

Elevers medbestemmelse i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede

En kvalitativ studie av hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten, gjennom beskrivelser av egen praksis, ivaretar elevers lovfestede rett til medbestemmelse, og faktorer som virker hemmende og fremmende på dette arbeidet.

Janaina Hartveit Lie

Veileder

Camilla Herlofsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Forord

Det er mange jeg ønsker å takke i forbindelse med denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke ansatte fra skolen og PP-tjenesten som sa seg villig til å delta i studien. Uten deres velvilje hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til ansatte ved universitetsbiblioteket som har vært svært behjelpelige med diverse kildespørsmål.

Veileder og førsteamanuensis Camilla Herlofsen ved Institutt for pedagogikk står i en særstilling. Hennes fagkunnskap, brennende engasjement og støtte har vært uvurderlig i arbeidet med masteroppgaven.

Til sist må jeg rette en takk til venner og familie som har støttet meg gjennom denne lange prosessen. En særlig takk må rettes til mine foreldre som alltid stiller opp, og som har oppfordret meg til å nå drømmene mine helt siden jeg var liten. Jeg vil også takke mine supre brødre som har gitt meg masse påfyll av energi.

Det å skrive denne oppgaven har vært krevende, spennende og lærerikt, og står igjen som en opplevelse jeg aldri ville vært foruten.

Kristiansand, 13.05.16.

Janaina Hartveit Lie

Masterstudent ved Universitetet i Agder

Sammendrag

Formålet med denne studien var å belyse hvordan ansatte i skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) ivaretar elevens medbestemmelsesrett i faser av spesialundervisningens tiltakskjede og faktorer som får innvirkning på praksis. Med *spesialundervisningens tiltakskjede* siktes det til en sammenhengende kjede av tiltak som har til hensikt å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, for deretter å treffe vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Det er verdt å understreke at tiltakskjeden består av ulike faser, som pålegger ansatte i skolen og/eller PP-tjenesten å utføre bestemte oppgaver. Barn/elever har en lovfestet rett til *medbestemmelse*, som følger av barneloven (1981) (bl.) § 31. Denne rettigheten består av to komponenter, dels at barnets syn skal tillegges vekt ved avgjørelsen, og en aktiv plikt til å innhente barnets mening (altså en uttalerett). Dette arbeidet har følgende problemstilling: *Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevens medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?* For å vurdere og besvare denne ble det gjennomført fem kvalitative semistrukturerte intervjuer med tre informanter fra grunnskolen og to fra PP-tjenesten. Overordnede funn indikerer at medbestemmelsesretten ivaretas *enten* gjennom å lytte til elevens synspunkter og tillegge disse forholdsmessig vekt etter en vurdering av den enkeltes alder og modenhet, *eller* ved å lytte til eleven og la han/hun få bestemme. Sistnevnte forståelse samsvarer ikke med ordlyden i bl. § 31. Resultatene viser store forskjeller mellom etterlevelsen av rettigheten i de ulike fasene av tiltakskjeden som har vært gjenstand for dette arbeidet. Den fasen som rettigheten etterleveres i størst grad er utrednings- og tilrådningsfasen, som er fasen der PP-tjenesten foretar sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning.

I tillegg har arbeidet et forskningsspørsmål, som lyder: *Hvilke faktorer fremhever de ansatte som avgjørende for deres involvering av eleven, og hvilke implikasjoner kan disse få for ivaretagelsen av medbestemmelsesretten?* Overordnede funn indikerer at faktorer som 1) synet på eleven som demokratisk deltaker, 2) vurderinger av hva som er elevens/barnets beste, 3) forståelsen av lovens ordlyd og intensjon, 4) holdninger rundt eleven og foreldrenes rolle som samarbeidspartnere, samt 5) antallet aktører i den samlede tiltakskjeden - får positive og/eller negative implikasjoner for hvordan de ansatte involverer eleven i eget arbeid. Det som blir avgjørende er hvorvidt de ansattes vurderinger, i forhold til de omtalte faktorene, gir seg utslag i større eller mindre involvering av eleven.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Tidligere forskning	1
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygning	4
2. TEORETISK REFERANSERAMME	5
2.1 Barnets rett til medbestemmelse	5
2.2 Grunnleggende prinsipper og begreper	7
2.2.1 <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	7
2.2.2 <i>Prinsippet om barnets beste</i>	8
2.2.3 <i>Skolens demokratibegrep</i>	9
2.2.4 <i>Samarbeid</i>	11
2.3 Spesialundervisningens tiltakskjede	12
2.4 Rettens sosiale funksjon	17
2.5 Systemteori - Bronfenbrenners økologiske modell	18
2.6 Honneths teori om anerkjennelse	20
3. FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING	22
3.1 Vitenskapsteori	22
3.2 Redegjørelse og valg av metode	23
3.2.1 <i>Det semistrukturerte intervjuet</i>	23
3.3 Utvalget	23
3.3.1 <i>Rekruttering</i>	25
3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	26
3.4.1 <i>Intervjuguide</i>	26
3.4.2 <i>Pilotintervju</i>	28
3.4.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	28
3.5 Transkribering	30
3.6 Analyse av transkripsjonene	31
3.6.1 <i>Hermeneutisk tilnærming</i>	31
3.6.2 <i>Redegjørelse av analyseprosessen</i>	32
3.7 Etiske vurderinger	34
3.8 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning	36
3.8.1 <i>Validitet</i>	36

3.8.2 Reliabilitet.....	37
3.8.3 Generaliserbarhet.....	39
4. PRESENTASJON AV FUNN.....	39
4.1 Beskrivelser av hvordan elevene involveres i faser av tiltakskjeden.....	41
4.2 Faktorer med innvirkning for praksis.....	50
4.2.1 Systemet.....	50
4.2.2 Samarbeid.....	51
4.2.3 Demokrati.....	54
4.2.4 Barnets beste.....	55
4.2.5 Rettens sosiale funksjon.....	57
5. DISKUSJON.....	59
5.1 Ja takk, begge deler?.....	60
5.2 Å høre barnet/eleven.....	62
5.3 Å vektlegge barnets/elevens mening.....	63
5.4 Jo flere aktører, desto mer eller mindre medbestemmelse?.....	65
5.5 Eleven som samarbeidspartner i faser av tiltakskjeden.....	67
5.6 Demokratisk deltakelse her og nå, eller i fremtiden?.....	71
5.7 Alle vil barnets beste.....	73
5.8 Jussens tilstedeværelse i pedagogikkens landskap.....	75
5.9 Pedagogers kunnskapsgrunnlag – hva bør de kunne?.....	78
5.10 Skriftliggjøring som betingelse for medbestemmelse i skolesystemet.....	79
6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	80
6.1 Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevers medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?.....	81
6.2 Hvilke faktorer fremhever de ansatte som avgjørende for deres involvering av eleven, og hvilke implikasjoner kan disse få for ivaretagelsen av medbestemmelsesretten?.....	82
6.3 Studiens styrker, begrensninger og forskningsmessige implikasjoner.....	84
6.4 Min rolle i forskningsprosessen.....	86
6.5 Behov for fremtidig forskning.....	86
7. LITTERATURLISTE.....	87
Vedlegg 1: NSD-godkjenning.....	97
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen.....	99
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	101

Vedlegg 4: Intervjuguide skolen.....	103
Vedlegg 5: Intervjuguide – pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).....	107
Vedlegg 6: Informasjonsskriv med samtykke.....	111

1. INNLEDNING

Skolen er en rettslig regulert samfunnsinstitusjon som har til oppgave «å ruste opp den oppvoksende slekt» (Collin-Hansen, 2010), nærmere bestemt barn/elever. Dette er en gruppe som er tildelt en rekke rettigheter både i skolen og samfunnet før øvrig. Til forskjell fra andre samfunnsgrupper har barn flest ikke kjennskap til egne rettigheter, ei heller besitter de det rette språk og perspektiv som forutsettes for å kunne kreve dem oppfylt (Welstad & Warp, 2010). En forutsetning for at elevene får rettigheter de har krav på er at de som forvalter regelverket har kjennskap til gjeldende regelverk og retningslinjer og forsøker å følge disse i eget arbeid (Collin-Hansen 2008; Herlofsen 2014; Nilsen 2015; Pedersen 2006; Welstad 2011b). I skolen utgjør lærere, spesialpedagoger og andre tilsatte forvalterne av regelverket. Således står de ansvarlig for å ivareta elevenes rettigheter.

Historisk sett har elevens rolle i skolen hatt en passiv karakter der den enkelte har blitt betraktet som en «forbruker» eller et «produkt» av et utdanningsforløp, i stedet for aktive deltakere i et læringsfellesskap (Flutter & Rudduck, 2004). Ved all planlegging og gjennomføring av tiltak som retter seg mot barn er det viktig å legge til grunn et «barneperspektiv» der barnets erfarte virkelighet danner utgangspunktet (Tiller, 1994). I forlengelsen reiser han spørsmålet: Kjenner vi nok til denne «barnets verden»? Det eksisterer internasjonale og nasjonale regler som tar sikte på å fremme det som ovenfor ble omtalt som et «barneperspektiv». En regel med et nasjonalt tilsnitt er barnets alminnelige rett til medbestemmelse som følger av barneloven (1981) (bl.) § 31 første ledd (Backer 2008; Sandberg 2009). Medbestemmelse som begrep gir indikasjoner om direkte aktivitet fra elevens side (Tangen, 2012), noe som kan skje gjennom deltakelse i ulike beslutningsprosesser (Strøm & Fagermoen, 2011). «Til tross for økt antall rettsregler og økt fokus på disse, er det ikke gitt at rett på papiret for elevers vedkommende innebærer en faktisk rett i praksis» (Welstad & Warp, 2010, s. 93). Utsagnet indikerer at det kan være en avstand mellom lovtekstens innhold og det som betraktes som gjeldende rett i praksisfeltet.

1.1 Tidligere forskning

En gjennomgang av tidligere forskning viser flere studier som fremhever viktigheten av å få tilgang til «elevens stemme» (Flutter & Rudduck 2004; Klein 2003; Rudduck & Flutter 2004), samt å involvere elever i saker som angår dem (Simmons, Graham & Thomas, 2015). I tråd med dette viser forskning at en kan se direkte forbedringer i pedagogisk praksis når lærere

lytter til og lærer av elevene (Clark 1995; Davies 1982; Heshusius 1995), samt at det å få frem elevenes synspunkt gir pedagoger økt innsikt i og kunnskap om relasjoner med marginaliserte elevgrupper (Harris et al., 2014).

I Norge er det gjennomført studier som tar sikte på å belyse elevers medbestemmelse/medvirkning i grunnskolen og/eller videregående skole. Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en undersøkelse av rundt 1200 elever i grunnskolen og den videregående skolen. Med utgangspunkt i utsagn som angår elevers medbestemmelse ble elevene bedt om å vurdere i hvilken grad de hadde innflytelse på det som pågikk i skolen. Resultatene viste at de hadde liten grad av medbestemmelse. I mastergradsarbeidet til Bøgwald (2008) ble det foretatt en undersøkelse av hvordan lærere i videregående skole forstår og praktiserer elevmedbestemmelse/medvirkning, samt hvilken betydning de mener det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring. I studien ble det blant annet konkludert med at lærerne legger til grunn en forståelse av begrepet elevmedvirkning som innebærer at elevene skal delta i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Elevers opplevelse av deltakelse i barneskolen var gjenstand for mastergradsarbeidet til Holte (2009). På bakgrunn av resultater fra 28 intervjuer med 52 barn i alderen 7 til 13 år, ble det blant annet konstatert at barna anser seg selv som viktige deltagere og bidragsyttere i skolen.

Det er verdt å understreke at forskningen som er omtalt i avsnittet over ikke belyser medbestemmelsesretten til elever med spesielle/særskilte behov i spesialundervisningens tiltakskjede. Tiltakskjeden utgjør, kort fortalt, et system av flere ledd (faser) som skal avklare og ivareta retten til spesialundervisning (Nilsen, 2015). I Norge har forskning som berører tiltakskjeden stort sett rettet oppmerksomheten mot ulike sider ved individuelle opplæringsplaner (IOP) som eksempelvis bruken, gjennomføringen, vurderingen og forholdet mellom regelverket og IOP (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2008; Hauge & Nergaard 2011; Nilsen (1997a, 1997b); Thorbjørnsen 2009). Tilsynelatende eksisterer det et behov for å innhente forskning som belyser faser av tiltakskjeden som ligger forut for arbeidet med IOP. I avhandlingen: «Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer», foretok Herlofsen (2014) en kvalitativ dokumentanalyse av åtte elevsaker fra fire ulike skoler fordelt på to kommuner der hensikten var å undersøke lokal praksis for behandling av saker om spesialundervisning. Resultater viser at det er varierende og til dels manglende sammenheng mellom lovverk og praksis tilknyttet flere av tiltakskjedens faser.

I skrivende stund synes det ikke å eksistere studier som i sin helhet belyser ansatte i skolen og pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT/PP-tjenesten) praktisering av elevers medbestemmelse i faser av tiltakskjeden. Tematikken omtales riktig nok i avhandlingen til Herlofsen (2014), der funn viser at «elevens stemme» i liten grad er representert i dokumentene. Mangelen på studier som belyser ivaretagelsen av medbestemmelsesretten til elever med særskilte behov i spesialundervisningens tiltakskjede gjør det å innhente ytterligere kunnskap til et potensielt viktig forskningsområde. Som også Herlofsen (2014, s. 274) påpeker: «(...) kunne [det] også vært interessant å se nærmere på elevers medbestemmelsesrett (...) i skolen».

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette forskningsarbeidet er å vinne økt kunnskap om praksisen som utføres i spesialundervisningens tiltakskjede, nærmere bestemt den som angår elevers medbestemmelsesrett. Analysen vil kunne gi et bilde av hvordan ansatte i skolesystemet (underforstått som skolen og PPT), gjennom egne beskrivelser, praktiserer denne rettigheten. Med bakgrunn i dette formålet har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevers medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?

Med *spesialundervisningens tiltakskjede* siktes det til en sammenhengende kjede av tiltak som har til hensikt å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, for deretter å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere slik undervisning (Herlofsen 2014; Nilsen & Herlofsen 2012b). Med utgangspunkt i regelverket kan det hevdes at tiltakskjeden omfatter følgende hovedfaser:

Førtilmeldingsfasen: lærerne melder fra til rektor om behov for spesialundervisning.

Tilmeldingsfasen: Skolen henviser saken til PP-tjenesten.

Utrednings- og tilrådningsfasen: PPT foretar sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning.

Vedtaksfasen: Skoleeier treffer enkeltvedtak om spesialundervisning.

Planleggingsfasen: Skolen utformer en individuell opplæringsplan (IOP).

Gjennomføringsfasen: Skolen gjennomfører spesialundervisningen.

Vurderingsfasen: Skolen utformer en årsrapport om elevens opplæring og utvikling.

(Herlofsen 2014; Nilsen 2012; Nilsen & Herlofsen (2012a, 2012b). Denne undersøkelsen

avgrenses mot følgende faser: førtilmeldingsfasen, tilmeldingsfasen, utrednings- og tilrådningsfasen, vedtaksfasen og planleggingsfasen. En detaljert fremstilling av regelverk og retningslinjer som omslutter fasene følger under hovedpunkt 2.3 i besvarelsen.

Problemstillingen er aktuell fordi tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at det 1.10.2015 var registrert i underkant av 623 755 grunnskoleelever i Norge, hvorav 7.9 % mottok spesialundervisning (SSB, 2015). Prosentandelen utgjør 49276 elever. I forskningsøyemed er derfor svært interessant å undersøke hvordan prosessen frem mot elevenes opplæringsstilbud foregår, og hvorvidt den enkelte får innvirket i dette arbeidet.

I tillegg innehar arbeidet et forskningsspørsmål, som lyder:

Hvilke faktorer fremhever de ansatte som avgjørende for deres involvering av eleven, og hvilke implikasjoner kan disse få for ivaretagelsen av medbestemmelsesretten?

Sammenhengen mellom problemstillingen og forskningsspørsmålet er at sistnevnte kan belyse forhold ved førstnevnte som får innvirkning på *hvordan* ansatte i skolen og PP-tjenesten praktiserer rettigheten. Avslutningsvis er det verdt å informere om at begrepene: «elever med spesielle behov» og «elever med særskilte behov» anvendes synonymt om de som har behov for spesialundervisning. Begrepene er ikke ensidig knyttet til eleven, men til relasjonen mellom eleven og skolens opplæring (Tangen, 1998).

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven inneholder seks kapitler. I det innledende kapitlet er oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Dette inkluderer en begrunnelse for viktigheten av forskning som innhenter kunnskap om praksis som finner sted i tiltakskjeden, samt en gjennomgang av tidligere forskning. Kapittel 2 beskriver relevant teori som anvendes i studien. Her presenteres det teoretiske fundamentet som oppgaven baserer seg på, og som er valgt med den hensikt å belyse formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålet. Det blir blant annet gjort rede for medbestemmelsesrettens lovmessige forankring og innhold, samt regler og retningslinjer som regulerer tiltakskjeden. Kapittel 3 utgjør studiens metodekapittel. Her redegjøres det for valg som er foretatt i ulike deler av forskningsprosessen, som eksempelvis metoden for datainnsamling, analysen av datamaterialet og etiske overveielser. I kapittel 4 blir funn som er utledet av analysen presentert. I tillegg blir det foretatt en vurdering

av samsvaret mellom informantenes beskrivelser av egen praksis og regelverket/retningslinjene som omslutter fasene i tiltakskjeden. I kapittel 5 diskuteres funn opp mot det teoretiske rammeverket. I kapittel 6 besvares problemstillingen og forskningsspørsmålet. Her gjøres det også rede for styrker, begrensinger og forskningsmessige implikasjoner ved studien, samt forslag til videre forskning. Litteraturliste og vedlegg følger etter det siste kapitlet.

2. TEORETISK REFERANSERAMME

I dette kapitlet blir det redegjort for den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for studien.

2.1 Barnets rett til medbestemmelse

Barneloven (1981) § 31 første ledd oppstiller den alminnelige regel om barnets medbestemmelsesrett. Det juridiske rettighetsbegrepet er knyttet til spørsmålet om hva man, med loven i hånd, kan kreve å få håndhevet ved domstolene (Tangen 1998; Welstad 2011a). Bestemmelsen innehar to elementer, dels at barnets syn skal tillegges vekt ved avgjørelsen (annet punktum), samt en aktiv plikt til å innhente barnets mening (altså en uttalerett – første punktum) (Backer, 2008). Denne rettigheten begrenser seg til barnets personlige forhold. I tilfeller der en avgjørelse får direkte konsekvenser for barnet, som for eksempel at familien må flytte fordi foreldrene skal ta seg nytt arbeid understreker Backer (2008) at det er rimelig å følge prinsippet i § 31. Regelen er absolutt i den forstand at den ikke legger opp til at de voksne skal vurdere hvorvidt barnet er modent nok til å uttale seg (Sandberg, 2009). Bestemmelsens første ledd oppstiller ingen bestemt alder for når medbestemmelsesretten inntreffer. Av annet ledd følger det at barn over syv år skal få si sin mening før det blir tatt en avgjørelse i personlige forhold for barnet. Samtidig sier § 31 at barn under denne alderen skal høres etter hvert som de blir i stand til å danne seg egne synspunkter på det saken dreier seg om. Det er først ved fylte 12 år, at det skal: «(...) leggjast stor vekt på kva barnet meiner». I et tenkt tilfelle der en 13 år gammel elev med lese- og skrivevansker i elevsamtaler med kontaktlærer bekjenner at han/hun ikke ønsker å motta lesetrening utenfor klassen, skal meningen tillegges stor vekt. Det er verdt å nevne at medbestemmelsesretten ikke innebærer et krav om enighet mellom barnet og de voksne, eller at barnets syn alltid skal være utslagsgivende (Backer, 2008). Videre understreker han at den alminnelige regelen etter første ledd annet punktum innebærer at barnets syn utgjør et moment ved beslutningen. En naturlig

følge av dette er at barnet kan erfare at egne synspunkter blir tillagt varierende vekt fra sak til sak. I likhet med bl. § 31 oppstiller barnekonvensjonen (1989) (BK) artikkel 12 nr. 1. barns rett til å gi uttrykk for egne meninger. Av artikkelen fremkommer det at et barn som er i stand til å danne egne synspunkter om det saken gjelder har rett: «(...) til fritt å gi uttrykk for disse (...) i alle forhold som vedrører barnet (...)». Videre fremheves det at synspunktene skal tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og modenhet.

Det følger av ordlyden i bl. § 31, og lovens øvrige bestemmelser, at *barnet* utgjør rettighetssubjektet. Med *rettighetssubjekt* menes innehaveren av rettigheten. I lys av at *elevers* medbestemmelse i faser av spesialundervisningens tiltakskjede er gjenstand for dette arbeidet, er det nødvendig å vurdere om lovteksten kan tolkes slik at den også omfatter elever. I situasjoner der en lovbestemmelse anvendes utenfor lovens ordlyd, men på et lignende forhold, omtaler man dette som analogisk (utvidende) tolkning (Eckhoff 2001; Nygaard 2004). Således blir spørsmålet om «barnet» kan tolkes utvidende slik at det også rommer «eleven». Tematikken aktualiseres gjennom bl. § 31 første ledd tredje punktum der det presiseres at medbestemmelsesretten ikke bare gjør seg gjeldende i forhold til foreldrene, men også overfor: «(...) andre som (...) har med barnet å gjøre». Således blir spørsmålet om ansatte i skolen og PP-tjenesten utgjør slike «andre». Hvis ja, innebærer dette at de er forpliktet til å ivareta rettigheten i skolen. I forarbeidene tydeliggjøres det at lovens ordlyd tar sikte på verger, fosterforeldre, institusjoner eller andre som barnet enten bor hos i kortere tid eller som på annet vis har med barnets personlige forhold å gjøre (Innst. O. nr. 30 (1980-81), s. 9). Sistnevnte alternativ er aktuelt i dette tilfellet, fordi valg som angår elevers opplæringstilbud trolig er å anse som «personlige forhold». Momentet trekker i retning av at ansatte i skolen og PPT også omfattes av regelverket som regulerer medbestemmelsesretten. I tråd med dette åpner Backer (2008) opp for at det i skolen kan bli et visst rom for å anvende prinsippet i § 31 som veiledende norm, under den forutsetning at medbestemmelse etter § 31 ikke gir barnet en rettighet som strider mot særlovgivningen, som i dette tilfellet er opplæringsloven (1998) (oppl.). I forbindelse med tilbud om spesialundervisning følger det av lovens § 5-4 tredje ledd at tilbudet: «(...) skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn». Dersom en ser denne ordlyden i sammenheng med redegjørelsen av bl. § 31 nevnt over, er det intet som tyder på at det eksisterer en motstrid mellom bestemmelsene. Med utgangspunkt i den samlede fremstillingen over, legges det til grunn at ansatte i skolen og PP-tjenesten eksemplifiserer

«andre som barnet har med å gjøre» etter bl. § 31. I denne sammenhengen betraktes lærere, spesialpedagoger og andre aktører som pliktsubjekter som står ansvarlig for å overholde rettigheten. Mens elever utgjør rettighetssubjektet, som har en rett til medbestemmelse. Utgangspunktet for dette arbeidet er dermed en analogisk tolkning av ordlyden i bl. § 31.

Til tross for at elevers medbestemmelse i tiltakskjeden utgjør hovedtematikken i dette arbeidet, vil det følge en kortfattet redegjørelse av retten til selvbestemmelse. I forlengelsen av at ordet «bestemmelse» gjenfinnes i medbestemmelses-, og selvbestemmelsesretten, eksisterer det en mulighet for at ansatte i skolen og/eller PPT kan blande sammen innholdet i rettighetene. *Selvbestemmelsesretten* reguleres i bl. §§ 32-33. Elever som er fylt 15 år kan avgjøre spørsmål om valg av utdanning, jf. bl. § 32. Dette innebærer blant annet at barnet bestemmer om han/hun ønsker å fortsette utdanningen (Backer, 2008). I forbindelse med spesialundervisning oppstiller oppl. § 5-4 annet ledd krav om at det skal innhentes samtykke fra eleven eller foreldrene før en sak oversendes PP-tjenesten, men også før det treffes enkeltvedtak. Se mer om dette i hovedpunkt 2.3. Med utgangspunkt i ordlyden i bl. § 32, kan en elev som er 15 år avgi eget samtykke. Det følger av barneloven (1981) § 33 at foreldre skal øke barnets: «(...) sjølvråderett med alderen og fram til det fyller 18 år», hvilket medfører at barnets selvbestemmelsesrett økes i takt med alderen (Backer, 2008).

2.2 Grunnleggende prinsipper og begreper

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålet, og som grunnlag for å forstå forhold som kan få innvirkning på ivaretagelsen av elevers medbestemmelsesrett, vil det i det følgende bli redegjort for noen grunnleggende prinsipper og begreper. Disse lyder: tilpasset opplæring og spesialundervisning, prinsippet om barnets beste, demokrati og samarbeid. Det er verdt å nevne at fremstillingen på langt nær er uttømmende, men baserer seg på en vurdering av prinsipper og begreper som anses som aktuelle for denne studien.

2.2.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Norsk skole har som ambisjon å være en god oppvekst- og læringsarena for alle barn og unge. Utviklingen av den norske fellesskolen har resultert i at stadig flere elevgrupper på tvers av sosial bakgrunn, kjønn, funksjonshemninger og lignende er samlet i en felles skole (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Denne utviklingen medfører et økt mangfold og større forskjeller i elevsammensetningen, noe som igjen øker behovet for tilpasninger som kan imøtekomme

mangfoldet (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). I det daglige er det ansatte i skolen og PP-tjenesten som gjør sitt ytterste for å imøtekomme og tilfredsstillende disse behovene. Prinsippet om *tilpasset opplæring* fremheves som en av flere overordnede prinsipper i fellesskolen (Meld. St. 30 (2003-2004)). Prinsippet har rettslig forankring i opplæringsloven (1998) § 1-3 første ledd der det fremgår at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Den juridiske forankringen medfører at prinsippet gjør seg gjeldende for alle elever og for all opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015; Håstein & Werner 2014). Tilpasset opplæring skal etter opplæringsloven (1998) utgjøre et virkemiddel for å understøtte samtlige elevers læring. Forutsatt at det er mulig, skal støtten gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. For enkelte er tilpasning innenfor rammen av det ordinære ikke tilstrekkelig for å gi han/hun et tilfredsstillende undervisningsutbytte. I slike tilfeller må behovet for *spesialundervisning* vurderes. Spesialundervisning er en måte å sikre tilpasset opplæring for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen (NOU 1995:18). Vilkaaret for å få spesialundervisning forankres i en vurdering av elevens læringsutbytte. Det følger av oppl. § 5-1 første ledd at elever som ikke har eller kan få «tilfredsstillende utbytte» av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning. I lovforarbeidene gis det klart uttrykk for at vurderingen av vilkaaret «tilfredsstillende utbytte» er skjønnsmessig, der avgjørelsen baseres på en konkret vurdering (Ot.prp. nr. 46 (1997–1998)). Hva er så forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning? Nilsen (2008, s. 117) beskriver det slik: «Ut fra regelverket kan vi sondere mellom tilpasset opplæring for alle, som et gjennomgående prinsipp, og spesialundervisning for noen, som en rettighet». Således er spesialundervisning en rettighet som er forbeholdt et fåtall elever.

2.2.2 Prinsippet om barnets beste

Prinsippet om barnets beste kommer til uttrykk i barnekonvensjonen (1989) artikkel 3 nr. 1. Konvensjonen omtales gjerne som «barnas grunnlov» (Befring, 2012b), der barnets beste utgjør et overordnet prinsipp. Artikkelen fastslår at barnets beste utgjør et hensyn som skal være grunnleggende ved alle tiltak som gjelder barn. Prinsippet har bestemt form entall, barnets. I forlengelsen er det naturlig å legge til grunn at det oppstilles et krav om individuell vurdering. Dette understøttes av Backer (2008) som poengterer at vurderingen bør ta utgangspunkt i forhold hos det enkelte barn som for eksempel hans/hennes bakgrunn og forutsetninger. Følgende eksempel kan virke illustrerende: I en tenkt sak der en PP-rådgiver etter endt utredning av «Peders» lese- og skrivevansker konkluderer med at han har dysleksi,

bør rådgiveren, for å handle i overenstemmelse med BK artikkel 3, foreta en vurdering av hva som er til det beste «Peder», og ikke hva som generelt sett anses fordelaktig for elever med tilsvarende diagnose. Det er verdt å nevne at prinsippet om barnets beste hverken kommer til uttrykk i opplæringsloven (1998) eller forvaltningsloven (1967) (fvL), som betegnes som: «De to viktigste lovene på opplæringsens område (...)» (Herlofsen, 2014, s. 47). Til tross for det er prinsippet, i likhet med konvensjonens øvrige innhold, gjeldende rett. Dette fremkommer av menneskerettsloven (1999) § 2 som poengterer at konvensjonen gjelder som norsk lov. I lys av dette er det rimelig å forvente at ansatte i skolen og PP-tjenesten lar hensynet til barnets beste utgjøre et moment i beslutninger som treffes i tiltakskjeden.

En vurdering av barnets beste etter BK artikkel 3 nr. 1. har en nær sammenheng med BK artikkel 12 nr. 1. Av sistnevnte artikkel følger det som nevnt at involverte aktører, i dette tilfellet skolen og PPT, skal gi barnet anledning til å gi uttrykk for egne synspunkter. Dersom en ser det i sammenheng med prinsippet om barnets beste kan det tyde på at retten etter artikkel 12 nr. 1 skyldes en formening om at barn har et bevisst forhold til hva som er deres eget beste og at voksne kan få innsyn i deres opplevelsesverden gjennom å snakke med dem. Dette er i overenstemmelse med Haugli (2012) som poengterer at det er gjennom samtaler med barnet i enkeltsaker at en kan få tilgang til deres syn. I tilfeller der en skal avgjøre hva som er barnets beste betegner Sandberg (2012) det som vesentlig at en både lytter til det som blir sagt og tar den enkeltes mening i betraktning. For øvrig har dette klare likhetstrekk til medbestemmelsesretten som følger av bl. § 31 første ledd. Dette skyldes at bestemmelsen gir barnet/eleven rett til å uttrykke seg samtidig som det understrekes at synspunktene skal vektlegges.

2.2.3 Skolens demokratibegrep

Demokrati utgjør et begrep som kan forstås på ulikt vis (Solhaug & Børhaug, 2012). Cohen (1971) omtaler det som et samfunnsmessig styresett der medlemmene deltar i beslutninger som får innvirkning på dem. I dette ligger det trolig en forventning om aktivitet fra borgernes side. En elev utgjør utvilsomt et samfunnsmedlem. Det følger av opplæringsloven (1998) § 1-1 fjerde ledd annet punktum at opplæringen: «(...) skal fremje demokrati (...)». Dette vitner om at lovgiver har ilagt skolen et demokratisk mandat som tar sikte på å gjøre elevene til

demokratiske borgere. Engelstad og Ødegård (2003) betegner dette som et demokratisk ideal og tillegger skolen et ansvar for å lære elevene opp i demokratiets holdninger og kunnskap med den hensikt å gjøre dem til fremtidige kompetente borgere. Således kan det tyde på at det å bli et demokratisk menneske er en ferdighet, i likhet med lesing, skriving og regning, som kan tilegnes gjennom opplæring. Dette harmonerer med Biesta (2009) som påpeker at en utbredt forståelse innenfor tenkning som angår forholdet mellom demokrati og utdanning er at utdannelsen skal forberede barn på en fremtidig deltakelse og et demokratisk liv. Det å anse barnet som en fremtidig demokratisk borger kan resultere i ekskluderende praksis, fordi en kan stå i fare for å underkjenne at barn og unge: «(...) already participate in social life and that their lives are always already implicated in the wider social, economic, cultural and political order» (Smith et al.; Faulks, sitert i Biesta, Lawy & Kelly, 2009, s. 7). I dette ligger det muligens en oppfordring om å betrakte barn som aktører som *er* aktive i samfunnet, i stedet for noe de *blir* etter hvert som alderen øker. Overført til denne sammenhengen er en nærliggende tanke at skolen og PP-tjenestens involvering av elever med særskilte behov i faser av tiltakskjeden kan påvirkes av den enkeltes syn på eleven som en aktør som deltar her og nå eller en som først deltar i fremtiden. Lawy og Biesta (2006) oppstiller en sammenheng mellom barn og unges deltakelse i prosesser og deres demokratiske utvikling ved å uttrykke at sistnevnte forutsetter at individet inkluderes i aktiviteter og prosesser som pågår i skolen. For øvrig er dette i overensstemmelse med Kolstrup (2002) som uttrykker at den enkelte blir demokratisk gjennom deltakelse i en sosialiseringssprosess. Forutsatt at elevers demokratiske utvikling avhenger av praktisk erfaring illustrerer det viktigheten av at ansatte i skolen og PPT involverer eleven i prosesser som finner sted i faser av tiltakskjeden. Som også Biesta (2009) påpeker, er deltakelse i det demokratiske liv den beste måten å tilegne seg ferdigheter samt å forberede seg til demokratiet. I lys av den samlede fremstillingen er det grunn til å tro at demokrati, i en skolekontekst, handler om å inkludere eleven i ulike prosesser.

I forbindelse med den demokratiske oppdragelsen som finner sted i skolen understreker Briseid (2012) viktigheten av at den enkelte innehar et menneskesyn som ikke gjør eleven til «klient», som kan bli resultatet av en antakelse om at han/hun ikke evner å ta tak i eget liv. Resultatet kan bli det han omtaler som «et passiviserende perspektiv» fremfor «et demokratisk deltakende». Det er grunn til å tro at elever som eksempelvis blir diagnostisert med lese- og/eller skrivevansker har større risiko for å bli oppfattet som en «klient» sammenlignet med elever uten slike vansker. Gjennom å stille krav og forventninger til

elevene hevder Briseid (2012) at en får et annet perspektiv på demokratioppdragelse enn den som stakkarsliggjør den enkelte.

2.2.4 Samarbeid

Samarbeid er et begrep som ikke har en entydig definisjon (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2003). Dermed er det rimelig å anta at det eksisterer en rekke beskrivelser i litteraturen. Begrepets essens er, ifølge Eide et al. (2003), at det rommer ulike former for menneskelig samhandling. Ravn (1995) synes å trekke dette mellommenneskelige aspektet inn i egen forståelse av samarbeid, når hun uttrykker at samarbeid oppstår mellom mennesker som respekterer hverandres kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger, der summen av disse brukes til å arbeide mot et felles mål. Det er denne forståelsen av samarbeid som ligger til grunn for dette arbeidet. Fremstillingen over indikerer at samarbeid er et relasjonelt fenomen som oppstår i interaksjon mellom ulike aktører som eksempelvis en elev og PP-rådgiver. Et samarbeid blir først fruktbart i tilfeller der summen av deltakernes ressurser sameksisterer og skaper gjensidighet i arbeidet gjennom at alle deltar (Ravn, 1995). Dersom en overfører dette synspunktet til samarbeid som finner sted mellom aktører tilknyttet tiltakskjeden er det rimelig å anta at samarbeidsutbyttet først blir ideelt når den enkelte verdsetter de andres bidrag til tross for at disse kan avvike fra ens egen forståelse, kompetanse, erfaringsbakgrunn, og øvrige ekspertise.

For at arbeidet som finner sted i faser av tiltakskjeden skal resultere i et egnet opplæringstilbud for eleven er man blant annet avhengig av: «(...) et samarbeid mellom de aktørene som har ansvaret for hver fase, men også samarbeid mellom enkeltpersoner i det enkelte systemet i hver fase» (Herlofsen, 2014, s. 41). Eleven, foreldre/foresatte, lærere, og PP-tjenesten eksemplifiser aktører i tiltakskjeden (Buli-Holmberg 2015; Nilsen 2015). Eleven blir av Buli-Holmberg (2015) omtalt som lærerens mest betydningsfulle samarbeidspartner. Hun forankrer det i at eleven, som hovedaktør i egen læringsprosess, er i stand til å dele opplevelser om sin opplæringssituasjon med andre. Det er grunn til å tro at realiseringen av elevs medbestemmelsesrett i tiltakskjeden betinger av at også spesialpedagoger, assistenter, pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) og andre anser eleven for å utgjøre en samarbeidspartner som kan gi verdifull innsikt i egen erfaringsverden. Avslutningsvis er det verdt å påpeke at opplæringsloven (1998) § 5-4 angir et klart og forpliktende samarbeidskrav. Loven sier endog at tilbudet om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med både

eleven og foreldrene, samt at det skal legges stor vekt på deres syn. Således har lovgiver gitt eksplisitt uttrykk for at både foreldre/foresatte og eleven utgjør samarbeidspartnere som skolen (men også PP-tjenesten) forventes å forholde seg til.

2.3 Spesialundervisningens tiltakskjede

For å avklare og ivareta retten til spesialundervisning etter oppl. § 5-1 skal både saksgangen og arbeidet med spesialundervisning gjennomgå ulike ledd (Herlofsen, 2014). Tiltakskjeden utgjør et system bestående av flere faser som nettopp har dette som siktemål (Nilsen, 2015). Fremstillingen nedenfor vil illustrere at det er et omfattende regelverk og retningslinjer som regulerer fasene. På bakgrunn av dette er det viktig at aktørene har kjennskap til og forsøker å etterleve regelverket/retningslinjene (Herlofsen 2014; Nilsen 2015). Gjennomgangen nedenfor tar ikke sikte på å gi en uttømmende redegjørelse av regelverket/retningslinjene som omslutter tiltakskjeden. Hensikten er å gi en grundig innføring. Til tross for at undersøkelsen avgrenser seg til fasene fra og med skolens førtilmelding og til og med utformingen av individuell opplæringsplan (IOP), blir det likevel redegjort for samtlige av de totalt syv fasene. Veilederen om spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2014), som det vises til nedenfor, opererer unntaksvis med andre navn på fasene enn de som har vært anvendt tidligere i dette arbeidet. I tilfeller der en fase har to navn, vil begge følge av overskriften.

Fase 1: Førtilmeldingsfasen/bekymringsfasen

Den første fasen i tiltakskjeden omtales som førtilmeldings-, eller bekymringsfasen. I all hovedsak reguleres denne av opplæringsloven (1998) §§ 5-1 og 5-4. En sak om hvorvidt en elev har rett til spesialundervisning etter § 5-1 begynner med at noen for eksempel en lærer, eleven selv eller foreldrene mistenker at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Bekymringen kan forankres i vedkommendes sosiale og/eller faglige utfordringer. Foreldre og/eller eleven kan kreve at skolen iverksetter undersøkelser som tar sikte på å finne ut av hvorvidt eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hvilken opplæring han/hun har behov for, jf. oppl. §5-4 første ledd. I veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2014) følger det at skolen, når de vurderer hvorvidt elevens utbytte av opplæringen er tilfredsstillende etter oppl. § 5-1, bør legge til rette for en god dialog mellom skolen, tjenesteapparatet og eleven og foreldre/foresatte. I saker der lærere, spesialpedagoger eller andre, etter endt kartlegging av elevens behov, kommer frem til at vedkommende har behov for spesialundervisning må de varsle rektor om forholdet. Denne varslingsplikten

følger av oppl. § 5-4 første ledd, og lyder: «(...) melde frå til rektor når slike behov er til stades». Skolens kartlegging av elevens utbytte vil enten resultere i forbedringer i det ordinære opplæringstilbudet som kan gi eleven et tilfredsstillende utbytte, eller ved en tilmelding/henvisning til PP-tjenesten fra skoleeier/skolen der en etterspør en nærmere utredning av elevens opplæringsbehov.

Fase 2: Tilmeldingsfasen/henvisning til PP-tjenesten

I saker der skolen mener at eleven, til tross for iverksettelse av ulike tiltak innen den ordinære opplæringen, ikke får et tilfredsstillende utbytte skal rektor gjøre en formell henvisning til PP-tjenesten som deretter skal foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det skal innhentes samtykke fra foreldrene eller eleven i forkant av at det utarbeides sakkyndig vurdering, jf. oppl. § 5-4 annet ledd. Samtykke fra eleven gjelder dersom han/hun har fylt 15 år, jf. bl. § 32. I saker der eleven er yngre, skal samtykke innhentes fra foreldrene. For ytterligere opplysninger om angår barnets alder vises det til hovedpunkt 2.1. Opplæringsloven (1998) oppstiller ingen krav til henvisningens innhold. Således blir det opp til skoleeieren (kommunen) å fastsette egne retningslinjer innenfor rammene loven fastsetter, jf. oppl. § 13-1 første ledd. Til tross for manglende innholds krav bør tilmeldingen være skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre uttrykkes det at henvisningen blant annet bør inneholde beskrivelser av skolens kartlegging, iverksatte tiltak, samt en evaluering av disse. Det er rimelig å anta at dette har en nær sammenheng med skolens aktivitetsplikt som utledes av oppl. § 5-4 første ledd siste punktum, som krever at: «(...) skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkyndig vurdering». Skolens utredninger blir gjerne samlet i en pedagogisk rapport. I situasjoner der henvisningen er skriftlig, oppfordrer Utdanningsdirektoratet (2014) skolen til å gi hjemmet en kopi av denne. Fasen avsluttes med at skoleeieren oversender henvisningen til PPT.

Fase 3: Utrednings- og tilrådningsfasen/sakkyndig vurdering av elevens behov

Dette er fasen der PP-tjenesten utreder elevens faglige og/eller sosiale behov før de gir en anbefaling til skolen om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. Fasen er blant annet regulert av oppl. §§ 5-3, 5-4 tredje ledd og 5-6. Kravene til PPT er regulert av oppl. § 5-6. Av denne bestemmelsens annet ledd følger det at PP-tjenesten har to hovedoppgaver. I

tillegg til å bistå skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling som har til hensikt å legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov, skal den også utarbeide sakkyndig vurdering i situasjoner der loven krever det. I veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2009) presiseres det at den sakkyndige vurderingen skal resultere i en skriftlig rapport fra PPT til skoleeier/skolen. Rapporten skal tilfredsstillende innholdsmessige kravene som følger av oppl. § 5-3 første og annet ledd. En sakkyndig vurdering består av to elementer: utredning og tilråding. Førstnevnte viser hvorvidt eleven har behov for spesialundervisning, hva vanskene er og forklarer hvorfor vedkommendes utbytte ikke er tilfredsstillende. Sistnevnte informerer skolen om opplæringstilbudet som PP-tjenesten anser vil være forsvarlig for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2014). I dette arbeidet kan en forvente at PP-tjenesten innhenter informasjon som både angår forhold ved den enkelte elev og den øvrige opplæringssituasjonen (Utdanningsdirektoratet 2009, 2014). I likhet med skolen, er også PPT forpliktet til å samarbeide med eleven og foreldrene arbeidet, jf. oppl. § 5-4 tredje ledd. Det er verdt å påpeke at den sakkyndige vurderingen ikke er bindende, men kun en rådgivende uttalelse til den som skal treffe vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dokumentet gir skoleeier kjennskap til de faglige vurderingene som ligger til grunn for PP-tjenestens anbefaling, og det er dette som utgjør enkeltvedtakets beslutningsgrunnlag. Med *enkeltvedtak* menes et vedtak som gjelder rettigheter og plikter til en eller flere bestemte personer, jf. forvaltningsloven (1967) § 2.

Fase 4: Vedtaksfasen

I etterkant av at PPT har oversendt den sakkyndige vurdering til skolen, skal det treffes vedtak om hvorvidt eleven har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fasen er i all hovedsak regulert i opplæringsloven (1998) §§ 5-3, 5-4 og forvaltningsloven (1967). Det er kommunen (skoleeier) som er vedtaksorganet som skal treffe enkeltvedtak om spesialundervisning, jf. oppl. § 5-3. Ansvarer kan derimot delegeres til rektor eller til en annen leder ved skolen. Det eneste kravet som oppstilles er at delegeringen må være forsvarlig, noe som innebærer at skoleeier er forpliktet til å forsikre seg om at den som har blitt tildelt myndighet besitter tilstrekkelig kunnskap til å treffe et vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2014). I forkant av vedtaket skal det innhentes samtykke fra eleven eller foreldrene, jf. oppl. § 5-4 annet ledd. I saker der det ikke foreligger et samtykke, kan det ikke treffes enkeltvedtak om retten til spesialundervisning. Saksbehandlingsreglene som

følger av forvaltningsloven (1967) gjør seg gjeldende for skolen og PP-tjenestens virksomhet, noe som uttrykkes i oppl. § 15-1. Disse reglene er aktuelle, fordi opplæringslovens (1998) regler ikke er uttømmende. Med *uttømmende* menes i denne sammenhengen at det eksisterer forhold som loven ikke regulerer, som for eksempel regler om saksbehandlingstid og taushetsplikt. Det følger av fvl. § 24 første ledd at enkeltvedtaket skal begrunnes og at forvaltningsorganet, skolen i dette tilfellet, skal gi den samtidig med at vedtaket treffes. Kravet om samtidighet innebærer at vedtaket og begrunnelsen som ligger til grunn skal sendes til foreldre/foresatte og eleven. I saker der vedtaket påklages, vil også klagebehandlingen omfattes av denne fasen. Avslutningsvis er det verdt å understreke at kommunen har det overordnede ansvaret for grunnskoleopplæringen, jf. oppl. 13-1 første ledd, noe som innebærer at den praktiske gjennomføringen av vedtaket kan delegeres, men ikke ansvaret for grunnskolen.

Fase 5: Planleggingsfasen

Det er først når skoleeier (eller rektor) har truffet et enkeltvedtak etter oppl. § 5-3, om retten til spesialundervisning, jf. § 5-1, at det kan utformes en individuell opplæringsplan for eleven. Fasen reguleres av oppl. §§ 5-1 og 5-5. Hensikten med IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Prop. 46., (1997-98)). IOP blir gjerne betraktet som et arbeidsverktøy for skolen og den enkelte læreren som skal gi eleven et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud som samsvarer med rettighetene som utledes av enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er dette vedtaket og den sakkyndige vurderingen som samlet sett utgjør IOP-ens arbeidsgrunnlag. Således medfører dette at det som har funnet sted i fasene forut for planleggingsfasen får innvirkning på det som finner sted her. Intensjonen er at overveielser og valg som skjer i arbeidet med en IOP få en positiv betydning for lærernes evne til å imøtekomme elevenes behov (Nilsen, 2015).

Krav til innholdet i en IOP følger av oppl. § 5-5 første ledd annet punktum. Etter bestemmelsen skal målene for og innholdet i opplæringen, samt hvordan opplæringen skal drives fremgå av planen. Det er skolen som står ansvarlig for å planlegge og utforme et tilbud til eleven. Utdanningsdirektoratet (2009, 2014) oppfordrer de som arbeider med eleven i det daglige til å lage planen i fellesskap. Dette er ikke til hinder for at også andre aktører og instanser kan ta del i prosessen. Et eksempel på en annen instans kan være PP-tjenesten.

Utdanningsdirektoratet (2014) fremhever eleven og foreldrene og begrunner det ved at de besitter førstehånds kunnskap om elevens vansker, styrker, muligheter og interesser. I dette ligger det trolig en oppfordring til å involvere hjemmet i arbeidet. Det er verdt å understreke at en IOP ikke kan oppstille nye eller andre rettigheter for eleven enn dem som utledes av enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Fase 6: Gjennomføringsfasen

I etterkant av at arbeidet med IOP er ferdigstilt, er intensjonen at den skal trekkes aktivt inn i deler av undervisningen som eleven har behov for spesialundervisning.

Utdanningsdirektoratet (2014) understreker at en individuell opplæringsplan må samordnes med planen for den ordinære opplæringen, det vil si klassens plan. Samordningen vil synliggjøre hvilke fag og deler av fag en elev trenger spesialundervisning, og ellers når eleven skal følge den ordinære undervisningen. I forlengelsen fremheves viktigheten av at det i planen for den ordinære opplæringen blir tatt hensyn til og lagt til rette for at arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning finner sted innenfor et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet 2009, 2014). Videre påpekes det at den omtalte samordningen bør ta utgangspunkt i en avveining mellom hensynet til individuell tilpasning og inkludering, og behovet for å gjøre tilpasninger og bortvalg som er nødvendige for at eleven får et opplæringstilbud som samsvarer med hans/hennes evner, behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009). I denne fasen er det sentralt å ivareta elevens helhetlige opplæringssituasjon. Betegnelsen *helhetlig* tar sikte på at eleven ikke skal bli skadelidende som en følge av at han/hun mottar spesialundervisning hele eller deler av tiden.

Fase 7: Vurderingsfasen

I den avsluttende fasen tar skolen elevens utvikling og øvrige opplæringstilbud opp til vurdering. Fasen er regulert i oppl. §§ 5-1 og 5-5. En gang i året skal skolen utarbeide en rapport som gir oversikt over elevens opplæring og utvikling, jf. oppl. § 5-5 annet ledd. Elevene bør trekkes aktivt inn i vurderingen av egen trivsel, læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er målene som uttrykkes i den individuelle planen som utgjør vurderingsgrunnlaget, jf. oppl. § 5-5 annet ledd. Avslutningsvis følger det av bestemmelsen at skolen skal sende den ferdige årsrapporten til foreldrene eller eleven, samt til kommunen eller fylkeskommunen. Resultatet av arbeidet kan gi grunnlag for å justere innhold, arbeidsmåter og/eller den øvrige organiseringen av elevens opplæringstilbud

(Utdanningsdirektoratet, 2014).

Oppsummert viser gjennomgangen over at den samlede tiltakskjeden i høy grad er regulert av rettsregler og retningslinjer. Kjedenes samlede styrke avhenger av kvaliteten på arbeidet som utføres i hver enkelt fase (Nilsen, 2015). I forlengelsen kan juridisk kunnskap i tillegg til pedagogisk/spesialpedagogisk kompetanse være en nødvendighet for å sikre god kvalitet på arbeidet. Det er grunn til å tro at tiltakskjeden tar sikte på å innfri ulike formål. Nilsen (2012) skiller mellom administrative og praktisk-pedagogiske siktemål. Der førstnevnte (*administrative*) vektlegger betydningen av at de som arbeider med spesialundervisning opptrer korrekt i forhold til regelverket. Mens sistnevnte (*praktisk-pedagogiske*) innebærer at en etablerer egnede støttesystemer for arbeidet med spesialundervisning i skolen som kan sikre at innsatsen når frem til elevene. Han betegner dette som tiltakskjedenes hovedformål. Således kan det hevdes at tiltakskjedenes siktemål er kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av elevens opplæring.

2.4 Rettens sosiale funksjon

Med *rettens sosiale funksjon* siktes det til hvordan jussen fungerer i praksisfeltet den er ment å fungere i (Herlofsen, 2014). Grunnskolen utgjør praksisfeltet i denne studien.

Vurderingstemaet blir dermed hvordan regelverket fungerer for ansatte i skolen og PPT som arbeider i tilknytning til dette praksisfeltet. Viktigheten av å rette fokuset mot rettens fungering forankres i at det er over 400 lover og regler som berører forhold ved den norske skolen (NOU: 2015:2; Welstad 2011a). I forlengelsen av at en stor andel av rettsanvendere (altså forvalterne av regelverket) på dette feltet er pedagoger (Jakhelln & Welstad, 2012) som trolig har minimalt med juridisk kjennskap, er denne tematikken av særlig interesse. For øvrig harmonerer dette med Andenæs og Olsen (1990) som understreker at store deler av forvaltningens virksomhet drives av såkalte «ikke-jurister». I forlengelsen påpekes det at disse anvender regelverket på en annen måte enn jurister, noe følgende utsagn illustrerer: «De har ikke bare manglende kjennskap til juridisk metode og rettssystemet, men ser også virkeligheten på en annen måte enn jurister og mangler kanskje lojalitet til det som de omfatter som lovgivningens budskap» (Andenæs & Olsen, 1990, s. 50). Spesialpedagogisk leder/koordinator, spesialpedagoger og lærere eksemplifiserer det som ovenfor ble omtalt som «ikke-jurister». Welstad og Warp (2010) belyser et annet aspekt ved tematikken når de påpeker at de som ikke er jurister benytter rundskriv og veiledere i langt større utstrekning

enn lovteksten. Videre understreker de at en konsekvens av en slik praksis er at lovens formål og hensikt kan havne i skyggen av løsninger som praksisfeltet anser formålstjenlig, noe som kan gå på bekostning av elevenes rettigheter. Sammenlignet med andre rettssubjekter, er elever i større grad avhengig av hjelp for å kunne etterspørre det som loven gir dem (Welstad & Warp, 2010). På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at ivaretagelsen av for eksempel medbestemmelsesretten til elever med spesielle behov avhenger av at lærere, spesialpedagoger, PP-rådgivere og andre besitter nødvendig kunnskap om hvordan regelverket som hjemler rettigheten skal tolkes og deretter praktiseres. I likhet med Welstad og Warp (2010) påpeker Befring (2012a) at barn står i en noe spesiell situasjon som rettssubjekter og forankrer det i at de er avhengige av de voksnes beskyttelse samtidig som lovgiver også anser dem som kompetente til å delta i beslutningsprosesser som styres av voksne. Etterlevelsen av retten til spesialundervisning betinger av at de som arbeider med undervisningen har en felles forståelse av regelverket (Riksrevisjonen, 2010-2011). Overført til en annen rettighet: barns/elevs medbestemmelsesrett, er det rimelig å anta at skoler og/eller PP-kontorer der de ansatte har ulik forståelse av rettighetens innhold kan gi seg utslag i ulik praktisering. Som også Herlofsen (2014) påpeker, beror ivaretagelsen av elevs rettigheter av at systemet rundt den enkelte har innsikt i regelverket.

2.5 Systemteori - Bronfenbrenners økologiske modell

Denne undersøkelsen tar sikte på å innhente kunnskap om hvordan systemet rundt eleven ivaretar hans/hennes medbestemmelsesrett i faser av tiltakskjeden. ««Systemet rundt» består både av kommunen, skolen; ved lærere og ledelse, [og] PPT (...)» (Herlofsen, 2014, s. 39). Det er rimelig å anta at representantene fra skolen som angis i sitatet over ikke er ment som en fullstendig oppramsing av ansatte i skolen som er involvert i spesialundervisning. Således fremstår det som naturlig å inkludere spesialpedagogisk koordinator/spesialpedagogisk leder, spesialpedagoger og assistenter som representanter fra «systemet rundt» eleven. I forlengelsen av at praksis i et system er gjenstand for dette arbeidet, er det grunn til å se dette i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) økologiske modell bestående av mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemer. Han omtaler disse som et sammenhengende system der det ene rommer det andre, omtrent som russiske babuskadukker («like a set of Russian dolls»). En velkjent måte å illustrere denne systemtenkningen er modellen med de konsentriske sirkelene som betyr flere sirkler med felles sentrum (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Systemet kan kort beskrives slik: *Mikrosystemet* utgjør den innerste sirkelen og består av

miljøer der barnet ferdes som eksempelvis hjemmet og skolen (Bronfenbrenner, 1979). Dernest følger *mesosystemet* som ligger utenfor mikrosystemet. En grunntanke hos Bronfenbrenner (1979) er at mennesker alltid befinner seg i mer enn et system. I lys av dette definerer han mesosystemet som forholdet mellom to eller flere miljøer der barnet deltar aktivt. Sagt på annet vis består et mesosystem av flere mikrosystemer. Ovenfor ble hjemmet og skolen oppstilt som to mikrosystemer. Årsaken til at disse samlet sett kan betraktes som et mesosystem skyldes at barnet/eleven deltar aktivt i begge. Deretter følger *eksosystemet*, som defineres som steder eller miljøer der barnet sjeldent deltar, men der hendelser og/eller avgjørelser får følger for personer som har med barnet å gjøre og som potensielt kan få innvirkning for arenaer der barnet ferdes (Bronfenbrenner, 1979). Møtevirksomhet mellom foreldre, PP-tjenesten, og spesialpedagogisk koordinator der det vedtas forhold som får direkte innvirkning for lærerens tilrettelegging av undervisningen, og følgelig også elevens opplæringstilbud, eksemplifiserer et eksosystem. Det ytterste systemet i modellen til Bronfenbrenner (1979) er *makrosystemet*, som består av abstrakte faktorer som normer, verdier og regler som samlet sett kan etablere en felles forståelse av samfunnet og kulturen som omslutter barnet og de øvrige aktørene. Helt konkret utgjør bl. § 31 som hjemler barnets/elevens alminnelige medbestemmelsesrett (se hovedpunkt 2.1) en regel på makronivå.

Fremstillingen over viser blant annet at Bronfenbrenner (1979) anser barnet for å delta *aktivt* i et mesosystem og *sjeldent* i et eksosystem. Dersom dette utgangspunktet anvendes på praksis som finner sted i tiltakskjeden kan det hevdes at ansatte i skolen og/eller PP-tjenestens evne til å inkludere eleven i arbeidsprosesser som finner sted i fasene kan resultere i at praksis befinner seg på et av to nivåer: meso eller ekso. En fase befinner seg på et *mesonivå* dersom ansattes praksis resulterer i at eleven får deltatt aktivt i prosesser. I motsatt fall vil faser der praksis særpreges av at eleven sjeldent får deltatt befinne seg på et *eksonivå*. Følgende eksempel kan virke klargjørende: Dersom en lærer som utformer en IOP gjennomgående innhenter elevens synspunkter, og dermed aktiviserer vedkommende i eget arbeid – eksisterer (planleggings)fasen på et mesonivå. Det er nødvendig å poengtere at begrepene «mesonivå» og «eksonivå» er egenkonstruerte og henter inspirasjon fra Bronfenbrenners (1979) forståelse av meso- og eksosystemer.

2.6 Honneths teori om anerkjennelse

Honneths teori om anerkjennelse ble utformet etter en gjennomgang og påfølgende analyse av tekstene til Mead og Hegel der sider ved anerkjennelse var gjenstand for omtale. Etter fullendt analyse av ulike verk, hevder Honneth (2007, 2008) å ha avgrenset tre former for selvrealisering som særpreger en vellykket identitetsdannelse, disse lyder: selvtillit, selvaktelse (selvrespekt) og selvverdsettelse. Videre understreker han at disse formene for selvrealisering kan realiseres som et resultat av at individet, eleven i dette tilfellet, erfarer anerkjennelse i tre sfærer: den private, den rettslige og den solidariske. Nedenfor følger en innføring i de tre sfærene.

Anerkjennelse i den private sfære

Anerkjennelse i den private sfæren oppstår blant individer som står i et sterkt relasjonelt forhold til hverandre der kjærlighet utgjør en viktig komponent (Honneth, 2008). Han omtaler kjærlighet som sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer. Bindingene kan eksempelvis oppstå mellom barnet og foreldrene, men også som et resultat av et nært vennskap (Honneth, 2007). Det er gjennom anerkjennelse i denne sfæren at enkeltmennesket kan utvikle selvtillit, som utgjør den første formen for selvrealisering. Til tross for at utdanning vanligvis ikke er noe som forbindes med sterke emosjonelle bindinger argumenterer Jakobsen (2013) for at anerkjennelse i denne sfæren også er aktuell i skolen. Han forankrer det i at møter mellom elever og lærere utgjør en viktig side ved utdanning. Anerkjennelse i form av emosjonell innlevelse og støtte utgjør: «(...) en sentral ingrediens i vellykkede lærer-elev relasjoner» (Jakobsen, 2013, s. 363). I tilfeller der for eksempel en lærer forholder seg til en elev på et faglig og relasjonelt nivå er det rimelig å anta at det Honneth (2007) omtaler som «følelsesmessige bindinger» kan oppstå mellom disse aktørene. Det at kun lærere fremheves i utsagnet over er trolig ikke til hinder for at bindingene også kan oppstå mellom en elev og en spesialpedagog, en assistent og/eller en PP-rådgiver som forholder seg til elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov i tilknytning til praksis i tiltakskjeden.

Anerkjennelse i den rettslige sfære

Honneth (2007, 2008) omtaler den rettslige sfæren som en sosial arena der individets realisering er underlagt det offentlige interesse, ansvar og kontroll. I denne studien er regler som omhandler rettighetene til barn/elever av særlig viktighet. Nærliggende eksempler er

elevs rett til spesialundervisning, jf. oppl. § 5-1, samt retten til medbestemmelse, jf. bl. § 31. Regelverk som regulerer barns/elevs rettigheter er trolig statens måte å ivareta oppveksten og utviklingen til nåværende og fremtidige generasjoner. Det er gjennom anerkjennelse i denne sfæren at individet kan utvikle selvaktelse, som utgjør den andre formen for selvrealisering (Honneth, 2007). Anerkjennelse i denne sfæren finner sted ved at rettigheter som er nedfelt i regelverket etterleves (Honneth, 2008). Individet som er rettslig anerkjent: «(...) respekteres (...) ikke bare for sin abstrakte evne til å orientere seg ut fra moralske normer, men også ut fra den konkrete egenskapen at det fortjener en levestandard som er tilstrekkelig til å kunne orientere seg moralsk» (Honneth, 2008, s. 127). I dette ligger det muligens en antakelse om at rettslig anerkjennelse avhenger av troen på at enkeltmennesket besitter en ferdighet som gjør han/hun i stand til å anvende en rettighet på en egnet vis. Således kan ansattes ivaretagelse av elevs rett til medbestemmelse bero på den enkeltes tiltro til hvorvidt eleven er i stand til å forvalte rettigheten. Ved rettslig anerkjennelse pågår det to prosesser, eller det Honneth (2008) omtaler som «bevissthetsoperasjoner». Den ene forutsetter *kunnskap om* rettslige forpliktelser en har overfor autonome personer, mens den andre angår hvorvidt vi anser vedkommende for å være: «(...) et vesen med *egenskaper som utløser* disse forpliktelsene» (Honneth, 2008, s. 122, kursivering tillagt). I dette ligger det trolig en konkret vurdering av hvorvidt et annet individ faktisk har en rettighet. I lys av dette kan det hevdes at ansattes etterlevelse av elevs rettigheter både beror på deres kjennskap til regelverket samt en vurdering av hvorvidt en konkret elev besitter egenskaper som utløser en (eller flere) rettigheter.

Anerkjennelse i den solidariske sfære

Solidaritet i et moderne samfunn forutsetter: «(...) at de sosiale forholdene er preget av symmetrisk verdsetting mellom individualiserte (og autonome) subjekter (Honneth, 2007, s. 138). Sitatet indikerer at anerkjennelse finner sted når omgivelsene rundt eksempelvis en elev med spesielle behov verdsetter hans/hennes særpreg. Tolkningen er i overensstemmelse med Honneth (2007, 2008) som anser en relasjon for å være solidarisk når den ikke medfører en passiv toleranse av et annet individ. I tillegg påpeker han at solidaritet kommer til uttrykk når den enkelte vurderer andres ferdigheter og bidrag som noe betydningsfullt for egen praksis. I lys av dette kan det hevdes at ansatte i skolen og/eller PP-tjenestens fokus på å få tilgang til elevens perspektiv kan påvirkes av hvorvidt de anser vedkommende for å besitte kunnskap som kan tilføre en nytteverdi for deres eget arbeid i tiltakskjeden. Honneth (2007)

understreker at den tredje og siste formen for selvrealisering, selvverdsettelse, oppstår når individet erfarer at andre anser hans/hennes bidrag for å ha en nytteverdi i samfunnet.

3. FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING

I dette kapitlet blir det redegjort for den forskningsmetodiske tilnærmingen som ligger til grunn for denne studien. Det handler om det vitenskapsteoretiske perspektivet som har blitt lagt til grunn for arbeidet og valg som er gjort i ulike deler av forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteori

I det følgende blir det redegjort for studiens ontologiske (synet på verden), epistemologiske (synet på kunnskap om verden) og metodologiske (synet på hvordan man innhenter kunnskap om verden) forutsetninger (Guba & Lincoln, 1994). Det vitenskapsteoretiske fundamentet som ligger til grunn for undersøkelsen er sosialkonstruksjonismen. Det *ontologiske* utgangspunktet er at mennesker kontinuerlig konstruerer sin opplevelse av virkeligheten. Verden kan dermed betraktes som en sosial konstruksjon der språket og måten vi kommuniserer med hverandre får innvirkning for hvordan den konstrueres (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Virkeligheten fremstår dermed som dynamisk og i stadig endring som et resultat av menneskelig samhandling. Relatert til forskning, påpeker Postholm (2010) at virkeligheten ikke er objektivt gitt, men noe som konstrueres mellom personer som deltar i en undersøkelse. I lys av dette legges det til grunn at datamaterialet som fremkommer i denne studien har oppstått i samtalen mellom forskeren og informantene. Det *epistemologiske* utgangspunktet i sosialkonstruksjonismen er at kunnskap utvikles som et resultat av menneskelig interaksjon (Lundby, 2003). En forutsetning for at forskeren kan få tilgang til kunnskap om et gitt tema, er at han/hun oppsøker kontekster som muliggjør interaksjon med informantene. I dette forskningsprosjektet utgjør semistrukturerte intervjuer metoden for datainnsamling (underpunkt 3.2.1). Det hensiktsmessige med denne fremgangsmåten er at den legger opp til en dialog mellom forskeren og deltakerne. Sosialkonstruksjonismens *metodologiske* utgangspunkt blir av Guba og Lincoln (1994) omtalt som «dialektisk og hermeneutisk». Samhandlingen mellom forskeren og informanten blir beskrevet som dialektisk, fordi individets konstruksjoner kommer til uttrykk gjennom dialogen. Deretter hevder de at hermeneutiske teknikker anvendes for å skape forståelse av de konstruksjoner som kom til uttrykk i dialogen. I analysen av datamaterialet som omtales senere er det lagt til grunn en hermeneutisk tilnærming (underpunkt 3.6.1). Med utgangspunkt i dette er det

nødvendig å tydeliggjøre at sosialkonstruksjonismen utgjør studiens vitenskapsteoretiske fundament, mens den hermeneutiske tilnærmingen er forbeholdt analysen.

3.2 Redegjørelse og valg av metode

Valg av metode henger blant annet sammen med undersøkelsens hensikt (Guba & Lincoln, 1994). Studiens hensikt var å innhente beskrivelser av lokal praksis som kan belyse hvordan ansatte i skolen og PPT ivaretar elevers medbestemmelsesrett i tiltakskjeden. I forlengelsen ble en kvalitativ metode vurdert som egnet til å innhente datamaterialet. Valget underbygges med Brinkmann og Tanggaard (2012) som anser tilnærmingen for å være ideell når intensjonen er å belyse hvordan enkeltpersoner handler.

3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Forskningsintervjuer kan gjennomføres med varierende grad av struktur, noe Brinkmann og Tanggaard (2012) synliggjør gjennom å uttrykke at noen intervjuer har en stram og styrende struktur i form av fastlagte spørsmål som gir lite rom til individuelle tilpasninger, mens andre intervjuer bærer preg av en mer åpen tilnærming til spørsmål og øvrig struktur. I denne studien ble en intervjuform som befinner seg mellom styrende og åpne intervjuer benyttet: det semistrukturerte intervjuet. Det som særpreger denne intervjuformen er en ferdig formulert intervjuguide (se underpunkt 3.4.1) som inneholder spørsmål omkring et eller flere tema som danner utgangspunktet for forskerens gjennomføring av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrunnelsen for valgt intervjustruktur forankres i problemstillingen og forskningsspørsmålet der det var ønskelig å belyse bestemte temaer og områder som adresserer ulike aspekter ved elevers medbestemmelse, som eksempelvis relasjoner mellom ulike aktører i tiltakskjeden. I lys av dette ble det nødvendig å styre intervjuene i tematiske retninger som samlet sett kan gi et innblikk i praktiseringen av elevers medbestemmelse i tiltakskjeden. Behovet for styring var ikke til hinder for at informantene kunne komme med egne innspill i løpet av intervjuene.

3.3 Utvalget

Utvalget består av ansatte fra grunnskolen og PP-tjenesten. Førstnevnte er representert ved en spesialpedagogisk koordinator, en lærer og en assistent som alle arbeider ved en og samme grunnskole, mens sistnevnte representeres av to PP-rådgivere som er ansatt i ulike kommuner. Når det gjelder arbeidserfaring er det en spredning fra relativt nyansatte med et par års

erfaring i skolen eller PP-tjenesten til andre med over tjue års erfaring. For øvrig er begge kjønn representert i utvalget. Formuleringene «deltaker» og «informant» brukes om de som har tatt del i studien. Samtlige har ulik erfarings- og utdannelsesbakgrunn.

I kvalitativ forskning der enn forholder seg til en mindre gruppe informanter bør man ha en velbegrunnet avgrensning (Tjora, 2012). Rekruttering av deltakere tok utgangspunkt i et såkalt strategisk-tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Utvalget er *strategisk* fordi det består av deltakere som besitter kunnskap som er nødvendig for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet. Fremgangsmåten baserer seg på *tilgjengelighet*, fordi informantene hadde anledning til å bli intervjuet i tidsrommet februar til mars 2016. I forlengelsen av at tematikken for denne studien er elevers medbestemmelse i spesialundervisningens tiltakskjede, ble det en absolutt nødvendighet å rekruttere deltakere som har erfaring fra arbeid i tiltakskjeden. Viktigheten av at ansatte fra PP-tjenesten ble inkludert er udiskutabel, noe som skyldes at lovgiver eksempelvis pålegger PPT å utarbeide sakkyndig vurdering, jf. oppl. 5-6 annet ledd. Denne vurderingen faller inn under utrednings- og tilrådningsfasen, og er den tredje av totalt syv faser i tiltakskjeden. Utvalget fra skolen er sammensatt av deltakere som representerer forskjellige yrkesgrupper. Hensikten med dette var å innhente et bredt spekter av informanter som kunne belyse praksis som finner sted i de ulike fasene. Skolen blir, i likhet med PP-tjenesten, pålagt en rekke oppgaver av lovgiver. En av disse er å foreta undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, jf. oppl. § 5-4 første ledd. Som nevnt utgjør dette en undersøkelsesplikt som omfattes av førtilmeldingsfasen. Det er verdt å påpeke at lovgiver ikke tillegger assistenter oppgaver i tilknytning til tiltakskjeden. Årsaken til at en assistent likevel er representert, skyldes at de tilbringer tid med elevene før det foreligger enkeltvedtak om retten til spesialundervisning, men også i etterkant av vedtaket. Dersom en ser dette i sammenheng med forskning som viser at mange elever med enkeltvedtak får opplæring av assistenter (NOU 2003:16; Riksrevisjonen 2010-2011), viser det viktigheten av å innhente perspektivet til en assistent. I kraft av at lovgiver tildeler ansatte som arbeider ved etater i offentlig forvaltning ulike roller i tiltakskjeden (hovedpunkt 2.3), ble det nødvendig å belyse mangfoldet gjennom å innhente et utvalg bestående av ansatte fra skolen og PP-tjenesten. Intensjonen var å få informanter som kan illustrere hvordan ansatte i skolen og PPT ivaretar elevers medbestemmelsesrett.

3.3.1 Rekruttering

De etiske retningslinjene som Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) har utarbeidet utgjør studiens etiske plattform. I forbindelse med rekrutteringsprosessen kom prinsippet om konsesjon og meldeplikt (NESH punkt 10) til anvendelse. Der gis det klart uttrykk for at forskningsprosjekter skal meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) senest 30 dager før datainnsamlingen skal starte og/eller at utvalget blir kontaktet. Dersom en ser denne fristen i sammenheng med påstanden om at det kan være krevende for en forsker å få tilgang til eliteinformanter som eksempelvis eksperter (Kvale & Brinkmann, 2009), ble det besluttet å melde inn forskningsprosjektet til NSD i desember. Dette fant sted 16.12. 2015. Benevnelsen eliteinformanter kan benyttes om deltakerne i utvalget, fordi samtlige besitter, riktig nok i ulikt omfang, særlig kunnskap om praksis som finner sted i tiltakskjeden. I forlengelsen av at godkjenning fra NSD forelå 21.12. 2015, ble prosessen med å få informanter iverksatt på nyåret. Erfaringen tilsa at det var et klokt valg, fordi det var tidkrevende å få informanter samt å avtale intervjuer med den enkelte. Den siste informanten ble rekruttert så sent som midten av februar 2016.

Prosessen med å rekruttere deltakere startet med at enhetsledere ved PP-tjenesten og rektorer ved grunnskoler i forskjellige kommuner ble kontaktet. Korrespondansen med disse foregikk i all hovedsak via e-post, og unntaksvis telefonsamtaler. I den innledende kontaktfasen ble den enkelte lederen blant annet informert om forskningsprosjektet og metoden for datainnsamling. I tillegg ble det gitt en *delvis* gjengivelse av forskningsprosjektets hensikt. (Se nærmere begrunnelser under hovedpunkt 3.7). I det følgende holdes beskrivelser av prosessen med å rekruttere informanter fra skolen og PP-tjenesten atskilt. Etter innledende kontakt med tre enhetsledere i PPT, valgte hver av disse å informere medarbeiderne om prosjektet. I praksis fant dette sted ved at informasjonsskrivet (vedlegg 3) som den enkelte hadde mottatt på e-post, ble videresendt til PP-rådgivere. I løpet av en to ukers periode mottok jeg e-post fra to enhetsledere som inneholdt navn og kontaktopplysninger på PP-rådgiverne som hadde sagt seg villig til å delta i studien. Totalt var det tre stykker som meldte sin interesse: en fra det ene PP-kontoret, og de resterende to fra det andre. Det å ha et spenn i utvalgets geografiske tilhørighet har ikke vært et hovedhensyn i denne studien, men det ble aktualisert som et resultat av at PP-rådgivere som arbeidet i ulike kommuner ønsket å delta. Etter en konkret vurdering ble det besluttet å rekruttere en informant fra hver kommune. Hensikten var å få et

datamateriale som kunne gi eksempler på hvordan ansatte ved ulike kommuner overholder medbestemmelsesretten. Det var først i etterkant av utvelgelsen at deltakerne ble kontaktet, og tid og sted for intervju ble avtalt.

Når det kommer til prosessen med å rekruttere deltakere fra skolen var fremgangsmåten identisk med den som ble beskrevet i avsnittet over. Den eneste forskjellen er at rektorer og ikke enhetsledere ble kontaktet. På det meste hadde jeg løpende kontakt med rektorer ved fire grunnskoler, fordelt på ulike kommuner. Rektorene besluttet å viderefremidle opplysningene som fremgikk av informasjonsskrivet (vedlegg 2) til de ansatte, men hvordan dette ble gjort i praksis vites ikke. I likhet med enhetslederne, fikk også rektorene begrenset informasjon om studiens egentlige hensikt. I midten av januar mottok jeg en e-post fra rektor ved en skole som inneholdt navn og kontaktopplysninger til en assistent, en lærer og skolens spesialpedagogiske koordinator som alle hadde sagt seg villig til å delta i forskningsprosjektet. Først etter at disse opplysningene var mottatt, kom jeg i kontakt med den enkelte, og fikk avtalt intervjutidspunkt. I etterkant av at avtaler med skolens informanter var inngått, ble det sendt en e-post til rektorer ved de tre andre skolene der det ble informert om at en avtale er inngått med deltakere fra en annen skole, der jeg også takket for engasjementet som den enkelte hadde utvist i et forsøk på å anskaffe potensielle deltakere til denne studien. Hensikten var å forhindre at rektorene brukte ytterligere tid til å oppfordre ansatte til å delta i studien. Avslutningsvis er det verdt å påpeke at samtlige informanter fra skolen og PP-tjenesten ble tilsendt en e-post der et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 6) ble lagt ved. Det vedlagte dokumentet informerer om ulike sider ved studien som hvilke informanter som er aktuelle for studien, at deltakelse er frivillig, samt at den enkelte står fritt til å tilbakekalle samtykket i forkant men også i etterkant av intervjuet.

3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

I dette hovedpunktet gjøres det rede for forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamlingen.

3.4.1 Intervjuguide

På bakgrunn av at opplæringsloven (1998) pålegger skolen og PP-tjenesten ulike oppgaver i fasene som utgjør spesialundervisningens tiltakskjede, ble det nødvendig å formulere to intervjuguider (vedlegg 4 og 5). Begge inneholder spørsmål som ble utformet med

utgangspunkt i problemstillingen og på bakgrunn av tidligere forskning og faglitteratur. Hensikten var å formulere spørsmål som var egnet til å belyse hvordan ansatte ivaretar elevens medbestemmelsesrett. Til tross for noe variasjon i spørsmålsformuleringer og antall spørsmål, er den overordnede strukturen og tematikken i begge intervjuguider identisk. Intervjuguidene starter med en innledende del bestående av spørsmål som angår den enkeltes utdanning og arbeidserfaring, dernest følger spørsmål som adresserer praksis tilknyttet faser i tiltakskjeden. Deretter følger spørsmål som angår den enkeltes tanker rundt relasjoner med øvrige aktører, som eksempelvis eleven og foreldre/foresatte, før spørsmål som innhenter deltakernes forståelse av ordlyden i opplæringsloven (1998) § 5-4, forvaltningsloven (1967) § 17, og barneloven (1981) § 31 avrunder intervjuguiden. Det som er felles for de tre bestemmelsene er at samtlige belyser aspekter ved involveringen av eleven/barnet. På forhånd ble spørsmål som angår informantenes juridiske kjennskap vurdert som de mest krevende temaet. Av den grunn ble det besluttet å plassere disse mot slutten av intervjuguiden(e), noe som understøttes av Creswell (2013) som påpeker at krevende spørsmål bør komme mot slutten av intervjuet. Det er verdt å understreke at samtlige spørsmål falt inn under en av tre tematiske kategorier: *spesialundervisningens tiltakskjede* (beskrivelser av praksis i de ulike fasene, og tenkning rundt denne), *relasjoner* (mellom ulike aktører i tiltakskjeden) og *juridisk kjennskap* (forståelse av ordlyden i grunnleggende bestemmelser). Samlet sett består begge intervjuguider av spørsmål som kan innhente kunnskap om hvorledes ansatte i skolen og PPT etterlever elevens medbestemmelse i tiltakskjeden. I forlengelsen av beslutningen nevnt over om å gi deltakerne begrenset informasjon om forskningsprosjektets egentlige hensikt ble det nødvendig å utforme spørsmål som kunne gi tilgang til ønsket informasjon uten at dette avslørte det egentlige formålet. Dette ble gjort for å forhindre at deltakerne konstruerer en versjon av egen praksis og tenkning rundt denne som er tilpasset samtaleparten (forskeren) og studiens formål (Ryen, 2002). I denne sammenhengen siktes det ikke til en konstruksjon i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, men heller mot tilfeller der deltakeren tilpasser (konstruerer) svarene etter det vedkommende tror at forskeren ønsker å høre, eller det han/hun føler seg forpliktet til å svare. Valget falt på en løsning som kombinerer spørsmål som direkte eller indirekte adresserer ulike aspekter ved de ansattes involvering av elevene. Spørsmål som har til hensikt å innhente eksplisitt kunnskap om elevens rolle i de ulike fasene, eller tanker rundt involvering av elever, omtales som *direkte*. Et eksempel: «Kan du beskrive elevens rolle i planleggingsfasen?». I motsatt fall er spørsmål som er utformet med den hensikt å få tilgang til beskrivelser av elevens rolle i tiltakskjeden sett i forhold til andre aktører som eksempelvis

foreldre/foresatte, skolen/PPT, *indirekte*. Følgende spørsmål illustrerer dette: «Hvilke aktører anser du for å være dine viktigste samarbeidspartnere?».

3.4.2 Pilotintervju

I forkant av at det ble inngått intervjuavtaler med informanter fra skolen og PPT ble det gjennomført to pilotintervjuer som begge fant sted i uke 2. Med utgangspunkt i at det ble utformet to intervjuguider oppstod det et behov for å teste ut begge. Det var en kontaktlærer i grunnskolen og en PP-rådgiver som sa seg villig til å delta. Hovedformålet var å undersøke hvorvidt spørsmål i intervjuguiden genererer data som kan besvare problemstillingen. Andre essensielle formål var å få deltakernes tilbakemelding på hvorvidt spørsmål i intervjuguiden ble oppfattet som uklare, ubehagelige eller vanskelige. Videre var det et poeng å bli kjent med opptaksutstyr og intervjurollen, fordi det er først når intervjueren behersker intervjuteknikkene at vedkommende kan fokusere på intervjupersonen og intervjuets tematikk (Kvale & Brinkmann 2009; Ryen 2002). I forkant av intervjuene signerte begge et samtykkeskjema der det fremgikk at de ønsket å ta del i pilotintervjuet, samt at samtalen ble tatt opp på bånd. Etter at den enkelte hadde besvart samtlige spørsmål i intervjuguiden, fikk vedkommende anledning til å komme med innspill til hvordan spørsmålsstillinger og/eller den overordnede strukturen kunne forbedres. I etterkant ble lydopptak fra begge intervjuer transkribert. På bakgrunn av konkrete erfaringer med intervjuene, samtaler med deltakerne, og en gjennomlesing av de transkriberte notatene ble det gjort mindre endringer i begge intervjuguider. Avslutningsvis er det verdt å nevne at de som deltok i pilotintervjuene ikke utgjør en av de fem informantene i studien.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingsprosessen pågikk fra slutten av januar til midten av mars 2016. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt, noe som innebærer en fysisk tilstedeværelse der intervjueren og den intervjuede får adgang til hverandres ikke-språklige informasjon herunder gester og ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene fant sted på gruppe- eller møterom ved den aktuelle skolen eller hos PP-tjenesten. Før intervjuene startet ble dokumentet som kombinerer et informasjonsskriv og samtykkeskjema fremlagt. Informantene mottok dette dokumentet på e-post en til to uker før intervjuet. På spørsmål om den enkelte ønsket å lese gjennom dokumentet en siste gang før signering, ga samtlige uttrykk for at dette ikke var nødvendig, fordi de hadde satt seg inn i innholdet i forkant. Etter endt signering, ble den

enkelte informert om at deltakelsen er frivillig, og at samtykket kan tilbakekalles når som helst i prosessen. Deretter ble det opplyst om at intervjuguiden inneholder spørsmål som angår tre tematiske kategorier, som tar sikte på belyse ulike sider ved praksis som finner sted i tiltakskjeden. I tillegg ble deltakerne oppfordret til å besvare spørsmålene etter beste evne. Det ble også understreket at det ikke eksisterer fasitsvar på spørsmålene. Hensikten var å oppnå autentiske svar. I forbindelse med autenticitet understreker Thagaard (2013) at dette ikke er mulig å oppnå til det fulle, og forankrer det i at relasjonen mellom intervjuer og informant vil prege intervjuets innhold. Før intervjuet startet ble det også åpnet opp for spørsmål eller kommentarer. Det er også verdt å nevne at informantene *ikke* ble tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Intervjuene varte fra 40 til 60 minutter. Deltakerne hadde avsatt tilstrekkelig tid, noe som resulterte i at samtalene ikke ble preget av stress eller tidsnød. Samtlige hadde mye å formidle om egen praksis, og fremstod som svært engasjerte. Thagaard (2013) anser deltakernes pågående og aktive atferd i et intervju for å være et tegn på at han/hun ikke opplever forholdet til forskeren som underordnet eller usikkert. Under intervjuene ble avklarende spørsmål og parafrasering anvendt med den hensikt å utvikle ytterligere forståelse av tematikken som ble omtalt. Med *avklarende spørsmål* menes spørsmål som tar sikte på å bekrefte eller avkrefte ens egen forståelse av det som har kommet til uttrykk hos samtalepartneren (Mathisen & Høigaard, 2004), informanten/deltakeren i dette tilfellet. *Parafrasering* innebærer å omformulere andres utsagn til egne ord der hensikten er å kontrollere om en har forstått den man samtaler med (Pettersen & Løkke, 2004). Samlet sett er dette metoder som egner seg til å oppstille et skille mellom informantens utsagn og/eller forståelse på den ene siden, og forskerens tolkninger av utsagnet på den annen side (Ryen, 2002). Samtlige deltakere var svært eksplisitte, og sa klart ifra dersom de var uenige eller opplevde seg misforstått. Dette er trolig viktig med tanke på å sikre en troverdig og pålitelig datainnsamling som danner grunnlaget for den videre analysen. Mot slutten av intervjuet fikk deltakerne anledning til å stille spørsmål og komme med ytterligere kommentarer til det som ble meddelt tidligere. Samtlige informanter samtykket til at intervjuet ble tatt opp på bånd. Det fordelaktige med digitale opptak er at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg samtykket de til at daglig ansvarlig ved Universitetet i Agder, Camilla Herlofsen, ved behov, kunne få innsyn i de ferdige transkripsjonene.

3.5 Transkribering

I etterkant av at lydopptak fra hvert enkelt intervju var spilt inn, ble de overført til en privat og passordbeskyttet datamaskin. Deretter ble opptaket transkribert påfølgende dag. Med *transkripsjon* siktes det til en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Creswell, 2013). Opptakene ble transkribert ved hjelp av dataprogrammet «Express scribe transcription software». I dette programmet kan man blant annet spille av lydfiler i ulikt tempo. I intervjusekvenser der informanter snakket hurtig var det ideelt å redusere hastigheten på opptaket, noe som forenklet arbeidet med å gjengi utsagn eksakt.

Transkriberingsprosessen utgjør en del av fortolkningsprosessen, fordi det treffes valg som for eksempel angår hva som skal transkriberes og hvordan dette skal gjøres (Kvale & Brinkmann, 2009). Et valg som ble foretatt i transkripsjonsprosessen angikk *hvordan* informantenes utsagn i lydopptak skulle gjengis i transkripsjonene. Nærmere bestemt gjaldt det om typiske dialektord som informantene benyttet skal gjengis i transkripsjonen, eller om de skal omskrives til bokmål. Det ble besluttet å legge til grunn en transkripsjonsprosedyre som gjengir intervjuer på ordrett bokmål, noe som medførte en standardisering av typiske dialektord. Valget forankres i behovet for å ivareta deltakernes konfidensialitet jf. NESH punkt 14 (se hovedpunkt 3.7). Transkripsjonsprosessen *hva* angikk hvilket innhold som kom til uttrykk i lydopptak som skal gjengis i transkripsjonene, noe som ble aktualisert i tilfeller der deltakere til stadighet gjentok småord som: «så», «eh» og «hmm». Valget angår hvorvidt uttalelsene skal gjengis ordrett med alle gjentakelser og småord eller om de bør reduseres for å få en mer formell og skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009). Under transkripsjonen ble det besluttet at slike gjentakelser skal gjengis til et minimum. Fremgangsmåten tok sikte på å formidle informantenes utsagn på en klar og presis måte. I tilfeller der det etter en konkret vurdering ble konkludert med at et bortfall vil få følger for utsagnets meningsinnhold, ble ordene inkludert. Tematikken ble også aktuell i passasjer av lydopptak som inneholdt deltakeres beskrivelser av forhold ved egen helse, eller samarbeid med navngitte kollegaer. I transkripsjonen ble disse fjernet uten videre. Hensikten var å ivareta informantens, men også tredjeparters anonymitet (NESH punkt 11) (se mer om dette under hovedpunkt 3.7). En tredjepart er en person som ikke er direkte gjenstand for forskningen (NESH, 2006). Transkripsjoner av de fem intervjuene resulterte i et datamateriale på ca. 69 sider. Til tross for at transkripsjonene er forsøkt gjengitt ordrett er det viktig å understreke at de ikke utgjør absolutte representasjoner av alt som fant sted under intervjuene. Deltakerens tonefall og

mimikk kom eksempelvis ikke til uttrykk.

3.6 Analyse av transkripsjonene

I dette hovedpunktet beskrives og begrunnes arbeidet med å systematisere datamaterialet.

3.6.1 Hermeneutisk tilnærming

Innledningsvis i kapitlet, under hovedpunkt 3.1, ble det gitt uttrykk for at en hermeneutisk tilnærming danner utgangspunktet for dataanalysen. I dette underpunktet følger en redegjørelse av denne tilnærmingen. Som fagterm skriver hermeneutikk seg fra det greske verbet *hermeneuein* som har to hovedbetydninger: *å uttrykke* (å utsi noe), samt *å utlegge* (i betydningen av fortolke og forklare) (Læg Reid & Skorgen 2006). Til tross for hermeneutikk ofte omtales som læren om fortolkninger av tekster (Fuglseth 2006; Gadamer 2007; Kvale & Brinkmann 2009), er det nødvendig å påpeke at den i økende grad utgjør en allmenn forståelseslære (Krogh, 2014). I dette ligger det en klar formening om at forståelsen er hermeneutikkens primære siktemål. Hermeneutikkens opprinnelige fokus var tolkning som hadde til hensikt å skape forståelse av juridiske og teologiske (religiøse) tekster (Gadamer, 2007). I lys av at medbestemmelsesretten er forankret i barneloven (1981) § 31, er det naturlig å legge en hermeneutisk tilnærming til grunn for analysen av et datamateriale (transkripsjonene) som kan skape forståelse for forholdet mellom regelverket og lokal praksis. Med *lokal* menes i denne sammenhengen arbeidet som utføres i skoler og PP-kontorer i det daglige.

Først og fremst er analysen inspirert av hermeneutikken fordi tilnærmingen fokuserer på forståelse som kan oppnås ved tolkning. Gadamers (2007) forståelse av forholdet mellom deler og helhet og teksten og leseren som kommer til uttrykk i den hermeneutiske sirkelen ble utslagsgivende for analysen. Fremstillingen av den hermeneutiske sirkelen nedenfor vil kun omtale sider ved tenkningen som ligger til grunn for analysen. Gadamer (2007) anser forståelse for å utgjøre et historisk forhold bestående av to størrelser; leseren og teksten. Der historiske forhold de lever eller levde under får innvirkning på begge. Med *historiske forhold* siktes det til sider ved samfunnet som preger leseren, men også den (eller de) som har forfattet teksten. I analyseprosessen utgjør forskeren «leseren», mens transkripsjonene er «teksten». Utgangspunktet for den hermeneutiske sirkelen er at man ikke kan forstå delene uten å forstå helheten, samt at helheten ikke kan forstås uten å forstå delene (Fuglseth, 2006). Med

utgangspunkt i tenkningen til Gadamer (2007) ble det viktig å gjennomføre en analyseprosess som skaper forståelse av innholdet som fremkom i hvert enkelt intervju (delene), og hvordan intervjuene samlet sett kan utgjøre en helt som belyser hvordan ansatte i skolen og PPT etterlever elevs medbestemmelsesrett. Tenkningen om den hermeneutiske sirkelen utgjør «bakteppet» for den faktiske analyseprosessen som blir redegjort for nedenfor.

3.6.2 Redegjørelse av analyseprosessen

Det foreligger en rekke metoder som kan anvendes i analysen av det transkriberte datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009), koding og meningsfortetting ble benyttet i denne studien. Metodene ble valgt med den hensikt å redusere datamengden noe som, ifølge Ryen (2002), er intensjonen med å analysere kvalitative data. *Meningsfortetting* innebærer at en sammenfatter intervjupersonenes lengre uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter at transkripsjoner fra samtlige intervjuer var printet ut, ble materialet gjennomgått i sin helhet. Deler av materialet som bestod av lengre og/eller uklare formuleringer ble understreket med en blå penn. Intensjonen var å gjenfinne det enkelte tekststykket i etterkant. Deretter ble det utformet et forslag til en sammenfatning av utsagnet som tok sikte på å tydeliggjøre essensen, uten å endre innholdet. I etterkant ble forslaget (det meningsfortettede materialet) og den opprinnelige uttalelsen oversendt informantene som stod bak utsagnet. Intensjonen var å undersøke hvorvidt vedkommende mente at det som ble fortalt under intervjuet kom enda klarere frem i det meningsfortettede materialet. Det fordelaktige med en slik tilnærming er at den kan bidra til å skape troverdighet om resultatene. Til forskjell fra meningsfortetting som ble anvendt på deler av datamaterialet ble *koding* anvendt på hele. Dette er en fremgangsmåte som innebærer å sette merkelapper på innholdet i teksten med den hensikt å beskrive hva som blir sagt (Creswell 2013; Kvale & Brinkmann 2009; Postholm & Moen 2009). Kodingen fant sted ved at enkeltord som fremhever tematikken som ble omtalt av informantene ble påført i den høyre margin, som eksempelvis: «tidspress», «kompetanse», og «holdninger». Således utgjør dette «merkelapper» i teksten (transkripsjonen). I etterkant ble samtlige koder fra hver av de fem transkripsjonene samlet i et eget Word dokument, noe som ble gjort for å lete etter fellestrekk som gikk igjen i flere intervjuer. Samlet sett la dette innledende analysearbeidet grunnlaget for analyseprosessene som står beskrevet nedenfor. I forlengelsen av at problemstillingen og forskningsspørsmålet som ligger til grunn for dette arbeidet belyser ulike sider rundt tematikken elevs medbestemmelsesrett, ble det besluttet å foreta to atskilte analyseprosesser. Med *atskilte* menes at den ene ikke er en fortsettelse på den

andre. Den første prosessen belyser hvordan elevers medbestemmelsesrett ivaretas i tiltakskjeden, mens den andre omhandler faktorer som informantene mener har en innvirkning på deres involvering av eleven. I det følgende utgjør førstnevnte «analyseprosess 1» mens sistnevnte omtales som «analyseprosess 2». Avslutningsvis er det verdt å påpeke at det som er omtalt i dette avsnittet også utgjør en analyse av datamaterialet, men når det kommer til analysen som senere er gjenstand for diskusjon, opereres det med analyseprosess 1 og 2.

Analyseprosess 1

I forlengelsen av at barns/elevers rett til medbestemmelse er hjemlet i bl. § 31 ble det besluttet å utlede kategorier som med utgangspunkt i ordlyden kan synliggjøre hvordan ansatte ivaretar denne rettigheten og som muliggjør en vurdering av samsvaret mellom regelverket og praksis. Av bestemmelsen følger det at: «(...) foreldre [skal] høre kva barnet har å seie (...)». I lys av dette ble det besluttet å omtale den første kategorien som: «Å høre barnet/eleven». Den andre kategorien betegnes som: «Å vektlegge barnets/elevens mening», og forankres i ordlyden: «Dei skal leggje vekt på det barnet meiner (...)». I etterkant av at kategoriene var utformet ble transkripsjonene gjennomgått. Hensikten var å finne utsagn tilknyttet hver enkelt fase i tiltakskjeden, som belyser hvorvidt de ansatte hører på eleven, og/eller tillegger hans/hennes mening vekt. Fremstillingen av funn nedenfor (hovedpunkt 4.1) vil således bære preg av dette.

Analyseprosess 2

Samtlige informanter ble bedt om å fremheve forhold som de mener får positiv og/eller negativ innvirkning på deres involvering av eleven. Intensjonen var å innhente beskrivelser som kan skape forståelse for forhold ved eksempelvis skolen, PPT, eleven eller det øvrige systemet rundt som kan få innvirkning på hvordan medbestemmelsesretten praktiseres. Den andre analyseprosessen består av tre trinn. I trinn *en* ble samtlige utsagn der informantene omtaler faktorer som de mener får innvirkning på egen praksis samlet i et eget dokument. «Høyt arbeidspress», «begrenset med tid» og «elevens verbale ferdigheter» utgjør konkrete eksempler. Det må også nevnes at de fem transkripsjonene ble tilført hver sin farge. Hensikten var å synliggjøre hvem som hadde sagt hva, dersom det ble nødvendig å samle utsagn fra flere deltakere på et dokument. Trinn *to* startet med en gjennomgang av hele dokumentet. Formålet var å oppstille kategorier som kunne systematisere og strukturere innholdet (faktorene). Etter gjentatte forsøk ble følgende kategorier oppstilt: «Faktorer ved eleven/skolen/PPT», «Faktorer

ved systemet» og «Faktorer ved regelverket». I trinn *tre* ble utsagn der deltakerne omtaler ulike faktorer flyttet over i en av de tre kategoriene. En naturlig følge av at de fem transkripsjonene ble tildelt hver sin farge, er at det ble synlig hvilke faktorer flere fremhevet som avgjørende for deres involvering av eleven. I forlengelsen ble det besluttet å velge de som ble omtalt av flestparten av informantene. Denne analyseprosessen resulterte i følgende fem faktorer: *systemet, samarbeid, demokrati, barnets beste og rettens sosiale funksjon* (hvordan jussen fungerer i praksisfeltet). Det er nødvendig å påpeke at ingen av deltakerne omtale alle fem. Avslutningsvis er det verdt å understreke at faktorene gjenfinnes i kapittel 4, under hovedpunkt 4.2.

3.7 Etiske vurderinger

I alle faser av et forskningsprosjekt er etikk og etiske vurderinger viktige (Herlofsen 2014; Postholm & Moen 2009; Ringdal 2013). Ovenfor ble det vist til de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av NESH. Disse har hatt en betydelig innvirkning for den faktiske gjennomføringen av studien. Det er især retningslinjer som adresserer forholdet til aktører som berøres direkte av forskningen som har blitt tillagt stor vekt, og som omtales nedenfor. Fremstillingen tar utgangspunkt i krav som angår meldeplikt, informert og fritt samtykke, konfidensialitet, hensynet til tredjepart og krav om å informere dem som er gjenstand for forskningen. Det er meldeplikt for alle forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger, jf. personopplysningsloven (2000) (NESH punkt 10). Dette kravet ble ivaretatt ved at forskningsprosjektet ble meldt og vurdert av NSD (vedlegg 1) *før* det ble opprettet kontakt med ledelsen ved skoler og PP-kontorer (se underpunkt 3.3.1 ovenfor). Når det gjelder ivaretagelse av kravet om informert og fritt samtykke (NESH punkt 9) er dette oppfylt ved at ledelsen ved skolene og PP-kontorene mottok et informasjonsskriv om forskningsprosjektet. På bakgrunn av denne informasjonen valgte den enkelte å videreformidle opplysningene til de ansatte, slik at de kunne avgjøre om de ønsket å delta i prosjektet. Samtlige informanter samtykket muntlig og skriftlig til å ta del i studien. NESH (2006) betegner samtykket som *fritt* når det ble avgitt uten for eksempel ytre press. Videre er samtykket *informert* når deltakerne blir informert om forhold som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Disse opplysningene følger eksplisitt av informasjonsskrivet. Kravet til fritt og informert samtykke er således oppfylt. Prinsippet om konfidensialitet (NESH punkt 14) tar sikte på å verne informantenes privatliv. Dette kommer også til uttrykk i fv1. § 13e (forskerens taushetsplikt). I denne undersøkelsen ble kravet om

konfidensialitet ivaretatt ved at lydopptak av intervjuer og pilotintervjuer ble oppbevart og behandlet på fortrolig vis. Videre ble transkripsjoner som kunne inneholde gjenkjennbar informasjon av deltakerne eller deres arbeidssted oppbevart i et låst skap som kun jeg har tilgang til. Det er først når forskningsprosjektet er avsluttet at samtlige lydopptak og transkripsjoner blir slettet. Transkripsjoner som er printet ut og bearbeidet i forbindelse med analyseprosessen vil bli makulert. Ved gjengivelse av utsagn fra transkripsjonene ble det besluttet å vise til den enkeltes yrkestittel. Hensikten var å ivareta deltakerens anonymitet. Plikten til å ivareta hensynet til tredjepart (NESH punkt 11) ble ivaretatt ved at kollegaer som ble navngitt i lydopptaket ikke ble inkludert i transkripsjonen.

Kravet om å informere de som er gjenstand for forskning (NESH punkt 8) ble ikke overholdt til det fulle i dette arbeidet, noe som skyldes beslutningen om å gi informantene begrenset informasjon om forskningsprosjektets egentlige hensikt. Deltakerne ble informert om at studiens formål er å innhente kunnskap om praksis i spesialundervisningens tiltakskjede, noe som medfører riktighet. Derimot ble det unnlatt å opplyse om at den delen av tiltakskjedens praksis som er aktuell for studien er den der ansatte i skolen og PP-tjenesten involverer eleven i eget arbeid, som kan si noe om hvordan medbestemmelsesretten etterleves. I de etiske retningslinjene uttrykkes det blant annet at deltakere som: «(...) er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en *rimelig* forståelse av (...) hensikten med forskningen» (NESH, 2006, s. 12, kursivering tillagt). Spørsmålet blir om deltakerne gjennom informasjonsskrivet som ble tilsendt PP-tjenesten, rektorer ved skoler, og hver enkelt informant har inneholdt informasjon som gir vedkommende en *rimelig* forståelse av studiens hensikt. Med unntak fra å opplyse om studiens medbestemmelsesaspekt, er informasjonsskrivet ellers detaljert utformet. På bakgrunn av dette kan det hevdes at informantene fikk anledning til å danne en rimelig forståelse av forskningsprosjektets overordnede mål, som er å innhente kunnskap om praksis som finner sted i tiltakskjeden. I vurderingen av hvor mye informasjon som er nødvendig for å gi informantene en rimelig forståelse ble det foretatt en avveining mellom samfunnets behov for forskning om elevers medbestemmelse i grunnskolen på den ene siden, og deltakernes behov for nødvendig informasjon på den annen side. Gjennomgangen av tidligere forskning (hovedpunkt 1.1) indikerer at det eksisterer et fåtall studier som generelt omtaler elevers medbestemmelse. Utvalget blir desto mindre når fokuset rettes mot medbestemmelse i spesialundervisningens tiltakskjede. I lys av dette er det rimelig å anta at samfunnets behov for forskning som

adresserer denne tematikken synes å være så overhengende at det kan forsvares å la samfunnshensynet gå på bekostning av deltakernes informasjon om studiens egentlige hensikt. NESH (2006) påpeker blant annet at forskning kan bidra til å belyse situasjonen til svakstilte grupper. På bakgrunn av at elever som mottar spesialundervisning ofte har en eller annen form for diagnose eller funksjonssvikt som vanskeliggjør deler av læringsprosessen (Imsen, 2014) kan det hevdes at de utgjør en faglig «svakstilt gruppe». En mulig risiko ved å informere potensielle informanter om studiens egentlige formål, er at det kunne blitt svært vanskelig å få tilgang til deltakere. I ytterste konsekvens kunne det ha resultert i at forskningsprosjektet ble umulig å gjennomføre, noe som hadde medført at forskning som kunne gitt kunnskap om hverdagen til en sårbar samfunnsgruppe ville gått tapt. Totalt sett trekker den samlede fremstillingen i retning av at det *kan* ha vært riktig å ikke informere deltakerne om studiens fulle hensikt. Det er også verdt å påpeke at beslutningen om å ikke informere deltakerne om tematikken elevens medbestemmelse ble gjort for å forhindre at de, med utgangspunkt i kjennskap til samtaletemaet, kunne gi et «glansbilde» av praksis. Med det siktes det til et bilde av egen praksis som muligens ikke er helt ideell. I tråd med dette påpeker Postholm (2010, s. 146) at en årsak til at forskeren velger å ikke gi deltakerne full informasjon om forskningen: «(...) kan være at informasjonen som gis, kan påvirke det som skjer, slik at det vil ødelegge for forskningen». I lys av dette ble avgjørelsen om å ikke informere om det ene forholdet ved studien forankret i et ønske om at forskningsresultatene ikke skulle bli skadelidende.

3.8 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning

Nedenfor følger beskrivelser av valg og tiltak som er gjort for å sikre studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, også omtalt som: «en hellig, vitenskapelig treenighet» (Kvale, 2001). Det er omdiskutert hvorvidt begrepene har relevans for kvalitative data, fordi de er nært knyttet til kvantitativ måling (Ringdal 2013; Ryen 2002). Det som kan gå tapt i situasjoner der man velger å erstatte begrepene: «(...) er referansen til innarbeidede og generelle begreper til å vurdere dataens kvalitet» (Ringdal, 2013, s. 248). I forlengelsen ble det besluttet å legge disse begrepene til grunn for den videre fremstillingen.

3.8.1 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og peker på hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal (Ringdal, 2013). Det overordnede validitetsspørsmålet i denne studien angår hvorvidt bruken

av semistrukturerte intervjuer er egnet til å innhente beskrivelser om praksis som kan si noe om hvordan elevs medbestemmelsesrett ivaretas i tiltakskjeden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) tilhører valideringen ikke en spesifikk undersøkelsesfase, men er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. I forlengelsen av at gjennomføringen av samtlige intervjuer tok utgangspunkt i en av to intervjuguider ble det viktig å ha et bevisst forhold til om spørsmål som fremgikk genererte gyldige data som var egnet til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet. Det er grunn til å tro at endringer i intervjuguidene som ble foretatt etter erfaringer fra pilotintervjuene har resultert i spørsmål som genererer gyldige data – og som dermed kan ha bidratt til å øke studiens validitet. Dette forankres i at spørsmål som hverken direkte eller indirekte omhandlet aspekter ved elevs involvering i tiltakskjeden ble forkastet etter denne prosessen.

Et annet validitetsspørsmål angår hvorvidt det kan festes lit til den kunnskapen som fremkommer ved bruken av semistrukturerte intervjuer. Der deltakernes beskrivelser av egen praksis brukes for å innhente kunnskap om hvordan medbestemmelsesretten ivaretas i tiltakskjeden. I den forbindelse ble medlemsvalidering brukt for å kontrollere gyldigheten (validiteten) av deltakernes beskrivelser og deler av den påfølgende analysen og tolkningen. Medlemsvalidering omtales som: «(...) the most critical technique for establishing credibility» (Guba & Lincoln, sitert i Creswell, 2013, s. 252). Dette er en teknikk som finner sted når forskeren tar resultatene med tilbake til informantene og forhører seg om hvorvidt den enkelte gjenkjenner, forstår og aksepterer de ulike beskrivelsene (Ryen, 2002). I etterkant av intervjuene ble informantene spurt om de ønsket å bli involvert i prosessen med å bearbeide data, da i form av medlemsvalidering. Tre av fem ga uttrykk for at de ønsket dette, mens de resterende valgte å avstå. De som takket ja, mottok en e-post med utdrag fra egen transkripsjon, analysen og tolkingen av denne. Deretter ga vedkommende uttrykk for hvorvidt de var enige eller uenige i beskrivelsene. Ingen motforestillinger om innholdet kom til uttrykk hos informantene.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser blant annet til hvorvidt resultater fra en studie kan gjentas av andre forskere som anvender samme metodikk på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Tidligere i kapitlet ble det gjort et forsøk på å gi en detaljert redegjørelse av blant annet fremgangsmåten ved utformingen av intervjuguiden(e), gjennomføringen av intervjuene og

analyseprosessen i etterkant. Hensikten var å gjøre forskningsprosessen transparent (gjennomsiktig) for andre forskere, slik at det skulle muliggjøre en eventuell replikasjon av studien. I lys av dette er følgende utsagn av interesse: «(...), because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed» (Le Compte & Goetz, 1982, s. 35). Utsagnet gir klare indikasjoner om at det er umulig for andre forskere å gjengi forskningsresultatene fra denne studien, i deres egen forskning. Til tross for det er det gjort valg som tar sikte på å muliggjøre et slik arbeid. Et eksempel: For å øke reliabiliteten av transkripsjonene ble det gitt en detaljert beskrivelse for valg og bortvalg som fant sted ved den faktiske transkriberingsprosessen (se hovedpunkt 3.5). Gjennom å gjøre datamaterialet transparent for andre forskere er hensikten å gjøre den enkelte i stand til å gjennomføre egen forskning der *deler* av resultatene som fremkommer i denne studien, kan gjenfinnes.

Reliabilitet viser *også* til hvor presise og gode måleinstrumentene man har brukt er, og til informasjonens presisjonsnivå og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble det semistrukturerte intervjuet («måleinstrumentet») vurdert som egnet til å innhente informasjon som er nødvendig for å belyse og besvare problemstillingen. Instrumentet ble valgt fordi det gir tilgang til ansatte i skolesystemets beskrivelse av egen praksis og tenkning rundt denne, som samlet sett kan si noe om hvordan elevers rett til medbestemmelse ivaretas. Det er grunn til å tro at instrumentets presisjonsnivå har vært ideelt, fordi det har resultert i et stort datamateriale som gir et flersidig bilde av elevers medbestemmelse i ulike faser av tiltakskjeden. Til tross for det er det grunn til å tro at bruk av en annen metode som eksempelvis observasjon, enten i stedet for eller som et tillegg til semistrukturerte intervjuer, hadde gitt andre resultater. Ved utformingen av intervjuguidene ble det viktig med et nøytralt og formelt språk som, i størst mulig grad, skulle forhindre at mine synspunkter som forsker ble overført til deltakerne, og som dermed kunne påvirke den enkeltes svar. Således er følgende utsagn av interesse: «Ethvert menneske er således henvist til at benytte sig af et bestemt sprog, som rummer bestemte perspektiver og bestemte blindheder over for verden» (Gulddal & Møller, 1999, s. 35). Til tross for en intensjon om å forhindre at skriftlige og muntlige ytringer påvirker informanternes utsagn, indikerer utsagnet over at det simpelt hen er umulig å uttrykke noe uten at en samtidig signaliserer ens egen forståelse til omverdenen.

3.8.3 Generaliserbarhet

Et spørsmål som stilles stadig oftere i forbindelse med intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2009). De understreker at dette har en sammenheng med innvendingen om at intervjuforskning har for få deltakere til at resultatene kan generaliseres. Med *generaliserbarhet* i kvalitativ forskning siktes det til hvorvidt kunnskapen som fremkommer i intervjuer har en generell gyldighet slik at den kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale 2001; Kvale & Brinkmann 2009, Ringdal 2013). Studiens utvalg består som nevnt av informanter som er strategisk utvalgt fra skolen og PP-tjenesten. I den forbindelse påpeker Thagaard (2013) at deltakere som er valgt på bakgrunn av deres hensiktsmessighet i forhold til et prosjekt utgjør et utvalg som ikke er representativt for en populasjon. Hvilket innebærer at funn i denne studie studien *ikke* automatisk kan overføres (generaliseres) til å omfatte alle spesialpedagogiske koordinatorene, lærere, assistenter eller PP-rådgivere i Norge, noe som heller ikke har vært intensjonen med arbeidet. Til tross for dette ble det viktig å beskrive forskningsprosessen slik at andre som arbeider i skolen eller PP-tjenesten kan resonnerer seg frem til hvorvidt elementer som fremkommer i denne studien er representativt for deres arbeidshverdag, og/eller tenkningen rundt involvering av elever med spesielle behov. Med andre ord handler det om å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig. I det kommende kapitlet, som inneholder en presentasjon av funn, er det gjort ved å legge ved sitater som eksemplifiserer deltakernes tenkning rundt involvering av eleven. Disse sitatene tar sikte på å gi ansatte i skolen og PPT anledning til å vurdere hvorvidt det som fremkommer av datamaterialet samsvarer med deres erfaring.

4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenteres funn som har fremkommet i analysen av intervjuene (underpunkt 3.6.2) på et deskriptivt (beskrivende) vis. Fremstillingen er todelt. Den *første* delen (hovedpunkt 4.1) tar utgangspunkt i problemstillingen og de to kategoriene som ble utledet av analyseprosess 1 («Å høre barnet/eleven» samt «Å vektlegge barnets/elevens mening»), og har til hensikt å beskrive *hvordan* ansatte i skolen og PPT ivaretar elevers rett til medbestemmelse i tiltakskjeden. Fremstillingen av funn som belyser dette er identisk for de ulike fasene, og inneholder tre bestanddeler: a) en redegjørelse av regelverk og retningslinjer som omtaler involvering av elever, men også foreldre i den enkelte fasen. Det er nødvendig å poengtere at regelverket/retningslinjene som her gjengis kun utgjør et fåtall av reglene som regulerer fasene. For en mer utførlig gjennomgang vises det til hovedpunkt 2.3. b) ansattes

beskrivelser av og tenkning rundt egen og/eller andres praksis. c) en skjønnsmessig vurdering av samsvaret mellom regelverk/retningslinjer og praksis. Således er sistnevnte normativ (vurderende), og atskiller seg fra de to foregående punktene som er deskriptive. På bakgrunn av denne redegjørelsen, vil hovedtrekk og/eller tendenser som overordnet kan si noe om hva som kjennetegner praksis i de fem fasene danne utgangspunktet for deler av diskusjonen i kapittel 5. Til tross for at de to kategoriene ikke angis eksplisitt i de tre bestanddelene (a-c) innebærer ikke det at de er uten betydning. I stedet fremkommer de indirekte gjennom beskrivelser som belyser om informantene hører på elevene og tar deres synspunkter til etterretning. Den *andre* delen av fremstillingen (hovedpunkt 4.2) belyser faktorene som ble utledet av analyseprosess 2 (systemet, samarbeid, demokrati, barnets beste og rettens sosiale funksjon), og er således forankret i forskningsspørsmålet som etterspør faktorer de ansatte mener får innvirkning på deres involvering av eleven.

I begge hovedpunkt vises det til sitater fra informantene som kan si noe om tendenser, likheter og ulikheter, i praksis. I lys av at studiens utvalg består av representanter fra ulike yrkesgrupper ble det desto viktigere å oppstille tydelige skiller mellom den enkeltes utsagn. Løsningen ble å referere til deltakernes yrkestittel. PP-rådgiver utgjør den eneste yrkesgruppen som har mer enn en representant. På bakgrunn av dette ble betegnelsen «rådgiver 1» og «rådgiver 2» brukt for å skille mellom PP-rådgiverne. I sitater der deler av informantens utsagn ble utelatt, eller opplysninger ble lagt til, ble dette markert med hakeparenteser («skarpe klammer» []). Gjennomgangen av den samlede tiltakskjeden (hovedpunkt 2.3) viser at regelverk/retningslinjer pålegger ansatte i skolen og PPT ulike roller. Fremstillingen vil således bære preg av dette, i den forstand av at enkelte er involvert i flere faser, mens andre kun er involvert i en. I forlengelsen av at intervjudata utgjør datagrunnlaget for dette arbeidet, er det nødvendig å påpeke at det ikke er en garanti for at det er et samsvar mellom ansattes beskrivelser av egen praksis, og det de faktisk gjør. Dette kan gi seg utslag på to vis. Enten ved at beskrivelsene gir et mer fordelaktig bilde av praksis enn det som er tilfellet. Eller ved at beskrivelsene ikke yter praksis helt rettferdighet, i den forstand at den kan fremstå som mindre lovmessig enn tiltenkt. Det er viktig å være oppmerksom på dette når en gjennomgår funn nedenfor.

4.1 Beskrivelser av hvordan eleven involveres i faser av tiltakskjeden

Dette hovedpunktet belyser hvordan ansatte i skolen og PPT involverer eleven, men også foreldre/foresatte, i fasene av tiltakskjeden som er gjenstand for dette arbeidet.

Fase 1: Førtilmeldingsfasen/bekymringsfasen

a) Regelverk/retningslinjer

Foreldrene eller eleven kan kreve at skolen foretar undersøkelser som er nødvendige for å ta stilling til om eleven har behov for spesialundervisning, samt en konkret vurdering av opplæringstilbudet eleven trenger, jf. oppl. § 5-4. I situasjoner der eleven uttrykker bekymring for egen utvikling kan det, med utgangspunkt i bestemmelsen over, hevdes at lovgiver har oppstilt en implisitt plikt til å involvere vedkommende i prosessen. Dette harmonerer med BK artikkel 12 nr. 1 som forplikter voksne til å tilrettelegge for at barn som er i stand til å danne egne synspunkter får gitt uttrykk for disse. I lys av dette er det rimelig å anta at skolen bør gi barnet/eleven anledning til å uttale seg om prosesser som finner sted i førtilmeldingsfasen. I situasjoner der skolen tar stilling til om en elev har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jf. oppl. § 5-1, oppfordrer Utdanningsdirektoratet (2014) til dialog mellom skolen og hjemmet (eleven og foreldre/foresatte).

b) Beskrivelser av praksis

Informantene ble spurt om hvorvidt det er foreldre/foresatte og/eller eleven som melder inn en bekymringsmelding til skolen. Følgende ble uttalt av spesialpedagogisk koordinator:

Det varierer. Som oftest er det foreldrene som henvender seg til oss når de er bekymret for sønnen eller datterens vansker. Men det hender at det kommer rett fra eleven.

Dette ble bekreftet av læreren og assistenten som begge ga uttrykk for at det vanligvis er foreldrene som tar kontakt med skolen når de registrerer at barnet har faglige og/eller sosiale utfordringer. I tillegg understreket samtlige av skolens informanter at kontaktlæreren oftest er den som blir underrettet om en elevs skolerelaterte vansker. Deltakerne var overbevist om at skolen tok henvendelser fra hjemmet seriøst, uavhengig av hvorvidt foreldrene eller eleven melder inn en bekymring. Utsagnet nedenfor kan virke illustrerende:

Læreren: [...] og for oss har det ingen betydning om det er foreldrene eller eleven selv

som tar kontakt og sier at de er urolige for utviklingen. Vi tar uansett henvendelsen like seriøst [...] Det vi gjør helt konkret, er at vi setter oss ned med dem, og lytter til deres bekymring.

Elevens rolle i førtilmeldingsfasen ble av flere omtalt som en kilde til informasjon. Dette ble satt i sammenheng med at eleven gjennomgår tester som, ifølge informantene, tar sikte på å gi skolen et bilde av hans/hennes styrker og svakheter. Dette ble beskrevet slik av den ene informanten:

Læreren: I dette innledende arbeidet vil jeg si at elevens rolle først og fremst er en informasjonskilde. Det er gjennom deltakelse i tester og andre kartlegginger at vi får inntrykk av elevens totale tilstand.

I likhet med læreren, understreket spesialpedagogisk koordinator og assistenten at eleven kan gi skolen viktig tilgang til informasjon som de deretter kan videreformidle til PPT. På spørsmål om hvordan den enkelte involverer eleven i denne fasen, ble det gitt uttrykk for at dette skjer gjennom å avsette tid til å snakke med eleven. I etterkant av en samtale ga flere uttrykk for at de vurderer hvilken vekt de skal tillegge elevens synspunkter etter en vurdering av kriteriene alder og modenhet. Flere deltakere ga uttrykk for at det finner sted en rekke møter mellom representanter fra skolen og foreldre/foresatte i denne fasen. På spørsmål om eleven deltar i et av disse møtene ga spesialpedagogisk koordinator og læreren uttrykk for at det hører til sjeldenhetene. Følgende ble uttalt av spesialpedagogisk koordinator:

Etter at vi har mottatt en bekymringsmelding, setter vi i stand en rekke møter mellom oss og foreldrene. [...] Hmm, jeg vil vel si at eleven sjeldent deltar på disse møtene. Det er enklest for oss å først forholde oss til foreldrene i denne fasen [førtilmeldingsfasen]. Siden arbeidet som gjøres her skjer så tidlig i prosessen, er det vanskelig å se at eleven hadde hatt et stort utbytte av å delta.

Derimot ble det presisert at eleven i større grad deltar i møter mellom kontaktlæreren, og foreldre/foresatte.

c) Vurdering av samsvaret mellom regelverket/retningslinjene og praksis

Når det kommer til skolens plikt til å iverksetter egne undersøkelser i etterkant av at eleven

eller foreldrene har ytret en bekymring, jf. oppl. § 5-4 første ledd, synes dette kravet å være oppfylt. Helt konkret skjer dette gjennom møtevirksomhet mellom skolen og hjemmet der eleven deltar i varierende grad, og gjennom testing av elevens ferdigheter. I tilfeller der en elev har gjort seg opp en mening om sider ved den nåværende opplæringstilbudet, og i mindre grad får gitt uttrykk for denne i møter eller andre samtaler er det problematisk i forhold til BK artikkel 12, og bl. § 31 som blant annet legger opp til at barnet skal få uttalt seg.

Fase 2: Tilmeldingsfasen/henvisning til PP-tjenesten

a) Regelverk/retningslinjer

Før skolen kan sende inn en henvisning til PPT skal det foreligge et samtykke fra foreldrene eller eleven, jf. oppl. § 5-4 annet ledd. Eleven kan som nevnt samtykke når han/hun har fylt 15 år, jf. bl. § 32. Videre følger det av bestemmelsen at barn som er fylt 7 år skal få muligheten til å si sin mening, samt at meningen til barn som er fylt 12 år skal tillegges stor vekt. I tilknytning til denne fasen understreker Utdanningsdirektoratet (2014) viktigheten av at eleven er gjort kjent med hva som menes med spesialundervisning, og hvorfor han/hun eventuelt kan trenge det.

b) Beskrivelser av praksis

Kravet om samtykke ble omtalt av informanter fra skolen og PPT. Eksempelvis ga begge PP-rådgiverne og spesialpedagogisk koordinator uttrykk for at samtykke må innhentes før tilmeldingen kan oversendes PPT, samt at eleven kan avgi samtykke når han/hun er 15 år. Deltakerne fra skolen forholder seg til elever fra 1. til 7. trinn, noe som innebærer at elevene ikke har fylt 15 år. På bakgrunn av dette ga både læreren og spesialpedagogisk koordinator uttrykk for at samtykke ble innhentet fra foreldrene, og at dette ofte fant sted i tilknytning til et lavterskelmøte. Utsagnet nedenfor kan virke illustrerende:

Spesialpedagogisk koordinator: Etter at kartleggingen er ferdig, blir saken gjerne diskutert i et lavterskelmøte, der vi, våre saksbehandlere i PPT, og foreldrene er med. [...] ofte munner det ut i at det sendes en skriftlig henvisning som foreldrene har samtykket til, fordi barna er under 15 år.

En av deltakerne belyste forholdet mellom manglende deltakelse i lavterskelmøtet og deres rett til å bli hørt. Følgende kom til uttrykk:

Læreren: Hmm, jeg har jo lest at elevene skal bli hørt. Det er svært viktig for oss. [...] Sånn, sett i forhold til det at de sjeldent deltar i lavterskelmøtet, anser jeg ikke det for å være et altfor stort problem, fordi vi hører på dem ellers.

I forlengelsen ble det gitt uttrykk for at det hadde vært mer naturlig å inkludere elevene i dette møtet dersom de hadde vært større og mer modne. Derimot ble elevsamtalene fremhevet som en arena der eleven kunne delta. I disse samtalene, som finner sted en gang i halvåret, ga flere uttrykk for at elever med og uten spesielle behov får uttalt seg om forhold ved egen opplæringssituasjonen, trivsel og lignende. I forlengelsen ble det spurt om elevens tanker rundt for eksempel tilmeldingen var gjenstand for samtale, noe som ble avkreftet. Læreren ga eksempelvis uttrykk for at samtalen var av en mer generell karakter i den forstand at den ikke omhandlet arbeid som finner sted i tiltakskjeden. Samtlige informanter ble spurt om hvem de mener har ansvar for å forklare eleven hva som menes med for eksempel spesialundervisning. Et flertall av informantene fra skolen og PP-tjenesten var overbevist om at dette var foreldrenes oppgave. Unntaksvis ble det gitt uttrykk for at oppgaven tilfalt skolen eller PPT.

c) Vurdering av samsvaret mellom regelverket/retningslinjene og praksis

Når det gjelder kravet om samtykke etter oppl. § 5-4 annet ledd, synes dette oppfylt, noe som skyldes at et flertall av informantene synes å ha et bevisst forhold til dette. Annerledes stiller det seg når det gjelder elevens rett til å bli hørt, jf. BK artikkel 12 og bl. § 31, noe som skyldes at eleven sjeldent synes å delta i lavterskelmøtene. Dermed er det grunn til å tro at deres mulighet til å gjøre sin mening kjent for ansatte i skolen og PPT forminskes. Således ser det ut til at ivaretagelsen av elevens medbestemmelsesrett betinger av at foreldre/foresatte informerer eleven om det som eksempelvis finner sted i ulike møter, slik at eleven får en forutsetning for å uttale seg om arbeidet som finner sted i denne fasen, som får følger for opplæringen. På generelt grunnlag ble elevsamtalene av flere omtalt som viktige når det gjelder å innhente elevens synspunkter, det til tross for at praksis som finner sted i tiltakskjeden, særlig det som angår potensielle endringer i elevens opplæringstilbud, ikke synes å være gjenstand for samtalen.

Fase 3: Utrednings- og tilrådningsfasen/sakkyndig vurdering av elevens behov

a) Regelverk/retningslinjer

Tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med foreldre/foresatte og eleven, jf.

oppl. § 5-4 tredje ledd. Samarbeidskravet gjør seg gjeldende i alle ledd ved saksbehandlingen (Utdanningsdirektoratet, 2014), noe som innebærer at arbeidet med den sakkyndige vurderingen også er omfattet. Saksbehandlingsregler i forvaltningsloven (1967) regulerer som nevnt skolens opplæring. En regel som er av særlig interesse i dette arbeidet er fvl. § 17 som krever at saken skal være godt opplyst før det treffes et vedtak, samt at de ansvarlige skal påse at mindreårige aktører har fått anledning til å uttrykke sitt syn.

b) Beskrivelser av praksis

PP-rådgiverne var overbevist om at formålet med utredningen er å danne et helhetlig bilde av elevens totale situasjon, som deretter blir beskrevet i den sakkyndige vurderingen. I forbindelse med selve utredningen ble det gitt uttrykk for at tester og observasjoner av eleven utgjør en sentral del av arbeidet - men ikke alt. Viktigheten av samtaler med eleven ble især fremhevet av den ene PP-rådgiveren. Følgende kom til uttrykk:

Rådgiver 1: Misforstå meg rett. Tester og kartlegginger er viktige verktøy i vårt arbeid. Men de er ikke alt. Ofte får jeg vel så mye, om ikke mer, ut av å snakke med barna og høre det de har på hjertet. [...] Vi er forpliktet til å innhente barnas perspektiv.

Begge PP-rådgiverne ga uttrykk for at de involverer eleven i eget arbeid gjennom å avsette tid til at den enkelte eleven får uttalt seg om forhold ved egen skolehverdag. Dernest tillegges synspunktene vekt etter kriteriene alder og modenhet. En av PP-rådgiverne oppstilte en parallell mellom PP-tjenestens ansvar for å opplyse saken, og mindreåriges rett til å formidle sitt syn. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

Rådgiver 2: Mitt ansvar er å innhente all informasjon som er nødvendig for å gi skolen et godt grunnlag for å treffe enkeltvedtak om spesialundervisning. [...] En viktig del av dette er å høre hva eleven tenker. Uten deres perspektiv hadde ikke alle sider ved saken blitt opplyst.

Et godt samarbeid med hjemmet (eleven og foreldre/foresatte), ble av begge PP-rådgiverne fremhevet som viktig. De forankret det i erfaring som tilsier at samarbeidsklimaet ofte blir avgjørende for hvorvidt de får tilgang til informasjon og øvrige synspunkter. En av PP-rådgiverne fremhevet elevens rolle gjennom å omtale de som sin «viktigste

samarbeidspartner». En annen side ved samarbeidet som ble omtalt adresserer forhold som får betydning for omfanget og varigheten. Det påfølgende utsagnet eksemplifiserer dette:

Rådgiver 1: I saker der jeg forholder meg til oppegående foreldre, men også der barnet er modent for alderen, legger jeg opp til et tett samarbeid. Hos oss [PP-kontoret der vedkommende er ansatt] er det viktig å samarbeide godt med hjemmet hele veien, ikke bare i forbindelse med utredningen, men også i prosessen som leder frem til en SV [sakkyndig vurdering].

I forlengelsen ga vedkommende uttrykk for at barnet «skal involveres uansett alder». Imidlertid ga den andre PP-rådgiveren klart uttrykk for at eleven blir tildelt en stadig større rolle etter hvert som alderen og modenhetsnivået øker. Til tross for at begge fremhevet viktigheten av å involvere barnet, opplevde den ene det som unødvendig å involvere eleven, gjennom samtaler, i saker der vedkommende har stor erfaring fra lignende tilfeller. Følgende kom til uttrykk:

Rådgiver 2: Skolen og foreldrene er veldig opptatt av at vi skal møte eleven, og snakker med vedkommende. Det har jeg full forståelse for. [...] I saker der jeg vurderer det slik at jeg har en betydelig fagkompetanse og praktisk erfaring fra lignende tilfeller, kan jeg i noen tilfeller velge å ikke snakke med eleven [...].

I forlengelsen ga vedkommende uttrykk for at innholdet i vurderingen ikke blir skadelidende, fordi foreldre/foresatte og ansatte i skolen tilfører informasjon om hva eleven mener om sider ved skoletilbudet. På spørsmål om hvordan de involverer eleven i eget arbeid, kom følgende til uttrykk:

Rådgiver 1: Det handler om å legge praktisk til rette for at eleven får muligheten til å snakke med meg. Det er i møtet mellom meg og eleven at jeg virkelig får lyttet til det han har å si.

I tillegg til å lytte til eleven, ga den andre PP-rådgiveren uttrykk for at eleven ble involvert i arbeidet når de erfarte at de i visse tilfeller fikk være med på å bestemme.

c) Vurdering av samsvaret mellom regelverket/retningslinjene og praksis

Når det kommer til kravet om samarbeid mellom PP-rådgiverne og eleven og foreldre/foresatte synes det å være oppfylt på det jevne. Dette skyldes at PP-rådgiverne hadde et bevisst forhold til hvordan de skulle involvere hjemmet i eget arbeid. Annerledes stiller det seg i saker der den ene PP-rådgiveren, unntaksvis, valgte å ikke henvende seg til eleven, med den begrunnelse at en aktuell sak har klare likhetstrekk med lignende tilfeller. En slik praksis strider mot en rekke bestemmelser, som eksempelvis samarbeidskravet i oppl. § 5-4, elevens rett til medbestemmelse, jf. bl. § 31, retten til å få uttale seg, jf. BK artikkel 12, og mindreåriges rett til å uttale seg, jf. fvl. § 17.

Fase 4: Vedtaksfasen

a) Regelverk/retningslinjer

Skoleeier utgjør organet som skal treffe enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, jf. oppl. § 5-3. Derimot er dette et ansvar som ofte delegeres til rektor (Utdanningsdirektoratet, 2014). I forkant av at det treffes et vedtak skal det innhentes samtykke fra eleven selv eller foreldrene, jf. oppl. § 5-4 annet ledd. På bakgrunn av at aldersgrenser tilknyttet barnets samtykkekompetanse er belyst tidligere, blir de ikke gjentatt her. Det er verdt å nevne at eleven eller foreldrene har «(...) rett til å gjere seg kjende med innholdet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak», jf. oppl. § 5-4 annet ledd. For skolen innebærer dette at det er tilstrekkelig å informere en av dem.

b) Beskrivelser av praksis

Samtlige informanter, med unntak av læreren, var overbevist om at rektor treffer enkeltvedtak om spesialundervisning. Spesialpedagogisk koordinator understreket at rektor har det formelle ansvaret for enkeltvedtaket, men mesteparten av det praktiske arbeidet tilfaller egen rolle. Arbeidsfordelingen mellom dem ble beskrevet i følgende vendinger:

Det som skjer her er at vi drøfter saken, og på bakgrunn av dette bestemmer han [rektor] hva konklusjonen skal bli. Deretter blir det min oppgave å skrive et forslag til et enkeltvedtak. Dette blir så lagt fram for han. Etter at vi har gjort eventuelle justeringer, signerer han det ferdige vedtaket.

Spesialpedagogisk koordinator var den eneste av skolens deltakere som fremhevet at

samtykke fra foreldrene eller eleven må innhentes i forkant av at vedtaket treffes. Utdraget nedenfor illustrerer dette:

Vi må også innhente samtykke fra foreldrene eller eleven før det treffes vedtak om retten til spesialundervisning. Dette er en regel som jeg mistenker at en del ikke kjenner til. [...] som jeg var inne på tidligere, kan elever som er 15 år samtykke.

Informantene fra PPT ga uttrykk for at de var kjent med at samtykke skal innhentes før vedtak om retten til spesialundervisning treffes. I forbindelse med involvering av hjemmet i denne fasen, ga den ene PP-rådgiveren uttrykk for at det ble ivaretatt ved at de ble gjort kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen i forkant av at vedtaket treffes. Følgende ble uttalt:

Rådgiver 1: Etter at jeg er ferdig med en SV sender jeg den hjem til foreldrene. Da får de muligheten til å sette seg inn i innholdet. [...] Opplæringsloven forplikter oss jo til å gjøre innholdet tilgjengelig for dem.

I tillegg ga vedkommende uttrykk for at en annen måte å gjøre innholdet kjent for hjemmet, var å innkalle til et møte der foreldrene og representanter fra skolen deltok. I møter som dette stod innholdet i den sakkyndige vurderingen på agendaen.

c) Vurdering av samsvaret mellom regelverket/retningslinjene og praksis

Når det gjelder kravet om at samtykke fra eleven eller foreldrene etter oppl. § 5-4, synes dette å være ivaretatt. Det forankres i at skolens spesialpedagogiske leder besitter eksplisitt kunnskap om bestemmelsen. Kravet som gir foreldre eller eleven rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før vedtaket treffes, er også oppfylt, noe som skyldes at den ferdige vurderingen eksempelvis sendes til foreldrene.

Fase 5: Planleggingsfasen

a) Regelverk/retningslinjer

De som arbeider med eleven i det daglige blir av Utdanningsdirektoratet (2009, 2014) oppfordret til å lage den individuelle planen i fellesskap. Videre angis foreldre/foresatte og eleven som aktører som skolen kan inkludere i prosessen frem mot en IOP, noe som forankres i deres besittelse av førstehånds kunnskap om elevens styrker og svakheter. Samarbeidet med

eleven og foreldrene er også viktig i denne fasen av tiltakskjeden, jf. oppl. § 5-4 annet ledd.

b) Beskrivelser av praksis

Samtlige av skolens deltakere ga uttrykk for at kontaktlæreren, ofte i samarbeid med spesialpedagogisk koordinator, utarbeider IOP. Læreren beskrev ansvarsfordelingen på følgende vis:

Jeg som kontaktlærer skriver mye av innholdet, men da som oftest i samråd med spes.ped.lederen. Det hender også at spes.ped.lederen gjør ting klart i forkant, før vi diskuterer det sammen.

Dette ble således bekreftet av spesialpedagogisk koordinator. Samtlige deltakere fra skolen og PPT fikk spørsmål om hvorvidt PP-tjenesten bistår skolen i arbeidet med IOP. En klar tendens er at de sjeldent eller aldri deltar. Deltakerne forankret dette i en kombinasjon av to forhold. For det første en oppfatning om at arbeidet ligger utenfor PP-tjenestens arbeidsoppgaver, og for det andre at skolen sjeldent oppfordrer PPT til å delta. På spørsmål om eleven involveres i prosessen, ga skolens informanter uttrykk for at eleven sjeldent deltar. Enkelte forankret det i at eleven og en del foreldre mangler didaktisk kompetanse som er nødvendig for å forstå rekkevidden av en IOP. Mens andre begrunnet det ved antakelsen om at mange elever med spesielle behov har vansker med å oppfatte intensjonen med planen og at ansatte i skolen, av den årsak, har bedre forutsetninger for å gjennomføre arbeidet. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

Læreren: Jeg tror også at mange sliter med å forstå konseptet, og hva vi ønsker å oppnå. Dette stiller jo store krav til elevens metakognisjon, [...] [kunnskap og innsikt i egne tankeprosesser] men dette vil jo variere fra elev til elev. Og noen av 10-11 åringene er jo modne for alderen. [...] det er erfaring, i kombinasjon med fagkunnskap som gjør oss «utrustet» til å treffe gode avgjørelser.

Til tross for at eleven kun unntaksvis, ifølge informantene, deltar i denne fasen understreket både læreren og spesialpedagogisk koordinator at elevene har indirekte innvirkning på deler av innholdet som kommer til uttrykk i IOP-en. De forankret det i at det tas hensyn til det eleven har sagt i elevsamtalen. På spørsmål om foreldre/foresattes rolle i denne fasen ga

enkelte uttrykk for at deres hovedoppgave er å gjennomgå den ferdige planen, og deretter signere den.

c) Vurdering av samsvaret mellom regelverket/retningslinjene og praksis

Når det kommer til kravet om at tilbudet om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene etter oppl. § 5-4 siste ledd viser beskrivelser av praksis at dette finner sted i mindre grad. Det at hjemmet er tillagt en tilsynelatende passiv rolle ved utformingen av tilbudet, strider mot regelverket. Informantene ga uttrykk for at de benyttet elevsamtalene til å innhente elevens syn på opplæringstilbudet, men i hvilken grad disse synspunktene får innvirkning på innholdet i IOP-en, vites ikke. Det at kontaktlæreren og spesialpedagogisk koordinator samarbeider om å utforme planen strider ikke mot regelverket/retningslinjene. Avslutningsvis er det verdt å understreke at det ikke er et krav fra lovgiver at foreldre/foresatte skal signerte den ferdige planen. Oppsummert viser fremstillingen over store forskjeller når det kommer til hvordan de ansatte i skolen og PP-tjenesten involverer eleven i faser av tiltakskjeden.

4.2 Faktorer med innvirkning for praksis

I det følgende blir beskrivelser som angår hver av de fem faktorene som ble utledet av analyseprosess 2, redegjort for. Det dreier seg om forhold ved systemet, samarbeid, demokrati, barnets beste og rettens sosiale funksjon som ansatte i skolesystemet (skolen og PPT) anser har en innvirkning på deres involvering av eleven.

4.2.1 Systemet

En side ved skolesystemet som ble utførlig omtalt av flere angår hvorvidt ansatte i skolen og PP-tjenestens fokus på å innhente synspunktene til fagpersoner i andre etater, som eksempelvis Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat), går på bekostning av tiden som benyttes til å få kjennskap til elevens opplevelse av forhold ved egen skolehverdag. Med andre ord belyste informantene hvorvidt antallet aktører som er involvert i faser av tiltakskjeden får innvirkning for de ansattes involvering av eleven i eget arbeid, gjennom å få frem hans/hennes stemme. Flere var overbevist om at elevens synspunkter ble innhentet i mindre grad som et resultat at den enkelte føler seg forpliktet til å belyse perspektivene til annet fagpersonell. Utsagnet nedenfor kan virke illustrerende:

Rådgiver 1: [...] av og til kjenner jeg på at jeg skulle ønsket å snakke langt mer med eleven. Men det blir ofte med tanken. Jeg føler at omgivelsene rundt forventer at jeg skal ha innsikt i andre fagfolks perspektiver. [...] Da går dessverre mye av tiden med til å snakke med disse, i stedet for eleven.

Følgende kom til uttrykk hos en annen deltaker:

Spesialpedagogisk koordinator: I enkeltsaker har jeg erfart at det kan være en utfordring å få frem eleven. [...] spesielt når så mange dyktige fagfolk fra systemer rundt oss har mye å si. Ja, da har det skjedd at elevens perspektiv forsvinner fra diskusjonen.

Andre som synes å dele dette synspunktet, forankret det egen erfaring fra møter og øvrige samtaler der kollegaer og andre fagfolk tidvis var mest opptatt av å vinne frem med egne synspunkter, enn å legge frem elevens meninger. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

Rådgiver 1: [...] hvis flere hadde brukt mindre tid til å overbevise andre om at de «har rett», og heller talt barnets sak i stedet for sin egen. Så tror jeg at sluttresultatet hadde blitt bedre for eleven.

Imidlertid fremhevet andre deltakere, herunder læreren og assistenten, positive sider ved at aktører fra etater utover skolen og PPT, ble involvert i tiltakskjeden. Det ble for eksempel fremhevet at sannsynligheten for at en, eller flere aktører, fremhever barnets perspektiv øker i takt med antallet aktører. Assistenten hadde følgende å si om tematikken:

Jeg har forstått det slik at det er mange som er involvert, spesielt etter at PP-tjenesten har kommet inn i bildet. [...] men jeg opplever det som en god ting. Da er det flere i systemet rundt eleven som har muligheten til å løfte fram det han eller hun har sagt.

Læreren fremhevet på sin side at desto flere aktører fra etater rundt skolen som er involvert i en sak, desto bedre innsikt kan en få av elevens samlede sosiale og/eller faglige situasjon.

4.2.2 Samarbeid

Informanter fra skolen og PPT var overbevist om at det å legge forholdene til rette for et godt samarbeid mellom dem selv, foreldre/foresatte og eleven var en forutsetning for at eleven ble

involvert i faser av tiltakskjeden. Enkelte trakk en parallell mellom holdninger til eleven som samarbeidspartner og inkludering av han/hun i arbeidsprosesser, noe følgende utsagn illustrerer:

Rådgiver 2: I saker der jeg anser eleven for å være en samarbeidspartner på lik linje med de foresatte, er det enklere for meg å involvere den enkelte. [...] Det handler mye om deres kompetanse. Elever som er dyktige til å formidle egen opplevelse, er enklere å inkludere.

På spørsmål om hva som er elevens overordnede rolle i tiltakskjeden omtalte enkelte denne som en «samarbeidspartner» eller «en viktig støttespiller». Mens andre fremhevet elevens rolle som en kilde til informasjon. I tilknytning til flere av fasene ga flere informanter uttrykk for at samarbeidet bar preg av informasjonsutveksling mellom eleven og skolen, og vice versa (omvendt rekkefølge), og forankret det i at skolen skal kartlegge elevens styrker og utfordringer før de kontakter PPT. Dette gjaldt særlig førtilmeldingsfasen. Læreren beskrev dette i følgende vendinger:

Du kan jo si det slik at den som gjennomfører tester [i førtilmeldingsfasen] som kartlegger elevens nivå, er avhengig av å skape et godt samarbeid med eleven i denne testsituasjonen. Dersom eleven skulle nekte å samarbeide, vil ulike testskårer sannsynligvis ikke være riktige. I slike tilfeller vil vi gå glipp av viktig informasjon.

I likhet med deltakere fra skolen omtalte også PP-rådgiverne betydningen av at samarbeidet resulterer i opplysninger som de kan anvende i eget utrednings- og tilrådningsarbeid. Samtlige deltakere belyste viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen, PPT og hjemmet. På spørsmål om hvem som representerer «hjemmet», ble foreldre/foresatte fremhevet. Utsagnet nedenfor belyser foreldrenes stilling:

Spesialpedagogisk koordinator: [...] utenom egne kollegaer, og PP-rådgiverne våre, vil jeg vel si at den viktigste samarbeidspartneren er hjemmet. Altså foreldrene. Så ofte har vi mer direkte kontakt med dem, enn med eleven.

En av deltakerne trakk en parallell mellom kvaliteten på eget arbeid og samarbeidet med eleven, følgende ble uttalt:

Rådgiver 1: De [elevene] er en av mine viktigste støttespillere. [...] det er mitt ansvar som PP-rådgiver å sørge for at eleven blir «en del av laget». For å få det til, er samarbeid viktig. I saker der jeg kanskje ikke får like god kontakt med eleven, kan det fort bli vanskelig. Da merker jeg at nivået på arbeidet synker i takt med elevens fravær. Sluttproduktet [sakkyndige vurderingen] blir best når eleven selv står for deler av bidraget.

Et annet aspekt ved samarbeidet som ble omtalt av informanter fra skolen og PP-tjenesten er forholdet mellom samarbeidet med hjemmet (underforstått som foreldre/foresatte), og eleven. Enkelte, eksempelvis læreren, var av den oppfatning at samarbeidskravet i all hovedsak retter seg mot foreldrene, og unntaksvis eleven. Følgende utsagn eksemplifiserer dette:

Læreren: Eh, slik jeg har forstått det, og nå er jeg ikke helt sikker. Så er vi først og fremst forpliktet til å samarbeide med foreldrene.

Mens andre ga klart uttrykk for at skolen og PPT skal samarbeide med foreldre/foresatte og eleven. Flere problematiserte hvorvidt arbeidet med å legge til rette for et ideelt samarbeid med foreldre/foresatte kan gå på bekostning av samarbeidet med eleven. En av PP-rådgiverne uttalte følgende:

Rådgiver 1: Ved flere anledninger har jeg tatt meg selv i å investere mer tid til å samarbeide med foreldrene, enn med eleven. Som jeg sa tidligere, anser jeg eleven for å være en viktig støttespiller – og det mener jeg virkelig! Men noen ganger er det liksom enklere å forholde seg til andre voksne.

Derimot ga begge PP-rådgiverne uttrykk for at en faktor som fikk direkte innvirkning på deres samarbeid og involvering av eleven, er malen som ligger til grunn for den sakkyndige vurderingen. Malen oppstiller krav til vurderingens innhold. Det påfølgende utsagnet illustrerer innvirkningskraften malen har på den ene deltakerens praksis:

Rådgiver 2: Når jeg skriver sakkyndig vurdering forholder jeg meg til den eksisterende malen. Alle kommuner har hver sin. [...] et av punktene handler om elevens syn på opplæringen. [...] I dette ligger det en klar forventning om at vi skal involvere eleven i arbeidet. At vi skal samarbeide med eleven. Det føler jeg meg

forpliktet til.

Et tilsvarende punkt i malen ble berørt av den andre PP-rådgiveren som omtalte dette som «en forutsetning» for at elevens stemme kommer frem i prosessen.

4.2.3 Demokrati

Holdninger til eleven som demokratisk deltaker ble av flere fremhevet som en faktor som får innvirkning på deres inkludering av eleven i eget arbeid. Enkelte betegnet eleven som en fullverdig deltaker uavhengig av alder og/eller funksjonsnivå, noe følgende utsagn illustrerer:

Spesialpedagogisk koordinator: Mitt syn på elevene, uavhengig av deres funksjonsnivå, er at de er fullverdige deltakere i «skoledemokratiet», på lik linje med oss andre. [...] Det er ikke riktig å bruke deres alder eller modenhet som argument for at de ikke bør involveres. I takt med dette, forsøker jeg å involvere dem i mitt arbeid. Men det er ikke alltid like enkelt i praksis.

Mens andre var overbevist om at eleven først blir en fullverdig aktør etter hvert som han/hun blir eldre og nærmer seg myndighetsalder. Assistenten omtalte denne tematikken i følgende vendinger:

[...] Jeg har hørt kollegaer som har snakket om at elever ikke er klare for å bli involvert i arbeidsprosesser før de er i ungdomsskolen, eller faktisk også VGS [videregående skole]. Det blir helt galt i mine ører!

Enkelte trakk en sammenheng mellom elevens alder og modenhet på den ene siden, og demokratisk deltakelse i arbeidsprosesser på den annen side. Utsagnet nedenfor eksemplifiserer dette:

Læreren: Den enkelte elev skal bli en kompetent, demokratisk deltaker på sikt. Det er kanskje først når de nærmer seg myndighetsalder at de er helt «i mål». [...] Dette synet får nok en innvirkning på min involvering av eleven i arbeidet med IOP-en. Jo eldre og mer modne de er, desto mer vil de forstå av prosessen – og jo enklere er det for meg å involvere dem.

Tematikken eleven som demokratisk deltaker ble også belyst av den ene PP-rådgiveren. Vedkommende oppstilte en parallell mellom involvering av eleven i faser av tiltakskjeden og dennes mulighet til å tilegne seg kompetanse som har en nytteverdi på nåværende tidspunkt, og i fremtiden. Følgende utsagn kan virke illustrerende:

Rådgiver 1: Som jeg har vært inne på tidligere, er det viktig for meg å få frem eleven. Den enkeltes rolle som demokratisk deltakende avhenger av at han eller hun får delta nå! Det er vel og bra at skolen skal utvikle en demokratisk kompetanse hos elevene som de får bruk for i sitt liv som voksne. Men dette må ikke gå på bekostning av deltakelse her og nå. [...] Gjennom å få frem deres stemme i de ulike fasene, bidrar jeg til å gjøre dem demokratisk kompetente. Dette gir dem erfaring og ferdigheter som de kan bruke i dag, om en uke eller om 10 år.

Med dette understreker informanten viktigheten av at skolen, men også PP-tjenesten inkluderer eleven som en demokratiske deltakere her og nå. En deltaker var overbevist om at det å involvere eleven i beslutningsprosesser før han/hun var klare for det, kunne få negativ innvirkning for den fremtidige demokratiske utviklingen, noe følgende utsagn viser:

Læreren: Noen ganger kan det være et godt trekk å ikke involvere de i arbeidsprosesser altfor tidlig. Da kan vi overvelde dem og skape en vegring som gjør at de ikke ønsker å delta neste gang. Det er ikke bra for utviklingen! [...] Det er vel så viktig å beskytte dem.

I tråd med dette ga andre uttrykk for at det var viktig å gi elevene tid til å bli fortrolig med rollen som et deltakende individ, før det ble forventet at han/hun skal delta i prosesser med ansatte fra skolen og/eller PP-tjenesten.

4.2.4 Barnets beste

Hensynet til barnets beste ble omtalt av samtlige informanter. En vurdering av hvorvidt det å involvere eleven i faser av tiltakskjeden og omfanget av involveringen, er til barnets beste ble av flere fremhevet som en faktor som fikk innvirkning på praksis. Læreren beskrev dette i følgende vendinger:

Alle valg jeg tar i denne jobben styres av min vurdering av hva som er til det beste for eleven. [...] For noen vil det å bli aktivt inkludert i for eksempel arbeidet med IOP-en være det stikk motsatte av barnets beste. Fordi vi forventer noe av dem, som de kan slite med å innfri. Overfor elevene dette gjelder, blir resultatet at jeg involverer de i mindre grad.

En annen side ved tematikken som ble belyst av informanter fra skolen og PPT angår hvorvidt eleven, foreldre/foresatte, skolen eller PPT har best forutsetning for å vite hva som er til barnets beste. Skolen og PP-tjenestens pedagogiske og erfaringsmessige kompetanse ble av enkelte, eksempelvis læreren og en av PP-rådgiverne, fremhevet som argument for at de besitter de nødvendige forutsetningene. Utsagnet nedenfor eksemplifiserer dette synet:

Rådgiver 2: Sånn i utgangspunktet tenker jeg at det er vi og skolen som har det beste grunnlaget for å vurdere elevens beste. Vi sitter inne med teoretisk og praktisk kompetanse om pedagogikk og spesialpedagogikk som mange foreldre mangler. Eleven har jo, av åpenbare årsaker, heller ikke denne kunnskapen.

Andre var overbevist om at foreldrene har det beste grunnlaget for å vite hva som er barnets beste, og forankret det i at barnet tilbringer mer tid hjemme enn på skolen. Den ene informanten som ga uttrykk for at eleven selv har kjennskap til sitt eget beste, forankret det i at han/hun har innsikt i en opplevelsesverden som er ukjent for andre. Flere diskuterte hvorvidt elever, med utgangspunkt i alder og modenhet, har kjennskap til sitt eget beste. Spesialpedagogisk koordinator ga uttrykk for følgende:

[...] hvorvidt de «vet» hva som er til det beste for dem er vanskelig å si. Hmm, det kan vel ha en sammenheng med elevens alder og modenhet, da i tilknytning til den øvrige forståelsen. For å si det slik, noen er modne for alderen, mens andre ikke er det.

Enkeltes vurdering av hvorvidt en elev har kjennskap til sitt eget beste ble sett i sammenheng med elevens personlighet og evne til å tilkjenne egne ønsker og behov for andre. I saker der elever fremstår som lavmælte ga flere, herunder læreren og spesialpedagogisk koordinator, uttrykk for at det var krevende å få tilgang til deres synspunkter. Som en konsekvens av dette

var de overbevist om at det ble desto viktigere å registrere elevens nonverbale (ikke-språklige) uttrykk, som et tillegg til de verbale (språklige). Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

Spesialpedagogisk koordinator: Når jeg skal vurdere hva som er elevens beste, bruker jeg vel så mye tid på nonverbale signaler, som de verbale. Dette er særlig viktig i saker der elevene er stille og holder en lav profil.

Et annet moment som ble belyst av deltakerne omhandler hvordan man kan få kunnskap om barnets/elevens beste. Assistenten hadde følgende å si om saken:

Den beste, og etter min mening, riktige måten for oss voksne å få tilgang til elevens beste er å snakke med den enkelte. Gjennom å lytte til dem får vi informasjonen vi trenger.

Et flertall fremhevet møtevirksomhet mellom representanter fra skolen og PP-tjenesten og foreldrene som en yndet arena for å innhente kunnskap om hva som er til det beste for eleven. Det er først når den enkelte har delt sine synspunkter med de andre, og det er diskutert i plenum, at en har grunnlag for å foreta en samlet vurdering av hva det beste for en elev.

4.2.5 Rettens sosiale funksjon

Samtlige informanter var overbevist om at regelverket fikk innvirkning på den enkeltes involvering av eleven i arbeidet som utføres i tiltakskjeden. En av PP-rådgiverne omtalte forholdet mellom regelverket og egen praksis i følgende vendinger:

Rådgiver 1: Bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 5 [spesialundervisning] påvirker mitt arbeid i stor grad. [...] Paragraf 5-4 forplikter oss til å samarbeide med eleven og foreldrene. [...] Uten denne regelen, tror jeg at eleven hadde blitt involvert i langt mindre grad.

Ulike sider ved opplæringsloven (1998) ble omtalt av informanter fra skolen og PP-tjenesten. En av disse angår lovens ordlyd, som blant annet ble karakterisert som «vanskelig», «upresis» og «lite informativ». Flere beskrev hvordan uttrykk som «tilfredsstillende utbytte» og «forsvarlig utbytte» i lovens § 5-1 skaper frustrasjon i praksisfeltet, fordi loven gir lite veiledning. Følgende kom til uttrykk hos en av deltakerne:

Rådgiver 2: Helt ærlig, tror jeg at mange av de skjønsmessige uttrykkene i opplæringsloven gir lite mening for oss pedagoger. [...] For å ta et eksempel. Som sagt tidligere forplikter § 5-4 oss til å samarbeide med hjemmet. Men hvordan dette skal gjøres, og til hvilket omfang står det ingenting om. [...] Hva som ligger i at vi skal legge meningene deres «stor vekt», er ikke godt å si.

Enkelte var overbevist om at manglende veiledning i lovbestemmelser som stiller krav til at skolen eller PPT skal involvere eleven, men som ikke sier noe om hvordan dette skal gjøres, har virket hemmende på praksis. De forankret dette i at eleven ble involvert i mindre grad, fordi frykten for å «gjøre feil», i forhold til lovgivningen tok overhånd. En tredje side som adresserer forholdet mellom praksis og regelverket, angår sammenhengen mellom lovens uttrykkelige krav og det som kan realiseres i praksis. Følgende ble uttalt av spesialpedagogisk koordinator:

Noen ganger kan det være vanskelig å se en klar forbindelse mellom lovens ordlyd, og det som er mulig å gjennomføre i praksis. [...] I tilknytning til arbeidet med den individuelle opplæringsplanen er det vanskelig å se hvordan lovgivers intensjon om et tett samarbeid mellom skolen, foreldrene og eleven skal ivaretas. Her treffer vi jo avgjørelser som krever spesialpedagogisk innsikt.

Deltakerne ble spurt om hvordan de forstår det som omtales som «barns/elevens alminnelige rett til medbestemmelse». Enkelte var overbevist om at rettigheten innebærer at barnet blir hørt av de voksne og at meningene som kommer til uttrykk tillegges vekt i takt med alder og modenhet. De som la denne forståelsen til grunn, herunder begge PP-rådgiverne, understreket at rettigheten ikke gir barn rett til å bestemme, men kun en mulighet til å påvirke utfallet av de voksnes arbeid. Andre ga klart uttrykk for at rettigheten både gir eleven en rett til å bli lyttet til og en rett til å treffe avgjørelser, noe følgende utsagn illustrerer:

Læreren: Slik jeg forstår det skal eleven få bestemme. Dette ligger jo i ordlyden! En forutsetning for at de får bestemme, er jo at vi hører på dem. De skal selvfølgelig ikke bestemme alt, men en del av det som foregår i skolen. [...] Denne rettigheten er merkelig. De færreste elevene er jo klare for det. [...] I praksis forsøker jeg å la de bestemme, selv om jeg synes det ofte blir feil.

Et annet aspekt som ble berørt adresserer forholdet mellom den enkeltes praksis og et behov for pedagogisk og juridisk kjennskap. Et flertall ga eksplisitt uttrykk for at pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse var viktigst for aktører som deltar i arbeids- og beslutningsprosesser som er tilknyttet tiltakskjeden. Kunnskap om regelverket som regulerer skolen og PP-tjenestens virksomhet ble betraktet som en fordel men sagt med den ene informantens ord: «[...] ikke en nødvendighet for å gjennomføre et godt stykke pedagogisk arbeid». Utsagnet nedenfor belyser pedagogikkens stilling i skolen:

Spesialpedagogisk koordinator: Når vi vurderer i hvilken grad vi skal involvere eleven i de ulike fasene, utgjør selvsagt juridiske vurderinger en del av dette. Men de får en noe underordnet stilling i forhold til pedagogikken. [...] de som arbeider her er pedagoger og ikke jurister. Det er dermed naturlig at pedagogikken får størst plass.

I likhet med spesialpedagogisk koordinator ga også andre informanter uttrykk for at pedagogikk og spesialpedagogikk har størst betydning for praksis som finner sted i skolen og hos PP-tjenesten. I neste kapittel er funn som fremgikk av dette kapitlet gjenstand for diskusjon.

5. DISKUSJON

De tematiske kategoriene som ble utledet av de to analyseprosessene (underpunkt 3.6.2) er gjenstand for den påfølgende diskusjonen. Til tross for at funn som fremgikk i forrige kapittel er presentert i kategorier, er det ønskelig at empirien betraktes som en helhet. Dette forankres i Gadamer (2007) hermeneutiske tilnærming der han, i forbindelse med den hermeneutiske sirkelen, belyser viktigheten å se forholdet mellom tekstens deler og helhet, og helhet og deler. Empirien utgjør selve teksten. Gjennom ulike diskusjoner som belyser aspekter ved problemstillingen og forskningsspørsmålet er intensjonen å skape en helhetlig forståelse av hvordan ansatte ved en skole og to PP-kontorer ivaretar medbestemmelsesretten.

Innledningsvis er de tematiske kategoriene som fremgikk av analyseprosess 1 («Å høre barnet/eleven» og «Å vektlegge barnets/elevens mening») gjenstand for diskusjon. Disse diskuteres i lys av funn (kapittel 4) og studiens teoretiske referanseramme (kapittel 2). Den overordnede hensikten med diskusjonen er å belyse problemstillingen; *Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevers medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?*

5.1 Ja takk, begge deler?

Funn i datamaterialet indikerer at to parallelle forståelser av medbestemmelse synes å eksistere. Disse kom til uttrykk gjennom den enkeltes beskrivelse av hvordan han/hun forstår og praktiserer det som omtales som «barns alminnelige rett til medbestemmelse» (Backer 2008; Sandberg 2009) jf. bl. § 31. Den ene forståelsen samsvarer med lovteksten i høy grad, fordi informantene er overbevist om at rettigheten inkluderer barnets rett til å bli hørt og de voksnes plikt til å vektlegge deres meninger. Dette står i sterk kontrast til den andre forståelsen der deltakerne synes å kombinere retten til medbestemmelse med retten til selvbestemmelse, som resulterer i en formening om at eleven både skal høres og få bestemme. I lys av dette er det verdt å understreke at barns rett til å treffe avgjørelser om forhold ved egen utdanning først inntreffer ved fylte 15 år, jf. bl. § 32. På bakgrunn av dette er det verdt å reise spørsmålet: Hvilken betydning kan ansattes forståelse av medbestemmelseretten få for deres praktisering av rettigheten? Funn i datamaterialet indikerer en sammenheng mellom den enkeltes uttalte forståelse av medbestemmelse og beskrivelser av hvordan han/hun involverer eleven i praksis. Deltakerne som legger førstnevnte syn på medbestemmelse til grunn, synes å ha et bevisst forhold til både å få frem elevens synspunkter i eget arbeid, men også å anvende alder og modenhet som kriterier for å vurdere hvilken vekt synspunktene skal tillegges. De som legger sistnevnte forståelse til grunn var opptatt av å høre på eleven, samt å la han/hun få treffe avgjørelser om forhold ved egen skolehverdag. Før øvrig fant dette sted til tross for at informantene uttrykte en oppgitthet over lovgivers forventning om at barn skal bestemme i ung alder. I praksis resulterer det i at elever under 15 år tildeles beslutningsmyndighet på et tidligere tidspunkt enn det som følger av lovgivningen. I lys av dette er det nødvendig å diskutere hvorvidt ansattes forståelse av medbestemmelse som en rettighet som *også* innbefatter selvbestemmelse, innebærer en styrking eller svekkelse av eleven som rettighetssubjekt. Det er verdt å poengtere at diskusjonen nedenfor adresserer situasjoner der elever *under* 15 år tildeles økt beslutningsmyndighet i skolen som et resultat av ansattes uriktige, men trolig velmenende, oppfatning av forholdet mellom medbestemmelse og selvbestemmelse.

Tittelen innledningsvis refererer til tegneseriefiguren Ole Brumms velkjente utsagn: «Ja takk, begge deler», som var hans svar på spørsmålet om han ønsket melk eller honning til brødet. Det er grunn til å tro at utsagnet vekker positive konnotasjoner hos mange, fordi det å få «dobbelt opp» i mange tilfeller er å anse som et gode. Et argument som trekker i retning av at

det å høre på eleven og deretter la han/hun bestemme er en styrking av rettstilstanden hentes fra Honneths (2003) forståelse av anerkjennelse i den rettslige sfæren. Han understreker at konsekvenser ved manglende rettslig anerkjennelse er at individet mister erfaring med å bli ansett som en moralsk ansvarlig person som besitter rettigheter på lik linje med andre. Dersom en anser det å tildele elever økt beslutningsmyndighet som et tegn på rettslig anerkjennelse kan det hevdes at rettstilstand blir styrket, fordi elevene får tilegnet seg erfaring med å bli ansett som et rettslig og moralsk ansvarlig individ på et tidligere tidspunkt enn andre elever. Forholdet mellom anerkjennelse av barns selvstendighet og de voksnes ansvar belyses av Kjørholt (2010) som påpeker at det å anerkjenne barn som selvstendige aktører i for stor grad kan resultere i at voksne fraskriver seg ansvaret for valgets konsekvenser. I tråd med dette er det rimelig å anta at praksis som åpner opp for at eleven kan treffe beslutninger i skolen før de fyller 15 år innebærer en svekkelse av rettstilstanden dersom ansvaret for konsekvensene overføres fra skolens ansatte til eleven. Det kan bli resultatet til tross for at intensjonen om å anerkjenne elevens selvstendighet, herunder beslutningsmyndighet, trolig er god. Et annet moment som er verdt å trekke inn er formeningen om at barn/elever som rettighetssubjekter står i en særstilling, fordi de er prisgitt andres hjelp til å ivareta egne rettigheter (Herlofsen 2014; Welstad & Warp 2010). Dersom en legger til grunn denne premissen blir det desto viktigere at ansatte i skolen og PP-tjenesten har kjennskap til regelverket slik at de kan forvalte det til elevens beste. Poenget er simpelt hen at dersom ansatte i skolen og PPT har kjennskap til aldersgrensene som følger av lovgivningen og etterfølger disse i eget arbeid vil de ivareta elevens rettsstilling, fordi de ikke lar den enkelte treffe avgjørelser før de har fylt 15 år, jf. bl. § 32. Dette harmonerer med Haugli (2012) som understreker at det å ta barns rettigheter på alvor innebærer at en ser deres behov for beskyttelse og samtidig anerkjenner deres rett til utøve egne rettigheter. Således består barns rettstilstand av to komponenter: vern og egne rettigheter. I situasjoner der ansatte i skolen eller PP-tjenestens uriktige forståelse av medbestemmelsesretten resulterer i at eleven tildeles beslutningsmyndighet på et tidligere tidspunkt enn det som følger av regelverket kan det medføre en forsterkning av rettighetskomponenten og en svekkelse av behovet for beskyttelse. Med andre ord oppstår det en ubalanse mellom beskyttelse på den ene siden og utøvelsen av den enkeltes rettigheter på den annen side. Samlet sett er det rimelig å anta at dette kan resultere i en forsterkning av elevens sårbarhet dersom enkelte erfarer at de voksne forventer at de skal treffe avgjørelser som en ikke føler seg beredt til. Således vil det medføre en svekkelse av eleven som rettighetssubjekt. Med utgangspunkt i den samlede

argumentasjonen over er det grunn til å tro at en utvidet og uriktig forståelse av medbestemmelsesretten som kom til uttrykk hos enkelte deltakere får positive og negative implikasjoner for eleven som rettighetssubjekt. I lys av dette fremstår metaforen «tveegget sverd» dekkende, fordi den illustrerer at en og samme handling kan hjelpe og skade sverdet's innehaver. Overført til denne sammenhengen er «handlingen» todelt, noe som skyldes at det både siktes til enkelte informanters sammenslåing av barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse og de positive og/eller negative innvirkningene dette kan få for elevens rettsstilling i spesialundervisningens tiltakskjede. Fremstillingen over viser derimot at de negative implikasjonene er i overtall. Nedenfor er forhold som angår *hvordan* ansatte i skolen og PPT praktiserer medbestemmelsesretten gjenstand for diskusjon.

5.2 Å høre barnet/eleven

Funn i datamaterialet indikerer at ansatte i skolen og PP-tjenesten i varierende grad legger forholdene til rette for at eleven kan gi uttrykk for egne synspunkter i tilknytning til arbeidsprosesser som utøves i tiltakskjeden. På bakgrunn av deltakernes beskrivelser av hvordan de involverer eleven i eget arbeid er en klar tendens i materialet at dette skjer gjennom å tilrettelegge for at eleven får sagt sin mening, men også ved at den enkelte erfarer at disse blir tatt hensyn til. Fremgangsmåter som trolig har dette som siktemål er elevsamtaler mellom eleven og kontaktlæreren, samtaler mellom PP-rådgiveren og eleven samt møter der eleven tidvis deltar sammen med foreldrene og representanter fra skolen og/eller PPT. Således synes fremgangsmåtene å samsvare med barnets rett til å formidle egne synspunkter etter bl. § 31 og BK artikkel 12.

Funn fra undersøkelsen indikerer at to forståelser av verbet «å høre» kom til uttrykk gjennom deltakernes beskrivelser av hvordan de praktiserer elevens medbestemmelsesrett. Den ene innebærer at den voksne faktisk hører på barnets verbale ytringer. Mens den andre utgjør en utvidet forståelse som både innebærer å lytte til eleven og tillegge synspunktene vekt ut fra alders og modenhetskriterier. Sistnevnte forståelse samsvarer i høy grad den alminnelige medbestemmelsesretten som følger av bl. § 31 første ledd som uttrykker at de voksne skal: «(...) høre kva barnet har å seie (...)» og ellers «(...) leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er». Deltakerne som praktiserer sistnevnte forståelse handler i overensstemmelse med barns rett til å bli hørt etter BK artikkel 12 som medfører at barnet blir lyttet til og opplever at det han/hun sier blir tatt hensyn til (Sandberg, 2012). I

litteraturen diskuteres det flere steder hva som ligger i formuleringen «Å bli hørt» og/eller «Å bli lyttet til». Clark, McQuail og Moss (2003) opererer med to forståelser. Der den ene utgjør en passiv prosess der lytteren, eksempelvis en lærer eller PP-rådgiver, ensidig mottar informasjon. Betrakter den andre det å lytte som en del av en aktiv kommunikasjonsprosess der deltakeren (eleven i dette tilfellet) både erfarer å bli lyttet til samtidig som meningene verdsettes av tilhørerne. Følgende eksempler fra to av fasene i tiltakskjeden illustrerer at en passiv og aktiv praktisering av det å lytte til eleven eksisterer blant informantene. Praksis som finner sted i førtilmeldingsfasen preges av ensidig informasjonsutveksling der eleven gjennom resultater på kartleggingstester «informerer» skolen om egne styrker og svakheter. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at den passive forståelsen av å lytte særpreger denne fasen. Dette står i sterk kontrast til utrednings- og tilrådningsfasen der funn indikerer at det å lytte var en del av en aktiv kommunikasjonsprosess som ga seg utslag i at PP-rådgiverne la forholdene til rette for at eleven både blir hørt og samtidig får erfare at det han/hun uttrykker får en viss innvirkning i den videre arbeidsprosessen. Med utgangspunkt i at medbestemmelsesretten langt på vei inneholder de samme momentene som fremkommer i Clark et al. (2003) sin beskrivelse av å lytte som aktiv kommunikasjonsprosess innebærer det at ansatte som ikke praktiserer denne forståelsen ikke etterlever elevens rett til medbestemmelse. Dette skyldes at bestemmelsen som hjemler denne rettigheten, bl. § 31, gir eksplisitt uttrykk for at det ikke er tilstrekkelig å lytte til barnets meninger, men at disse «skal» tillegges vekt. I tråd med dette påpeker Seland (2004) at medbestemmelse handler om at den enkelte, gjennom deltakelse i beslutningsprosesser, gis anledning til å påvirke det som skjer og hvordan det skal gjøres.

5.3 Å vektlegge barnets/elevens mening

Funn fra studien indikerer at deltakerne foretar en konkret avveining av hvorvidt de skal tillegge elevens synspunkter større eller mindre vekt, noe som trolig får konsekvenser for elevens mulighet til å innvirke på arbeidet som utføres i tiltakskjeden. Momenter som tillegges avgjørende betydning er elevens alder og modenhet, som for øvrig fremheves i bl. § 31 og BK artikkel 12 nr. 1. Således er det grunn til å diskutere hvilken innvirkning vurderinger knyttet til elevens alder og modenhet kan få for etterlevelsen av medbestemmelsesretten. Bachmann og Haug (2006) understreker at behovet for *medvirkning* øker i takt med den enkeltes alder og modenhet. Med andre ord eksisterer det en forholdsmessighet mellom medvirkning og de nevnte kriteriene. Til tross for at

medbestemmelse ikke var gjenstand for omtale er argumentasjonen overførbart, fordi bl. § 31 legger opp til en tilsvarende progresjon i barns/elevens medbestemmelse etter hvert som den enkeltes alder og modenhet øker. Funn i undersøkelsen viser at troen på en sammenheng mellom elevens alder og modenhet fremstod som sterk hos et flertall av informantene. Det er grunn til å tro at en slik tilnærming til utvikling kan få utilsiktede følger for elevens medbestemmelsesrett dersom det leder tanken i retning av at «alle» elever som når en viss alder utvikler seg likt og er like modne. Akkurat som det eksisterer 11-åringer med særskilte behov som er langt mer modne enn alderen skulle tilsi, finnes de som ikke er det. Ansatte som legger denne tilnærmingen til grunn kan stå i fare for å ikke foreta en konkret vurdering av elevens totale situasjon dersom han/hun ikke vurderer alders- og modenheitskriteriet atskilt – som en del av en helhetlig vurdering. Dette understøttes av Sandberg (2012) som uttrykker at alder alene ikke skal være avgjørende for vekten av barnets mening, men at den skal kombineres med en konkret vurdering av den enkeltes modenhet. Med dette legger hun trolig opp til en skjønsmessig avveining av kriteriene «alder» og «modenhet» som muligens beror på pedagogisk og juridisk kjennskap. I forlengelsen av at ansatte i skolen og PPT er forpliktet til å etterleve medbestemmelsesretten (se hovedpunkt 2.1) innebærer det at de foretar de skjønsmessige avveiningene i praksis. I tilknytning til praksis som finner sted i tiltakskjeden betegner Herlofsen (2014) det som *vesentlig* at ansatte i skolen og PPT utøver et godt pedagogisk skjønn i kombinasjon med økt oppmerksomhet og kunnskap om regelverket.

Et viktig spørsmål ved beslutninger som treffes i faser av tiltakskjeden er hvilken innvirkning elevens mening skal få for avgjørelsen. Funn i studien vitner om at ansattes vurdering av sakens alvorlighetsgrad tillegges avgjørende betydning for i hvilken grad elevens synspunkter for gjennomslag ved eget arbeid. En slik avveining harmonerer med Sandberg (2012) som gir klart uttrykk for at vekten av barnets syn blant annet avhenger av hvilket spørsmål det dreier seg om og hvor sterk og vedvarende barnets mening er. Videre understreker hun at styrken på motargumentene er av betydning. I tilfeller der de er streke kan det resultere i at barnets mening tillegges redusert vekt i den overordnede vurderingen, og omvendt. Underforstått ligger det trolig en formening om at det, i visse tilfeller, er legitimt av de voksne å tillegge barnets mening mindre vekt. Således synes dette å samsvare med lovgiver som har oppstilt det skjønsmessige modenheitskriteriet i bl. § 31. Avslutningsvis er det verdt å understreke viktigheten av at ansatte i skolen og PP-tjenesten setter seg inn i vilkårene som loven oppstiller, slik at de kan unngå å betrakte barnets alder som et absolutt kriterium.

Ovenfor ble funn som adresserer aspekter ved *hvordan* ansatte i skolen og PPT ivaretar elevs rett til medbestemmelse, diskutert. I den påfølgende diskusjonen er de fem faktorene som ble utledet av analyseprosess 2 (samarbeid, systemet, demokrati, barnets beste og rettens sosiale funksjon) gjenstand for diskusjon. Disse diskuteres opp mot etterlevelsen av elevs medbestemmelsesrett i spesialundervisningens tiltakskjede.

5.4 Jo flere aktører, desto mer eller mindre medbestemmelse?

Funn i datamaterialet indikerer at antallet representanter fra etater som ansatte i skolen og PP-tjenesten involverer i faser av tiltakskjeden får innvirkning på deres involvering av eleven. Spørsmålet blir således om det er en fordel og/eller en ulempe for ivaretagelsen av elevs medbestemmelsesrett at aktører fra ulike etater involveres i tiltakskjeden. Tittelen over har til hensikt å lede tanken i retning av det velkjente ordtaket: «Jo flere kokker, dess mer søl». I sin opprinnelige form er essensen at desto flere mennesker som er involvert i utførelsen av en oppgave, dess mindre effektivt blir arbeidet, fordi deltakerne ofte går i veien for hverandre (Conradi, 2011). Overført til denne sammenhengen blir spørsmålet om elevs medbestemmelse ivaretas mer eller mindre effektivt i tiltakskjeden som et resultat av at en rekke aktører inkluderes i arbeidsprosessen. Det er verdt å understreke at den videre fremstillingen tar sikte på de kompliserte sakene der en elev for eksempel har sammensatte sosiale og/eller faglige vansker. I slike saker viser funn at det totale antallet aktører tilknyttet tiltakskjeden kan bestå av: kontaktlæreren, spesialpedagogisk koordinator, rektor, foreldre/foresatte, eleven, samt representanter fra Avdeling for barn og unges psykiske helse (Abup) og Habiliteringsseksjonen for barn og unge (HABU) og Bufetat. Dermed understøtter funn Buli-Holmbergs (2015) antakelse om at praksis i tiltakskjeden fordrer et samarbeid mellom en rekke aktører. Funn trekker i retning av at et større antall aktører virker fremmende og/eller hemmende på involveringen av eleven, og dermed også for etterlevelsen av medbestemmelsesretten. På den ene siden opplevde enkelte det som mer utfordrende å få frem elevs stemme i saker der de må forholde seg til en rekke aktører fra ulike arbeidsssteder. Mens andre betraktet det som en fordel og forankret det i at desto flere som er involvert, jo større er sannsynligheten for at noen innhenter og deretter fremhever barnets perspektiv. Collin-Hansen (2008) har et interessant innspill til diskusjonen når hun, på generelt grunnlag, understreker at en styrke ved systemer som fordeler ansvaret for barn er at ulike aktører kan komme inn og til en viss grad kompensere for svikt eller mangler hos andre. Overført til

denne sammenhengen kan det innebære at sannsynligheten for at eleven blir involvert i faser av tiltakskjeden øker i saker der mange er involvert, nettopp fordi enkelte vil forsøke å kompensere for det de opplever som mangler ved andres arbeid. Følgende eksempel kan virke illustrerende: I en sak der en PP-rådgiver erfarer at skolen i mindre grad har innhentet en elevs opplevelser og tanker rundt egen skolegang kan vedkommende forsøke å kompensere for dette gjennom å avsette ekstra tid til selv å innhente elevens synspunkter.

I forlengelsen av at en spesifikk side ved systemet er gjenstand for diskusjon, nærmere bestemt forholdet mellom aktører tilknyttet ulike systemer rundt eleven, er det naturlig å trekke inn elementer fra Bronfenbrenners (1979) økologiske modell bestående av mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. Tidligere ble det gitt uttrykk for at faser i tiltakskjeden befinner seg på et *mesonivå* dersom eleven er aktivt involvert i arbeidsprosessen, mens de eksisterer på en *eksonivå* dersom eleven sjeldent involveres i de ansattes arbeid (hovedpunkt 2.5). Med *involvering* menes i denne sammenhengen handlinger og aktiviteter som finner sted mellom eleven og ulike aktører i tiltakskjeden. Videre er det verdt å poengtere at tenkningen legger opp til en konkret vurdering av praksis som finner sted i de ulike fasene. Forutsatt at Collin-Hansens (2008) utsagn om at aktører fra ulike systemer kan kompensere for hverandres mangler medfører riktighet, er det grunn til å tro at aktører fra ulike etater som bistår skolen og PP-tjenesten i en konkret sak, samlet sett, kan involvere eleven i en slik grad at en (eller flere) faser befinner seg på et mesonivå.

På bakgrunn av fremstillingen over er det muligens vel så viktig å diskutere *hvorfor* antallet aktører i tiltakskjeden kan fremstå som forholdvis stort. En potensiell årsak forankres i regelverk som oppstiller strenge krav til forvaltningens utredning. Forvaltningsloven (1967) § 17 forplikter forvaltningen til å sørge for: «(...) at saken er så godt opplyst som mulig (...)» før det treffes enkeltvedtak. Skolen og/eller PP-tjenestens etterlevelse av denne saksbehandlingsregelen, og lignende regler, vil trolig bero på at de samarbeider med aktører fra andre etater som de mener er nødvendig for å belyse saken. Intensjonen bak regler som skal sikre en grundig saksbehandling er i utgangspunktet god, men dersom kravene som oppstilles er så strenge og tidkrevende at etterfølgelsen av dem går på bekostning av andre rettigheter - som elevs rett til medbestemmelse - vil det trolig få negative følger for praksis. Dette understøttes av funn fra studien som indikerer at ansatte tidvis avsetter langt mindre tid til å innhente elevens synspunkter, fordi de føler seg forpliktet til å få innsikt i synspunktene

til andre meningsberettigede aktører som representanter fra Bufetat, HABU eller Abup. Således er det grunn til å tro at etterlevelse av visse regler kan få negative følger for de ansattes involvering av elever i egne arbeidsprosesser.

5.5 Eleven som samarbeidspartner i faser av tiltakskjeden

Funn i undersøkelsen indikerer at eleven i mindre grad blir trukket inn som samarbeidspartner i et flertall av fasene i tiltakskjeden som er gjenstand for dette arbeidet. Det til tross for at et flertall av deltakerne betegnet eleven som «en samarbeidspartner». Nilsen og Herlofsen (2015) belyser viktigheten av samarbeid tilknyttet tiltakskjeden når de understreker at situasjoner der dette mangler kan resultere i at eleven ikke får det han/hun trenger. I det følgende blir det redegjort for hva som særpreger samarbeidet i de fem fasene som har vært gjenstand for dette arbeidet. Dernest vurderes disse opp mot resultater fra tidligere forskning, i tilfeller der det eksisterer. Samarbeidet i *førtilmeldingsfasen* kjennetegnes ved en fortrinnsvis omfattende møtevirksomhet mellom ansatte i skolen og foreldrene, der det ble lagt til rette for at de får fremlagt sitt syn på sønnens/datterens utvikling, behov eller lignende. Tendensen er derimot en annen når det angår samarbeid mellom skolen og eleven. Dette samarbeidet tar utgangspunkt i elevens deltakelse i gjennomføringen av tester som skolen har iverksatt med den hensikt å kartlegge elevens ferdigheter, og ikke et samarbeid som preges av dialog og meningsutveksling der elevens situasjon er gjenstand for diskusjon. På bakgrunn av dette kan det hevdes at denne fasen befinner seg på eksonivå, som et resultat av at eleven i mindre grad får tatt del i prosessen. I skrivende stund eksisterer det, til min kjennskap, ikke forskning som belyser samarbeidet mellom eleven og representanter fra skolen i denne fasen. Dermed er det ikke mulig å vurdere hvorvidt resultatene samsvarer med tidligere forskning. Sandberg (2012) har et poeng av interesse når hun påpeker at dersom barn skal få følelsen av å delta i en prosess bør det tas hensyn til dem allerede på det forberedende stadiet. Argumentasjonen er trolig overførbar til førtilmeldingsfasen fordi denne utgjør det forberedende stadiet til de resterende fasene i tiltakskjeden. I forlengelsen av at Honneth (2007) understreker at anerkjennelse i den private sfæren betinger av sterke emosjonelle bindinger mellom ulike individer, er det grunn til å vurdere om et samarbeidsforhold som tilsynelatende preges av testing og ensidig informasjonsutveksling legger forholdene til rette for at slike bindinger kan oppstå. Selv uttrykker han at bindingene eksempelvis kan oppstå mellom barnet og foreldrene. Det er rimelig å anta at emosjonell støtte er en sentral side ved foreldre-barn-relasjonen. I lys av dette er det grunn til å tro at et samarbeid som preges av

informasjonsutveksling og testing har en betydelig faglig og ikke emosjonell komponent. Således er det grunn til å tro at samarbeidet mellom eleven og ansatte i skolen i førtilmeldingsfasen vanskelig kan resultere i anerkjennelse av elevens private sfære.

Funn i *tilmeldingsfasen* vitner om at samarbeidet mellom ansatte i skolen og eleven eksisterer i mindre grad, noe som skyldes at det unntaksvis legges til rette for at eleven kan delta i lavterskelmøter der foreldre/foresatte og representanter fra skolen tar stilling til om saken skal oversendes PP-tjenesten. Skolens samarbeid med eleven ble av flere informanter forankret i elevsamtalen, der det fremgikk med tydelighet at den enkelte fikk uttalt seg om sider ved egen skolehverdag. I lys av at elever har rett til minst en samtale med læreren i halvåret, jf. Forskrift til opplæringsloven (2006) § 4-7 tredje ledd, er det grunn til å diskutere om omfanget på samtaler er tilstrekkelig til at de kan betraktes som et samarbeid. Ravn (1995) anser samarbeid for å være ideelt i tilfeller der deltakernes samlede ressurser trekkes inn i gjennomføringen av et bestemt arbeid. I dette kan det ligge en formening om at samarbeid forutsetter aktiv deltakelse fra ulike aktører som alle får nyttiggjort sin kompetanse. Forutsatt at elevsamtaler finner sted en gang i semesteret er rimelig å anta at eleven, sammenlignet med andre aktører skolen og PPT har jevnlig kontakt med, ikke får deltatt like aktivt i prosessen. Med utgangspunkt i forståelsen til Ravn (1995) er det grunn til å tro at samarbeidet som finner sted mellom eleven og læreren, som tar utgangspunkt i elevsamtalen, er lite egnet med tanke på elevens mulighet til å trekke egne ressurser inn i arbeidet som utøves i denne fasen av tiltakskjeden. Det er verdt å nevne at funn i denne studien ikke gir grunnlag for å vurdere i hvor stor grad opplysninger som fremkommer i elevsamtalen(e) får for de ansattes videre arbeid. Derimot viser Herlofsens (2014) analyse av tilmeldingsdokumentet til PPT at det *ikke* fremkommer hvorvidt eleven selv har blitt hørt og fått sagt sin mening om henvisningen. Således tyder funn i avhandlingen å bekrefte funn i denne undersøkelsen, nemlig at eleven innehar en passiv rolle i tilmeldingsfasen.

Funn i datamaterialet indikerer at *utrednings- og tilrådningsfasen* er den fasen i tiltakskjeden der eleven tildeles en aktiv rolle som samarbeidspartner. I forlengelsen er det interessant å diskutere hvorfor. Sammenlignet med de øvrige fasene er dette den eneste der arbeidsgiver har utformet en mal der etterfølgelse av innholdet fordrer samarbeid mellom PP-rådgiveren og eleven. Informantene fra PPT fremhevet malen for den sakkyndige vurderingen som avgjørende for deres involvering av og samarbeid med eleven, - og var overbevist om at

etterlevelsen av punktet som etterspør *elevens syn* på opplæringen gir seg utslag i et tett samarbeid med eleven. Det er naturlig å anta at punktet det refereres til er en direkte konsekvens av samarbeidsplikten som følger av oppl. § 5-4 siste ledd. Således kan det hevdes at PP-rådgivernes samarbeid med eleven er delvis forankret i formelle instruksjoner. Funn viser at PP-rådgiverne, med få unntak, var opptatt av å gjennomføre samtaler med eleven der de fikk innsyn i elevens opplevelsesverden. I lys av at det legges til rette for at eleven kan delta *aktivt* innebærer det at denne fasen eksisterer på mesonivå. Forholdet mellom etterlevelse av regelverket og behovet for ytterligere retningslinjer som regulerer praksis blir tatt opp igjen senere i besvarelsen (se hovedpunkt 5.10). Med utgangspunkt i at informantene opplever malen som blant annet etterspør elevens perspektiv som forpliktende er det grunn til å tro dette kommer til uttrykk i den sakkyndige vurderingen. Funn hos Herlofsen (2014) viser derimot at elevens mening og medbestemmelse *ikke* fremkommer med tydelighet i de sakkyndige vurderingene fra PP-tjenesten. Dette indikerer at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom det som uttrykkes i lokale (kommunale) retningslinjer og det som ender opp i de faktiske dokumentene (de sakkyndige vurderingene).

Når det kommer til samarbeid mellom eleven og ansatte i skolen i tilknytning til *vedtaksfasen* indikerer funn at et slikt samarbeid ikke finner sted. Dette er på sett og vis naturlig som en følge av at skoleeier, eller rektor etter delegering, treffer enkeltvedtak om retten til spesialundervisning. Det som er mer interessant er samarbeid som eventuelt finner sted i forkant av at vedtaket treffes. Opplæringsloven (1998) § 5-4 annet ledd siste punktum tildeler foreldre *eller* eleven en rett til å bli kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen *samt* til å uttale seg før vedtaket treffes. Tidligere ble det konstatert at kravet ivaretas ved at den sakkyndige vurderingen sendes hjem til foreldre/foresatte (hovedpunkt 4.1). Utgangspunktet for innholdet i den individuelle opplæringsplanen er den sakkyndige vurderingen (Nilsen, 2015). Således vil opplæringstilbudet som fremkommer i en IOP være påvirket av innholdet i den sakkyndige vurderingen. I tilfeller der foreldre/foresatte informeres om innholdet og får anledning til å uttale seg, er lovkravet oppfylt. Dersom en ser dette i sammenheng med medbestemmelsesretten som blant annet gir eleven en uttalerett (Backer, 2008), er det betenkelig at lovgiver lar ansatte i skolesystemet (skolen og PPT) få avgjøre hvorvidt foreldrene eller eleven tildeles denne rettigheten. En forutsetning for at elevens medbestemmelsesrett skal ivaretas, i tilknytning til denne fasen, er trolig at de gjøres kjent med deler av innholdet i vurderingen *og* får uttalt seg om dette - før vedtaket treffes. I så

tilfelle får den enkelte et grunnlag for å vurdere om han/hun kjenner seg igjen i beskrivelsene som foreligger. For øvrig kan dette forankres i *kontradiksjonsprinsippet* for saksbehandling som innebærer at berørte parter får en mulighet til å forsvare egne interesser (Eckhoff & Smith, 2010). Overført til denne sammenhengen besitter eleven rollen som «part». Det er gjennom innsyn i deler av den sakkyndige vurderingen – som er tilpasset den enkeltes forutsetninger - at vedkommende får anledning til å forsvare egne interesser. Prinsippet kan ivaretas ved at PP-rådgiveren forklarer innholdet i vurderingen på en slik måte at han/hun har anledning til å vurdere, og deretter uttale seg om innholdet før vedtaket treffes. I forlengelsen av at funn ikke indikerer at en slik praksis finner sted, medfører det at denne fasen befinner seg på et eksonivå.

I likhet med et flertall av fasene nevnt over, viser funn at ansatte i skolen sjeldent samarbeider med eleven i *planleggingsfasen*. Resultatene viser at det er kontaktlæreren og spesialpedagogisk koordinator som samarbeider om å utforme en IOP. Dette er en tendens som i stor grad samsvarer med resultater fra tidligere forskning. I en spørreskjemaundersøkelse rapporterer 40 % av lærerne at utformingen av IOP i stor grad pågår i samarbeid mellom lærerne (Nilsen, 2015). I denne studien viser resultatene at læreren og spesialpedagogisk koordinator samarbeider om å utforme en individuell plan. I den samme undersøkelsen ga 2-3 % av de spurte uttrykk for at planleggingen i tilsvarende grad gjøres i samarbeid med elevene. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at det ikke er en utbredt tradisjon at ansatte i skolen samarbeider aktivt med eleven om deler av den individuelle opplæringsplanen, noe som medfører at denne fasen befinner seg på eksonivå. Den optimale løsningen på samarbeidet mellom lærer og elev er at begge parter er like aktive under utformingen av IOP (Hausstätter, 2012). Han forankrer synspunktet i en antakelse om at begge parter vil kunne engasjere seg i opplæringssituasjonen. Videre indikerer funn i denne studien at manglende samarbeid med eleven og unntaksvis foreldrene i planleggingsarbeidet ble begrunnet i manglende pedagogisk og didaktisk kompetanse. Nordahl og Overland (2015) understreker riktig nok at en slik kunnskap er en nødvendighet for å utforme en IOP. Spørsmålet blir således om manglende kompetanse utgjør et reelt argument mot å samarbeide med hjemmet i mindre grad. På bakgrunn av at oppl. § 5-4 uttrykker at tilbudet om spesialundervisning så langt det lar seg gjøre skal utformes i samarbeid med hjemmet, kan dette besvares med et nei. Som også Herlofsen (2014, s. 42) påpeker er samarbeidet med eleven og foreldrene: «(...) spesielt viktig når skolen skal utarbeide en IOP for eleven». I lys

av at samarbeidskravet er nedfelt i regelverket er Honneths (2008) tenkning rundt anerkjennelse i den rettslige sfæren aktuell. Som nevnt hevder han at det eksisterer to prosesser som oppstår når et individ skal anerkjenne et annet rettslig: det ene innebærer kunnskap om rettslige forpliktelser, oppl. § 5-4 i dette tilfellet, mens den andre utgjør en fortolkning av om rettigheten utløses overfor et bestemt individ. Funn i datamaterialet viser at samtlige informanter har kjennskap til at opplæringsloven (1998) hjemler en samarbeidsplikt. I tilfeller der deltakere likevel velger å inkludere hjemmet i mindre grad kan det, med utgangspunkt i Honneths (2008) tenkning, skyldes en vurdering av at elevers og foreldres rett til samarbeid med aktører i skolen ikke utløses som en følge av at de mangler pedagogisk kompetanse.

5.6 Demokratisk deltakelse her og nå, eller i fremtiden?

Funn i datamaterialet indikerer at ansatte i skolen og PP-tjenestens vurdering rundt eleven som demokratisk deltaker får innvirkning på deres involvering av han/hun i faser av tiltakskjeden. To forståelser av eleven som demokratisk aktør kom til uttrykk gjennom informantenes beskrivelser. I det ene synet betraktes eleven som en fullverdig demokratisk deltaker, mens han/hun i det andre først anerkjennes som en fullverdig og kompetent deltaker ved tilnærmet voksenalder. I forlengelsen er det verdt å diskutere hvilke følger ansattes syn på elever som demokratiske deltakere kan få for deres involvering av dem, og dermed for etterlevelsen av medbestemmelsesretten.

Briseid (2008) uttrykker at alle skal ha en stemme i en demokratisk prosess og forankrer det i en antakelse om at mennesker er like mye verdt. I dette ligger det en klar formening om at enkeltmennesket, eleven i dette tilfellet, er en demokratisk deltaker. Dersom en anser den samlede tiltakskjeden som består av ulike faser for å utgjøre en prosess, kan Briseids (2008) synspunkt brukes som argument for at ansatte i skolen og PPT trolig bør etterstrebe å inkludere eleven i denne prosessen. Videre indikerer funn at det eksisterer en sammenheng mellom deltakernes uttalte syn på eleven som demokratisk deltakende og deres involvering av dem i eget arbeid. Dette fremkommer eksempelvis ved at ansatte som legger til grunn et syn på eleven som en aktiv aktør, tilsynelatende, fremstår som mer opptatt av å legge forholdene til rette for at eleven blir delaktig i arbeidet som utføres i tiltakskjeden. Gjennom deltakelse i prosesser kan eleven tilegne seg demokratiske ferdigheter (Biesta 2009; Biesta et al., 2009; Eriksson, Orlander & Jedemark 2004). Således er det grunn til å tro at elever med spesielle

behovs tilegnelse av demokratiske ferdigheter beror på at aktører som er involvert i tiltakskjeden legger forholdene til rette for at eleven får deltatt i arbeidsprosesser der elevens forutsetninger får innvirkning på omfanget. Dette er i overensstemmelse med Eriksson et al. (2004) som understreker at elever trenger å være delaktig i en demokratisk prosess der de kan uttrykke og argumentere for sine meninger. Gjennom at ansatte i skolen og PP-tjenesten aktivt etterspør elevens synspunkter får den enkelte trolig erfaring med å verbalisere og argumentere for egne meninger. Deltakelsens nytteverdi omtales av Kjørholt (2010) som uttrykker at barnets deltakelse her og nå er viktig både for den enkelte og for samfunnet, fordi deltakelse bidrar til å utvikle demokratiske holdninger, ferdigheter og kunnskaper hos individet som også samfunnet kan dra nytte av. En potensiell følge av at ansatte i skolen og PPT involverer eleven i eget arbeid er at han/hun gjennom deltakelsen kan tilegne seg demokratiske ferdigheter som kan komme til anvendelse i nær og fjern fremtid. Dette harmonerer med Ferm (1994) som understreker at det å forholde seg respektfullt til elevens synspunkter utgjør en måte å forholde seg til den enkelte som kan gjøre han/hun til en sterkere og dyktigere demokratisk samfunnsborger på sikt. Honneth (2008) oppstiller en forbindelse mellom manglende anerkjennelse i den rettslige sfæren på den ene siden og utfordringer knyttet til enkeltmenneskets demokratiske deltakelse på den annen side. Han påpeker at manglende anerkjennelse i denne sfæren vanskeliggjør individets deltakelse i demokratiet. På bakgrunn av at funn i denne studien indikerer at elevens medbestemmelsesrett overholdes i svært varierende grad i fasene som har vært gjenstand for arbeidet, er det grunn til å tro at eleven ikke erfarer å bli anerkjent fullt ut i den rettslige sfæren. En mulig årsak til at Honneth (2008) oppstiller en sammenheng mellom redusert rettslig anerkjennelse og utfordringer med å delta i demokratiet kan skyldes at den enkelte, eleven i dette tilfellet, mister verdifull erfaring med hva det vil si å være delaktig i et demokrati. I tråd med dette oppfordrer Lawy og Biesta (2006) skolen til å involvere elevene i prosesser i den tro på at dette kan gjøre dem til samfunnsborgere.

En utbredt forståelse av forholdet mellom utdanning og demokrati er, ifølge Biesta (2009), at utdannelsen skal *forberede* barn på en fremtidig deltakelse og et demokratisk liv. I lys av funn er det grunn til å tro at dette synet gjør seg gjeldende for enkelte informanter i denne studien. En potensiell risiko ved å anse en elev for å være en fremtidig demokratisk aktør, er at det kan resultere i en ekskluderende praksis (Biesta et al., 2009). Funn i datamaterialet indikerer at en mulig årsak til at enkelte valgte å involvere elevene i mindre grad trolig skyldes et

velmenende ønske om å beskytte dem gjennom å ikke stille store krav og forventninger til dem før de blir eldre. Briseid (2012) anser et syn på demokratioppdragelse der en helt eller delvis avstår fra å stille forventninger til elevene for å bidra til en stakkarsliggjøring av eleven. Elever med spesielle behov utgjør en gruppe som trolig er ekstra utsatt for å bli «stakkarsliggjort» som en konsekvens av deres faglige og/eller sosiale utfordringer. I en rapport som angår funksjonshemmede barn og unges mulighet til å delta i beslutningsprosesser viser Franklin og Sloper (2006) til en uttalelse fra det britiske helsedepartementet (Department of Health) der det fremgår at det er uriktig å trekke en slutning om at barn med for eksempel læreversker mangler kompetanse. Dette synes således å samsvare med antakelsen nevnt over om at elever med særskilte behov står i fare for å bli stakkarsliggjort, fordi deres evner tidvis blir undervurdert. Dersom en ser uttalelsen fra det britiske helsedepartementet i sammenheng med funn fra denne studien er det rimelig å anta at det eksisterer holdninger blant ansatte i skolen og PPT som gir seg utslag i at de stiller lavere forventninger til elever med spesielle behov. På bakgrunn av dette er anerkjennelse i det Honneth (2007, 2008) omtaler som den solidariske sfæren av interesse. Anerkjennelse i denne sfæren kan oppstå i situasjoner der relasjoner mellom individer er solidariske, - noe de er når individene ikke passiviserer hverandre. Med utgangspunkt i funn som indikerer at eleven får deltatt i mindre grad fordi de voksne ønsker å beskytte dem, fremstår det som relativt klart at eleven tildeles en passiv rolle i tiltakskjeden. Det faktum at passivisering av elever med spesielle behov blir resultater av enkeltes praksis innebærer at relasjonen ikke er solidarisk. Elevers mulighet til å bli anerkjent i den solidariske sfæren fremstår dermed som minimale.

5.7 Alle vil barnets beste

Funn i studien indikerer at deltakernes vurdering av hva som er barnets/elevens beste ble fremhevet som en faktor som får innvirkning for den enkeltes involvering av eleven i arbeidet som omslutter faser i tiltakskjeden. Kjørholt (2010) reiser spørsmålet: Alle vil 'barnets beste' – men hvordan vet vi hva dette er? Overført til tematikken for dette arbeidet er et vel så aktuelt spørsmål *hvem* som vet hva som er barnets beste. Funn i datamaterialet indikerer at det eksisterer konkurrerende oppfatninger om hvem som besitter en slik kjennskap. Et flertall av deltakerne anser skolen og/eller PP-tjenesten for å inneha roller som gjør dem særlig egnet til å vurdere hva som er til det beste for en konkret elev. Dette harmonerer med Bronfenbrenner (1979) som understreker at enhver posisjon i samfunnet er bekledd av individer som besitter ulike roller, der forventninger til den enkelte følger implisitt av rollen. Overført til denne

sammenhengen er det grunn til å tro at det eksisterer en rekke forventninger til rollen som «en elev med spesielle/særskilte behov». Med inspirasjon fra Bronfenbrenner (1979) er det grunn til å tro at synet på elevrollen får innvirkning på ansatte i skolen og PP-tjenestens vurdering av om eleven har kjennskap til sitt eget beste. I denne undersøkelsen underbygges dette av funn som eksempelvis angår praksis som finner sted i planleggingsfasen der flere deltakere ga uttrykk for at elever involveres i mindre grad, fordi mange mangler de nødvendige forutsetningene for å forstå hensikten med en individuell opplæringsplan.

Det er grunn til å tro at ansatte i skolen og PP-tjenestens vurdering av hvorvidt en elev med særskilte behov har kjennskap til sitt eget beste beror på en vurdering og påfølgende anerkjennelse av konkrete egenskaper som en bestemt elev besitter. Som også Honneth (2007) påpeker utgjør en sentral side ved anerkjennelsen av andre mennesker en vurdering av deres egenskaper og ferdigheter. I forlengelsen er det verdt å diskutere om barnet/eleven har kjennskap til sitt eget beste. På bakgrunn av at barnets beste diskuteres i lys av en skolekontekst er det flere grunner som tilsier at eleven har nødvendige forutsetninger som gir dem tilgang til en slik kunnskap. Herlofsen (2014) omtaler eleven som «eksperten på opplevelsen av sitt liv». En mulig tolkning er at eleven besitter kunnskap som andre aktører ikke har kjennskap til med mindre vedkommende velger å formidle dem verbalt eller nonverbalt. Momentet trekker i retning av at elever har forutsetninger som gjør dem i stand til å gjøre seg opp en formening om hva som er til deres eget beste. En skal derimot være varsom med å trekke elevens rolle som ekspert for langt, noe Herlofsen (2014) synes å ha et bevisst forhold til når hun understreker at eleven som ekspert på egen opplevelse ikke nødvendigvis betyr at han/hun «vet best». Et moment som trekker i tilsvarende retning forankres i sammenhengen mellom barnekonvensjonens (1989) artikkel 12 (Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening) og artikkel 3 (Barnets beste). Førstnevnte har en nær sammenheng med sistnevnte noe som medfører at barnets eget syn bør tas i betraktning når en vurderer hva som er barnets beste (Haugli 2012; Sandberg 2012). I dette kan det ligge en formening om at eleven har kjennskap til sitt eget beste og at dette kan bli tilgjengelig for omgivelsene dersom de hører på barnet. Et annet moment som kan berike diskusjonen er betydningen av aktørenes holdninger til elevens evner. Honneth (2008) uttrykker at enkeltmennesket er avhengig av at egne ferdigheter blir anerkjent av omgivelsene. Dersom en elev med spesielle behov erfarer at ansatte i skolen og/eller PPT ikke er opptatt av å innhente hans/hennes synspunkter kan resultatet, ifølge Honneth (2008), bli at den enkelte viser tilbakeholdenhet med å dele

opplevelser i fremtiden, fordi en anser egne synspunkter for å være uten verdi. Funn i datamaterialet indikerer at et flertall av informantene vurderer møter der representanter fra skolen, PPT og foreldre/foresatte i fellesskap diskuterer seg frem til hva som er elevens beste – for å være særlig egnet til å innhente en slik kjennskap. I forlengelsen er det nødvendig å poengtere at dette er møter der eleven sjeldent deltar. Dersom voksnes vurdering av hva som er til elevens beste resulterer i at det treffes avgjørelser uten at en har forhørt seg med eleven vil det stride mot medbestemmelsesretten etter bl. § 31, BK artikkel 3 og 12 som oppstiller krav om at barnet/eleven skal involveres i prosessen. Følgende sitat fremstår som egnet: «Når voksne bestemmer for barn, blir det galt. Det blir på voksnes vilkår og ut fra vårt «sjiraffperspektiv» (Ferm, 1994, s. 82). I dette ligger det med stor sannsynlighet en formening om at avgjørelser som får innvirkning på barnets hverdag ikke bør treffes før en har innhentet barnets synspunkt. Lovgivers intensjon med bestemmelsen og artiklene nevnt over er trolig å gjøre de voksne oppmerksom på «elevens verden». Kjørholt (2010) uttrykker at voksne kan få tilgang til barns opplevelser gjennom å vise interesse for deres hverdagsliv og lytte til dem. Med det som utgangspunkt er det bekymringsfullt at kun en av informantene fremhevet viktigheten av å innhente elevens formening om hva han/hun anser for å til det beste for egen læring og øvrige utvikling. Samlet sett handler det muligens om hvilke roller ansatte i skolen og PPT tilskriver elever med spesielle behov. Bronfenbrenner (1979, s. 6) beskriver det slik: «Roles have a magic-like power to alter how a person is treated (...)». Gjennom å understreke at roller den enkelte beklær får innvirkning for hvordan en blir behandlet av andre, oppstiller han herved en forbindelse mellom roller og praksis. Overført til denne konteksten, og i lys av funn som er omtalt tidligere, er det grunn til å tro at aktører i tiltakskjedens tenkning rundt elevrollen og hvorvidt innehaverne har kjennskap til sitt eget beste, får innvirkning på hvordan de velger å innhente kunnskap som nettopp belyser barnets/elevens beste.

5.8 Jussens tilstedeværelse i pedagogikkens landskap

Funn i datamaterialet indikerer at deler av regelverket/retningslinjene som regulerer tiltakskjede får en innvirkning på deltakernes praksis. Dette gjelder særlig saksbehandlingsreglene som følger av opplæringsloven (1998) kapittel 5 (spesialundervisning) som skolens undersøkelsesplikt etter § 5-4 første ledd og krav om å innhente samtykke fra eleven eller foreldrene før skolens henvisning oversendes til PPT, og i forkant av enkeltvedtaket jf. § 5-4 annet ledd. Funn i undersøkelsen indikerer at regler som tar sikte på å gjøre eleven til en delaktig aktør i arbeidet som utføres i tiltakskjeden ivaretas i

varierende grad. Dette gjelder særlig samarbeidskravet som følger av oppl. § 5-4 siste ledd, men også barnets/elevens alminnelige rett til medbestemmelse etter bl. § 31. Funn gir klare indikasjoner om at det var viktig for informantene å handle i overensstemmelse med lovgivningen. Til tross for det er det fremtredende at funn viser at det eksisterer en avstand mellom lovgivers ønske om elevaktivitet og praksisfeltets evne til å aktivisere elevene. Således synes følgende utsagn å være representativt: «Alt er ikke sagt, selv om en lov har talt» (Victor Hugo (1802-1885)). Underforstått ligger det trolig en formening om at rettigheter som følger av lovgivningen ikke nødvendigvis får innvirkning på praksisfeltet i den grad og omfang som lovgiver hadde tiltenkt. Med andre ord kan det være stor forskjell på å ha rett og å få rett (Graver 2011; Jakhelln & Welstad 2012).

Videre indikerer funn fra denne studien at informanter fra skolen og PP-tjenesten tillegger pedagogiske overveielser langt større vekt enn juridiske. Welstad (2011a, s. 130) beskriver det slik: «Innenfor de rammene jussen trekker opp for skoledrift, er det pedagogikken som hersker». Dette utsagnet harmonerer med funn fra denne studien som synliggjør at pedagogiske overveielser har en rådende posisjon i arbeidet som utføres faser av tiltakskjeden. Bronfenbrenner (1979) uttrykker, som tidligere nevnt, at makrosystemet består av rammefaktorer på et overordnet samfunnsnivå som får innvirkning på underliggende nivåer (systemer). Der regelverket angis som et eksempel. I tråd med dette kan det hevdes at direktiver som har pedagogiske eller juridiske siktemål utgjør faktorer på makronivå. Eksempler på førstnevnte er læreplanen og prinsipper for opplæringen, mens regler/retningslinjer og forskrifter eksemplifiserer sistnevnte. Årsaken til at direktivene samlet sett utgjør et makrosystem skyldes at de har til hensikt å påvirke den praksis som utøves blant ansatte i skolen og PP-tjenesten. Funn i datamaterialet gir klare indikasjoner om at pedagogiske direktiver får en langt større gjennomslagskraft for praksis som utøves i tiltakskjeden, enn de juridiske som regulerer barns/elevs rettigheter. Videre er det nødvendig å poengtere at formålet med diskusjonen er å belyse jussens tilstedeværelse i skolen, ikke å argumentere for at pedagogikk og juss bør likestilles.

I lys av funn som er omtalt ovenfor er det interessant å diskutere *hvorfor* lovgivningen ikke synes å få riktig gjennomslag i praksisfeltet. Det eksisterer en rekke forutsetninger som trolig får innvirkning for lovgivningens etterlevelse. En forutsetning for at retten til medbestemmelse, i likhet med andre rettigheter, blir ivaretatt er at de som står ansvarlige i det

daglige har kjennskap til gjeldende regelverk/retningslinjer og forsøker å følge disse i eget arbeid (Collin-Hansen 2008; Herlofsen 2014; Nilsen 2015; Welstad 2011b). Det å ha *kjennskap til* regelverk og retningslinjer innebærer at en er kjent med lovens eksistens og virkeområde (Welstad, 2011a). Med *virkeområde* siktes det muligens til lovens og enkeltbestemmelers rekkevidde. I forlengelsen av at ansatte i skolen og PPT omtalte sider ved opplæringsloven (1998), barneloven (1981) og/eller barnekonvensjonen (1989) kan det legges til grunn at de er kjent med lovene og konvensjonens eksistens. Annerledes stiller det seg når det kommer til forståelsen av enkeltbestemmelers innhold og rekkevidde der funn viser at flertallet av informantene mangler en grunnleggende kunnskap. Presisjonsnivået i lovtekster som tildeler barn/elever rettigheter utgjør trolig en annen faktor som få innvirkning for ansatte i skolen og PP-tjenestens ivaretagelse av disse. På utdanningens område er etterlevelsen av rettigheter av særlig interesse fordi pedagoger og ikke jurister står for store deler av rettsanvendelsen (Jakhelln & Welstad, 2012). I forlengelsen er det verdt å diskutere om regelverket som regulerer skolen og PP-tjenestens arbeid er egnet med tanke på at brorparten av rettsanvendere ikke har juridisk bakgrunn. Et moment som trekker i retning av at regelverket fremstår som mindre egnet forankres i funn i studien som viser at deler av regelverket, særlig bestemmelser som regulerer spesialundervisning i opplæringsloven (1998), ble oppfattet som krevende. Dette er en naturlig konsekvens med tanke på at loven i stor grad består av mindre presise skjønnsmessige bestemmelser (Herlofsen 2014; Jakhelln 2000; Welstad & Warp 2010). Den samme tendensen kan gjenfinnes i funn som angår deltakernes forståelse av innholdet i den alminnelige medbestemmelsesretten som følger av bl. § 31, der det fremgikk at det eksisterer sprikende forståelser av rettighetens innhold. Som nevnt eksisterer det en feilaktig oppfatning blant enkelte om at rettigheten gir eleven rett til å treffe avgjørelser, noe som *ikke* kan utledes av bestemmelsens ordlyd. I lys av at ikke-jurister står for en stor andel av rettsanvendelsen på opplæringsområdet er et paradoks at regler som regulerer tiltakskjeden, men også medbestemmelsesretten, er skjønnsmessige og stiller krav til juridisk innsikt. Andenæs og Olsen (1990) belyser en beslektet side ved tematikken når de påpeker at rettsreglene er skrevet med utgangspunkt i juristenes språk og forståelsesrammer, men brukes av ikke-jurister. En mulig årsak til at enkelte deltakere blandet sammen retten til medbestemmelse etter bl. § 31 med retten til selvbestemmelse, jf. bl. §§ 32-33, kan forankres i at de mangler juristens forståelsesrammer.

En tredje faktor som kan få innvirkning på rettsregelens anvendelse angår deltakernes

holdninger til regelverket. Denne antakelsen understøttes av Andenæs (1992) som gir klart uttrykk for at holdninger får innvirkning på de ansattes praksis. Funn i undersøkelsen indikerer at det å mangle grunnleggende kunnskap om enkeltbestemmelser i opplæringsloven (1998) ikke ble vurdert som en mangel ved pedagogers yrkeskompetanse. Et slikt syn kan forankres i enkeltes opplevelse av et regelverk som ikke får en direkte nytteverdi for egen praksis. I tilknytning til spesialundervisningens tiltakskjede påpeker Nilsen (2015) at det primære siktemålet ikke bør være å innfri saksbehandlingskrav, men at praksis som utøves i tiltakskjeden får en praktisk-pedagogisk nytteverdi. Videre uttrykker han at dette finner sted når ansatte erfarer at reglene får innvirkning på deres praksis og for elevens skolehverdag. I situasjoner der reglene ikke tilfører en slik nytteverdi kan resultatet bli det Nilsen (2015) betegner som en «motvillig regelfølgingsatferd». Med dette belyses trolig viktigheten av at ansatte opplever reglene/retningslinjene som rammefaktorer som er forenlige med den pedagogikken som utføres i det daglige, og ikke noe som eksisterer atskilt fra egen praksis. I lys av at pedagogikken har en rådende stilling i skolen (Sivesind 2012; Welstad 2011a) blir det trolig desto viktigere at den enkelte ser at reglene som tar sikte på å regulere pedagogisk praksis for å ha en verdi i ens egen hverdag. Samlet sett viser diskusjonen over at jussen har vanskelige betingelser i skolen. Andenæs (1992) fremhever rettens positive sider gjennom å oppfordre sosialarbeidere til å ikke betrakte lovgivningen som en fiende, men noe som kan støtte opp om og forbedre praksis. Det at oppfordringen rettes mot sosialarbeidere og ikke lærere, PP-rådgivere eller andre aktører i tiltakskjeden er trolig ikke til hinder for at den også er relevant for disse yrkesgruppene. I likhet med sosialarbeiderne må også disse forholde seg til en arbeidshverdag der regler og retningslinjer legger føringer for det praktiske arbeidet. I tråd med dette påpeker Welstad og Warp (2010) med utgangspunkt i en skolekontekst at rettens positive rolle og potensial må presiseres.

5.9 Pedagogers kunnskapsgrunnlag – hva bør de kunne?

Dette arbeidet har blant annet belyst at pedagoger i skolen og PP-tjenesten treffer avgjørelser i det daglige som er preget av juridisk og pedagogisk skjønn. Utøvelsen av et *juridisk* skjønn angår hvordan en lovtekst bør forstås og betraktes i lys en konkret sak eller et tilfelle (Nygaard 2004). Mens det *pedagogiske* skjønnet omhandler innholdsmessige og organisatoriske avgjørelser i den praktiske tilretteleggingen av elevenes læring (Sivesind, 2012). Således er det grunn til å tro at de utfyller hverandre. Bestemmelsen som hjemler barns/elevs rett til medbestemmelse er et konkret eksempel på en paragraf som trolig krever

pedagogisk og juridisk kjennskap. Dette skyldes at lovgiver legger opp til en konkret vurdering av hvor stor vekt barnets/elevens mening skal tillegges der kriteriene alder og modenhet blir avgjørende, jf. bl. § 31. Hvorvidt et barn er modent for alderen utgjør utvilsomt en skjønsmessig vurdering som trolig avhenger av juridisk og pedagogisk innsikt. Herlofsen (2014) gir eksplisitt uttrykk for at en god kvalitet på arbeidet som utføres i tiltakskjeden betinger av at de som arbeider med de ulike fasene har kjennskap til det juridiske og pedagogiske rammeverket som omslutter den faglige virksomheten. Den samlede fremstillingen gir grunn til å tro at et pedagogisk og juridisk kunnskapstilfang kan gjøre pedagoger bedre utrustet til å treffe avgjørelser som stiller krav til nettopp pedagogiske og juridiske overveielser. En potensiell følge av at ansatte har innsikt i begge fagfelt er at det kan redusere sannsynligheten for at juss på den ene siden og den praktiske skolehverdagen på den annen side blir det som Welstad (2011a) omtaler som «to motstridende størrelser». Til tross for at skolehverdagen angis eksplisitt er det grunn til å tro at dette også gjør seg gjeldende for PP-tjenesten, som utgjør en etat i offentlig forvaltning der ansatte i det daglige treffer avgjørelser som har pedagogisk og juridisk forankring.

5.10 Skriftliggjøring som betingelse for medbestemmelse i skolesystemet

I forlengelsen av at resultater fra denne studien viser at det er en avstand mellom lovgivningen og lokal praksis når det kommer til å ivareta elevers medbestemmelsesrett i faser av tiltakskjeden, er det interessant å fremheve tiltak som kan redusere avstanden. Et funn i avhandlingen til Herlofsen (2014) er at PP-tjenesten ikke har et system som skal dokumentere elevens mening. Derimot viser funn i denne undersøkelsen at PP-kontorenes mal for sakkyndig vurdering utgjør et systemtiltak som nettopp tar sikte på å dokumentere elevens synspunkter. Tidligere i diskusjonen (hovedpunkt 5.5) ble malen for sakkyndig vurdering fremhevet som en potensiell årsak til at samarbeidskravet som følger av oppl. § 5-4 siste ledd ivaretas i særlig grad i utrednings- og tilrådningsfasen. Dette ble forankret i at PP-rådgiverne føler seg forpliktet til å samarbeide med eleven fordi et av punktene i malen etterspør elevens opplevelse. I denne studien har det ikke fremkommet funn som tyder på at et tilsvarende kommunalt tiltak som tar sikte på at ansatte i skolen skal dokumentere at de har innhentet elevens synspunkter - eksisterer. Etter å ha konstatert at det foreligger et gap mellom regelverk/retningslinjer og PPT og skolens praksis oppfordrer Nilsen og Herlofsen (2015) kommunen til å tydeliggjøre og spesifisere hvilke krav regelverket stiller til deres virksomhet.

I lys av at lignende tiltak som malen for sakkyndig vurdering som PP-tjenesten forholder seg til ikke synes å eksistere i skolen kan en potensiell løsning være å utarbeide nasjonale retningslinjer på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå som eksplisitt adresserer hvordan elevens stemme skal fremmes i skolens arbeid *samt* et system som kan dokumentere at dette er gjort. En annen side ved tematikken skriftliggjøring som det er verdt å belyse angår hvorvidt ytterligere regler eller presisering av de nåværende utgjør tiltak som kan forminske avstanden mellom praksis og regelverk/retningslinjer som både konstateres i denne studien og tidligere studier (Herlofsen 2014; Nilsen & Herlofsen 2015). Løsningen når man skal ivareta elevs rettigheter er ikke å gi flere regler, men å sørge for: «(...) at de reglene som eksisterer kommer seg helskinnet gjennom reisen fra lovgivers beste intensjoner, og inn i det enkelte klasserom» (Welstad & Warp, 2010, s. 92). I dette ligger det trolig en formening om at det eksisterende regelverket bør tydeliggjøres slik at overgangen fra lovteksten til praksisfeltet ikke oppleves som uforholdsmessig lang. Det at funn i datamaterialet gir klare indikasjoner om at flere informanter anser det som en mangel ved regelverket at det ikke eksisterer klare retningslinjer som angir hvordan ansatte i skolen og PPT skal få frem elevens synspunkt i eget arbeid, gir grunn til å tro at en presisering av regelverket er nødvendig. Dette harmonerer med Collin-Hansen (2008) som påberoper seg «et rent pedagogisk behov» for ytterligere klargjøring av voksnes plikter ved realiseringen av barns rettigheter. Med dette etterspør hun en klargjøring av forventninger som eksisterer og som relaterer seg til sider ved etterlevelsen av barns rettigheter. En slik presisering kan bli resultatet av at dialogen mellom pedagoger og jurister forsterkes. Helt konkret kan dette skje ved at representanter fra begge fagfelt møtes og deler erfaringer med og tanker rundt regelverket. Dermed kan de ulike aktørene oppnå økt forståelse av forventninger som ligger i regelverket, samt få grunnlag til å vurdere hvorvidt det er praktisk mulig å realisere dem innenfor skolen og PP-tjenestens rammeverk. Dette underbygges med Andenæs (1992) som uttaler at riktig forvaltning av regelverket betinger av kommunikasjon mellom juss og praksisfeltet. Lærere, spesialpedagoger, assistenter og PP-rådgivere utgjør representanter fra praksisfeltet.

6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I denne undersøkelsen har oppmerksomheten vært rettet mot elevs medbestemmelse i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. Forskningsprosjektet har tatt sikte på å besvare følgende problemstilling: *Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevs medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?* Problemstillingen

er nærmere konkretisert i et forskningsspørsmål, som lyder: *Hvilke faktorer fremhever de ansatte som avgjørende for deres involvering av eleven, og hvilke implikasjoner kan disse få for ivaretagelsen av medbestemmelsesretten?* Spørsmålet understøtter problemstillingen ved å belyse forhold som kan få innvirkning for hvordan ulike informanter ivaretar elevens rett til medbestemmelse. For å besvare spørsmålene er det gjennomført semistrukturerte, individuelle, intervjuer med tre informanter fra skolen og to fra PP-tjenesten. I intervjuene ble deltakerne stilt en rekke spørsmål som tok sikte på å innhente beskrivelser av hvordan de involverer eleven i eget arbeid samt tenkning rundt eleven som en aktør i tiltakskjeden. Disse beskrivelsene dannet utgangspunktet for dataanalysen (underpunkt 3.6.2), som resulterte i to kategorier tilknyttet problemstillingen («Å høre barnet/eleven», samt «Å vektlegge barnets/elevens mening»), og fem faktorer som belyser forskningsspørsmålet («Systemet», «samarbeid», «demokrati», «barnets beste» og «rettens sosiale funksjon»). Samlet sett utgjør analysearbeidet og den påfølgende diskusjonen (kapittel 5) av de overnevnte kategoriene og faktorene grunnlaget for konklusjonene som trekkes nedenfor.

6.1 Hvordan ivaretar ansatte i skolen og PP-tjenesten elevens medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede?

Tittelen på dette hovedpunktet inneholder problemstillingen som søkes besvart. I forlengelsen av at den etterspør hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten ivaretar rettigheten holdes disse atskilt. Studien viser at *ansatte i skolen* ivaretar medbestemmelsesretten ved å gjennomføre elevsamtaler, legge til rette for at eleven kan delta i samtaler med kontaktlærer og egne foreldre samt ved å unntaksvis åpne opp for at eleven kan delta i møter der representanter fra skolen, PP-tjenesten og egne foreldre også deltar. Med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av egen praksis viser resultatene at de er overbevist om at elevens rett til medbestemmelse ivaretas på ett av to vis: enten gjennom å høre på eleven og la hans/hennes synspunkter få innvirkning på eget arbeid *eller* ved å høre på eleven og tildele han/hun myndighet til å treffe avgjørelser som angår egen skolehverdag. I lys av dette er det verdt å gjenta at medbestemmelsesretten som følger av barneloven (1981) § 31 ikke tildeler elever beslutningsmyndighet. Det er først når barnet/eleven fyller 15 år at retten til å treffe avgjørelser om forhold ved egen utdanning inntreffer, jf. bl. § 32. I det daglige forholdet informantene fra skolen seg til elever som går i 1. til 7. trinn, noe som innebærer at de er under 15 år og ikke har beslutningsmyndighet. Resultatene viser at eleven i mindre grad får

innvirket på arbeidet som utøves i førtilmeldings-, tilmeldings-, vedtaks-, og planleggingsfasen.

Studien viser at *ansatte i PP-tjenesten* ivaretar medbestemmelsesretten gjennom å avsette tid til individuelle samtaler med eleven samt møter der eleven og foreldrene deltar. På bakgrunn av informantenes beskrivelser tyder det på at PP-rådgiverne er overbevist om at rettigheten ivaretas gjennom å høre på eleven og tillegge synspunktene forholdsmessig vekt etter en vurdering av den enkeltes alder og modenhet. Således samsvarer praksis i høy grad med ordlyden i bl. § 31, der det fremgår at rettigheten inneholder to komponenter: dels at barnets/elevens syn skal tillegges vekt ved avgjørelsen og en plikt til å innhente barnets/elevens mening (Backer, 2008). Resultatene viser at den fasen av tiltakskjeden som elevens medbestemmelsesrett synes å være ivaretatt i størst grad er utrednings- og tilrådningsfasen. Dette skyldes blant annet at samarbeidet mellom PP-rådgiverne og eleven fremstår som tett fordi at malen for den sakkyndige vurderingen oppstiller krav om å innhente elevens synspunkter – som de ansatte opplever som forpliktende.

6.2 Hvilke faktorer fremhever de ansatte som avgjørende for deres involvering av eleven, og hvilke implikasjoner kan disse få for ivaretakelsen av medbestemmelsesretten?

Denne tittelen viser til forskningsspørsmålet som søkes besvart. Deltakere fra skolen og PPT fremhevet en rekke faktorer som de mener får innvirkning på egen praksis. Nedenfor følger en beskrivelse av hver av disse og deres implikasjoner. Den *ene* faktoren omhandler en side ved systemet, nærmere bestemt hvilken innvirkning antallet aktører som er tilknyttet tiltakskjeden kan få for ansatte i skolen og PP-tjenestens involvering av eleven i arbeidsprosesser. Studien viser at enkelte erfarer det som utfordrende å innhente elevens synspunkter når store deler av den tilmålte tiden benyttes til møtevirksomhet med representanter fra andre etater. I praksis resulterer dette i at deltakernes prioritering av å få tilgang til elevens opplevelser tidvis får en underordnet stilling. Således er det rimelig å anta at et større antall aktører får negative implikasjoner for elevens medbestemmelsesrett fordi eleven inkluderes i mindre grad i arbeidsprosesser. En *annen* faktor som får innvirkning på de ansattes involvering av eleven angår vurderinger som relaterer seg til prinsippet om barnets/elevens beste. Nærmere bestemt viser funn at ansattes vurdering av *hvem* som besitter nødvendig kjennskap om barnets/elevens beste får innvirkning på praksis. Eksempelvis indikerer funn at deltakere som anser

eleven for å ha kjennskap til sitt eget beste tenderer mot å involvere han/hun i større grad i eget arbeid, sammenlignet med de som er overbevist om at skolen og/eller PPT «vet best». I situasjoner der ansattes vurdering av elevens forutsetninger resulterer i en inkluderende praksis får det positive implikasjoner for medbestemmelsesretten. Annerledes stiller det seg i tilfeller der vurderingen resulterer i at elevens perspektiv innhentes i mindre grad. En *tredje* faktor som ansatte fremhever som styrende for egen involvering av eleven er deres vurdering av hvorvidt elever er fullverdige demokratiske deltakere eller om dette er noe de først blir ved tilnærmet voksenalder. Studien viser at ansatte som legger førstnevnte syn til grunn er opptatt av å legge forholdene til rette for at eleven får tatt del i arbeidsprosesser der vedkommende selv deltar. Dette står i motsatt forhold til funn som indikerer at ansatte som ikke anser eleven for å være en fullverdig demokratisk aktør tidvis viser en redusert vilje til å inkludere eleven i eget arbeid. Således er det rimelig å anta dette får en negative implikasjoner på ivaretagelsen av medbestemmelsesretten i tilknytning til praksis i tiltakskjeden. En *fjerde* faktor som får innvirkning på deltakernes praksis angår deres holdninger til eleven, men også foreldre/foresatte, som samarbeidspartner. Resultatene viser at samtlige informanter har positive grunnholdninger når det kommer til å samarbeide med hjemmet (eleven og foreldrene) men at disse, i tilknytning til flere av fasene, ikke synes å få direkte innvirkning på praksis. I utrednings- og tilrådningsfasen eksisterer det en klar sammenheng mellom ansattes holdninger til samarbeid med eleven og foreldrene og beskrivelser av praksis. Eksempelvis ga det seg utslag i at det ble avsatt tid til å innhente perspektivene til eleven og foreldrene. En *femte*, og avsluttende, faktor som informantene fremhevet som styrende for egen involvering av eleven omhandler ulike sider ved lovtekstens presisjonsnivå, og hvordan denne påvirker den enkeltes praksis. Funn indikerer at enkelte i perioder vegret seg mot å involvere eleven, fordi lovbestemmelser som oppstiller krav om elevdeltakelse sjeldent angir hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Som en konsekvens valgte enkelte deltakere å involvere eleven i mindre grad av den årsak at de var usikre på hvorvidt de opptrer korrekt i henhold til lovgivningen. Med andre ord innebærer det at lovtekstens manglende presisjonsnivå i forhold til enkeltbestemmelser som omhandler barn/elevs rettigheter *kan* få negative implikasjoner for de ansattes involvering av eleven. I tillegg viser resultater fra studien at lovteksten og retningslinjene også utgjør en avgjørende faktor for de ansattes inkludering av eleven i eget arbeid, fordi samtlige ga uttrykk for at det var viktig for dem å handle i overensstemmelse med regelverket. Således innebærer dette at regelverket også har positive implikasjoner for elevens

involvering, og dermed også for ivaretagelsen av hans/hennes rett til medbestemmelse.

Oppsummert viser den samlede fremstillingen at barns/elevs rett til medbestemmelse utgjør en rettighet som både tillegges varierende innhold og praktiseres på ulikt vis blant tilsatte i skolen og PP-tjenesten. Fremstillingen har også belyst faktorer som får positive eller negative implikasjoner for hvordan de ansatte involverer eleven i eget arbeid.

6.3 Studiens styrker, begrensninger og forskningsmessige implikasjoner

En styrke ved studien er at den tilfører ytterligere kunnskap til et felt der det foreligger minimalt med forskning. Gjennomgangen av tidligere forskning (hovedpunkt 1.1) gir indikasjoner om at det trolig ikke eksisterer lignende studier som i sin helhet belyser tematikken: elevs medbestemmelse i spesialundervisningens tiltakskjede. I NOU: 2015:2 *Å høre til* (Djupedalutvalget) sies det at: «Utvalget har i sitt arbeid erfart at det er produsert svært lite utdanningsrettslig forskning» (NOU 2015:2, 2015, s. 281). Videre fremhever de viktigheten av mer forskning på dette feltet. Med utgangspunkt i at tematikken for dette forskningsprosjektet har en klar pedagogisk og juridisk relevans fordi prosjektet belyser hvordan en bestemt rettighet praktiseres av ansatte i skolen og PPT, er det rimelig å plassere den inn under kategorien utdanningsrett. Således er en styrke ved studien at den tilfører forskning til et felt som etterlyses fra politisk hold. I avsnittet nedenfor blir det redegjort for begrensninger ved studien.

Den første og mest innlysende begrensningen angår størrelsen på utvalget som består av fem informanter: tre fra skolen og to fra PPT. I lys av dette er det nødvendig å påpeke at intervjuene som er gjennomført ikke gir et representativt bilde av hvordan ansatte ved andre skoler eller PP-tjenester ivaretar elevs medbestemmelserett i faser av tiltakskjeden. I dette arbeidet er det hovedmønstre med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av forhold ved egen praksis som er forsøkt avdekket og beskrevet. For øvrig omtale av generaliserbarhet vises det til underpunkt 3.8.3. En annen begrensning med studien, som også relaterer seg til utvalget, er beslutningen om å ikke intervju rektor som er den aktøren i tiltakskjeden som i praksis treffer enkeltvedtak om retten til spesialundervisning. Valget ble truffet etter en avveining av behovet for ytterligere data og tidsmessige hensyn. I forlengelsen av at skolens spesialpedagogiske koordinator samarbeider tett med rektor i vedtaksfasen, er det grunn til å

tro at beslutningen om å ikke intervju rektoren har resultert i en mindre begrensning med studien. Dette skyldes en antakelse om at spesialpedagogisk koordinator med stor sannsynlighet har tilført studien opplysninger som rektor selv hadde gitt. En tredje begrensning angår metoden for datainnsamling. Grunnet tidsmessige hensyn ble det besluttet at semistrukturerte intervjuer utgjør den eneste metoden for datainnsamling. I etterpåklokskapens ånd er det rimelig å anta at en kombinasjon av flere metoder, som eksempelvis observasjon og semistrukturerte intervjuer hadde gitt en dypereliggende forståelse av ansatte i skolen og PP-tjenestens faktiske praktisering av medbestemmelsesretten. Helt eksakt kunne dette for eksempel ha funnet sted gjennom å observere samtaler mellom en lærer, spesialpedagog eller PP-rådgiver og en elev med spesielle behov, for deretter å intervju de ansatte med utgangspunkt i forhold som ble observert. I tillegg er det grunn til å tro at en datainnsamlingsmetode bestående av dokumentanalyser og intervjuer med aktører i tiltakskjeden som står bak dokumentene kunne gitt en grundig innsikt i hvorledes den enkelte tenker rundt elevs medbestemmelse og hvordan dette gir seg utslag i faktiske dokumenter. En fjerde begrensning ved studien angår hvorvidt det å ikke opplyse deltakerne om forskningsprosjektets egentlige formål kan ha resultert i et datamateriale som ikke gir et representativt bilde hvordan informantene faktisk etterlever elevs rett til medbestemmelse. For begrunnelse av valget om å tilbakeholde informasjon vises det til fremstillingens hovedpunkt 3.7. Til tross for at medbestemmelsesaspektet var ukjent for informantene er det grunn til å tro at deres beskrivelser av praksis likevel har gitt et reelt bilde av hvordan rettigheten ivaretas ved en skole og to PP-kontorer. Dette forankres i spørsmål i intervjuguiden(e) som etterspør ulike sider ved den enkeltes involvering av eleven i de ulike fasene, der spørsmålene resulterte i omfattende beskrivelser av deltakernes faktiske involvering av eleven og tenkning rundt denne.

Når det gjelder praktiske implikasjoner, understreker funn viktigheten av at faglige aktører, som eksempelvis lærere, spesialpedagoger og PP-rådgivere som er tilknyttet en eller flere faser i tiltakskjeden, besitter pedagogisk og juridisk innsikt. Samlet sett utgjør dette et kunnskapstilfang som er en betingelse for at elevs rettigheter ivaretas (Herlofsen, 2014). I forlengelsen er en annen implikasjon ved studien av den belyser viktigheten av at ansatte i skolen og PPT ikke betrakter fagfeltene pedagogikk og juss som «to motstridende størrelser» (Welstad, 2011a), men ser nytteverdien det kan få for egen praksis og for ivaretagelsen av

elevers rettigheter å besitte grunnleggende kunnskap om regelverket. En vel så viktig implikasjon med studien er at den kan resultere i at PP-rådgivere, lærere, spesialpedagoger, assistenter og andre reflekterer over hvordan de selv får frem elevens synspunkt i eget arbeid. En avsluttende implikasjon ved studien er at gjennomgangen av rettsregler som regulerer tiltakskjeden (hovedpunkt 2.3) og medbestemmelsesretten (hovedpunkt 2.1) kan gi en innføring i deler av et komplekst regelverk.

6.4 Min rolle i forskningsprosessen

En grunntanke hos Gadamer (2007) er at forståelse blir muliggjort når delene harmonerer med helheten og vice versa. I tråd med dette er det nødvendig å gjøre min rolle som forsker, i likhet med den øvrige forskningsprosessen, transparent. Intensjonen med denne avsluttende sekvensen er å gi leseren opplysninger («deler») som han/hun kan bruke for å skape et helhetlig bilde av undertegnede som står bak denne studien. Et grunnsyn hos Gadamer (2007) er at enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. For min rolle som forsker medfører det at tolkninger, valg og den øvrige forståelsen som har vært gjennomgående i arbeidet påvirkes av tidligere erfaringer. En sentral side ved min forutgående forståelse, herunder tidligere erfaringer, utgjør en tverrfaglig bakgrunn som består av pedagogikk og juss. Interessen for En tematikk som omhandler rettigheter til elever med spesielle behov forankres i at mine brødre har slike behov. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg gjort mitt ytterste for å forhindre at den forutgående forståelsen, både den faglige og personlige, skulle påvirke deltakerne, analysen av data og diskusjonen i stor grad. På bakgrunn av dette besluttet jeg å ikke informere deltakerne om at min fagbakgrunn består av pedagogikk og juss, noe som ble gjort med den hensikt å ikke påvirke deltakernes beskrivelser av egen praksis.

6.5 Behov for fremtidig forskning

Helhetsinntrykket indikerer at det er behov for ytterligere forskning som adresserer hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten ivaretar elevers medbestemmelsesrett i tiltakskjeden. Denne studien har innhentet perspektivet til de ansatte. Imidlertid kunne det være interessant å belyse hvorvidt eleven opplever at han/hun blir inkludert i beslutningsprosesser i tiltakskjeden.

LITTERATURLISTE

- Andenæs, K. (1992). *Sosialomsorg i gode og onde dager*. Oslo: Tano.
- Andenæs, K. & Olsen, L. O. (1990). *Sosialrett II: sosialrettens oppgaver mot år 2000*. Oslo: Tano.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Backer, I.- L. (2008). *Barneloven. Kommentartutgave* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager.
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon for barns rettigheter.
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre.
- Befring, E. (2012a). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012b). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi: 10.1177/1746197908099374.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Emipiri og teoriutvikling* (2. utg.). (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92(04), 331-338. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194756/danning_i_det_postmoderne.pdf
- Briseid, L. D. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 51-66. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/53214168/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratiopdragelsen.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 73(6), 42-52. Hentet fra http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/1/holmberg_nilsen_skogen.pdf
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 83-105). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. Intensjoner i lys av Kunnskapsløftet. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen, K. (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 13-28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bøgwald, B. N. (2008). *Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185547/B%c3%83%c2%b8gwald%2c%20Bj%c3%83%c2%b8rg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: Thomas Coram Research Unit/ University of London Institute of Education/ Department for Education and Skill.
- Clark, C. (1995). *Flights of fancy, leaps of faith: Children's myths in contemporary America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cohen, C. (1971). The justification of democracy. *The Monist*, 55(1), 1-28. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/pdf/27902203.pdf?_seq=1462599618292
- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Collin-Hansen, R. (2010). Rettsliggjøring av og i skolen. *Bedre skole*, 13(1), 50-53.
- Conradi, C. (2011, 28.11). Hva betyr ordtaket? Hentet 5. april 2016 fra

<http://www.hvafor.no/oppslag/hva-betyr-ordtaket>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Davies, B. (1982). *Life in the classroom and playground: The accounts of Primary school children*. Boston: Routledge.
- Eckhoff, T. (2001). *Rettskildelære* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, T. & Smith, E. (2010). *Forvaltningsrett* (9. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2003). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, F., & Ødegård, G. (2003): *Ungdom, makt og mening. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksson, I., Orlander A. & Jedemark, M. (2004). *Varierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor – likvärdiga förutsättningar för elevers lärande?* (SKIP-rapport 4/2004). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:183459/FULLTEXT01.pdf>
- Express scribe transcription software (free version). [Dataprogram]. NCH Software. Hentet fra <http://www.nch.com.au/scribe/>
- Ferm, C. (1994). *Samarbeid skole – hjem. Demokrati i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker.
- Franklin, A. & Sloper, P. (2006). Participation of disabled children and young people in decision-making relating to social care. (DfES rapport 2119/2006). Hentet fra <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/decision.pdf>
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 256-272). Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. utg.). Århus: Academica.
- Graver, H. P. (2011). *Hva er rett*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba E. G., & Lincoln Y.S. (1994), *Competing Paradigms in Qualitative Research*. I N. K.

- Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (3. utg.). (s. 105-116). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutik: en antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Harris, J., Davidson, L., Hayes, B., Humphreys, K., LaMarca, P., Berliner, B., Poynor, L., & Houten, L. V. (2014). *Speak Out, Listen Up! Tools for using student perspectives and local data for school improvement*. (NCEE rapport, 6/2014). Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545367.pdf>
- Hauge, A. J. & Nergaard, B. I. (2011). *Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan; innhold og sammenheng: en dokumentanalyse*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31422/A_Masterx010611.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Haugli, T. (2012). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg. *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (s. 51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 127-137). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Heshusius, L. (1995). Listening to children: What could we possibly have in common? - From concerns with self to participatory consciousness. *Theory Into Practice*, 43(2), 117-123. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1476960.pdf?acceptTC=true>
- Holte, J. M. (2009). *Barns deltakelse i skolen – slik det fortøner seg fra barnets synsvinkel*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3544/55376932.pdf?sequence=1>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjendelse. En tekstsamling*. Dansk utgave. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-53). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. (2000). Retten til spesialundervisning på grunnskolens område. I H. Jakhelln (Red.), *Rettslige studier IV* (s. 1805-1889). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. & Welstad, T. (2012). Artikkelsamlingens formål og oppbygning. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 37-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-363). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klein, R. (2003). *We Want Our Say: Children as Active Participants in Their Education*. Stoke: Trentham Books.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering. Oslo: Unipub.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolstrup, S. (2002). *Demokratisk dannelse udstødt af den pædagogiske forskning*. (Gymnasiepædagogik Nr. 34) Odense: Syddansk universitet, Dansk institut for gymnasiepædagogik. Hentet fra http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepaedagogik/34.pdf
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, K. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an

- inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54:(1), 34-50, doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1170272.pdf?acceptTC=true>
- Lundby, G. (2003). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Tano Aschehoug.
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Mathisen, P. & Høigaard. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Meld. St. 30 (2003–2004). (2004). Kultur for læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilsen, S. (1997a). Individuelle opplæringsplaner - utbredelse, innhold og kvalitet: analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, S. (1997b). Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En intervjuundersøkelse. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-140). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 108-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S., & Herlofsen C. (2012a). National Regulations and Guidelines and the Local Follow-up in the Chain of Actions in Special Education. *International journal of*

- special education*. 27(2), 135 -146. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982868.pdf>
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012b) Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema. Fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229-255). Oslo: Cappelen Damm.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2015). The legal basis for special needs education in Norway: Changing policy principles. I D. L. Cameron & R. Thygesen (Red.), *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice* (s. 35-57). Münster: Waxmann.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pd/fa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Nygaard, N. (2004). *Rettsgrunnlag og standpunkt* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Ot.prp. nr. 46. (1997-98). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- Pedersen, Å. (2006). *Skolen som forvaltningsorgan. En innføring i skolens rettslige rammer*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Personopplysningsloven (2000). Lov om behandling av personopplysninger.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok*

- for lærere, studenter og forskere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. – en begrepsudredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke. I P. E. Arneberg, & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-227). Oslo: Praxis Forlag.
- Riksrevisjonen (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen* (Rapport, 3/7 2010–2011). Hentet fra https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandberg, K. (2009). Barns rettigheter og muligheter. I R. Hjermmann & K. Haanes. *Barn* (s. 32-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, K. (2012). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg. *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (2. utg.). (s. 90-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. (Masteroppgave, Dronnings Mauds Minne/NTNU).
- Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. doi: 10.1007/s10833-014-9239-8.
- Sivesind, K. (2012). Jus + ped = sant? Et felles nasjonalt tilsyn i skolen – om nye styringsformer og bruken av faglig skjønn. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema. Fra skole- og utdanningsrettens område*. (s. 655-677). Oslo: Cappelen Damm.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2015). Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2015. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 4. februar 2016 fra:
<https://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2015-12-11?fane=tabell&sort=nummer&tabell=249030>
- Strøm, A. & Fagermoen, M. S. (2011). Brukermedvirkning som tjenesteytelse – brukerrepresentanter som samarbeidspartnere. I A. Lerdal, & M. S. Fagermoen (Red.), *Læring og mestring – i et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning*, (s. 63-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M-A & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA.
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). (s. 151-166). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P.O. (1994). Barnets beste den gang – og nå? I T. D. Evans, I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Velferdssamfunnets barn* (s. 13-24). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thorbjørnsen, L. K. (2009). *Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan: en dokumentanalyse av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32159/masteroppgavex23xxxmaixmedxvedlegg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/?depth=0>

- Welstad, T. (2011a). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 119-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Welstad, T. (2011b). *Skolerett og elever – En gjennomgang og analyse av klagesaker for Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Rapport for forskningsprosjektet «Utdanning og klagesaker – en analyse av fylkesmannens praksis, skoleeiers forvaltningskompetanse og elevenes rettsikkerhet*. Oslo: Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Institutt for offentlig rett.
- Welstad, T., & Warp, S. (2010). Rettsliggjøring som hemske for tanken. *Bedre skole*, 13(2), 92-93.

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlings gate 29
54-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 90
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 888

Camilla Herlofsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 21.12.2015

Vår ref: 46164 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46164	<i>Elevers medvirkning sett i forhold til skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. En kvalitativ studie av hvordan skolesystemet ivaretar elevers lovfestede medvirkningsrett i praksis</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Camilla Herlofsen
Student	Janaina Hartveit Lie

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 13.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somy

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
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 79 07. kymos@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 35. nsd@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46164

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

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

Forventet prosjektslutt er 13.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende 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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

«*Skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede*»»

Til _____ skole.

Kort om forskningsprosjektet

Prosjektet er et masterprosjekt i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å innhente kunnskap om skolesystemets praksis i lys av ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. Formuleringen *skolesystemet* tar sikte på skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Med *spesialundervisningens tiltakskjede* siktes det til en sammenhengende kjede av tiltak som har til hensikt å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, for deretter å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere slik undervisning (Herlofsen, 2014).

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med en lærer, en assistent (som er involvert i den daglige gjennomføringen av spesialundervisning) og spesialpedagogisk leder/koordinator evt. leder for spesialpedagogisk team som arbeider ved skolen. Jeg håper at du vil bidra med din tid og kunnskap.

Bakgrunn og formål

Spesialundervisningens tiltakskjede omfatter flere hovedfaser og involverer ulike aktører på flere arenaer og fordrer et samspill mellom disse. Dette gjelder spesielt skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste og skoleeier (Herlofsen, 2014). Formålet med intervjuene er å innhente kunnskap om den enkeltes erfaringer fra praksis, tanker omkring egen praksis, og samarbeid med øvrige aktører i og utenfor skolesystemet. I forlengelsen er det viktig å presisere at det *ikke* er min hensikt å vurdere hva som kjennetegner god eller dårlig praksis. Intervjuene kan samlet sett gi meg verdifull informasjon om den praksis som finner sted i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du få en mulighet til å reflektere rundt din egen praksis, ditt samarbeid med PPT og øvrige aktører, samtidig som du bidrar til viktige forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis. Studien kan bidra til å belyse en rekke bevisste og ubevisste faktorer som legger føringer for din pedagogiske praksis. I Norge eksisterer det *minimalt* med forskning som innhenter kunnskap om skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. I forskningsøyemed er det derfor svært interessant og viktig å undersøke hvordan prosessen frem mot den enkelte elevens opplæringstilbud kan foregå.

De som blir med i studien deltar i et intervju som blir tatt opp på bånd. Intervjuet varer i ca.

45-60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakerne. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til det praktiske arbeidet i skolen. *Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar.*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller skolen forøvrig. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer/skolenavn blir anonymisert. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og eventuelt også for min veileder – dersom du samtykker til det. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. mai 2016. I etterkant av at masteroppgaven er ferdigstilt og godkjent blir alt materiale, dvs. lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Janaina Hartveit Lie
masterstudent
tlf: 99321492
e-post: janail08@student.uia.no

Camilla Herlofsen, førsteamanuensis
veileder
tlf: 38141711
e-post: camilla.herlofsen@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg.

**Med vennlig hilsen
Masterstudent Janaina Hartveit Lie**

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Pedagogisk-psykologisk tjeneste.

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

«Skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede»

Til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Kort om forskningsprosjektet

Prosjektet er et masterprosjekt i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å innhente kunnskap om skolesystemets praksis i lys av ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. Formuleringen *skolesystemet* tar sikte på skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Med *spesialundervisningens tiltakskjede* siktes det til en sammenhengende kjede av tiltak som har til hensikt å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, for deretter å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere slik undervisning (Herlofsen, 2014).

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med PP-rådgivere. Samlet sett kan intervjuene gi verdifull innsikt i den praksis som finner sted i det daglige, og som får betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte. Jeg håper at du vil bidra med din tid og kunnskap.

Bakgrunn og formål

Spesialundervisningens tiltakskjede omfatter flere hovedfaser og involverer ulike aktører på flere arenaer og fordrer et samspill mellom disse. Dette gjelder spesielt skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste og skoleeier (Herlofsen, 2014). Formålet med intervjuene er å innhente kunnskap om den enkeltes erfaringer fra praksis, tanker omkring egen praksis, og samarbeid med øvrige aktører i og utenfor skolesystemet. I forlengelsen er det viktig å presisere at det *ikke* er min hensikt å vurdere hva som kjennetegner god eller dårlig praksis. Intervjuene kan samlet sett gi meg verdifull informasjon om den praksis som finner sted i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du få en mulighet til å reflektere rundt din egen praksis, og ditt øvrige samarbeid med lærere, spesialpedagogisk koordinator/leder for spesialpedagogisk team og andre aktører, samtidig som du bidrar til viktige forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis. I Norge eksisterer det *minimalt* med forskning som innhenter kunnskap om skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. I forskningsøyemed er det derfor svært interessant og viktig å undersøke hvordan prosessen frem mot den enkelte elevens opplæringstilbud kan foregå.

PP-rådgiverne som blir med i studien deltar i et intervju som blir tatt opp på bånd. Intervjuet

varer i ca. 45-60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakerne. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til det praktiske arbeidet som PP-rådgiver. *Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar.*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller din arbeidsplass. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer/arbeidssted blir anonymisert. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og eventuelt også for min veileder – dersom du samtykker til det. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. mai 2016. I etterkant av at masteroppgaven er ferdigstilt og godkjent blir alt materiale, dvs. lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Janaina Hartveit Lie
masterstudent
tlf: 99321492
e-post: janail08@student.uia.no

Camilla Herlofsen, førsteamanuensis
veileder
tlf: 38141711
e-post: camilla.herlofsen@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Masterstudent Janaina Hartveit Lie

Vedlegg 4: Intervjuguide - skolen

Intervjuguide – skolen (representert ved lærer, assistent og spesialpedagogisk koordinator)
Innledende spørsmål:
1. a) Hvor lenge har du arbeidet i skolen? b) Kan du si noe om din utdanningsbakgrunn? (f.eks. bachelorgrad, mastergrad eller doktorgrad).
Tema 1: Spesialundervisningens tiltakskjede – samtlige spørsmål angår en (eller flere) faser i tiltakskjeden.
1. a) Innledningsvis ønsker jeg at du beskriver hvordan du som spesialpedagogisk koordinator/lærer eller assistent går frem når du mistenker at en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen? b) Hvem kontakter du, og hvorfor? c) Hvor vanlig er det at foreldre/foresatte og/eller eleven selv uttrykker en bekymring?
2. Hvilket arbeid gjøres i forkant av at dere involverer PP-tjenesten? (jf. oppl. § 5-4 første ledd).
3. a) Har du kjennskap til om det eksisterer krav om å innhente samtykke i forkant av at tilmeldingen/henvisningen sendes til PP-tjenesten? (jf. oppl. § 5-4 annet ledd). b) Stilles det formkrav til tilmeldingen/henvisningen? (f.eks. innhold, muntlig/skriftlig). c) Hva inneholder vanligvis denne tilnærmingen/henvisningen? (f.eks. elevens styrker og svakheter, utbytte av opplæringen etc.) d) Kan du beskrive elevens rolle i dette arbeidet?
4. a) Opplever du at PP-rådgivere henvender seg direkte til deg, for å innhente ditt synspunkt på elevens utfordringer da i forbindelse med deres utredningsarbeid? b) Erfarer du at dine synspunkter tillegges vekt i PP-tjenestens arbeid?
5. a) Hvem står ansvarlig for å treffe enkeltvedtak om spesialundervisning?

<p>b) Hva vil du si er elevens rolle i dette arbeidet?</p> <p>c) Blir foreldrene og/eller eleven gjort kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det treffes et vedtak? (jf. oppl. § 5-4 andre ledd)</p>
<p>6. a) Har du tatt del i arbeidet med å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP)? Hvis ja: Hvem deltar vanligvis i dette arbeidet? Hvis nei: Vet du hvem som deltar? (f.eks. spesialpedagog, lærer, PPT, foreldre/foresatte, eller eleven).</p> <p>b) Kan du beskrive elevens rolle i dette arbeidet?</p>
<p>7. Kan du beskrive faktorer ved din arbeidshverdag som du mener får positiv og/eller negativ innvirkning for hvordan du involverer eleven? (f.eks. tidspress, regelverk/retningslinjer, elevens diagnose etc.)</p>
<p>8. a) Kan du beskrive hvordan du går frem for å involvere eleven i ditt arbeid i tiltakskjeden?</p> <p>b) Er det faser der du erfarer at det er enklere/vanskeligere å involvere eleven?</p>
<p>Tema 2: Relasjoner mellom ulike aktører i tiltakskjeden (lærere, spesialpedagoger, foreldre/foresatte, eleven etc.).</p>
<p>1. a) Kan du beskrive din rolle i PP-tjenestens utredningsfase? b) Hva er din rolle i planleggingsfasen?</p>
<p>2. a) Hvordan opptrer du i tilfeller (f.eks. i møter) der det oppstår uenighet mellom deg - som ansatt i skolen, og foreldre/foresatte om ulike sider ved elevens opplæring/utvikling? b) Hvor stor grad tillegger du foreldre/foresattes synspunkt i slike tilfeller?</p>
<p>3. Kan du beskrive foreldre/foresattes og elevens rolle i: a) Førtilmeldingsfasen? b) Planleggingsfasen?</p>
<p>4. Hvilken (eller hvilke) aktør(er) anser du for å være din viktigste støttespiller i ditt arbeid i tiltakskjeden?</p>
<p>5. Hva opplever du kan være utfordrende for å skape et godt forhold til andre aktører i</p>

<p>tiltakskjeden, som for eksempel PP-tjenesten, foreldrene og eleven.</p>
<p>6. Kan du beskrive hvordan du går du frem for å innhente elevens synspunkter/perspektiver/meninger? (f.eks. samtaler med eleven, med eller uten foreldre/foresatte etc.).</p>
<p>7. Hva vil du si er elevens overordnede rolle/oppgave i tiltakskjeden?</p>
<p>Tema 3: Juridisk kjennskap</p>
<p>1. I Norge eksisterer det noe som omtales som «barnets medbestemmelsesrett»? (jf. bl. § 31 første ledd).</p> <p>a) Har du hørt om denne rettigheten?</p> <p>b) Hva er din forståelse av denne rettigheten? (Medbestemmelse Del 1 av 2)</p>
<p>2. Det følger av bl. § 31 at de voksne skal: «(...) høre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege forhold for barnet».</p> <p>a) Hva legger du i uttrykket «å høre» barnet?</p> <p>b) Hvordan vil du si at du hører på/lytter til barnet/eleven i ditt arbeid?</p> <p>Videre sies det at de voksne: «(...) skal leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er».</p> <p>c) Hvordan forstår du utsagnet «legge vekt på det barnet sier»?</p> <p>d) Hvordan legger du vekt på elevens mening i ditt arbeid? gjør du dette i din hverdag? Er det noen faktorer som blir avgjørende for din vurdering? (Medbestemmelse Del 2 av 2)</p>
<p>3. I fvl. § 17 står det blant annet at forvaltningen skal «(...) påse at mindreårige parter har fått mulighet til å gi uttrykk for sitt syn, i den grad de er i stand til å danne seg egne synspunkter på det saken gjelder».</p> <p>a) Hva legger du i formuleringen «å gi uttrykk for sitt syn»?</p> <p>b) Hvem tenker du har hovedansvaret for å legge til rette for at eleven blir hørt?</p>
<p>4. Oppl. § 5-4 gir bl.a. uttrykk for at et tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og dennes foreldre, og at «(...) det skal leggjast stor vekt på deira syn».</p>

<p>a) Hvordan forstår du formuleringen «leggjast stor vekt på deira syn»?</p> <p>b) Oppstår det tilfeller der det er ekstra utfordrende/krevende for deg å tillegge synspunktene til elever og foreldre stor vekt?</p> <p>c) Hvem mener du har hovedansvaret for å få frem elevens stemme?</p>
<p>5. Eksisterer det prosedyrer ved din arbeidsplass som sikrer at du, og dine kollegaer, holder seg oppdatert på endringer i lovene eller forskriftene? (f.eks. kurs og seminarer).</p>
Avsluttende/oppsummerende spørsmål
<p>1. Er det noe av det vi har snakket om som du vil si noe mer om?</p>
<p>2. Er det ellers noe du lurer på?</p>

Vedlegg 5: Intervjuguide – pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)

Intervjuguide – pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)
Innledende spørsmål:
1. a) Hvor lenge har du arbeidet i PPT? b) Kan du si noe om din utdannelsesbakgrunn? (f.eks. bachelorgrad, mastergrad eller doktorgrad).
Tema 1: Spesialundervisningens tiltakskjede – samtlige spørsmål angår en (eller flere) faser i tiltakskjeden.
1. a) Innledningsvis ønsker jeg beskrivelser av hvordan du arbeider fra det øyeblikket du mottar en tilmelding/henvisning fra en skole om at elev X sliter faglig og/eller sosialt. b) Hvem tar du først kontakt med, og hvorfor?
2. Hvilke vurderinger og evt. tiltak erfarer du at skolen som oftest har prøvd ut med den hensikt å gi eleven et tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet før de kontakter PP-tjenesten? (jf. oppl. § 5-4 første ledd, siste punktum).
3. Hva erfarer du er den (eller de) største utfordringene ved utrednings- og tilrådningsfasen? (f.eks. tidspress, antall aktører, vansker med å få frem elevens stemme).
4. Kan du beskrive faktorer som får en avgjørende betydning for din tilrådnings/anbefaling til skolen? (f.eks. skolens ressurser, elevens faglige og/eller sosial fremgang og øvrige utvikling).
5. Har du kjennskap til om det må innhentes samtykke i forbindelse med arbeidet som utføres i tiltakskjeden? (jf. oppl. § 5-4 andre ledd).
6. Hvem treffer enkeltvedtak om spesialundervisning? (jf. oppl. § 5-3 første ledd)
7. a) Hvor vanlig er det at du som PP-rådgiver mottar en forespørsel fra skolen der de

<p>ønsker at du tar del i arbeidet med å utforme en individuell opplæringsplan (IOP)?</p> <p>b) Hvilke aktører deltar vanligvis i dette arbeidet? (f.eks. foreldrene og/eller eleven)</p>
<p>8. Kan du beskrive faktorer ved din arbeidshverdag som du mener får positiv og/eller negativ innvirkning for din involvering av eleven? (f.eks. tidspress, regelverk/retningslinjer, elevens vansker etc.)</p>
<p>9. Kan du beskrive forhold ved din arbeidshverdag som du mener får positiv og/eller negativ innvirkning for hvordan du involverer eleven? (f.eks. tidspress, regelverk/retningslinjer, elevens diagnose etc.)</p>
<p>10. a) Kan du beskrive hvordan du går frem for å involvere eleven i ditt arbeid i tiltakskjeden?</p> <p>b) Er det faser der du enten har erfart eller tror at det er vanskeligere å involvere eleven? Hvis ja: Kan du gi noen eksempler?</p>
<p>Tema 2: Relasjoner mellom ulike aktører i tiltakskjeden (lærere, spesialpedagoger, foreldre/foresatte, eleven etc.).</p>
<p>1. Hvilke aktører betrakter du som dine viktigste støttespillere i det arbeidet du utfører i utrednings- og tilrådningsfasen? (f.eks. kollegaer, kontaktlærere, eleven etc.). Kom gjerne med begrunnelser for valget.</p>
<p>2. Kan du beskrive elevens rolle i utredningsfasen?</p>
<p>3. Kan du beskrive foreldre/foresattes rolle i utredningsfasen?</p>
<p>4. I et <i>tenkt</i> tilfelle der skolen, foreldre/foresatte og PP-tjenesten er enige om at en 11-år gammel elev trenger spesialundervisning i form av en-til-en undervisning i samtlige fag (med unntak av kroppsøving), mens eleven selv har gitt klart uttrykk for at han/hun <u>ikke</u> ønsker en undervisning som atskiller seg fra de andre elevene, blir spørsmålet: Vil en slik uenighet få konsekvenser for innholdet i den sakkyndige vurderingen, og dermed også for din tilrådnings/anbefaling til skolen?</p>
<p>5. Hva opplever du kan være utfordrende for å skape et godt forhold til andre aktører i tiltakskjeden, som for eksempel PP-tjenesten, foreldrene og eleven.</p>
<p>6. Kan du beskrive hvordan du går du frem for å innhente elevens</p>

synspunkter/perspektiver/meninger? (f.eks. samtaler med eleven, med eller uten foreldre/foresatte etc.).
7. Hva vil du si er elevens overordnede rolle/oppgave i tiltakskjeden?
Tema 3: Juridisk kjennskap
<p>1. I Norge eksisterer det noe som omtales som «barnets medbestemmelsesrett»? (jf. bl. § 31 første ledd).</p> <p>a) Har du hørt om denne rettigheten?</p> <p>b) Hva er din forståelse av denne rettigheten? (Medbestemmelse Del 1 av 2)</p>
<p>2. Det følger av bl. § 31 at de voksne skal: «(...) høyre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege forhold for barnet».</p> <p>a) Hva legger du i uttrykket «å høre» barnet?</p> <p>b) Hvordan vil du si at du hører på/lytter til barnet/eleven i ditt arbeid?</p> <p>Videre sies det at de voksne: «(...) skal leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er».</p> <p>c) Hvordan forstår du utsagnet «legge vekt på det barnet sier»?</p> <p>d) Hvordan legger du vekt på elevens mening i ditt arbeid? gjør du dette i din hverdag? Er det noen faktorer som blir avgjørende for din vurdering? (Medbestemmelse Del 2 av 2)</p>
<p>3. I fv. § 17 står det blant annet at forvaltningen skal «(...) påse at mindreårige parter har fått mulighet til å gi uttrykk for sitt syn, i den grad de er i stand til å danne seg egne synspunkter på det saken gjelder».</p> <p>a) Hva legger du i formuleringen «å gi uttrykk for sitt syn»?</p> <p>b) Hvem tenker du har hovedansvaret for å legge til rette for at eleven blir hørt?</p>
<p>4. Oppl. § 5-4 gir bl.a. uttrykk for at et tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og dennes foreldre, og at «(...) det skal leggjast stor vekt på deira syn».</p> <p>a) Hvordan forstår du formuleringen «leggjast stor vekt på deira syn»?</p> <p>b) Oppstår det tilfeller der det er ekstra utfordrende/krevende for deg å tillegge synspunktene til elever og foreldre stor vekt?</p>

c) Hvem mener du har hovedansvaret for å få frem elevens stemme?
5. Eksisterer det prosedyrer ved din arbeidsplass som sikrer at du, og dine kollegaer, holder seg oppdatert på endringer i lovene eller forskriftene? (f.eks. kurs og seminarer).
Tema 4: Avsluttende/oppsummerende spørsmål
1. Er det noe av det vi har snakket om som du vil si noe mer om?
2. Er det ellers noe du lurer på?

Vedlegg 6: Informasjonsskriv med samtykke

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

«Skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede»»

Kort om forskningsprosjektet

Prosjektet er et masterprosjekt i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å innhente kunnskap om skolesystemets praksis i lys av ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. Formuleringen *skolesystemet* tar sikte på skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Med *spesialundervisningens tiltakskjede* siktes det til en sammenhengende kjede av tiltak som har til hensikt å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, for deretter å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere slik undervisning (Herlofsen, 2014).

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med lærere, assistenter (som er involvert i den daglige gjennomføringen av spesialundervisning) og spesialpedagogisk leder/koordinator evt. leder for spesialpedagogisk team i grunnskolen, og pedagogisk-psykologiske rådgivere. Intervjuene kan samlet sett gi verdifull innsikt i den praksis som finner sted i skolesystemet, og som får betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte.

Bakgrunn og formål

Spesialundervisningens tiltakskjede omfatter flere hovedfaser og involverer ulike aktører på flere arenaer og fordrer et samspill mellom disse. Dette gjelder spesielt skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste og skoleeier (Herlofsen, 2014). Formålet med intervjuene er å innhente kunnskap om den enkeltes erfaringer fra praksis, tanker omkring egen praksis, og samarbeid med øvrige aktører i og utenfor skolesystemet. I forlengelsen er det viktig å presisere at det *ikke* er min hensikt å vurdere hva som kjennetegner god eller dårlig praksis. Intervjuene kan samlet sett gi meg verdifull informasjon om den praksis som finner sted i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du få en mulighet til å reflektere rundt din egen praksis, og ditt samarbeid med øvrige aktører i og utenfor skolesystemet, samtidig som du bidrar til viktige forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis. I Norge eksisterer det *minimalt* med forskning som innhenter kunnskap om skolesystemets praksis i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede. I forskningsøyemed er det derfor svært interessant og viktig å undersøke hvordan prosessen frem mot den enkelte elevens opplæringstilbud kan foregå.

De som blir med i studien deltar i et intervju som blir tatt opp på bånd. Intervjuet varer i ca. 45-60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltaker. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle dine tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til ditt praktiske

arbeid i skolen eller i PPT. *Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar.*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller skolen forøvrig. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer/arbeidssted blir anonymisert. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og eventuelt også for min veileder – dersom du samtykker til det. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. mai 2016. I etterkant av at masteroppgaven er ferdigstilt og godkjent blir alt materiale, dvs. lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Janaina Hartveit Lie
masterstudent
tlf: 99321492
e-post: janail08@student.uia.no

Camilla Herlofsen, førsteamanuensis
veileder
tlf: 38141711
e-post: camilla.herlofsen@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Masterstudent Janaina Hartveit Lie

(1) Samtykkeerklæring:

Jeg har lest informasjonsskrivet og ønsker å delta i prosjektet. Jeg er innforstått med at alle opplysninger om min person anonymiseres og at jeg når som helst kan trekke min deltakelse uten å oppgi grunn.

Signatur deltager

(2) Jeg samtykker videre til at veileder kan få innsyn i det transkriberte datamaterialet.

Signatur deltager