi eleven alderstilpasset informasjon før selve utredningsprosessen starter. PP-rådgiverne forteller eleven hvorfor han er hos PP-tjenesten og hva de skal gjøre. Strandbu (2011) understreker at informasjon kan fungere som hjelp til å forstå og håndtere egen livssituasjon. I lys av *opplevelse av sammenheng*, kan slik informasjon bidra til at situasjonen blir begripelig for eleven. Det kan hjelpe eleven til å forstå hvorfor han er hos PP-tjenesten og hva som skal skje. Informasjon er en grunnleggende faktor for muligheten til å håndtere det som skjer videre (Thrana, 2008). Om eleven får nok, og forståelig informasjon om hva som skjer og hvorfor, kan dette bidra til at utfordringer han møter fremstår som håndterbare (jf. Antonovsky, 2000). Dermed er det større sannsynlighet for at oppgavene han skal gjøre sammen med en PP-rådgiver og de eventuelle tiltakene som

settes i gang i etterkant, vil fremstå som meningsfulle. Slik kan informasjon trolig medføre at eleven får en opplevelse av sammenheng.

Informasjonen informantene gir eleven ser imidlertid ikke ut til å være utfyllende. PP-rådgiverne bruker ikke ordet *spesialundervisning*, men gir eleven informasjon om at de hjelper skoler i forhold til hvordan de kan hjelpe elevene sine best mulig. På en side kan dette forstås som at de forsøker å tilpasse informasjonen, slik at den fremstår som forståelig og barnevennlig. På en annen siden kan slik informasjon fremstå som tilslørende, på en slik måte at den ikke er tilstrekkelig, til å gi eleven innsikt i hva som faktisk skal skje og hvilke beslutninger som skal tas. Dermed vil informasjonen trolig ikke være tilstrekkelig til å gi eleven opplevelse av sammenheng, og heller ikke i tråd med trinn 1 i modell for deltakelse.

Når det gjelder trinn 2, *hjelp til meningsdanning*, kan informantenes uttalelser tolkes som at det er varierende hvorvidt de hjelper eleven til å danne seg meninger og klargjøre disse. Strandbu (2011) vektlegger at barn ofte trenger hjelp til å sette ord på egne følelser og opplevelser, og at de gjennom dette kan tydeliggjøre egne meninger, ønsker og behov. Informantene forteller at de ønsker å høre hva eleven liker ved skolen, hva han ikke liker og hva som kunne vært til hjelp. De opplever imidlertid dette arbeidet som utfordrende. Når det gjelder elevens meninger om spesialundervisning, eller tiltak, ser ikke informantene ut til å tilrettelegge for elevens meningsdanning. Begripelighet omhandler å forstå situasjonen (jf. Antonovsky, 2000). Dersom eleven ikke får dannet sin egen mening vedrørende situasjonen, kan det medføre at han ikke oppfatter situasjonen som begripelig, men som kaotisk og tilfeldig (jf. Thrana, 2008). Dette vil således ha konsekvenser for hvordan eleven håndterer situasjonen og om den oppleves som meningsfull. Dermed vil manglende hjelp til meningsdanning kunne være en hindring for elevens opplevelse av sammenheng.

Trinn 3, *mulighet for å presentere egne meninger*, handler om at barn og unge må få anledning til å formidle sine meninger gjennom hele prosessen. I lys av modellen, skal PP-rådgiverne dermed legge til rette for at eleven får uttale seg før, underveis og etter den spesialpedagogiske utredningen. Strandbu (2011) understreker den voksnes ansvar for at barnet skal føle seg trygg nok til å fortelle. I lys av det salutogene perspektivet anses elevens mulighet til å presentere egne meninger som avgjørende for at situasjonen skal oppleves som håndterbar og meningsfull. Dersom elevens atferd er et uttrykk for vanskelige livsbetingelser eller vonde opplevelser, kan muligheten til å fortelle om dette, bidra til en tro på at det er

mulig å finne frem til løsninger, og at utfordringene er verdt å engasjere seg i (jf. Antonovsky, 2000). Informantene forteller at de er opptatt av å høre elevens ønsker og behov. Det at de samtaler med eleven gjennom ulike kartleggingsoppgaver, kan imidlertid tolkes dit hen at det ikke blir tilstrekkelig lagt til rette for at eleven får presentert sin subjektive historie og sine behov. Informantenes uttalelser har blitt tolket dit hen at det er opp til den enkelte elevs initiativ, hvorvidt han får mulighet til å presentere egne meninger. Elevens initiativ kan imidlertid ses i lys av hvorvidt han opplever det som meningsfullt, å presentere sin mening. Dette henger derfor sammen med informantenes tilrettelegging av situasjonen, slik at eleven føler seg trygg nok til å åpne seg og fortelle. Igjen ser det altså ut til å være opp til den enkelte PP-rådgivers forståelse av deltakelse, hvorvidt eleven får presentert sin oppfatning av virkeligheten og sine meninger, i tråd med trinn 3 i modell for deltakelse.

Når det gjelder trinn 4, *inkludering av barnets mening*, forteller informantene at dersom eleven forteller hva han ønsker, er dette en hovedprioritet. De forteller imidlertid også at eleven svært sjelden tar initiativ til å fortelle dette. Strandbu (2011) understreker den voksnes kommunikasjonskompetanse for å forstå det eleven formidler, i samsvar med elevens mening. Informantene forteller at de har lært svært lite om å samtale med barn og unge med psykososiale vansker. Om eleven opplever at hans mening og synspunkt ikke blir tatt på alvor, kan dette trolig medføre en opplevelse av at hendelsene er uforklarlige og at elevens deltakelse ikke er av betydning (jf. Thrana, 2008). Det ser ut til å være avhengig av den enkelte elevs initiativ til deltakelse, hvorvidt PP-rådgiverne inkluderer elevens mening i beslutningen. Det kan dermed tyde på at situasjonen oppleves som lite begripelig, håndterbar og meningsfull for mange av elevene i møtet med PP-tjenesten.

Trinn 5 omhandler *oppfølging og debriefing etter at beslutningen er tatt*. Strandbu (2011) understreker nødvendigheten av at barn har forstått den avgjørelsen som er tatt, og at den voksne må være åpen for barnets reaksjon og spørsmål. Informantene har fortalt at eleven ikke alltid er med på tilbakemeldingsmøtet, at eleven kun får tilbakemelding på WISC, og at de ikke bruker ordet spesialundervisning når de samtaler med eleven. Disse uttalelsene tolkes som at eleven ikke blir tilstrekkelig involvert i diskusjon etter at beslutningen er tatt. Eleven ser ikke ut til å få informasjon som gir grunnlag for å insistere, samtykke eller legge frem nye forslag (jf. Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Eleven ser dermed ikke ut til å bli invitert med i debriefing etter at beslutningen er tatt, i lys av modellen for deltakelse (jf. Strandbu, 2011). Det at elevene ser ut til å få liten mulighet til informasjon og debriefing i

tilbakemeldingen etter den spesialpedagogiske utredningen, kan medføre en lav grad av opplevelse av sammenheng (jf. Antonovsky, 2000). Dersom eleven er tilbake i klasserommet etter endt utredning og eksempelvis ikke vet hvorfor han skal gjøre noe annet enn resten av klassen, kan dette fremstå som tilfeldig og uforklarlig. En av informantene stilte spørsmål til om ikke det var viktigere at eleven opplevde en reell endring i livet sitt, enn at han visste hvorfor han hadde vært hos PP-tjenesten. Om eleven opplever en reell endring i livet sitt lar seg imidlertid vanskelig besvare, uten å snakke med eleven om nettopp dette. Mangel på informasjon kan medføre liten forståelse av situasjonen. Når situasjonen oppleves som ubegripelig, kan det medføre liten tro på at det er mulig å finne løsninger og situasjonen kan oppleves lite håndterbar. Elever med psykososiale vansker vil kunne oppleve bekymring og makteløshet. Uten tiltro til å kunne håndtere omgivelsene, kan dette utvikles til en negativ spiral der eleven mister sin aktørrolle i eget liv (jf. Befring & Duesund, 2012). Således kan eleven bli sittende fast i en offerrolle, der kravene eleven møter oppleves som lite meningsfulle.

Oppsummert kan funnene tyde på at informantene ikke involverer eleven til deltakelse i tråd med Strandbus (2011) modell for deltakelse. Informantenes fortellinger tyder på at de er opptatt av alle trinnene i modellen, men at de med et ønske om å beskytte eleven, kun involverer på ”overflaten”. Antonovskys (2000) begrep *opplevelse av sammenheng* understreker imidlertid nødvendigheten av å involvere eleven til deltakelse i den spesialpedagogiske utredningsprosessen. Dersom eleven opplever å miste kontrollen over tilværelsen, og føler at tilfeldighetene råder, kan han bli stresset eller apatisk fordi han ikke opplever å kunne påvirke sin livssituasjon (Befring & Duesund, 2012). At eleven ikke får mulighet til å delta kan dermed bidra til utviklingen av en ond sirkel, der eleven blir mindre deltakende, og tar mindre ansvar i eget liv. Dersom eleven blir værende i en slik objektrolle, vil dette kunne ha store, negative konsekvenser for elevens videre læring, liv og utvikling.

## 5 Avsluttende refleksjoner

I det følgende vil jeg drøfte enkelte svakheter ved dette masterprosjektet. Jeg vil også presentere noen siste oppsummerende refleksjoner og skissere mulige svar på problemstillingen. Egne tanker om veien videre knyttet til praktiske implikasjoner og videre forskning innen prosjektets tema vil avslutte kapittelet.

### 5.1 Svakheter ved prosjektet

Før intervjuene ble gjennomført fikk alle informantene tilsendt informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1). I dette informasjonsskrivet ble prosjektets problemstilling og tema presentert. Dermed visste informantene at deltakelse og involvering av elever med psykososiale vansker i den spesialpedagogiske utredningen, var temaet for prosjektet. PP-rådgiverne som ble intervjuet virket opptatt av elevens deltakelse, og samtlige så ut til å ha kunnskap om Barnekonvensjonen (1989) og deltakelsesbegrepet. Det kan tenkes at enkelte av informantene hadde forberedt seg til dette intervjuet. Dersom informantene ikke hadde fått informasjon om prosjektets tema, kunne trolig funnene ha blitt noe annerledes. Denne informasjonen var imidlertid viktig for at informantene skulle gi et fritt samtykke, basert på nødvendig informasjon om forskningsprosjektet og hensikten med forskningen (NESH, 2006).

At utvalget i undersøkelsen har vært av liten størrelse, kan anses som en svakhet ved prosjektet. Dette valget ble tatt med bakgrunn i et ønske om å få tykke beskrivelser av involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Utvalget var dermed hensiktsmessig for denne undersøkelsen. Dette medfører at funnene ikke kan generaliseres, utover de PP-rådgiverne som var med i undersøkelsen. Å få tak i generaliserbare funn var ikke hensikten med dette prosjektet. I hvilken grad resultatene kan være overførbare til andre sammenhenger, lar jeg være opp til leseren å avgjøre (jf. Andenæs, 2000). En annen kritisk innvending, er at mitt datamateriale består av beskrivelser av PP-rådgivernes opplevelser og erfaringer med involvering. Det kan tenkes at elevene har en annen oppfatning av dette. Jeg ønsket i denne sammenheng å få innsyn i hvordan PP-rådgiverne opplever dette arbeidet. Elevenes erfaringer vil aldri kunne beskrives gjennom å intervju andre, og det har heller ikke vært prosjektets mål.

En siste mulig svakhet ved prosjektet knyttes opp til spørsmålet om jeg har klart å være tilstrekkelig bevisst min egen forforståelse underveis i hele prosjektet, slik at det ikke har påvirket min forståelse og tolkning av informantenes uttalelser. Det vil være vanskelig å gi et sikkert svar på dette, men det har vært et fokus gjennom hele prosjektet å være bevisst min forforståelse, for å utvikle sensitivitet og forsøke å ”se det samme som ” mine informanter. Dette gjenspeiles også i valget av systematisk tekstkondensering som analysemetode. Jeg har forsøkt å gjøre hele prosessen så transparent som mulig, slik at leseren kan følge mine valg og selv gjøre en vurdering av mine tolkninger.

## 5.2 Oppsummerende refleksjoner

I det følgende vil jeg reflektere over undersøkelsens hovedfunn knyttet opp mot oppgavens problemstilling. Oppgaven har søkt å gi innsikt i hvordan PP-rådgivere involverer elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Informantenes erfaringer og refleksjoner, samt gjeldene teori og forskning på feltet, har vært viktig for å kunne belyse dette. Hovedproblemstillingen min har vært: *På hvilken måte involverer PP-rådgivere elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning?* Dette har jeg forsøkt å besvare ved hjelp av de to forskningsspørsmålene som omhandler PP-rådgivernes forståelse og opplevelse av involvering, samt tilrettelegging for involvering.

Undersøkelsens funn tyder på at involvering av elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning, er noe informantene er opptatt av. Flere av informantene fortalte at dette var noe de var blitt bevisst i den senere tid, og at dette var noe de ønsket å jobbe mer med. Informantene ser ut til å involvere elevene på ulike måter og gjentatte ganger, både før, underveis og etter den spesialpedagogiske utredningen. Dette er i tråd med Komiteen for barnets rettigheter (2009) som definerer deltakelse som en pågående prosess som blant annet omfatter informasjonsutveksling og dialog. Til tross for at informantene er opptatt av deltakelse ser det ut til å være usikkerhet og delte meninger knyttet til hva denne deltakelsen skal innebære. Funnene kan antyde en ambivalens i rådgivernes praksis med å involvere eleven i den spesialpedagogiske utredningsprosessen. På den ene siden anses det som helt essensielt, for å få innsyn i hvordan eleven faktisk har det, for at eleven skal få mulighet til å gi uttrykk for sine synspunkter og at rådgiveren skal tillegge disse behørig vekt (jf. Barnekonvensjonen, 1989). På den andre siden opplever informantene det som vanskelig å involvere elevene gjennom samtale. Informantene opplever til tider at elevene ikke ønsker å

snakke, og de tror at deltakelse kan være en belastning for elevene. I enkelte sammenhenger velger de derfor å ikke involvere eleven. Gamst (2011) hevder at når voksne vil vite hvordan virkeligheten er for barn, henter de ofte kunnskap om hvordan den fortoner seg fra ulike voksne i barnets miljø. Slik ser det også ut til å være i PP-tjenesten sitt spesialpedagogiske utredningsarbeid. Informantenes fortellinger tyder på at de opplever dette som problematisk. Informant 3 sier:

*Når vi snakker bare med foreldre først for eksempel. Så får de hele definisjonsmakten, i forhold til situasjonen og problemet. Det har satt i gang mange prosesser hos meg, at jeg kanskje skal oftere invitere foreldre og barn sammen til den første samtalen (...) Det er noe jeg har tenkt en del på, at jeg har lyst til å utfordre meg selv mer på det da. For jeg tenker at, hvorfor ikke? Men det er mer utfordrende, det er det. Det er lettere og mer komfortabelt og bare snakke med de voksne.*

Som redegjort for i kapittel 2.1.1 kan psykososiale vansker utvikles eller opprettholdes i forbindelse med de voksnes oppfattelse av barnet. I tråd med informantens uttalelse får de voksne definisjonsmakten over eleven og elevens vansker dersom PP-rådgiveren får de voksnes versjon av virkeligheten før hun har møtt eleven. De voksnes tanker og forventninger om barnet, kan dermed bli den gjeldene sannhet, og utvikle seg til en selvoppfyllende profeti (jf. Nordahl et al., 2005). Informantens uttalelse tolkes som at hun derfor ønsker å involvere eleven mer, og før, i den spesialpedagogiske utredningen. Hun opplever imidlertid dette som utfordrende og forteller at det er mer komfortabelt å bare snakke med voksne. Dette kan ha mange årsaker. Funnene viser at informantene har lært lite om kommunikasjon med barn og unge i sin utdanning. En kan dermed stille seg spørrende til om kunnskap innen samtale med barn og unge med psykososiale vansker kunne bidratt til at elevene ble mer deltakende i utredningen. Kinge (2006) hevder imidlertid at kunnskap i å snakke med barn ikke læres gjennom kurs eller teoristudier, men gjennom praksis. Dette er i samsvar med informantenes egne uttalelser.

PP-rådgivernes oppgave er å finne ut om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør gis. Informantenes uttalelser tyder på at de sjelden forteller eleven om dette. Funnene kan dermed tolkes som at den informasjonen eleven får, ikke er tilstrekkelig for at eleven skal kunne danne seg synspunkter vedrørende dette og gi uttrykk for disse synspunktene. Elevenes deltakelse er dermed ikke i tråd med modell for deltakelse



(Strandbu, 2011) eller Komiteen for barnets rettigheter (2009) som vektlegger at barnet skal få all den informasjon og veiledning det trenger, for å ta en avgjørelse som er til hans eller hennes beste. Retten til deltakelse handler om en rett til å få hjelp til å se sin egen situasjon og støtte til å klargjøre egne meninger (Strandbu, 2011). Uten informasjon om spesialundervisning, kan eleven trolig ikke gjøre seg opp en mening om hvordan han ønsker denne undervisningen. Mangel på slik informasjon, kan som vist i forrige kapittel, medføre lav opplevelse av sammenheng. Dersom rådgiverne ikke har fått innsyn i elevens mening, kan de heller ikke ta den på alvor. Etter utredning har informantene som regel en tilbakemelding med eleven og de ser ut til å informere eleven på en alderstilpasset måte. Den informasjonen omhandler imidlertid sjelden hvorvidt eleven har blitt tilrådet spesialundervisning eller ikke. En kan dermed antyde at eleven ikke får en tilstrekkelig orientering om utfallet av prosessen, og forklaring om hvordan hans synspunkter har blitt tatt hensyn til, på en slik måte at han kan komme med sin reaksjon og spørsmål knyttet til dette (jf. Strandbu, 2011). I denne sammenheng kan det stilles spørsmålstegn til om dette er PP-tjenestens mandat. Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) kan antyde en uklarhet i hvem sitt ansvar dette er. Informantene forteller blant annet at de ikke bruker begrepet spesialundervisning, og at de heller ikke forteller eleven at tiltakene som iverksettes er spesialundervisning. Hvis ikke PP-rådgiverne gjør det, hvem gjør det da? Hvorvidt skolen og lærerne, eller foreldrene vet at PP-rådgiverne ikke anser dette som sin rolle, er usikkert.

Denne undersøkelsen indikerer at elevene blir involvert i den spesialpedagogiske utredningen ”på overflaten”. Informantenes uttalelser omkring samtalen med eleven tyder på at det er tilfeldig hvorvidt han får fortalt sin versjon av sannheten, sine opplevelser, sine ønsker og behov. I enkelte tilfeller ser det ut til å være opp til eleven selv å fortelle sin historie, og gjøre seg forstått. Da eleven selv sjelden tar slikt initiativ, er det en fare for at elevens atferd kan bli oppfattet som egenskaper eller ”feil” ved eleven, uten at det knyttes opp mot en forståelse av mulige bakenforliggende psykiske påkjenninger eller traumatiske opplevelser. At elevens deltakelse ser ut til å være en tilfeldighet kan med andre ord få svært alvorlige konsekvenser. Ved at eleven beskyttes fra deltakelse, fratras han muligheten til å fortelle sin historie og få adekvat hjelp. Raundalen og Schultz (2006) hevder at mange kriser og traumer forblir skjulte i dagens barnehage og skole, fordi voksne ikke aktivt søker denne type kunnskap om barna. At PP-rådgiverne ikke alltid involverer eleven til deltakelse, og legger til rette for at eleven

skal bli forstått, kan derfor medføre at elever som lever under vanskelige eller alvorlige forhold, ikke blir oppdaget.

### **5.3 Praktiske implikasjoner og videre mulig forskning**

Som tidligere nevnt er det ikke lenger et spørsmål *om* barn skal delta og involveres i saker som angår dem. Spørsmålet er *hvordan*. Dette gjenspeiles i informantenes fortellinger. Samtlige er opptatt av elevenes deltakelse. Funnene kan tyde på at det er nettopp *hvordan* og *på hvilken måte* som bør være utgangspunktet for den videre diskusjonen når det gjelder elevens deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen. I lys av gjeldene teori og undersøkelsens empiriske funn, kan det se ut til at en rolleavklaring og bevisstgjøring omkring elevenes deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen hadde vært nyttig. Hva innebærer deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen? Hvem har ansvar for å høre elevens stemme og for at eleven får den informasjonen han trenger? Hva slags informasjon trenger eleven? En diskusjon og avklaring av disse spørsmålene vil trolig kunne bidra til at elever med psykososiale vansker i større grad får den retten til deltakelse de har krav på.

Informantene tar ikke i bruk en samtalemotodikk i utredningsprosessen, men samtaler med eleven underveis i ulike kartleggingsoppgaver. Som et forslag til *hvordan* og *på hvilken måte* har muligheten for å ta i bruk en konkret samtalemotodikk eller et rammeverktøy i samtalen med eleven, blitt drøftet. Strandbu (2011) påpeker at hvis barnet velger å ikke si noe, kan det ha sin årsak i at det ikke har blitt lagt tilstrekkelig til rette for det. I denne sammenheng har DCM blitt drøftet som en alternativ samtalemotodikk. Den er utviklet for å gi barnet optimale muligheter til å gjøre seg forstått og forklare seg gjennom en likeverdig og barnerettet samtale (Gamst & Langballe, 2004). Dette vil trolig kunne bidra til å gjøre eleven mer deltakende i egen sak, enn ved bruk av WISC, som er en test som måler elevens kognitive evnenivå. En slik samtalemotodikk kunne trolig i større grad sikret at samtalens forløp ble forutsigbart og at alle elever fikk like muligheter til å si noe om sin egen sak. I denne sammenheng kan det være naturlig å foreslå en etterutdanning i en konkret samtalemotodikk, slik som har blitt gjort innen blant annet politi og barnevern (jf. Gamst, 2011).

På den andre siden bør det understrekes at spesialpedagogiske utredning omhandler et møte med elever med ulike forutsetninger, vansker og behov. I denne sammenheng kan en spørre seg om det er mulig å ha den samme, konkrete metodikken for hvordan alle disse elevene

skal involveres. Av hensyn til barnets beste kan man argumentere for at den enkelte PP-rådgiveren skal kunne tilpasse involveringen og elevens deltakelse ulikt, ut fra forutsetningene og behovene til den enkelte elev. Et slikt syn kan trolig gjenspeiles i informantenes uttalelser. De fortalte verken om arbeidsbelastning eller tidspress som årsak til at de enkelte ganger valgte å la være å involvere eleven. De begrunnet det med utgangspunkt i deres opplevelse av elevens beste. Hva som er det beste for den enkelte elev og hvordan den spesialpedagogiske utredningen oppleves, er det bare eleven som kan svare på. Således ville det vært interessant om videre forskning kunne ta for seg elevens perspektiv. Jeg håper dette masterprosjektet kan være et lite bidrag til fokus på elevers deltakelse, og inspirere til videre forskning på elevenes erfaringer med deltakelse i den spesialpedagogiske utredningen.

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersson, H. W., Røhme, K. & Hatling, T. (2005). *Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge: opptrappingsplanens effekt på psykisk helsearbeid i kommunene* (SINTEF Delrapport 2). Hentet fra <http://www.sintef.no/publikasjon/?pubid=CRISTin+1268683>
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forbli rask*. København: Hans Reitzel forlag
- Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989.
- Barnelova. Lov 8. April 1981 nr. 7 om barn og foreldre.
- Barneombudsloven. Lov 6. Mars 1981 nr. 5 om barneombud.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard L. (2012). Intervjuet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Norges Barnevern*, 89(1-2), 16-30.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det specialpedagogiske området: en kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Forvaltningsloven. Lov 10. Februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An introduction* (8th ed.). New York: Londman Publishers.
- Galta, H. (2014). *Tolkning av WISC – IV*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K. & Langballe, Å. (2004). *Dommeravhør med barn* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Gamst, K. & Langballe, Å. (2006). En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn. I. Barne- og likestillingsdepartementet (Red.), Artikkelsamling: *Samtaler med små barn i saker etter barneloven* (s. 34-47). Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bld/bro/2006/0009/ddd/pdfv/284737-samtaler\\_med\\_sma\\_barn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bld/bro/2006/0009/ddd/pdfv/284737-samtaler_med_sma_barn.pdf)

- Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and Psychological Research* (6. utg., s. 8-22). Pittsburg: Duquesne University Press.
- Grunnloven. Lov 17. Mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov.
- Gulbrandsen, L. M., Seim, S. & Østensjø, S. (2014). Teoretiske perspektiver og begreper. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 37-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugli, T. (2012). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (2. utg., s. 51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Unipub.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen* (NIFU Rapport 9/14). Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Hustad, B-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten* (NF Rapport 2/13). Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2013/pp-tjenesten.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjelaas, I. (2016). *Barns deltakelse i institusjonelle samtaler. En studie av samtaler mellom enslige asylbarn og miljøarbeidere på omsorgssenter* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kleven, T. A. (2002). Innledning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 11-27). Oslo: Unipub.
- Kokkersvold, E. (2014). *Psykososiale vansker - En innføring*. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). FNs konvensjon om barnets rettigheter. *Generell kommentar nr. 12. Barnets rett til å bli hørt*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Komiteen for barnets rettigheter. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. *Generell kommentar nr. 5. Generelle tiltak til gjennomføring av Konvensjonen om barnets rettigheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-5---31-8-09.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalem, L. I., & Wichstrøm, L. (2007). Om boken. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 8-14). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

- Landsdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. London: Save the Children UK.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2009). *Nu är det du som är huvudperson här*. Uppsala universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:360009/FULLTEXT01.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Folkehelseinstituttet Rapport 8/09). Hentet fra <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32(3), 279-300.
- Menneskerettsloven. Lov 21. mai 1999 nr. 30 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nissen, P. (1983). *Involveringspedagogikk. Vekst i skolen gjennom klassemøter med barn og voksne*. Oslo: Aventura.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvektst. Nye tider – nye krav* (s. 98-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet – en multimetodestudie i en habiliteringskontekst* (Doktoravhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Rapport 1/98). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, K. (2012). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (2. utg., s. 90-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandbæk, M. (2002). *Barn og foreldre som sosiale aktører i møtet med hjelpetjenester*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage publications.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and society*, 15, 107-117.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Smith, L. (2012). FNs konvensjon om barns rettigheter. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (2. utg., s. 17-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- Strandbu, A. (2010). Barnets deltakelse og barnets beste i barnevernet. I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 71-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse – hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA Rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Tangen, T. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 13(3), 210-225. Hentet fra [http://eprints.qut.edu.au/43712/1/10007\\_CIEC\\_Final\\_Revised\\_Manuscript\\_14\\_July\\_2011\\_theobald\\_Kulttix.pdf](http://eprints.qut.edu.au/43712/1/10007_CIEC_Final_Revised_Manuscript_14_July_2011_theobald_Kulttix.pdf)
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og unges medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tiller, P-O. (1991). Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? *Barn 1*, 72-77.
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 46, 1148-1154. Hentet fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2009/1148-1154.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *PP-tjenesten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vis., S. A. (2014). *Factors that determine children's participation in child welfare decision making. From consultation to collaboration*. Universitetet i Tromsø.

- Vis, S. A., Holtan, A., Thomas, N. (2012). Obstacles for Child Participation in Care and Protection Cases – why Norwegian social Workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21(1), 7-23.
- Vis, S. A. & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children’s participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12, 155-168.
- Wejden, T. (2005). *Den gode hjelper. En kvalitativ studie av barneverntjenestens håndtering av saker med fysisk vold* (Masteroppgave). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Wormnæs, O. (2014). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Blandingskompendium SPED4010. *Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 247-266). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (NKVTS Rapport 3/07). Hentet fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/kunnskapmottrygghethandle3.pdf>

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Elevens stemme i spesialpedagogikken”*

### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en masterstudie, ved institutt for spesialpedagogikk. Studiens formål er å undersøke hvordan elever med psykososiale vansker blir involvert i utredningen av Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Jeg ønsker å undersøke hvordan elevens stemme kommer frem og hvordan PP-rådgivere arbeider for at elevene skal få informasjon og bli hørt i utredningsarbeidet. I tillegg ønsker jeg å få innsikt i hvordan slikt arbeid oppleves for den enkelte PP-rådgiver.

For å få innblikk i temaet ønsker jeg å intervju PP-rådgivere i ulike kommuner. Informantene som deltar må ha arbeidet i PPT i over ett år og ha utredet minimum én elev med psykososiale vansker i løpet av det siste halve året. I forbindelse med masteroppgaven har jeg inngått et faglig samarbeid med Barneombudet (se vedlegg). Barneombudet skal i 2016 gjennomføre et prosjekt om barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen. Min oppgave vil være en liten del av dette prosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet vil gjennomføres i mars og vil vare maksimalt en time. Spørsmålene vil omhandle saksgangen i en utredningsprosess, med særlig vekt på elevens involvering. Samtalen tas opp på digital lydopptaker slik at jeg i ettertid kan høre det som ble sagt. Lydopptaker blir oppbevart på min låste kontor plass hos Barneombudet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet. Deltakere anonymiseres og vil ikke kunne

gjenkjennes i oppgaven. Navn og e-post oppbevares adskilt fra øvrige data og lydopptaker. Personopplysningene og lydopptak vil slettes etter prosjektets slutt 01.06.2016.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på epost: [aneelisesandberg@gmail.com](mailto:aneelisesandberg@gmail.com) eller på telefon 97620790. For eventuelle spørsmål til min veileder, Kari Gamst, ta kontakt på [kari@gamst.com](mailto:kari@gamst.com).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Ane Elise Sandberg

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv fra Barneombudet



## BARNEOMBUDET

Deres ref: Vår ref: Saksbehandler: Dato:  
15/01401-4 15/01401-4 Morten Hendis 15. desember 2015

### Bekreftelse på samarbeid i prosjekt

Vi bekrefter med dette at Barneombudet har inngått et faglig samarbeid med masterstudent Ane Elise Sandberg for perioden 1.12.15 til 15.6.16.

#### Bakgrunn

Barneombudet skal i 2016 gjennomføre et prosjekt om barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen. Gjennom prosjektet ønsker vi særlig å belyse:

- om elever med behov for spesialundervisning får innvilget sin rett til slik opplæring
- om elever med behov for spesialundervisning får et faglig forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud
- om elever med behov for spesialundervisning får ivaretatt sin rett til et godt psykososialt skolemiljø
- om elever med behov for spesialundervisning medvirker i utredninger, undersøkelser, og planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Anes tema for masteroppgaven er svært relevant for Barneombudets prosjekt, og vi håper hun gis nødvendig tilgang til informanter, og blir møtt positivt når hun henvender seg til kommuner.

Samarbeidet mellom Barneombudet og Ane omfatter både utveksling av kunnskap gjennom funn i undersøkelser, faglige drøftinger underveis, og ved at studentene deltar i prosjektmøter og aktiviteter så langt de har tid og det passer med temaet de arbeider med. Ane vil ha kontorplass hos Barneombudet i den perioden hun arbeider med sin masteroppgave. Barneombudet vil kun ha tilgang til studentenes funn slik disse fremkommer gjennom masteroppgaven som blir levert, men vi har tilgang til verdifulle faglige drøftinger med studentene underveis.

#### Om Barneombudet

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av eget tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er avgrenset til barn under 18 år.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed  
fagsjef

Morten Hendis  
Seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.

Postadresse:  
Postboks 8889 Youngstorget  
0028 OSLO  
Tlf 22 99 39 50

Besøksadresse:  
Karl Johansgate 7  
0154 OSLO  
Inngang fra Dronningens gate

E-post:  
post@barneombudet.no  
www.barneombudet.no  
Org.nr.: 971 527 765

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Intervjuguide

Presentasjon av meg, masterprosjektet og hensikten med prosjektet. Gjennomgang av innholdet i samtykkeskjemaet, understreke anonymitet og informere om opptak via diktafon.

### TEMA 1. Introduksjon og generelle spørsmål:

1.A. Hva er din utdanningsbakgrunn?

1.B. Hvor lenge har du arbeidet i PPT?

### TEMA 2. Saksgangen og generelle spørsmål

2.A. Jeg vil starte med å sette i gang tankeprosessen rundt dette temaet. Derfor vil jeg si noen ord, også vil jeg gjerne at du skal fortelle hva du tenker når du hører de ordene. Hva tenker du når jeg sier *deltakelse* og *involvering* av elever med psykososiale vansker i utredning?

Hjelpespørsmål:

- Er det noe du er opptatt av i ditt arbeid?
- At det er lett, vanskelig?
- Tenker du at det er viktig eller mindre viktig?

2.B. Nå vil jeg snakke litt generelt om selve utredningsprosessen. Kan du fortelle meg om saksgangen fra du mottar en henvisning til saken er ferdig?

Hjelpespørsmål:

- Når snakker du med eleven for første gang
- Når involveres eleven? Før, underveis, etter?
- Hvor mye snakkes det med eleven?

2.C. Hvordan får eleven vite hva spesialundervisning er, og hvorfor han eller hun trenger det?

2.D. I veilederen for spesialundervisning står det: ”Det er viktig at foreldre har diskutert spesialundervisning med eleven. Videre er det viktig at eleven er innforstått med hva dette er, og hvorfor han eller hun trenger spesialundervisning.” Hva tenker du om dette?



2.E. At barnet har rett til å bli hørt er et viktig prinsipp i Barnekonvensjonen og er nå også nedfelt i grunnloven. De har rett til å si sin mening i saker som angår dem selv. Kan du fortelle meg litt om hvordan du forholder deg til det i ditt arbeid?

Hjelpespørsmål:

- Snakker med eleven, gir informasjon?
- Henter informasjon fra fagfolk eller foreldre?
- Setter av tid, hvor mye, hvor mange ganger, når i prosessen?

### **TEMA 3. Informasjon til eleven**

3.A. Når du møter en elev for første gang. Kan du fortelle meg om hva du sier og gjør i dette første møtet?

Hjelpespørsmål:

- Hva forteller du om deg selv og om PPT?
- Hvorfor dere skal jobbe sammen?

3.B Hva vet eleven om hvorfor han eller hun er hos deg?

Hjelpespørsmål:

- Fått informasjon på forhånd?

3.C. Når du er ferdig med utredningen, har skrevet en rapport og skal gi tilbakemelding. Kan du fortelle litt om hvordan det skjer?

Hjelpespørsmål

- Hvem får informasjon først?
- Hva er viktig for deg å få frem?
- Hvem informerer eleven og hva slags informasjon får eleven?
- Forteller du eleven på hvilken måte hans eller hennes syn er tolket og brukt?

### **TEMA 4. Elevens stemme**

4.A. Når du arbeider med en sak. Hvordan får du vite hva eleven mener om sin situasjon?

Hjelpespørsmål:

- (når) spør du eleven hva han eller hun opplever som vanskelig, hva eleven tror kan gjøre hverdagen bedre?

4.B Når du har fått høre elevens stemme og har fått innsyn i hvordan eleven opplever situasjonen. Kan du fortelle meg litt om hva du gjør med det du har fått vite?

Hjelpespørsmål:

- Formelt sett: blir det skrevet ned og dokumentert?
- På hvilken måte blir elevens stemme tatt hensyn til?

4.C. Etter utredningsprosessen, uavhengig du tilrår spesialundervisning eller ikke, ser du noe spor av elevens stemme i undervisningssituasjonen etterpå?

Hjelpespørsmål:

- Dersom det er spesialundervisning: leser du skolens IOP? Elevens stemme i denne?
- Dersom det ikke er spesialundervisning: utarbeider rektor sakkyndig for TPO? Elevens stemme i denne?

4.D. Hvilke erfaringer har du med at en elev selv tar initiativ til deltagelse?

## **TEMA 5. Egen opplevelse av elevens involvering i utredning**

5.A. Hvordan tror du eleven opplever kontakten med deg og PPT?

Hjelpespørsmål:

- Hvordan vet du det? Har du spurt eleven og eventuelt hvordan?

5.B. Hvis du tenker tilbake på utdanningen din. Etter endt utdanning, hvilke kunnskaper og ferdigheter hadde du med deg når det gjelder å snakke med barn?

Hjelpespørsmål:

- Hvilke ferdigheter?
- Opplever du selv at du kan *nok* om å snakke med barn?

5.C. Hvordan opplever du at arbeidsplassen din legger til rette for involvering av eleven?

Hjelpespørsmål:

- Snakkes det om elevinvolvering på arbeidsplassen?
- Blir elevinvolvering ansett som viktig eller lite viktig på arbeidsplassen?

5.D. Nå har vi snakket om elever med vansker av psykososial art. Du møter jo elever med flere typer vansker i ditt arbeid. Opplever du det som annerledes å involvere elever med psykososiale vansker enn for eksempel en elev med dysleksi i utredningen?

5.E. Som vi har snakket om har barn rett til å delta, og vi har snakket om ulike måter å delta på. Ser du noen flere viktige grunner til at det er viktig å la barn delta i utredningsprosessen, enn at de har rett?

Hjelpespørsmål:

- Mener du at det er viktig for å eventuelt avdekke? For å forstå eleven?
- For å kunne skrive en sakkyndig vurdering?
- Er det noen ganger du tenker at det ikke er viktig?

5.F. I en utredningsprosess, kan du fortelle litt hvilke faktorer som kan medføre liten deltakelse fra eleven?

Hjelpespørsmål:

- Er det noen ganger du tenker at du ikke skal?

5.G. Opplever du at du involverer elevene nok i ditt daglige arbeid?

Hjelpespørsmål:

- Hvordan vil det være ideelt?

## **TEMA 6. Avslutningsvis og generelt**

6.A. Vi har nå snakket om involvering av eleven som å gi informasjon til eleven og å la eleven bli hørt. Hvordan opplever du forholdet mellom disse? Er det ene vanskeligere å få til en det andre?

6.B. Er det noe jeg ikke har spurt om som du vil tilføye i forbindelse med dette temaet?

Takk for intervjuet!

# Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Anne-Lise Rygvold  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2016

Vår ref: 46257 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46257	<i>Elevens stemme i spesialpedagogikken</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne-Lise Rygvold
Student	Ane Elise Sandberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46257

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste involverer elever med psykososiale vansker i utredningsprosessen, hvordan det legges til rette for at eleven blir hørt, får sagt sin mening samt hvordan eleven får informasjon.

Prosjektet er et samarbeid med Barneombudet. Skriv fra Barneombudet legges ved informasjonsskrivet. Personvernombudet legger til grunn at Barneombudet ikke får tilgang til data underveis i prosjektet, men kun publisert masteroppgave, jf. skriv fra Barneombudet. Utvalget består av rådgivere ved pedagogisk-psykologisk tjeneste i ulike kommuner. Datainnsamlingen skal foregå ved personlig intervju. Det skal benyttes digitalt lydopptak.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten til de ansatte ikke er til hinder for deltakelse i studien. Personvernombudet forutsetter at det ikke registreres opplysninger om barn, eller at det fremkommer opplysninger/eksempler som kan identifisere barn som er involvert i pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak