

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Pernille Marie Berg

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Elevperspektiv på voksenstyrt medvirkning: om elevers opplevelser og erfaringer i utredningsprosessen av lese- og skrivevansker.

Master i spesialpedagogikk

KU_MASPE_2022_HØST

15.05.2024

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne masterstudien startet med en interesse for arbeidet med medvirkning i min stilling som pedagog i barnebolig. Medvirkning er et begrep som er mye diskutert innen helsesektoren, men også ellers i samfunnet. Blant annet har medvirkning blitt svært attraktivt i salg og service. Butikker, restauranter, universiteter og barnehager bruker sine kunder, gjester, studenter og foreldre som målestokk for hvor salgbar deres praksis er. Hva som må endres og hvordan de kan oppnå enda høyere grad av tilfredshet innen sin målgruppe. Den samme trenden foreligger i skolene på ett sett. Elevundersøkelsene henter frem informasjon om elevens prestasjoner i nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Likevel er ikke disse brukerundersøkelse særlig opptatt av elevens erfaringer og opplevelser. Av den grunn ønsket jeg i denne mastergradsavhandlingen og rette fokus mot elevenes brukererfaringer i spesialpedagogiske tiltak. Nærmere bestemt utredningsfasen for lese- og skrivevansker. Da dette er en prosess jeg er svært nysgjerrig på hvordan oppleves for elevene.

Studien har som formål å øke innsikten i elevenes egne oppfatning av deres mulighet til å medvirke, og hvordan det eventuelt måtte kjennes å kunne medvirke, eller ei. Resultatene i denne studien viser at elever som ikke opplever å kunne medvirke i egen utredningsprosess for lese- og skrivevansker: opplever liten mening av utredningsverktøyene, de forstår lite av informasjonen som kommer fra PPT og de støtter seg til en tillit til prosessen når det blir vanskelig å forstå innholdet. Videre viser studien at elever som ikke får medvirke kan oppleve ekskludering, marginalisering og utestenging.

Studien er viktig for meg og for pedagogisk forskning – og praksis. Den peker på betydningen av elevenes brukerrolle i evalueringsarbeid i spesialpedagogiske tiltak. Samtidig som den viser til en manglende interesse for en tematikk som kan få enorme konsekvenser for elevenes mestring videre i skoleløpet. Skoler, PPT, kommuner, fylker og Norge som stat, bør investere tid, ressurser og midler i brukerundersøkelser blant elevgruppen. Ikke bare elever som mottar ordinær undervisning, eller de som mottar spesialpedagogisk hjelp. Jevnt over i hele mangfoldet må medvirkningen få et lys over seg som fører frem viktigheten av elevens aktørrolle i beslutningsprosesser. I den grad skolen fremdeles kan kalles en dannende arena, peker denne studien på hvilke avvik som fremstår som direkte konsekvenser av elevenes manglende mulighet til å medvirke. De stiller dermed svakere i det demokratiske samfunnet de senere skal bli en fullverdig del av.

Summary

The background for this master's study started with an interest in the work with participation in my position as an educator in a children's home. Participation is a term that is widely discussed within the health sector, but also elsewhere in society. Among other things, participation has become very attractive in sales and service. Shops, restaurants, universities and kindergartens use their customers, guests, students and parents as benchmarks for how marketable their practice is. What needs to change and how they can achieve a higher degree of satisfaction within their target group. The same trend exists in the schools in one set. The student surveys bring up information about student achievements in a national and international perspective. Nevertheless, this user survey is not particularly concerned with students experiences. For that reason, in this master's thesis I wanted to focus on the students' user experiences in special educational measures. Specifically, the investigation phase for reading and writing difficulties. As this is a process, I am very curious about how it is experienced for the students.

The purpose of the study is to increase insight into the students' own perception of their opportunity to contribute, and how it might feel to be able to contribute, or not. The results of this study show that the pupils do not experience being able to participate in their own assessment process for reading and writing difficulties: they experience little meaning from the assessment tools, they understand little information that comes from PPT and they lean on a trust in the process when things get difficult to understand the content. Furthermore, the study shows that pupils who are not allowed to participate can experience exclusion and marginalization.

The study is important for me and for educational research - and practice. It points to the importance of the students' user role in evaluation work in special educational measures. At the same time, it points to a lack of interest in a topic that can have enormous consequences for the students' ability to cope further in their school career. Schools, PPT, municipalities, counties and Norway as a state should invest time, resources and funds in user surveys among the student group. Not just students who receive ordinary education, or those who receive special educational help. Equally across the whole diversity, participation must be given a light that brings out the importance of the student's role as an actor in decision-making processes. To the extent that the school can still be called an educated arena, this study points to which deviations appear to be direct consequences of the pupils' lack of opportunity to participate. They are thus in a weaker position in the democratic society they will later become a full part of.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Aktualitet	8
1.2.1 Nordahl-rapporten	9
1.2.2 FNs barnekonvensjon artikkel 12, 13 og 14.	9
1.2.3 Salamanca-erklæringen	10
1.3 Tiltakskjedens elevobjektivisering	10
1.4 Kunnskapsløftet om elevmedvirkning	11
2 Teoretisk rammeverk.....	13
2.1 Brukermedvirkningens kompleksitet og en foreløpig begrepsavklaring	14
2.1.1 Likeverdets grunnleggende betydning for læring på system- og individnivå.....	14
2.1.2 Elevmedvirkningens asymmetriske utgangspunkt	16
2.1.3 Shiers utviklingsmodell	17
2.1.4 Om elevmedvirkning og anerkjennelse.....	21
2.1.5 Inkludering – (spesial)pedagogikkens moralske kompass	22
2.2 Teoretiske perspektiver på medvirkning.....	24
2.2.1 Selvbestemmelsesteorien	24
2.2.1.1 Selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov	26
2.2.1.2 Selvbestemmelsesteori og motivasjonsfaktorer	27
2.2.3 Selvregulerende kompetanse og empowerment	28
2.2.4 Albert Bandura – Self-efficacy	29
2.2.5 Lese- og skrivevansker - og læring hos elever som mottar spesialundervisning	30
3. Metode	32
3.1 Forskningsdesign og valgt forskningsmetode	32
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	32
3.2.1 Fenomenologisk perspektiv – det finnes en verden, men mange virkeligheter	33
3.2.2 Hermeneutisk perspektiv	34
3.3 Informantutvalg	35
3.3.1 Utvalgsstrategier.....	35
3.3.2 Rekruttering.....	36
3.3.3 Tidsperspektiv	36
3.3.4 Utvalgsstørrelse	36
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	37
3.4.1 Semistrukturert intervju	38
3.4.2 Intervjuguide	38

4.4.3 Gjennomføring av intervju	39
4.4.4 Transkripsjon.....	40
4.5 Analyser av datamateriale	41
4.6 Etske betraktninger og vurderinger	42
4.7 Validitet og reliabilitet.....	44
4.7.1 Validitet.....	45
4.7.2 Reliabilitet	46
4.8 En kvalitetsvurdering av studiens forskning	47
5 Drøfting.....	49
5.1 Bearbeiding og analyse av data	49
5.1 Forskningsspørsmål 1: På hvilke måter karakteriserer elevene medvirkning?.....	49
5.2 Forskningsspørsmål 2: På hvilke måter opplever elevene sin rett til medvirkning?.....	51
5.3 Forskningsspørsmål 3: På hvilke måter kunne elevene medvirket i utredningsprosessen for å oppnå økt utbytte av den?.....	54
5.4 Forskningsspørsmål 1, 2 og 3 i lys av Shiers deltakelsesmodell	60
5.4.1 Det lyttes til elevene	62
5.4.2 Elever støttes i å gi uttrykk for deres perspektiv.....	64
5.4.3 Elevers perspektiv er tatt hensyn til	65
5.5 Drøfting: En oppsummering	67
6.1 Avslutning – et forsøk på faglig konklusjon	67
6.2 Avslutning – til videre ettertanke	69
LITTERATURLISTE	71

FORORD

Det er med stor glede og lettelse at denne lange reisen er ved veis ende. Å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk har vært en stor påkjenning mentalt og fysisk. Prosessen har vært stressende og lang, men også lærerik og nyttig. Det skal tross alt - og på mange måter - gjøre vondt å sette et siste punktum.

Formålet med å skrive om elevperspektivet på voksenstyrt medvirkning er en bevisstgjøring av mine egne holdninger, hypoteser og antagelser om status quo. Basert på en tanke om elevmedvirkning som en umulig ideologi i praktisk forstand og av ren nysgjerrighet til hvordan vi daglig kan motta titalls brukerundersøkelser om opplevelsen av å handle sko og klær, mens elever som utredes for lese- og skrivevansker, sjeldent får ytre sine narrativer om utredningsprosesser og tiden etter. Det er helt sikkert at jeg har lært masse om meg selv, om forskning og hvilken kraft det ligger i elevers stemme. Dette er bare starten på et viktig arbeid som jeg håper får viet den oppmerksomheten den fortjener i fremtiden – det er opp til oss.

Takknemmeligheten jeg føler for at jeg nå kan trykke lever, er enorm. Større enn mulig å fatte med ord. Først og fremst må jeg takke min veileder Birgit Nordtug som hele veien har trodd på prosjektets potensiale, jeg håper det til en viss grad innfrir forventningene. For alltid å være tilgjengelig når stresset får hodet til å koke over og en stødig veiledning i skriveprosessen.

Og selvfølgelig de fine menneskene som har latt meg snakke med dem om såre temaer og vanskelige begrep, for tålmodigheten utfordringene til tross. Uten dere ville ikke dette prosjektet betydd særlig mye. Deres erfaringer er personlige og opplevelsene dere har er viktige for dere, for meg og for oss.

Til slutt vil jeg takke familien min. For at hjulene har fortsatt å gå i familiebedriften til tross for mitt fravær. Takk til barna mine som har holdt motet og humøret oppe i en ekstremt tung tid, der viktig og ønsket kvalitetstid har måttet vike for skjermen. Til deres pappa som har vært vår klippe de siste månedene, som alltid er der og heier. Tusen takk – nå er jeg ferdig, jeg lover.

Follebu, 15 mai 2024

Pernille Marie Berg

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min reise inn i det spesialpedagogiske feltet har foregått samtidig som jeg har hatt en slags sjelereise gjennom erfaringer i jobben som pedagog i barnebolig og mamma til to små barn som står på springbrettet for et årelangt liv i norsk skole. Normalitet, integrering og inkludering er alle begreper som står sentralt i spesialpedagogikkens fundament, men også i de fleste relasjoner vi har. Noe av det sikreste som kommer ut av det selvransakende i meg og pedagogikkens kamp etter stadig evaluering, utvikling og endring mot det bedre, er at spørsmålene blir stadig flere. Som om antagelsen om en åpenbaring faller i tusen biter jo nærmere nysgjerrigheten bringer meg kjernebegrepene av problemstillingen. I det havet som finnes av metoder og programmer for å forstå pedagogiske, og spesialpedagogiske problemer, grunner de alle ut i målet om å hjelpe mennesker, individer, som av ulike årsaker befinner seg i gapet mellom samfunnets forventninger, de felles, høythengende og anerkjente målene som skolen styres etter og individuelle forutsetninger og spesialpedagogisk hjelp. Og spørsmålene om hvordan vi best kan sikre et likeverdig opplæringstilbud som verner om samfunnets mangfold i lys av likeverdsprinsippet. Til tross for at mine tanker om de temaer som måtte engasjere meg er flytende, er de viktige rettesnorer for utformingen av denne masterstudien. Forskningen og teorigrunnlaget for denne studien tegner et skummelt bilde av manglende interesse for og validering av forbrukererfaringer i skolen. Og spesielt i spesialpedagogiske tiltak. Jeg har snakket med mange medstudenter i forkant av valg av tematikk for masteroppgaven, og stort sett er alle enig i at elevperspektiv er en sentral og svært viktig problematisering som med all nødvendighet må gjøres. Dog er det stort å gape over, overveldende å skulle ta tak i et ståsted få eller ingen ønsker å bære frem. Likevel har jeg landet på at dette må jeg likevel forsøke. Etter beste evne ønsker jeg å bruke min masteroppgave som et forsøk på å løfte frem og heve elevens stemmer i de spesialpedagogiske tiltakene.

Denne studien har til formål å øke innsikten i elevenes personlige opplevelser av og erfaringen med å medvirke i egen utredningsprosess for lese- og skrivevansker. Problemstillingen er som følger:

På hvilke måter erfarer og forstår elever i videregående skole sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Problemstillingen har tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elevene sin rett til medvirkning?
2. På hvilke måter påvirker elevene sin rett til medvirkning saksgangen av utredningsprosessen?
3. Hvordan karakteriserer elevene medvirkning?

Det første spørsmålet handler om å avklare hvordan elevene opplever at de reelt har kunnet medvirke i sin utredningsprosess. Hvordan det oppleves å medvirke, eller hvordan det i så fall oppleves å ikke kunne medvirke, og hvordan de posisjonerer seg for å realisere denne rettigheten i praksis. Spørsmål to har til hensikt å hente mer konkret og relevant informasjon om hvordan elevene rent praktisk har kunnet medvirke i egen utredningsprosess. Siste spørsmålet dreier seg om den forståelsen, forventninger og holdninger elevene har av hva det innebærer å medvirke og for å teste den hypotesen at det er vanskelig å skille mellom retten til å medvirke og selvbestemmelse.

1.2 Aktualitet

Hvert år stilles det spørsmål ved status quo i den norske skolen. Både når det kommer til det faglige utbyttet elevene har av undervisningen, hvordan de skårer i global sammenligning og hvor mange som skårer for lavt og på hvilke områder. Noen av undersøkelsene som gjøres omfatter også trivsel, helse og miljø, eller læreres prestasjoner opp mot elevenes utbytte. Og konturene av den praksisen som foreligger for evaluering og utvikling, mangler - etter min mening - noe vesentlig. Elevenes brukererfaringer i den norske skolen kommer for dårlig, eller ikke i det hele tatt, frem i vurderingen av hvor vi bærer praksis videre. Dette kommer blant annet frem i Barneombudets fagrapport 'Uten mål og mening' (2017), hvor elevene selv forteller at de opplever liten grad av medvirkning i egen undervisning og at deres stemme ikke blir hørt i den vesentlige kartleggingen av praksisens tilstand. Og det er denne mangelen på innsikt som vekker en brennende interesse for detaljer i meg. Hva opplever og erfarer elevene i de konkrete delene av spesialpedagogiske tiltak og hvilken rolle har de selv i bestemmelsen av utredning og metodene som brukes? Vi vet med sikkerhet at god undervisning er selve utgangspunktet for tilfredsstillende utbytte av all opplæring. Og like viktig er det å sørge for meningsfylt og nyttig

spesialundervisning. Barneombudet (2017, s. 4) har trukket frem flere funn i sin fagrappport 'Elever med spesialundervisning i grunnskolen' som er alarmerende for tilstanden i spesialundervisningen allerede på grunntreningene. Foreldre og deres barn kunne vise til liten eller ingen progresjon i spesialpedagogiske tiltak. Årsaken ble blant annet trukket frem som feil bruk av tiden som ble tildelt. Barneombudets rapport dekker ikke den videregående skolen, men det er rimelig å anta at dersom ikke tilbudet i spesialpedagogiske tiltak dekkes på grunntrening, og sett i lys av at årsakene til behov for spesialpedagogisk hjelp følger eleven, vil problematikken forplante seg videre i utdanningsløpet. Og behovet for spesialpedagogisk hjelp vil kunne øke i takt med elevens alder.

1.2.1 Nordahl-rapporten

I Stortingsmelding Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 45) presenteres funn i Nordahl-gruppens arbeid som er alarmerende for den ideologiske tanken som inkluderende praksis i skolen. Elever som mottar tilpasset opplæring eller spesialundervisning opplever ekskludering både i barnehage og skole. De viser også til en dysfunksjonell praksis som ikke legger til rette for inkluderende prosesser i spesialpedagogiske tiltak. Ekskluderingen foregår som en direkte konsekvens av systematiske hindringer knyttet til utformingen av tiltak, organiseringen av undervisning og tiltak og i enkeltvedtak som fører elevene utenfor de sosiale rammene i fellesskapet (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2019).

1.2.2 FNs barnekonvensjon artikkel 12, 13 og 14.

FNs barnekonvensjon er i sin helhet viktig for barns trygghet og oppvekstsvilkår, men i henhold til studiens problemstilling og tematikk trekkes artikkel 12, 13 og 14 frem som de mest vesentlige.

Artikkel 12 tilsier at 1. alle barn som evner å gjøre det, skal med rett få lov til å danne seg meninger, synspunkter og en rett å fritt disponere disse for sine omgivelser. Samtidig skal disse synspunktene ha en vesentlig betydning i alt arbeid som omfatter barna. 2. dette tilsier at barn skal gis en særlig mulighet til å uttrykke seg i rettslig og administrativ saksbehandling (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

Artikkel 13 fremhever 1. barns ytringsfrihet til å oppsøke, innta og formidle som hen ønsker. Uten at det legges føringer eller grenser for barnets uttrykk. 2. retten til ytringsfrihet kan kun begrenses i lovlige forhold som beskytter andre eller som er nødvendige for nasjonal sikkerhet, offentlig orden og helse (Barnekonvensjonen, 1989, art. 13).

Artikkel 14 legger ansvar på voksne, ansvarlige om å respektere barns rett knyttet til artikkel 12 og 13 (Barnekonvensjonen, art. 14).

1.2.3 Salamanca-erklæringen

Salamanca-erklæringen er viktig i plasseringen av menneskeverdet i spesialpedagogisk praksis. Formålet med integrerings- og deltakerperspektivet i spesialpedagogikken er med hensikt å innfri menneskerettighetene. Dette innebærer å jobbe for å forhindre ekskludering av sårbare grupper, slik at de erfarer å være en likeverdig del av samfunnet. Den fundamentale verdien i Salamanca-erklæringen er inkluderingsprinsippet. Der alle elever skal motta undervisning i ett fellesskap, uavhengig av individuelle forskjeller (Unesco, 1994, s. 11). Dette forbindes med kvaliteten på opplæringen og viktigheten av fordeling av ressurser. Samtidig som den påpeker at elever som mottar spesialpedagogisk hjelp skal ha tilgang til den støtten de trenger for å oppleve læring og mestring i samsvar med samfunnets forventninger (Unesco, 1994, s. 12).

1.3 Tiltakskjedens elevobjektivering

Tematikken som problematiseres i denne oppgaven kommer tydelig frem i den systematiske objektivering av elever som er særlig tydelig iblant annet tiltakskjeden. All opplæring fører med seg ordinære opplæringstilbud som skal dekke et stort mangfold elever med sine individuelle forutsetninger. For å sikre sjanselighet blant mangfoldet, er det innlemmet rett til tilpasset opplæring eller spesialundervisning for elever som av ulike årsaker ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2014). I forbindelse med at elever ikke opplever tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, lener praksisen seg på enkelte verktøy for å kartlegge, men også iverksette retten til spesialundervisning. Tiltakskjeden er et eksempel på slike verktøy. Formålet med tiltakskjeden er å avklare den enkeltes foreliggende rett til spesialundervisning (Nilsen og Herlofsen, 2019, s. 218). Spesialundervisning er et felles ansvar mellom de statlige, de kommunale og de lokale instansene som rammer elevens opplæring. Og det er statens plikt å fastsette de lovene og reglene som gjelder for slik rett. Samtidig er det kommunen og skolen selv som forvalter

spesialundervisningen og plikter dermed å forholde seg til de lovlige rammene som bygger systemet rundt elever med behov for spesialundervisning (Nilsen og Herlofsen, 2019, s. 219). Det er i samhandlingen mellom mangfoldet og individuelle forutsetninger at lærere sliter. Gjennom varierte former for undervisning i retning av rammeplanen for skolen, og de læringsmålene som innlemmes, står spesialundervisning som et fallteppe som fanger opp elever som sliter med det ordinære tilbudet (Haug, 2017, s. 9). Tiltakskjeden består av flere Hovedfaser, nivåer/hovedaktører og oppgaver når elever først treffer dette fallteppet. I den første fasen – førtilmeldingsfasen, er det skolen som presenteres som hovedaktør. Det er i denne fasen det fattes bekymring omkring utbytte og lærere vurderer elevens behov for spesialundervisning, som igjen viderefører sine bekymringer videre til rektor. Etterfølgende kommer tilmeldingsfasen – hvor skolen står sentral som hovedaktør. Det er i denne fasen at en sak om bekymring henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste. PPT tar i neste fase over som hovedaktør i den som kalles Utrednings- og tilrådningsfasen. PPT arbeider her med utformingen av sakkyndige vurdering i henhold til testing og kartlegging av behovet for spesialundervisning. Når sakkyndig rapport er klar, skal kommunen ved skoleeier i vedtaksfasen fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. I planleggings- og gjennomføringsfasen, samt vurderingsfasen som avslutter tiltakskjeden, står skolen sentral i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner og rapporter som fatter årlige vurderinger av vedtakets effekt og elevens utvikling (Nilsen og Herlofsen, 2019, s. 224).

1.4 Kunnskapsløftet om elevmedvirkning

Det spennende og langt mer kompliserte med tematikken i denne oppgaven er at det foreligger lite forskning på den konkrete problematiseringen oppgaven fører. Elevmedvirkning lar seg ikke entydig definere, og dette preger også innfallsvinkelen til medvirkning i denne studien. Elevmedvirkning kan forstås i lys av demokratisk arbeid i skolen, gjennom deltakelse i elevrådsarbeid hvor elevens stemme og meninger tas i betraktning i vurderingen av læringsarenaen de befinner seg i, i vurderingen av undervisning i praksis og i eget læringsarbeid (Lønstad, 2008, s. 6). Elevmedvirkning gjennom elevrådsarbeid peker på den demokratiske prosessen medvirkning er en del av, men sier lite om hvordan medvirkning skal, kan eller bør skje i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. I denne studien er elevmedvirkning av den grunn knyttet til foreliggende juridiske rettigheter, som i sin tur danner en slags målestokk for vurderingen av elevmedvirkning i et byråkratisk system. Likedan er studien opptatt av den personlige opplevelsen av medvirkning og opplevelsen elevene får av reell mulighet til å

medvirke. Basert på de følgende lovgivningene skolen må forholde seg til, vil denne studien anse elevmedvirkning som - initiering av utredningsprosessen, valg av test- og kartleggingsmateriell, valg av tid, sted og rom, og som viktig for diagnostisering og planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning.

Retten til å medvirke står i juridisk forstand sterkt i flere ledd. De politiske føringene som foreligger, skal i rettslig forstand sikre at elevene har en reell mulighet til å medvirke i egen opplæring. Standarden for medvirkning forankres først og fremst som et juridisk krav på elevenes menneskeverd. Grunnloven (2014) §104, sikrer alle mennesker retten til å bli sett og hørt i alle spørsmål som omfavner dem selv. Vurderingen av hvor stor vekt individets stemme ilegges avhenger av alder og utvikling. Det presiseres i Grunnloven at barnets beste er hele fundamentet i avgjørelser som omfatter barn. Her er en forståelse av hva barnets beste innebærer vesentlig for praksis. FNs barnekonvensjon omfatter alle under 18 år som barn. Og med barnets beste legges det i artikkel 3 vekt på at avgjørelser som omfatter barn, skal med alt hensyn vurdere og sikre barnet beskyttelse og omsorg. Dette innebærer at barnets trivsel, sikkerhet og ivaretagelse av behov, alltid skal være utgangspunktet for arbeid med barn (De forente nasjoner, 1989, s. 9). Forpliktelsene og ansvaret for at disse kravene innfris, tildeles foreldre, verger eller andre personer som juridisk sett har omsorgsansvaret for barnet i den gitte situasjonen (De forente nasjoner, 1989, s. 10). Barnets beste vektlegges dermed i deres grunnleggende behov for beskyttelse mot noe.

2 Teoretisk rammeverk

Det følgende kapitlet handler om en redegjørelse av det teoretiske rammeverket som danner drøftingsgrunnlag for studien. Innledningsvis vil det også foreligge en viktig begrepsavklaring for sentrale begreper som danner studiens søkelys. Gjennom en begrepsavklaring vil studien belyse de aspektene som danner grunnlag for forståelsen av begrepet elevmedvirkning. Selve kjernen i studien omkranses av flere elementer som er viktige for den helhetlige sammenhengen mellom elevers opplevelser og erfaringer, og begrepsinnholdet for elevmedvirkning. Videre er en innledende begrepsavklaring også viktig for presiseringen av hva som kategoriseres som lese- og skrivevansker, hvorfor det ikke rettes oppmerksomhet mot spesifikke vansker i denne studien, og dermed vil begrepsavklaringen hjelpe til med å peke på målgruppen for studien.

Studien teoretiske rammer og perspektiver er i dette kapitlet inndelt i tre deler. Den første delen tar fatt i begrepet – inkludering gjennom integrering. Skoler er juridisk pliktet å føre en inkluderende praksiskultur som fungerer uavhengig av ordinær eller tilpasset opplæring, individuelle forutsetninger og skal med all hensikt legge til rette for og skape tilhørighet for alle elever som mottar opplæringstilbud i norsk skole. I lys av det mangfoldige elevsamfunnet skolen håndterer (Kunnskapsløftet, 2020). Det andre perspektivet

Studiens teoretiske perspektiv er delt i tre deler. Det første perspektivet er brukermedvirkning eller elevmedvirkning. Skolen er pliktet å føre en inkluderende praksis uavhengig av ordinær eller tilpasset opplæring, individuelle forutsetninger og skal legge til rette for en naturlig tilhørighet for alle elever til det fellesskapet som eksisterer (Kunnskapsløftet, 2020). Det andre perspektivet er knyttet til koherens: relasjonen mellom brukermedvirkning og brukerbegrepet, og mellom likeverd, anerkjennelse, empowerment og selvbestemmelse (self-efficacy). Til sist vektlegges et avsnitt til hvordan læring kan være utfordrende for elever med lese- og skrivevansker. Denne delen er viktig for drøftingen av hvilke måter elever kan streve med å innta informasjon gjennom individuelle utredningsprosesser.

2.1 Brukermedvirkningens kompleksitet og en foreløpig begrepsavklaring

Overskriften i dette avsnittet er noe misvisende. Mest fordi bruker er et mye omstridt begrep og kan gi feil assosiasjoner til målgruppen for studien enn den som faktisk foreligger. Brukermedvirkning i kontekst med denne studien vil heretter omtales som 'elevmedvirkning'. Årsaken til at brukermedvirkning nedfelles i overskriften og benevnes i dette avsnittet, har sammenheng med kompleksiteten mellom begrepene 'bruker' og 'elev'. Det finnes svært få forsøk som allment prøver å entydig definere hva en elev er, men det foreligger stor enighet om at en elev må forstås som et menneske som lærer noe, under visse systematiske forhold. Den største årsaken til at denne avklaringen får plass i denne studien, er at det på snakk om elever og brukermedvirkning, anses å ligge en tett forbindelse mellom brukerundersøkelse og elevundersøkelse. Eleven er i denne studien bruker av utdanningstilbudet. Av relevans studiens målgruppe og formål er elever i denne mastergradsavhandlingen regnet som elever som har vært gjennom en utredningsprosess for lese- og skrivevansker og som er 16 år eller eldre. Dette knyttes til godkjennelsen av innhenting av samtykke fra SIKT. Dette er en nødvendig presisering for relevansen av videre føringer av begrepene knyttet til elevmedvirkning (brukermedvirkning).

På aller enkleste måte kan elevmedvirkning forklares som en konsekvens av elevenes aktørrolle i egne læringsprosesser. Å innta aktørrollen innebærer at elevene tar en aktiv rolle når det gjelder planlegging av egne læringsmål, med hensyn til sine individuelle forutsetninger og ønsker for opplæringen (Næss, Engevik, Garrels, Gornæs, Moljord og Sigstad, 2019, s. 397).

2.1.1 Likeverdets grunnleggende betydning for læring på system- og individnivå

Vi kjenner igjen den politiske og ideologiske tanken om likeverd og rettferdighet for utdanningstilbudet, gjennom lovfestede rettigheter i flere juridiske ledd. Disse gjenspeiler grunntanken med pedagogiske praksis i skolen. De ideologiske forestillingene om en inkluderende skole søker å danne bærekraftige løsninger som krever at samfunnet organiseres etter samme hensikt. Noe som igjen krever at skolen struktureres på en måte som minimerer sosiale utfordringer og forskjeller, som motarbeider marginalisering, med mål om å tjene hver enkelt elev nytte, både på individ og samfunnsnivå (Halvorsen, 2014, s. 6). Det har i lang tid foregått en kamp mot institusjonell marginalisering, som ved sitt startskudd markerte den samfunnsstrukturelle endringen i retning velferdsstaten. Skolesystemet har vært under voldsom endring i et samfunn som grunnleggende har måttet rive ned egne forutsetninger for å forstå

sosiale barrierer og grunnleggende menneskesyn. Skolesystemets utvikling er av de klareste eksemplene vi har på samfunnets omveltning i retning inkludering (Hausstätter og Reindal, 2016, s. 13). Forståelsen av normaliseringsutviklingen av lærevansker er viktig for prosjektet fordi de fundamentale teoretiske perspektivene baner veg for hvordan vi kan forstå behov, mangler og virkning i struktureringen av spesialpedagogiske tiltak. Innenfor rammene for ordinær undervisning. For å forstå problemene vi står ovenfor, må vi med nødvendighet forstå hvorfor de oppstår, i lys av noe (Hausstätter og Reindal, 2016, s. 14).

Spesialundervisningen er i dag innlemmet i skolen som en lovmessig rettighet, men slik har det ikke alltid vært. Den største utfordringen som foreligger i forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning, er på mange måter knyttet til mangfoldet i elevgruppen. Gjennom store variasjoner i elevenes evner og forutsetninger for læring i lys av fagplanens læringsmål, står lærere ovenfor store utfordringer med organisering av undervisning. På en slik måte at den treffer alles behov og rettigheter på en hensiktsmessig og god måte. Jevnt over har mangfoldet utvidet seg siden spesialpedagogikkens oppstandelse, men elever med lese- og skrivevansker, og elever som av andre årsaker får vedtatt rett til spesialundervisning, befinner seg fremdeles i en marginalisert gruppe (Haug, 2017, s. 9). Det økende mangfoldet der elever med ordinær opplæring og spesialundervisning går sammen i felles klasser står som eksempel på spesialpedagogikkens utviklingshistoriske premisser. Tradisjonen for håndteringen av spesialpedagogiske tiltak har endret seg i takt med økt kunnskap og kompetanseheving i skolesektoren. Forhold som for noen få tiår siden ikke kan tenkes å være en selvfølge (Haug, 2017, s. 10). Ved skoleloven fra 1739 ble elever som ikke mestret skolen ansett å ikke være dannelsedyktige (Haug, 2017, s. 14). Dannelsedyktig er ikke lenger et allment godtatt begrep for elever som ikke gjennomfører ordinær undervisning. Mulighetsperspektivet som har gjort sitt fremskritt siden 1739, flytter de krevende utfordringene, eller vanskene med læring, inn i et systemperspektiv. Hvor problemene med å oppnå utbytte av ordinær undervisning ikke er direkte knyttet til elevens vansker med utbytte i ordinær undervisning, men hvordan systemet kan tilrettelegges for at eleven lykkes i å oppnå læringsmålene (Befring, 2019, s. 51). Læring som ressurs er viktig for elevenes mestring, livskvalitet og er et grunnleggende premiss for opplæring. Tilhørende er tilpasning av undervisningen og verktøyene for slik oppnåelse, viktige elementer for å oppnå positive impulser som fører til utvikling og læring. Uavhengig av funksjonsnivå, gir læring muligheter. Elever med lese- og skrivevansker er langt mer sårbare i utdanningsløpet, enn elever som mestrer lesing og skriving. Det spesialpedagogiske arbeidet

må dermed knyttes til læring som ressurs og hvordan undervisningens praksis kan verne om og sikre at en slik prosess finner sted (Befring, 2019, s. 53).

2.1.2 Elevmedvirkningens asymmetriske utgangspunkt

Selv om det ikke foreligger en entydig definisjon av begrepet elevmedvirkning, er det mange som har forsøkt å gjøre rede for begrepsinnhold. Det er likevel ikke forekommet konsensus rundt et slikt forsøk. Av den grunn står elevmedvirkning som strake motsetninger i det lille som foreligger av litteratur som omtaler tematikken. På den ene siden omtaler Johannessen, ifølge Werler (2024, s. 107) at elevmedvirkning dreier seg direkte om medbestemmelse, på den andre siden omtales elevmedvirkning som en prosess som inngår i sosiale interaksjoner mellom eleven og hans miljø i skolen og som dermed avviser at elevmedvirkning dreier seg om medbestemmelse. Et tredje perspektiv legger føringer for elevmedvirkning som et fenomen som finner sted i de handlingene der eleven bidrar i sine egne læringsprosesser (Dehlin og Jones, 2022, s. 7). Dehlin og Jones (2022, s. 7) påpeker også uttrykkelig at medvirkning ikke dreier seg om valgfrihet, elevmedvirkning er noe vi alle skal og må forholde oss til. Elevmedvirkning er et viktig tema i skolepolitikken, fordi det utfordrer den tradisjonelle pedagogiske tanken og praksis. Å gi elevene en betydelig stemme gjør pedagogikken sårbar for feil og mangler, og krever en omstilling av innstilling til de pedagogiske handlingsrepertoarene i skolen som regnes som læringsaktiviteter (Werler, 2024, s. 107). Dermed vil elevmedvirkning foregå i en gjensidig avhengig relasjon mellom elev og lærer i den pedagogiske praksisen. Fremfor å definere elevmedvirkningens innhold, kan det være nyttig å anse begrepet som et perspektiv. Et perspektiv som omfavner elevenes deltakelse og engasjement, i skolen og sine egne læringsprosesser (Werler, 2024, s. 107).

Det er i den forbindelse vi kommer inn på det asymmetriske utgangspunktet for elevmedvirkning. God skole og god undervisning, og hva dette innebærer er den mest sentrale arbeidshypotesen i pedagogikken i norsk skole. Læreplanene legger føringer for hvilke områder skolens praksis skal innrette seg etter, og forskning som presenterer økt innsikt i pedagogisk tematikk er med på å styre utviklingen av læreplanene. Disse henger også sammen med opplæringsloven. Undervisningen foregår i en asymmetrisk relasjon mellom elev og lærer. Den pedagogiske asymmetrien peker på en skjevfordelt maktrelasjon mellom elev og lærer, som er svært vanskelig å unngå. Balansen i skjevfordelingen kan skape unødvendig press for elevene og den er en direkte trussel mot elevenes integritet. Det asymmetriske aspektet knyttes ofte til forskjellen i elev og lærers livserfaring og en grunnleggende utfordring med motivasjon av

elever som strever (Werler, 2024, s. 102). I undervisningssammenheng dreier dette seg om en lærer som er godt kjent med læringsmateriellet og en elev som ikke er det, og kanskje heller ikke mestrer det. Det er lærerens ansvar å sørge for at den praktiske pedagogikken bidrar til vekst hos eleven som lærer seg nytt stoff. Asymmetrien er naturlig og nødvendig, en ulært krever en lærd og omvendt (Werler, 2024, s. 103).

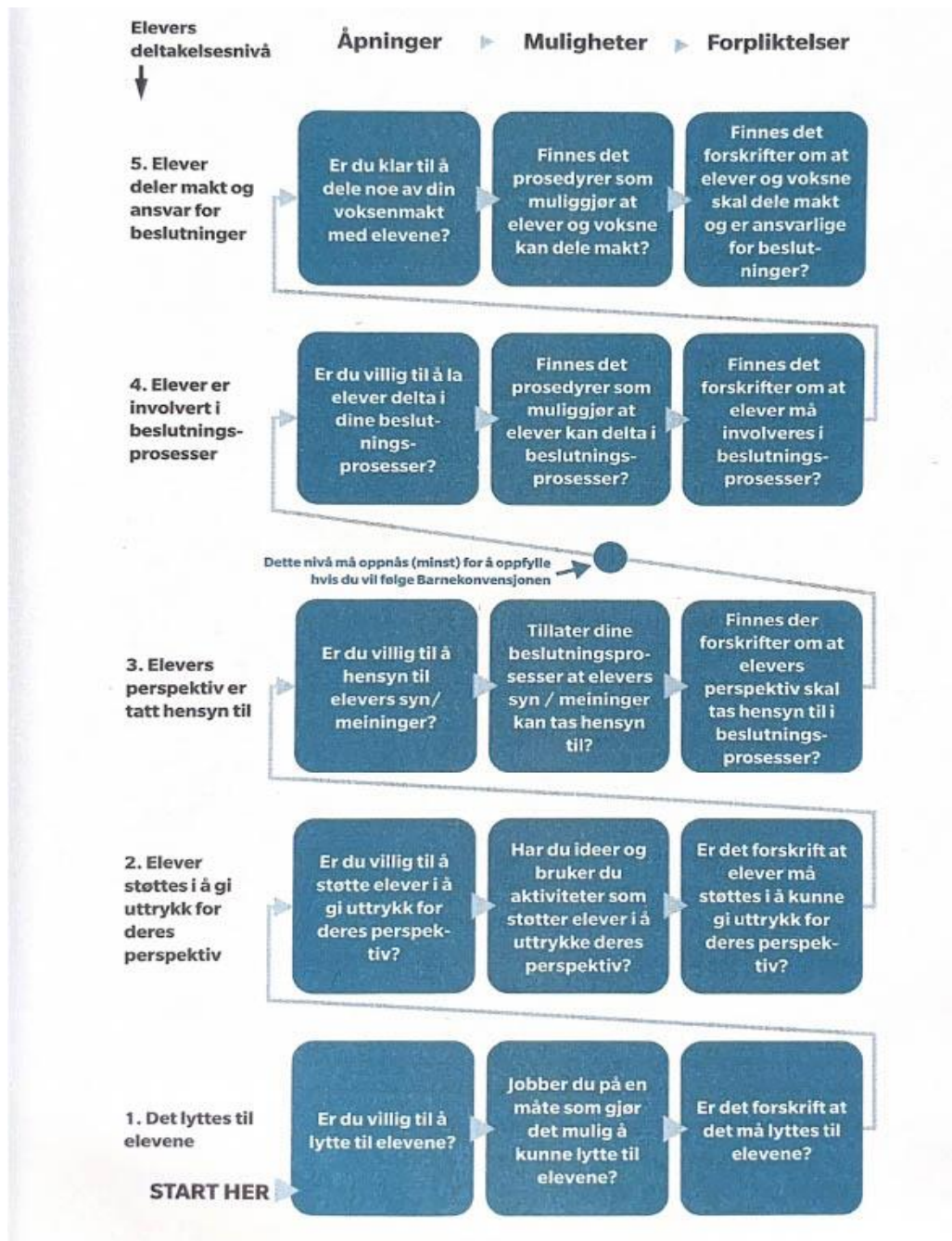
Denne asymmetrien som er nødvendig for pedagogisk handling, preger også realistiske muligheter for elevmedvirkning. Den pedagogiske handlingen når det kommer til elevmedvirkning, dreier seg om å gi eleven en stemme å bli hørt gjennom en aktiv rolle som aktør i eget liv (Werler, 2024, s. 107). Akkurat denne delen av begrepet er lite diskutert og forsket på. Samtidig ser vi konturene av elevmedvirkning helt tilbake til Dewey på 1900-tallet. Dewey beskriver, ifølge Werler (2024, s. 107), elevmedvirkning som et forhold mellom elevens bevissthet og interesse i sosiale interaksjoner der eleven sammen med andre jobber etter felles mål. Samtidig viser Pitkin og Shumer (2016, s. 393) til at deltakelse er et viktig og avgjørende aspekt for å oppnå endring. I et slikt perspektiv vil elevmedvirkning dermed kunne lede til endring og utvikling. Elevmedvirkningen blir derfor viktig i endringsarbeidet i skolen. På den måten kan elevmedvirkning forklares gjennom samarbeid mellom voksne og barn i skolen om endring og forbedring. Elevmedvirkning er ikke bare et begrep for medbestemmelse, eller selvbestemmelse, men et begrep som inngår i læringsprosessene og må vises gjennomsyrende hensyn i all opplæring (Werler, 2023, s. 108). Videre viser dette til at medvirkning dreier seg om prosess, fremfor noe som spontant fremstår som konsekvens av pedagogiske handlinger. Elevmedvirkning dreier seg om situasjoner som er nøye planlagt og tilrettelagt for å fremme de kvalitetene som bidrar til og tillater at elevmedvirkning finner sted. Det er relasjonsbetinget og viktig for evalueringsarbeid og videreutvikling. Enten det gjelder fenomener på individ- eller systemnivå (Werler, 2024, s. 113).

2.1.3 Shiers utviklingsmodell

Shiers utviklingsmodell er å regne som et arbeidsverktøy for lærere, for å kartlegge situasjonen av medvirkning i egen praksis. Studien velger likevel å presentere modellen da den er vesentlig for å hente frem funn og drøftinger. Dette kommer studien tilbake til i analyse og drøfting, og er vesentlig i sammenligningen av modellen, elevmedvirkning og FNs barnekonvensjon artikkel 12. Kartlegging av elevmedvirkning er nyttig og viktig for å vurdere i hvilken grad praksis gir elevene en stemme å bli hørt. Samtidig kan kartleggingen fortelle noe om læringskulturen i en klasse eller skole, samt være til hjelp for å vurdere om undervisningen og

de pedagogiske handlingene formålsrettet treffer elevene på en god måte (Werler, 2024, s. 114). Shiers deltakelsesmodell bygger videre på ‘The ladder of participation’, og er til hjelp for å forstå hvor skolene og elevene står i forhold til elevmedvirkning (Shier, 2001, s. 108).

Figur 1: Shiers deltakelsesmodell, oversettelse hentet fra Werler (2024, s. 225).



Elevmedvirkning har lenge vært et tema som er lite forsket på og som har blitt vist lite interesse. Samtidig ser vi i et internasjonalt perspektiv en økende grad av oppmerksomhet rettet mot elevmedvirkende virksomhet i pedagogisk praksis. Blant annet bygger Storbritannia store deler av sin skolepolitikk omkring FNs barnekonvensjon artikkel 12 (Shier, 2001, s. 107). Shier beskriver selv sin deltakelsesmodell i sammenheng med artikkel 31 av FNs barnekonvensjon, og hvordan den springer ut av Hart's 'the ladder of participation'. Videre forklarer Shier (2001, s. 109) at deltakelsesmodellen fremstår som et verktøy for pedagogiske praktører i en deltakelsesprosess som retter seg mot læringssituasjonene som finner sted i undervisningen. Den skiller seg fra 'the ladder of participation' på enkelte områder, blant annet ved å anse de tre nederste trinnene av Hart's modell som nivåer hvor elevmedvirkning ikke finner sted, fordi elevene ikke har mulighet til deltakelse (Shier, 2001, s. 110). Shiers modell er inndelt i 5 ulike nivå, som sammen bygger på og gjensidig avhenger av hverandre. Før studien går inn i redegjørelsen av de ulike nivåene, er det viktig å presisere tre grader av forpliktelse som følger både lærere og elever. *Åpninger* finnes i alle nivåer i deltakelsesmodellen. Åpningene dreier seg om tidspunktet der pedagoger er klar for å ta fatt på et nivå av elevmedvirkning. Det vil si at for eksempel lærere er klare for å lytte til eleven, de inntar en personlig forpliktelse til prosessen 'empowerment'. *Mulighetene* oppstår når behovene blir møtt og gjør det mulig for pedagogen å videre jobbe med organisering i de ulike nivåene. *Forpliktelse* oppstår i det skolepolitikken legger føringer for pedagogisk arbeid. Åpning, mulighet og forpliktelse gjennomsyrrer alle fem nivåene studien nå vil presentere i stigende rekkefølge:

1. Det lyttes til elevene

I det første nivået av deltakelsesmodellen er det ikke mer som kreves enn at eleven tar ansvar for å uttrykke sine meninger og deres stemme å bli hørt. Dette forutsetter at de ansvarlige voksne lytter til nettopp barnets stemme (Shier, 2001, s. 111). Det som skiller nivå 1, fra nivå 2, er at det første nivået ikke krever mer enn elevene tar for seg å uttrykke sine meninger. Samtidig forutsetter nivå 1 at eleven uttrykker noe, dersom ingenting uttrykkes er det ikke ansett å være noe å ta hensyn til. Mulighetene forutsetter kun at pedagogen er klar for å lytte i det eleven uttrykker seg (Shier, 2001, s. 112).

2. Elever støttes i å gi uttrykk for deres perspektiv

I deltakelsesmodellen er det tatt vesentlig hensyn til at mange elever ikke opplever mot nok til å uttrykke seg. Blant annet grunnet påvirkning fra voksne i form av å tidligere ikke bli lyttet til, mangel på selvtillit, beskjedenhet, lav selvfølelse og manglende kommunikative ferdigheter.

Andre faktorer kan forekomme hos for eksempel tospråklige, hvor pedagogen ikke forstår elevens språk, eller omvendt. Det er derfor viktig i det andre nivået at pedagogen med positive forsterkninger motiverer elevene til å uttrykke sine meninger, for å bryte de barrierene som foreligger og hindrer elever fra å uttrykke seg. Åpningen av nivå to krever at systemet og pedagogen rundt eleven er klar for å ta grep om det eleven uttrykker. Dersom systemet rundt eleven tyr til handling i det eleven uttrykker sine meninger, vil det påfølgende føre til muligheter (Shier, 2001, s. 112).

3. Elevers perspektiv er tatt hensyn til

Der nivå to har større handlingskraft enn nivå en, foreligger det ingen garanti for at elevens uttrykk og meninger bærer frem til endring eller handling. Dette kan vises gjennom innblandingen av tredjepersoner i deltakelsesarbeidet. Samtidig er ikke elevens uttrykk og meninger synonymt med en implementering i alle beslutningsprosesser (Shier, 2001, s. 113). Men det er påfallende viktig at dette nivået forplikter systemet rundt eleven til FNs barnekonvensjon artikkel 12.1. Som sikrer at eleven fritt skal få lov til å uttrykke seg (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Åpningen i nivå tre finner sted i det pedagogen eller systemet rundt eleven er klare for å ta imot elevens uttrykk. Mulighetene viser seg når praksisen legger til rette for endringsarbeid med utgangspunkt i elevens uttrykte behov og meninger. Til slutt forplikter pedagogisk praksis seg til elevmedvirkning gjennom FNs barnekonvensjon artikkel 12 (Shier, 2001, s. 113).

4. Elever er involvert i beslutningsprosesser

Det fjerde nivået markerer en viktig overgang fra tanke til handling. Det er i dette nivået at elevens uttrykk flytter seg fra forpliktelser i form av lytting til handling gjennom aktiv deltakelse i beslutningsprosesser (Shier, 2001, s. 113). Elevene gis en aktiv aktørrolle i beslutningsprosessene og mulighetene produseres gjennom etablert praksis for endringsarbeid og samarbeid. Dette krever omfattende endringer i organiseringen av for eksempel undervisning (Shier, 2001, s. 114).

5. Elever deler makt og ansvar for forpliktelser

Forskjellene mellom nivå fire og nivå fem, er små, men de har noen signifikante forskjeller som er viktig for forståelsen av asymmetri i relasjonen mellom elev og pedagog. I det fjerde nivået har elevene mulighet til å delta i beslutningsprosesser, men de har ingen makt når det kommer

til de faktiske beslutningene. I nivå fem fullbyrdes denne makten og eleven tas aktivt med inn i selve beslutningene som påvirker dets læringsprosesser (Shier, 2001, s. 115).

Det er viktig og påpekte at Shiers (2001, s. 115) deltakelsesmodell ikke oppfordrer eller anser det rett å presse elever til å uttrykke sine meninger eller til å ta beslutninger i egne læringsprosesser. Det er et arbeidsverktøy for å fremme elevens aktørrolle i beslutningsprosesser og beslutningsarbeid som er påvirket av deres meninger. Samtidig som deltakelsesmodellen provoserer frem pedagogen og elevens forhold til ansvars- og maktfordeling i endringsarbeid.

2.1.4 Om elevmedvirkning og anerkjennelse

Elevmedvirkning er et begrep som viser seg vanskelig å entydig definere, det er derfor vanlig å se elevmedvirkning i praksis som knyttet til de demokratiske verdiene for samfunnet. Og elevrådsarbeid trekkes frem som eksempel på elevmedvirkende arbeid. Gjennom elevrådsarbeidet er ikke hovedformålet nødvendigvis å slippe elevene inn i planlegging av undervisning, strukturering av skolen eller endringer av læringsmateriell, men det presenteres som en læringsprosess for å fremme kvaliteter i elevene som dreier seg om det demokratiske samfunnsmessige tankesettet som foreligger i samfunnet ellers. Eksempelvis skal elevene gjennom prinsippet elevmedvirkning utvikle ferdigheter for å styrke relasjonell og sosial kompetanse, toleranse og samarbeid. Egenskaper som grunner ut av og styrkes av demokratiske verdier som likeverd, gjensidig respekt, tillit, åpenhet og sjanselighet (Lønstad, 2008, s. 6). Intensjonen med elevmedvirkning fremstår på den måten som en elev som lærer seg å medvirke gjennom demokratiske verdier. Elevundersøkelsen i 2006 viste at elever ikke opplevde mestring, medbestemmelse, elevmedvirkning eller kjennskap til mål som fremmer motivasjon. Resultater som påpeker viktigheten av at elevmedvirkning settes høyt på dagsorden (Lønstad, 2008, s. 7). I den overordnede delen av kunnskapsløftet 2020, er demokrati og medvirkning tegnet som et av undervisningens grunnlagsprinsipper. Gjennom eksempelvis elevrådsarbeid skal elevene på grunnlag av kompetansemål i fagene, utvikle identitet og kulturell forståelse i et mangfoldig samfunn og utvikle kompetanse i å ivareta menneskeverdet. Utviklingen av disse egenskapene skal skje i læringssituasjoner der elevenes evne til kritisk tenking og demokratiske deltakelse eller medvirkning. Den reelle muligheten til medvirkning og deltakelse i demokratiske prosesser, er det skolen som er ansvarlig for å tilrettelegge for. Ansvar er en del av skolen som institusjon og gjelder for hvert individ som inngår i skolen. Grunnlaget for utøvelse av disse egenskapene forutsetter på den måten en skolekultur som verdsetter og

ivaretar, samt legger til rette for elevmedvirkning (Kunnskapsløftet, 2020). Begreper som retter eksempel mot slike ferdigheter er toleranse og kompromiss, debatt, gruppeprosesser, møter, konflikthåndtering og samarbeid. Læreplanverket og elevrådsarbeid presenterer en rekke oppgaver og vurderingspunkter når det kommer til demokratisk arbeid, det mangler likevel konkrete eksempler på hva elevmedvirkning i undervisningssammenheng er. Det kommer likevel sterkt frem at mange skoler strever med elevmedvirkning samtidig som kunnskap og erfaring viser at aktiv elevmedvirkning vil fremme gode læringsmiljø og indre motivasjon hos elever (Lønstad, 2008, s. 47). Dette forutsetter elevdeltakelse i demokratiske prosesser.

Deltakelsesperspektivet kan peke på de kvalitative egenskapene i relasjonen mellom individet og omgivelsene. Et slikt perspektiv passer godt inn i den demokratiske forståelsen av medvirkning. Eleven deltar i demokratiske debatter hvor andre individer og omgivelsene samspiller om kritisk tenking og drøfting, vurderinger og overveielser på samfunnsområdet og omgivelsene (Tetler, 2004, s. 59). På individnivå kan deltakelsesperspektivet peke på mer konkrete begreper som kan bidra til å avklare elevmedvirkningens begrepsinnhold. Deltakelse på individ nivå kan dreie seg om elevenes opplevelse av å motta informasjon om sine rettigheter, tolkning av regelverk og kjennskap til saksbehandling. Eller at elevene opplever seg utsatt ved at deres stemme ikke blir hørt i vesentlige prosesser som direkte angår dem, at de ikke får delta i beslutningsarbeid eller at de blir oversett i spørsmål som påvirker deres hverdag (Tetler, 2004, s. 61).

2.1.5 Inkludering – (spesial)pedagogikkens moralske kompass

Inkluderingens ideologi reflekterer tre hovedfaktorer som først og fremst bidrar til elevers akademiske og sosiale evner, som igjen bygger selvtillit. Samtidig som inkluderingbegrepet gjør elevene i stand til å vurdere rettferdighet og sosial likestilling. Elever som mottar spesialundervisning eller tilpasset opplæring har rett til et tilbud om opplæring som treffer deres evner og som sørger for tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Dette er et godt eksempel på inkludering av marginaliserte grupper i opplæringen. Det handler om sosial likestilling og sjanselikhhet (Mitchell og Sutherland, 2020, s. 49). For elever som mottar spesialpedagogisk hjelp gjelder de samme læringsmålene, selv om vegen kan se litt annerledes ut. Integreringsbegrepet har sikret sårbare elever muligheten til full deltagelse i et fellesskap. Integreringsprinsippet i utdanning bygger fundament i humanistiske og demokratiske menneskesyn som naturlig anser alle elever likeverdige (Tetler, 2004, s. 57). I historisk forstand er integreringsbegrepet i stor grad politisk ladet, og menneskelige holdninger har over mange

år måttet utvikle den integrerende tanke, eller ikke tanke. Annerledeshet har i all sin tid vært vanskelig, men kampen mot segregeringen kjempes gjennom likeverdsprinsippet og inkluderende praksis (Tetler, 2004, s. 58). Inkluderingsprinsippet gjennomsyrrer den norske skolen og fastsetter i flere offentlige dokumenter. Og handler ifølge Peder Haug (2017, s. 42), om skolens ansvar å sørge for vilkår som fremmer likestilling og likeverd i samsvar med menneskerettighetene. Det innebærer at elevene skal inngå i tilpassede læringsmiljø slik at deres læringsmuligheter og kapasiteter maksimeres for å oppnå det utbyttet som er satt for undervisningen. Haug (2017, s. 43) påpeker videre at elevperspektivet er det eneste som kan bidra til troverdig innsikt når det kommer til å studere læringsmiljø. Vi vet av den grunn at inkludering har med like muligheter og sosial rettferdighet å gjøre. Men dette sier lite om hvordan vi praktiserer inkludering (Hausstätter og Vik, 2021, s. 44). Hausstätter og Vik (2021, s. 45) presiserer også at inkludering dreier seg om mulighetsperspektivet for alle mennesker å delta i de sosiale omgivelsene de er en del av. Så vel som inkluderingsprinsippet reflekterer en rettighet og mulighet for å bli hørt, fremstår inkludering dermed som et viktig demokratisk virkemiddel i spesialundervisningen og opplæring generelt.

Inkludering er et komplekst begrep å omfavne og minst like kompleks å skulle definere. Det lar seg forklare på mange måter, men lar seg støtte på langt færre (Festøy og Haug, 2017, s. 56). Haug (2014, s. 32) forklarer inkludering som et høythengende idealisert begrep med ambisiøse intensjoner i skolen. Videre handler inkludering om plasseringen og kvaliteten på den tilpassede undervisningen elevene mottar (Haug, 2014, s. 32). Ved mangelfull inkludering i skolen, har det vist seg store konsekvenser for arbeidslivet for elever som mottar spesialundervisning. Tidligere har elever som ikke har tilstrekkelig utbytte eller som ikke har opplevd å bli tilstrekkelig inkludert, kompensert ved å fullføre skolegangen etter minste krav. I dagens samfunn er det en tendens til økende krav til både utdanning og formelt dokumentert kompetanse, dette gjør at elever som faller utenfor ikke har like muligheter til oppnåelse av kompetanse eller tilgang på de samme arbeidsmulighetene som elever som mestrer skolen godt (Haug, 2014, s. 33). Det er også diskutert om skolens arbeidsmåter eller arbeidsformer, sammen med økende fokus på prestasjoner i form av karakterer som måleverdi for utbytte, som fører til en ekskludering av elever som ikke mestrer opplæringen (Haug, 2014, s. 35). Et inkluderende virkemiddel i forhold til denne problemstillingen kan være å skape differensierte arbeidsformer som treffer et større mangfold elever når det kommer til evner og forutsetning. Dette fremstår som et nødvendig onde i vurderingen av hvordan praksis kan skape inkluderende rammer i undervisningen (Haug, 2014, s. 36).

Organiseringen av spesialundervisning er med andre ord viktig for utbyttet eleven får i et livslangt perspektiv. Ideologisk sett er inkludering en rettesnor for at all undervisning skal og bør skje i mangfoldige sosiale fellesskap. Dette innebærer at alle elever mottar sin undervisning i sine respektive klasserom. Likevel viser forskning at 80% av elever som mottar spesialundervisning, får denne i separate klasserom, enten alene eller i mindre grupper. En faktor som ofte rapporteres som innvirkende rolle på denne organiseringen er at det er lettere. Samtidig henger spørsmålet om det er forsvarlig å organisere spesialundervisning på denne måten (Haug, 2014, s. 43). Dyssegaard og Larsen (2013) viser til at forskning som er gjort på organisering av spesialundervisning i sosiale fellesskap kan ha positive effekter på den faglige og sosiale læringen, for alle elever. Dette er et viktig funn i spørsmålet om inkluderende organisering av spesialundervisning.

2.2 Teoretiske perspektiver på medvirkning

I dette prosjektet er det elevmedvirkning som er tematikken, men nettopp fordi det er tilsynelatende vanskelig å definere elevmedvirkning med tanke på generell definering, innhold og i praktisk tilstand. Har dette prosjektet valgt å se elevmedvirkning i lys av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteorien trekkes inn som forbindelse med utgangspunkt i likhetstrekkene vi finner mellom begrepene selvbestemmelse og medvirkning, men også på bakgrunn av prosjektets hypotese om at det kan være vanskelig å skille mellom dem i praksis - dersom vi ikke informerer godt nok om og redegjør tilstrekkelig for dem. En viktig faktor for at medvirkning skal finne sted er motivasjon og derfor vil prosjektet også vise til begrepene self efficacy og empowerment i dette kapitlet. For å tydeliggjøre roller og ansvar, og for å sikre et godt grunnlag i dataanalysen.

2.2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er som de fleste prosjekter initiert av et problemområde. Edward Deci og Richard Ryan har utviklet en teori om selvbestemmelse med utgangspunkt i en bekymring om forholdet mellom menneskelig motivasjon og atferdsendringer. Og praktiske metoder for å kontrollere dem utenfra. Deci og Ryan anså en slik tilnærming som et vitenskapelig steg i feil retning. I stedet mente de at det må forskes på menneskelig motivasjon på en slik måte at den gir økt innsikt i hvordan motivasjon fungerer teknisk og hva som er den indre drivkraften i mennesker. Altså hvordan motivasjon oppstår og hvordan den oppleves for hver enkelt (Deci og Ryan, 2017, s. vii). Med andre ord er selvbestemmelsesteorien hovedsakelig opptatt av

sosiale forhold som påvirker menneskers naturlige og iboende potensiale. Basert på de iboende kapasitetene som foreligger i mennesker er selvbestemmelsesteorien både vitenskapelig, og senere praktisk opptatt av hvordan biologi, sosiale- og kulturelle forhold påvirker hverandre og enten oppmuntrer eller forhindrer hverandre (Deci og Ryan, 2017, s. 3). Motivasjon er dermed latent og hvorvidt vi opplever god eller dårlig motivasjon, avhenger av omgivelsene eller de kontrollerende rammefaktorene og det autonome, den indre motivasjonen som gjør at vi gjennom selvbestemmelse kan oppnå velferd (Deci og Ryan, 2017, s. 4). Psykologisk velferd dreier seg om selvbestemmelse, kompetanse, tilhørighet - det å være selvstyrt. Selvbestemmelsesteorien er med sitt vitenskapelige utgangspunkt derfor en teori som anser motivasjon å være middel til belønning, mens de kontrollerende faktorene oppleves som begrensende for potensialet, og er dermed til hindring for fullt utbytte av menneskets naturlige og iboende kapasitet (Deci og Ryan, 2017, s. 5). Dette representerer selvbestemmelsesteorien som en organisme og peker på menneskers evolusjon hvor utviklingen er preget av en art som karakteristisk nysgjerrige, som søkende etter informasjon og atferds regulerende vesen. Og menneskers helhet reguleres i stor grad av samfunnet og omgivelsenes forutsetninger for tilrettelegging for stimulering av disse egenskapene (Deci og Ryan, 2017, s. 4). I medvirkning og selvbestemmelse har mennesker et grunnleggende behov for motivasjon og er avhengige av at de psykologiske behovene dekkes. Dette kan vi ifølge Deci og Ryan (2017, s. 5) også se igjen i et kognitivt-utviklingsperspektiv. Historien peker på utvikling som vesentlig for menneskets psykologiske funksjon og velvære, samt opplevelsen av et meningsfylt liv med muligheter.

Selvbestemmelsesteorien anser ikke mennesker å være født 'tabula rasa' - blanke tavler, men som et begynnende utgangspunkt som gjennom prosesser og karakteristikk for videre psykologisk utvikling. Denne utviklingen skjer på bakgrunn av det begynnende sin kapasitet for selvregulering, som gjennom å oppleve fenomener kan velge sin atferd basert på refleksivitet og kongruens, samt på støtten de mottar fra de sosiale rammene (Deci og Ryan, 2017, s. 8). Denne tanken baserer seg på at det foreligger en menneskelig natur som er tilpasset individene som aktive og sosiale. Og når de sosiale forholdene og omgivelsene rundt miljøet er tilstrekkelig tilrettelagt, vil oppleves å gi bærekraftige vekstvilkår hvor individer oppnår personlig vekst, utvikling, integrering - og på den måten velferd. På samme tid gjør dette perspektivet mennesker svært sårbare. Omgivelser som fremstår kontrollerende eller i behov for noe, vil individene som lever i dem kunne bli opptatt av seg selv og vise motstand mot kravene som stilles – de bygger ego. I verste fall kan en mulig konsekvens være at mennesker yter lavere enn sin egen kapasitet for å innfri kravene raskest mulig. En annen måte å forklare

dette på er gjennom samfunnets proposisjoner som krever at samfunnsmedlemmene er aktive og medvirkende for måloppnåelse. Samtidig som behovet for noe fra individer gir muligheter til medvirkning, er medvirkningen likefremt et krav til den enkelte. Noe som i visse tilfeller kan lede til stagnering av motivasjon (Deci og Ryan, 2017, s. 9). Tankesettet i selvbestemmelsesteorien skiller seg fra blant annet behavioristisk tankesett. Behavioristene forklarer det slik at mennesker i bunn stiller med et utgangspunkt som gjennom betingelser kan trenes til å bli mer produktive eller positive, eller på den andre siden trenes til å bli mer negativ. Selvbestemmelsesteorien tar på sin side utgangspunkt i at det foreligger en form for menneskelig natur knyttet til produktivitet. Nærmere forklart at det ligger i menneskets natur og sammensetting å være aktive, sosiale og jobbe mot utvikling. Og dermed også velferd og integrering. Ringvirkningene av et perspektiv med naturen i sentrum er som tidligere nevnt en økt sårbarhet i samspill med omgivelsene. Grunnmuren i selvbestemmelsesteorien bygger på antagelser om at samfunnet må tilby visse forutsetninger for menneskets muligheter, for å oppnå sine naturlige intensjoner og behov (Deci og Ryan, 2017, s. 9).

2.2.2 Selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov

Selvbestemmelsesteorien er en behovsteori som skiller seg fra Marlows behovspyramide med tre begreper – selvbestemmelse (autonomi), kompetanse og tilhørighet. Og når disse behovene dekkes, endres atferden vår og kreativiteten økes. Samtidig som prestasjonene forbedres og gjør oss mer tilfreds med de vi omgås (R. Ryan, Deci, & Robertson Hoefen, 2017). Selvbestemmelsesteorien hevder at mennesker som opplever å få dekket de tre grunnleggende psykologiske behovene – selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse - er de som opplever størst grad av motivasjon (Deci og Ryan, 2017, s. 10). Menneskets iboende behov danner grunnlag for hvordan vi presterer i samfunnet, på samme måte som kroppen fungerer gjennom tilførsel av mat, vann og oksygen, som er de viktigste kildene for å holde kroppen fysisk i live. Ved å inkludere de psykologiske behovene i kombinasjon med de fysiske, sitter vi igjen med en prosess som grunner ut av menneskets helhetlige behov for utvikling. I stor grad for opplevelsen av velferd gjennom selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. Selv om menneskets kropp og sinn betraktes som en helhet, fungerer selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse uavhengig av de fysiologiske behovene, men har likevel fullt ut målbare verdier (Deci og Ryan, 2017, s. 10). De tre begrepene knyttes til objektive fenomener som uavhengig de individuelle fysiske målene eller behovene, har målbare effekter. Det autonome behovet dreier seg om behovet for selvregulering og er viktig i menneskers handlinger og opplevelser, men må ikke forveksles med selvstendighet. Autonomi dreier seg om selvaksept for

handlingsmønstre og autentiske interesser og verdier. Å handle på bakgrunn av autonomi knyttes til de handlingene som ageres av godhet. Det vil ikke si at alle handlinger er basert på autonomi. I noen tilfeller kan handlinger også begrunnes i indre og ytre initieringer, eller press som overgår selvreguleringen (Ryan og Deci, 2017, s. 11).

Kompetanse er i motivasjonsteori svært viktig og fremstår som et kjerneelement for motiverte handlinger. I selvbestemmelsesteorien er kompetanse viktig for selvets følelse av mestring og effektivitet. Mennesker trenger å føle at de er i stand til å håndtere noe som er viktig i deres liv. Mestringsfølelsen gir ringvirkninger i atferd. Og kompetanse i kontekst med motgang og utfordringer, leder til en interpersonlig kritisisme. Og som gir grunnlag for sosial sammenligning. Det er i denne sammenheng det siste kjernebegrepet i selvbestemmelsesteorien lar seg forklare. Det å kunne relatere til noen, i form av en følelse av slektskap, dreier seg om følelsen av sosial tilhørighet. Følelsen av tilhørighet kommer gjerne i situasjoner der mennesker føler seg viktig for noe eller noen. Det kan også motivere handlinger og videre bidra til å dekke menneskets naturlige behov og redusere frustrasjon (Deci og Ryan, 2017, s. 11).

2.2.3 Selvbestemmelsesteori og motivasjonsfaktorer

Selvbestemmelsesteoriens analyser er i hovedsak knyttet til en motiverende prosess. Motivasjon er altså en viktig faktor når det kommer til menneskelige utfordringer og for bruken av empiriske metoder for å analysere og teste hypoteser (Deci og Ryan, 2017, s. 13). Motivasjon er ikke trukket frem som et grunnleggende begrep i introduksjonen av dette prosjektet, men det trekkes likevel inn for å støtte analyseprosessen av datainnsamlingen. Motivasjonens relevans knyttes til elevenes opplevelser av medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. På samme måte som Deci og Ryan (2017, s. 13) knytter motivasjon til hva som binder energi og sørger for fremgang og endring i individuelle prosesser. Motivasjon forklares helt enkelt som den indre drivkraften i mennesker som påvirkes av de ytre faktorene og behovsdekning av selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Selvbestemmelsesteorien inkluderer derfor flere dimensjoner av motivasjon, ved å betrakte motivasjon som representativt for enten autonomi eller kontrollerte reguleringer (Deci og Ryan, 2017, s. 14). På den motsatte siden foreligger det i nyere forskningsprosjekter differensiering mellom motivasjon og amotivasjon, samt tilhørende faktorer som påvirker den. Amotivasjon betegnes som passive handlinger med mangel på intensjonelle verdier, eller som resultat av at mennesker i situasjoner ikke kan kontrollere resultatet av handlingene sine. Eller at de føler mangel på kompetanse, altså mestring eller mening. Motivasjonen er viktig i sosial kontekst når det skilles mellom autonom

motivasjon, kontrollert motivasjon og amotivasjon. Fordi de medierer mellom kontekster i det sosiale rom (Deci og Ryan, 2017, s. 16). I skolesammenheng kan kontrollert motivasjon trekkes frem med eksempler som skolens eller foreldres tilnærming til elevene, som igjen kan oppleve at initieringen er enten kontrollerende og til hindring for autonomi, eller som en støtte til autonomi gjennom medvirkning (Deci og Ryan, 2017, s. 17). Denne tanken i selvbestemmelsesteorien om menneskelig utvikling forbundet med vekst og fremdrift, strekker seg i det klassiske synet på menneskelig utvikling lang tilbake i tid. Vekst forbindes med hvordan mennesker etterstreber å bruke kompetanse og økt innsikt for å videreføre og forbedre sine egne kapasiteter og strukturer i funksjonelle handlinger som leder til effektivisering, bedre struktur og et mer velfungerende system (Deci og Ryan, 2017, s. 29).

2.2.4 Selvregulerende kompetanse og empowerment

Selvregulerende kompetanse har tidligere vært nevnt i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, men en dypere spesifisering av begrepet i dette prosjektet er nødvendig for å forstå relevansen av begrepets bruk sett i sammenheng med utredningsprosessen for lese- og skrivevansker.

Selvregulerende kompetanse kan knyttes til mestring gjennom en livslang prosess som dreier seg om karakterbygging. Gjennom mestring av påkjenninger og utfordringer, kan mennesker selv regulere følelser og skape balanse og distanse til sine utfordringer. Dette bidrar til å bygge karakter, og er en viktig prosess for styrket selvfølelse og tillit til seg selv (Befring, 2019, s. 181) Med dette perspektivet på selvreguleringskompetanse kan det lett knyttes til begrepet empowerment. Empoweringsprinsippet anser mennesker som løsningsorienterte og som utstyrte med ressurser for å drive problemløsning. I utredningsfasen av lese- og skrivevansker kan dette knyttes til utredningsansvarliges rolle i myndiggjøringen av elever. Det er viktig å legge til rette for elevens aktive rolle i situasjonen og dermed legge til rette for eleven som aktør i eget liv. Aktørperspektivet dreier seg om motiverende faktorer som forebyggende tiltak når det kommer til elevers læring og livsmestring (Befring, 2019, s. 181). Denne formen for livsmestring er også nedfelt som et formål med opplæringen i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). I det spesialpedagogiske fagfeltet er empowerment i stor grad knyttet til maktbegrepet og dermed maktfordeling. Empowerment er i stor grad å regne som en begrepsbasert hjelp til å gi elever makt og mulighet til å påvirke i situasjoner som har direkte påvirkning på elevens liv (Hausstätter, 2007, s. 88). En måte å gi eleven makt til å ta rollen som aktør i egne liv, er ved å anerkjenne og gi mulighet for elevens stemme å bli hørt. På en slik måte som leder til faktiske

endringer etter elevens ønsker og behov (Hausstätter, 2007, s. 90). Empowering forutsetter dermed at elever tas med inn i bestemmelsesprosesser i forkant av avgjørende tiltak. En slik strategi er som bevist gjennom forskning, ledende for å bidra til økt selvregulerende kunnskap gjennom aktiv deltakelse (Hausstätter, 2007, s. 116).

2.2.5 Albert Bandura – Self-efficacy

Self-efficacy oversettes direkte til norsk som ‘følelse av mestringsevne’, men Albert Bandura (1997, s. vii), forklarer at begrepet dreier seg om menneskets tiltro til egne evner når det kommer til gjennomføring av oppgaver, selv når de møter motgang. Om hvordan mennesket påvirkes av den sosiale konteksten de lever i, i et samfunn som er preget av en global informasjonsflyt som legger premisser for kontinuerlig personlig og sosial omstilling. Self-efficacy operer innen sosiale rammer, men er viktig for individet som både produsent og produkt av de sosiale rammene som foreligger. De sosiale rammene legger føringer for hvilke forventninger mennesker stilles ovenfor, og mestringsfølelse gjenspeiler den graden vi evner å innfri disse forventningene. Mestringsfølelsen er grunnleggende viktig for menneskelige handlinger og dersom vi mister troen på våre egne evner til å innfri forventningene, vil dette vise seg i resultatene vi oppnår i forsøket på å være produktive (Bandura, 1997, s. 3). Mennesket bærer en biologisk og naturlig evne til å endre og utvikle seg i takt med omgivelsene, men de avhenger også av de sosiale systemene. Sosiostrukturelle- og psykologiske teorier presenterer i denne sammenheng en dualitet i oppfattelsen av menneskelig atferd eller årsakssammenhenger knyttet til mestringsfølelse (Bandura, 1997, s. 6). Bandura (1997, s. 31) mener at individer og det sosiale fellesskapet de tilhører, presenterer en gjensidig avhengighet. De skaper hverandre i fellesskap. Individualisme i sosiale fellesskap preges av den oppfatningen vi har av oss selv. Selvkonseptet knyttes til den gjenspeilingen mennesket gjør av seg selv i forhold til andre (Bandura, 1997, s. 10) og kan vurderes av andre for å forstå individers oppfatning av seg selv, men må likevel ikke knyttes til begrepet selvtillit (Bandura, 1997, s. 11). Self-efficacy teorien dreier seg om menneskelige evner og hvordan motivasjonen påvirker resultatene av det mennesker forsøker å oppnå (Bandura, 1997, s. 36). Menneskets tiltro til egne evner er grunnleggende viktig for menneskets kompetanse når det knyttes til ferdigheter. Ferdighetene er under gitte forutsetninger det som får ting til å skje, samtidig som ferdighetene lett kan påvirkes i negativ forstand, dersom individet tviler på sine egne ferdigheter (Bandura, 1997, s. 37). Mestringsfølelsen er dermed svært begrenset til den aktuelle oppgaven som krever sine sett av ferdigheter. De vil av den grunn variere både i styrke og på generell basis (Bandura, 1997, s. 43).

Oppfatningen av self-efficacy knyttet til et individ oppnås gjennom fire hovedkilder til informasjon om egne evner: 1. erfaringsbasert gjennom varierte oppnåelser som leder til kunnskap om egne evner i gitte situasjoner, 2. og som stilles til sammenligning med andres gjennomføring, 3. gjennom verbal overtalelse og sosiale påvirkninger som fører til en forestilling om gitte evner, og 4. psykologiske og affektive forhold som viser til individets evne til å vurdere kapabilitet, sine styrker og svakheter. All informasjon som forteller noe om gjennomføringsevnen er relevant for vurderingen av egne evner (Bandura, 1997, s. 79).

2.2.6 Lese- og skrivevansker - og læring hos elever som mottar spesialundervisning

Det er vesentlig å påpeke at denne studien ikke baserer seg på én spesifikk lese- og skrivevanske, eller diagnoser knyttet til dem. Lese- og skrivevansker oppstår av varierte forhold og kategoriseres ofte etter type vanske. Lese- og skrivevansker er kategorien som informantene i denne studien sammen faller inn under. Hvilken diagnose de har fått, eller ikke fått som resultat av utredningen, er ikke ansett å være innvirkende på hvordan de erfarer eller opplever medvirkning i egen utredning.

Felles for elever med kategorien lesevansker er at de kontinuerlig strever med å forstå ordene de leser. Den manglende forståelsen av ordets betydning og innhold leder til en manglende evne til å oppleve mening av tekst som leses (Lyster, Melby-Lervåg og Hofslundsengen, 2019, s. 344). På lik linje er det mange ferdigheter i skriftspråket som må beherskes skal elevene bli gode tekstprodusenter. En viktig faktor ved kategorien skrivevansker er at skriftspråket generelt er mer teknisk og dermed vanskeligere å lære, enn det er å lese ferdig produsert tekst (Lyster et. al., 2019, s. 347). For å fatte forståelse av hvilke elementer ved språket eleven ikke behersker, fremstår det nødvendig med effektive tiltak som kartlegger hvilke deler av språket eleven behersker, eller ikke behersker (Lyster, et. al., 2019, s. 350). Kartlegging er dermed et nødvendig premiss for vurderingen av rett til spesialundervisning, og videre et nødvendig onde for å peke på de spesifikke vanskene eleven trenger hjelp til å forebygge gjennom vedtatte tiltak. Spesialpedagogikkens formål regnes i dag å være tiltak som fremmer læring og utvikling på områder hvor elevene normalt strever, for å øke læringsstøtten og redusere utfordringene (Befring og Næss, 2019, s. 23).

Bruken av diagnoser handler om å fatte slutning om hvilke fenomener elever strever med, hvor de mangler tilstrekkelig utbytte og dermed opplever vansker. Selve diagnostiseringen kan

oppleves segregerende (Groven, 2013, s. 68). Til tross for at det i mange tilfeller settes diagnose etter utredning, for eksempel dysleksi, har mangelen på diagnose ingenting å si for tiltredelsen av rett til spesialpedagogisk hjelp. Det er på kommunalt nivå likevel noen skoler som velger å sette krav til diagnose. Dette dreier seg om en vurdering som gjøres basert på skjønn, og oppgaven for vurderingen tildeles normalt spesialpedagogen som foretar utredningen (Groven, 2013, s. 89). Dette er viktig å påpeke for prosjektets relevans i analysen av datamateriale. Det som er felles for elever som mottar spesialundervisning enten det foreligger en diagnose, eller ei. Er et fungerende individperspektiv som gjennomsyrrer det spesialpedagogiske feltet. Ofte foreligger det samtidig et kategorisk perspektiv som bærer individentsentrering tett til brystet. Kategorisk perspektiv knytter eleven til de rammene rundt eleven som har innvirkning på læringsprosessen. Dette kan dreie seg om forhold i hjemmet, sosioøkonomiske forhold, psykiske forhold eller andre forhold som er av direkte betydning for elevens læring og måloppnåelse i henhold til de læringsmålene som er gjeldende for rammeplanverket. Faktorer direkte knyttet til elevens atferd forstås på samme måte. Som en sammenhengende kjede av forutsetninger og årsaker til handling. Det er i identifiseringen av påvirkningskreftene som har innvirkning på elevens læring og mestring, det arbeides med å utrede behovet for spesialpedagogiske tiltak tilpasset den enkelte elev (Nordahl, 2017, s. 352).

3. Metode

I dette kapitlet begrunnes metodiske valg og de vitenskapsteoretiske perspektivene som er gjeldende for denne studien. Kapitlet inneholder en redegjørelse av den kvalitative tilnærmingen og hvordan den er relevant i innhenting av datamateriale i sammenheng med studiens problemstilling:

3.1 Forskningsdesign og valgt forskningsmetode

Denne studien har som formål å øke innsikten i elevers erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. Målet er dermed å få tilgang på elevenes brukererfaringer i tiltak som direkte angår dem, og hvordan de opplever at systemet legger til rette for denne medvirkningen. Funn i denne studien vil gi viktig kunnskap om status på feltet og vil også kunne gi viktige holdepunkter for utviklingsarbeid i praksis i tiden fremover.

Det er i hovedsak to måter eller metoder å tilnærme seg forskning med en problemstilling som dette. 1. kvalitative metoder eller 2. kvantitative metoder. I denne studien er kvalitative metoder regnet som den beste og mest effektive vitenskapelige metoden for å innhente datamateriale. Denne vurderingen begrunnes i at kvalitative metoder ofte krever et mindre utvalg og gir dypere innsikt i tematikken enn kvantitative metoder, som krever et større mangfold informanter og viser til bredde (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011, s. 19). I denne studien har jeg ansett kvalitativ forskning som den beste måten å hensiktsmessig undersøke tematikken på. Både fordi studiens formålgruppe allerede er en sårbar gruppe og dermed krever det mer å få flere informanter, men også på bakgrunn av kvalitative forskningskvaliteter. Kvalitative metoder er i hovedsak opptatt av, og retter søkelys mot elevenes selvoppfatning og deres personlige opplevelser gjennom prosesser i skolen, på et komplekst nivå (Befring, 2015, s. 38). I denne studien er dermed kvalitativ forskningsmetode hensiktsmessig fordi informantgruppen er liten og formålet er å innhente informasjon om elevenes egne erfaringer og opplevelser, deres narrativ av egen rolle i medvirkningen, i sine prosesser. En tilnærming som krever dybde fremfor bredde, og personlighet fremfor tall og grafer.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Felles for all forskning, er at den krever gode metoder for å analysere datamaterialet som danner grunnlag for forskningen (Bernard og Ryan, 2010, s. 3). Verktøyene som benyttes for å forklare det som får frem den nye kunnskapen gjennom forskning, altså metoder, kan også kalles for forskningstekniker (Krumsvik, 2014, s. 22). Med den kvalitative metoden og kvalitative forskningsintervju for innsamling av data i denne studien, er det vanlig å analysere datamateriale i lys av det fenomenologiske- og det hermeneutiske perspektivet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 166).

3.2.1 Fenomenologisk perspektiv – det finnes en verden, men mange virkeligheter

Denne studien baserer seg i all grad på elevenes egne fortellinger om opplevelser og erfaringer, uten å forsøke å forklare at tilstanden kan være en annen. Det er elevenes egne narrativer som er den fulle sannhet og denne drøftes i lys av teoretiske perspektiver og gjennom begreper. For å forsøke, og finne svar på hvilke elementer som leder til at eleven oppnår sine sannheter. Av følgende grunn passer derfor et fenomenologisk perspektiv godt inn i studien.

Et filosofisk vanskelig tema innen vitenskapelig forskning er hvorvidt det vi forstår som sannheter, egentlig er virkelighet. Dette er intet unntak i den fenomenologiske tradisjonen, men den har også sin egen forståelse av målbare sannheter eller forestillinger som utgjør realiteten (Nyeng, 2012, s. 31). Fenomenologien utfordrer for eksempel realistene, i det fenomenologien erkjenner at det sanne verdensbilde kan være mange ting, avhengig av hvor vi henter informasjon og fra hvem. Og videre også hvordan vi velger å fortelle den (Nyeng, 2012, s. 32). Fenomenologien er opptatt av informantens opplevelse av virkeligheten og hvordan de selv velger å presentere den. Dette innebærer at hver enkelt informant vil ha ganske forskjellige narrativer på det samme objektet – i denne studien begrepet elevmedvirkning. Deres opplevelser er ikke objektivt knyttet til den samme forståelsen av hva det innebærer å medvirke, og forskjellene i deres oppfatninger er derfor vesentlig for å peke på kompleksiteten ved menneskers oppfatning av sannhet om verden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 44). Ordet fenomenologi stammer opprinnelig fra den greske bruken av ordet ‘fenomen’, som betyr å lyse eller stråle. Fenomenologi er et perspektiv om å belyse det innlysende. Det informantene umiddelbart viser av sine opplevelser og erfaringer (Nyeng, 2012, s. 31). Vektleggingen av den enkeltes bevissthet åpner direkte for deres bruk av personlige opplevelser i forskningen, og det er disse opplevelsene som skaper sannhet. Dette skjer med forkunnskapen i baklommen, den er der, men det er ikke nødvendigvis denne som er viktig for menneskets opplevelser av verdens tilstand (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 75). Dette er et viktig poeng som også blir diskutert i

analysen og drøftingen av denne studien. På samme måte inntar denne studien også en dialektisk posisjon i analysen og drøftingen, i det den ser på motsigelser i et utsagn knyttet til forskningsspørsmålene, i relasjon til et annet. Dette bidrar til å bringe frem status quo og gir innsikt i kunnskapen som foreligger mellom informantenes kunnskap og handling gjennom utsagn i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 75).

3.2.2 Hermeneutisk perspektiv

Hermeneutikken inviterer fortolkningen inn i forståelsen av forskningsdata. Hermeneutikk er kort forklart læren om fortolkning av tekster og avhenger av meningen med forskningen, hvilke spørsmål som stilles og sentrale forbindelser mellom data og teori (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 73). Hermeneutikken bestrider den positivistiske tankegangen om det foreliggende naturlige og sannheter som kan forklares gjennom empiriske oppdagelser og fornuft (Nyeng, 2012, s. 45). Dette viser til skillet mellom naturvitenskapenes mål om å forklare fenomener, og åndsvitenskapenes formål om å forstå dem (Lea, 2024, s. 40). Formålet med den hermeneutiske tilnærmingen til tekst, er å finne en allmenn forståelse av hva som står skrevet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 73). Eksempler på dette knyttes ofte til forsøkene som er gjort i å fortolke bibelens tekster. Fortolkningen fremstår som en hensiktsmessig handling og er meningsfylt for den som fortolker. Det ligger i menneskets natur å fortolke for å skape forståelse av fenomener (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 74). En hermeneutisk fortolknings tilnærming kan være nyttig i fortolkningen av juridiske tekster. Det er viktig å poengtere at med fortolkning, følger en svakhet i den forbindelse. Hver og en som fortolker vil trolig tolke tekst ulikt. Og det er ingen enkel sak å komme frem til konsensus av betydningen av tekst (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 238). For å forenkle fortolkningsarbeidet og sikre at tekst fortolkes i helhet, kan det være nyttig å bruke den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel taler om en frem-og-tilbake-prosess, som veksler mellom fortolkninger av tekstens deler og helhet. Kjernen i en slik metode dreier seg om vekslinger i relasjonen mellom enkelt fenomener og fenomenenes betydning i relasjon til omgivelsene. Arbeid i prosesser dreier seg om en kunnskapsbygging som tar stilling til testing, autonomi og forutsetninger. På samme måter leder fortolkningsarbeid som dette til en fornyelse av eksisterende kunnskap, det som først viser seg og det kreative som handler om testing av ulike betydninger av tekst (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 237).

I denne studien er en hermeneutisk fortolkningsramme viktig for forståelsen av de juridiske forpliktelsene skolen bærer når det kommer til elevmedvirkning. Gjennom en hermeneutisk tilnærming vil tekstene fortolkes til mening som kan forklare hvorfor elevene opplever og

erfarer som de gjør (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 355). Dette peker også på hvorfor en fenomenologisk tilnærming til informantenes bidrag gjennom kvalitative intervju, er viktig for denne studien. Fremfor å legge datamaterialet som grunnlag for fortolkning, og dermed stå i fare for å presentere uriktige narrativer på vegne av elevene, må dette grunnlaget stå fast som studiens sannhet. Det er derfor hensiktsmessig å fortolke lovenes og juridiske forpliktelsers betydning, for å forsøke å forklare hvordan og hvorfor elevene opplever og erfarer slik de gjør. Dette validerer informantenes livsverden i tråd med fenomenologisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 355) samtidig som fortolkningen leder til dypere innsikt av betydningen av juridisk grunnlag. Dette er ingen enkel oppgave og avhenger av min etiske posisjonering som forsker.

3.3 Informantutvalg

Å finne frem til og velge ut informanter til en studie som denne, er en krevende, men svært viktig oppgave. I forkant av utvelgelsen hadde prosjektet en hensikt å samle nok data til å finne informanter med store forskjeller i opplevelser og erfaringer. Dette for å finne frem til skjevheter og flest mulig nyanserte opplevelser og erfaring. Formålet med den hensikten er å vise kompleksitet i erfaringsgrunnlaget, og for å kunne sammenligne forskjellen i utredningsprosesser der eleven har positive opplevelser, kontra negative opplevelser og erfaringer hos andre.

3.3.1 Utvalgsstrategier

En informant er av de viktigste elementene i kvalitativ forskning. Informanten er kilden til informasjon på det studien forsker på. På samme måten er det informantens fortellinger som utgjør empirien (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 57). I utvelgelsen av informantgruppen hadde jeg et ønske om å strategisk finne informanter som belyse skalaen av erfaringer og opplevelser, fra negative i den ene siden, til positive i den andre og gjerne noen i midten. Dette ville bidratt til et jevnt over mye klarere bilde av hvordan praktiske tilretteleggelser og elevers opplevelse og erfaringer henger sammen. Dessverre fant jeg ikke mange nok informanter til å kunne selektere på denne måten. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet om studiens svakheter. Av den grunn har utvalget blitt homogent, bestående av to informanter som presenterer samme 'gruppe' elever når det kommer til lignende opplevelser og erfaringer som drar kjensel på hverandre (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 57).

3.3.2 Rekruttering

Etter å ha etablert en hensiktsmessig utvalgsstrategi startet jobben med rekruttering til prosjektet. I den første delen av rekrutteringen benyttet jeg meg av snøballmetoden. Det vil si at jeg brukte en kontaktperson i Ringsaker Kommune med god kjennskap til elever i målgruppen og med et stort nettverk i kommunen. Kontakten i kommunen informerte videre om prosjektet til sine lærerkolleger på skolene rundt omkring i kommunen. Slik som en snøball vokser når man ruller den i kram snø (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 71), som forhåpentligvis skulle lede til napp på kontakt med elever innenfor målgruppen. I den videre kontakten fikk jeg svar fra de aktuelle lærerne. Det var i de aller fleste tilfeller ikke positiv respons på forespørselen. Lærerne hadde enten ikke kjennskap til elever innen målgruppen, eller de ønsket å verne om sine sårbare elever. Dette er forståelig, viktig og respektert fra studiens side. Kontakten i Ringsaker kommune førte ingen steder og jeg tok deretter direkte kontakt med flere skoler i større byer i Norge, i tillegg til at jeg fikk godkjenning til å dele et innlegg i en Facebook gruppe for foreldre med barn som blir eller har blitt utredet for dysleksi. Da dette ikke bar frem, begynte jeg å få dårlig tid. Av den grunn benyttet jeg meg igjen av snøballmetoden, men denne gangen gjennom nettverket jeg selv har bygget gjennom stillingen som pedagog i barnebolig. Jeg sendte ut en forespørsel om kjennskaper til informanter med infoskriv og samtykkeskjema som vedlegg. På den måten kom jeg i kontakt med de to jentene som er informantene i denne studien.

3.3.3 Tidsperspektiv

Når informantene var klare for det, avtalte vi tid og sted for intervju. Dette gikk relativt fort og begge informantene ønsker intervjuene gjennomført den påfølgende uken av kontakten. Dagen før intervjuet sendte jeg dem en SMS med påminnelse om avtalen og spørsmål om de fremdeles var interessert i å delta. Med avtalene bekreftet og ønsket fremdeles var til stede hos informantene møttes vi til et hyggelig intervju, hvor målet var at de åpent og trygt kunne fortelle om sine erfaringer og opplevelser.

3.3.4 Utvalgsstørrelse

I denne studien har tilgangen til og kontakten med potensielle og til slutt deltagende informanter vært noe problematisk. Det har vist seg vanskelig å komme i kontakt med aktuelle informanter på en etisk forsvarlig måte og med utgangspunkt i at studien i første omgang har kontaktet

lærere og skoler direkte, har informasjonen om studien sjeldent blitt informert videre til elevene. Av hensyn til de elevene som allerede inngår i en sårbar og utsatt gruppe. Det er ikke å anse som negativt at lærere ønsker å verne om sine elever, men det blir problematisk i det elever som potensielt ønsker å delta i studien eller som sitter på svært interessante opplevelser og nyttige erfaringer som kan bidra til endringsarbeid i utredningsfasen, ikke får deltatt fordi de ikke blir presentert for eller introdusert til studien. Studien er viktig for elevene først og fremst, men også for utdanningspolitikken da elevene alene vet hvordan det oppleves å medvirke som elev. Informantutvalget til studien er derfor snevrere enn ønsket, men det vil ikke si at innsikten som kommer ut av intervjuene er mindre betydningsfulle.

Det var 2 jenter som gjennom mitt nettverk i arbeidslivet, ble intervjuet. Begge intervjuene foregikk med meg og informanten til stede, og hadde en varighet på omtrent 1 time.

Kollegaer videreinformerte om studien og hva det innebar for informantene å delta. Informantene mottok mitt telefonnummer og valgte selv å ta kontakt dersom de ønsket å delta. Ved første kontakt sendte jeg også ut mer utdypende informasjon om studien, samt samtykkeskjema for gjennomgang. Informantene fikk selv velge tid, sted og rom for intervjuet. Av 9 spurte skoler og 4 kontakter gjennom kollegaer, var det 2 som hadde anledning til å delta.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien er å forstå elevenes personlige opplevelser og erfaringer av elevmedvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. Fordelen med det kvalitative intervjuet i denne sammenheng er at intervjuet ligner hverdagslige samtaler som kan oppleves som betryggende for informantene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 42). Intervjuet foregår i en sosial interaksjon mellom forsker og informant og det er i denne interaksjonen at kunnskapen konstrueres (Creswell og Poth, 2018, s. 163). Subjektet tildeles en aktiv rolle i forskningen og objektet for studien er subjektets opplevelser og erfaringer (Creswell og Poth, 2018, s. 164). I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen som ligger til grunn for denne studien er intervjuene konstruert med hensikt å undersøke hva informantene sier om sine opplevelser og erfaringer. Med andre ord hente ut en redegjørelse fra informantene. Det er også mulig å hente ut informasjon i intervjuene med hensikt å undersøke hvordan informantene uttrykker seg, men resultatene ville da vært analytiske. I denne studien er det ansett viktig å ikke analysere eller tolke det informantene forteller, av hensyn til studiens holdning til elevenes utsagn som sine egne (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 65).

4.4.1 Semistrukturert intervju

I denne studien er grunnlaget for intervjuene med informantene, bygget på semistrukturert intervju. Samtidig er det flere kvaliteter ved formålet ved datainnsamlingen som gjør at intervjuene bygger på en begrepsavklaring og informantenes narrativer. Begrepsintervjuer tar til sikte å avklare gitte begreper gjennom informantenes forståelse og forklaring av begreper (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 180). I denne studien er formålet ved intervjuene å øke innsikten i elevers opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning i utredningsprosessen av lese- og skrivevansker. Samtidig peker denne studien på utfordringen knyttet til defineringen av selve begrepet elevmedvirkning og dets begrepsinnhold. Intervjuene er derfor utformet med hensikt å hente informasjon som bidrar til ny kunnskap om dette. Dette går jeg nærmere inn på i avsnitt 4.4.2 intervjuguide. Samtidig fokuserer denne studien på fortellingene informantene ønsker å slippe inn i studien. Det er historiene som de ønsker å fortelle som er viktige for analysen og funn. Av den grunn er narrative intervjuer et vesentlig begrep i utformingen av intervjuguiden, og som legger videre føringer for hvorfor det er hensiktsmessig med semistrukturert intervju i denne sammenheng (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 182).

Semistrukturert intervju er nyttig å ta i bruk i tematikk der informantenes forståelse av det som forskes på, er sentrum for undersøkelsene. Det er måten informanten forteller om fenomenet som er betydelig for forskningen, ikke spørsmålene som er formulert (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46). I denne studien forstås dette som at intervjuguiden er ledende for intervjuene, men spørsmålene er ikke fastsatt eller bestemt. Det er heller ikke vurdert at alle spørsmålene må besvares. Det viktige er at informantene får mulighet til å fortelle om det de selv ønsker, med sine egne ord og forklaringer knyttet til egen selvforståelse. Intervjuene i denne studien er interpersonlige, som vil si at jeg som forsker samtaler med informantene om et felles interesseområde, men hensiktene for å delta i intervjuet er varierende (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 156). Semistrukturert intervju dreier seg altså om en samtale om en felles interesse gjennom en samtale som er planlagt og fleksibel. Formålet er å innhente de beskrivelsene informantene selv forstår som virkelighet og det er denne virkeligheten som danner mening om tematikken for intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 357).

4.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er til hjelp i semistrukturerte intervju, da det foreligger spørsmål som kan stilles i mangelen på fremdrift i intervjuet. Samtidig kan intervjuguiden være til hindring i

intervjuer der den frie samtalen er et av formålene med metodikk (Tjora, 2010, s. 172). Intervjuguiden i denne studien er bygget opp etter kategorier for å gjøre det enklere for meg som intervjuer og informantene å holde oversikt over spørsmålene. Samtidig som denne strukturen bidrar til at samtalen ikke hopper for mye mellom intervjuets elementer. Intervjuguiden er bygget opp med lette åpningsspørsmål som oppvarming for å sette i gang samtalen. Etter hvert går spørsmålene over i en dypere betydning med større grad av refleksivitet. Dette kan være nyttig for å skape fremdrift og dybde i samtaleintervjuer (Tjora, 2010, s. 171). En svakhet ved intervjuguiden i denne studien, men som også er å anse som en nødvendighet. Er at den ikke tar høyde for at elevene ikke nødvendigvis kommer med svar som direkte gir informasjon knyttet til det aktuelle spørsmålet. Denne problematikken er knyttet til utfordringen med å ikke la forutinntatte hypoteser styre utformingen av intervjuguiden. Samtidig som dette er en svakhet i at samtalen tidvis stagnerte, er det en styrke at datagrunnlaget ikke er preget av ledende spørsmål eller forut bestemte resultater.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av de fysiske intervjuene ble utført i mars 2024. Ingen flere meldte interesse for deltakelse etter dette tidspunktet. Intervjuene ble avtalt over telefon korrespondanse hvor informantene fikk mulighet til å velge hvor og når intervjuene skulle gjennomføres. Ett av intervjuene ble gjennomført ved Høgskolen i Innlandet, Elverum på et eget grupperom. Det andre intervjuet ble gjennomført på en kafe etter ønske fra informant. Å gi informantene mulighet til å selv velge tid og sted reflekterer budskapet i studien sin helhet. Det er viktig for studien at informantene opplever en reell rett til medvirkning og det er derfor gitt rom for utdypende intervjuer eller for informantene å komme med innspill til sine intervjuer helt frem til prosjektets planlagte slutt. Begge intervjuene foregikk over omtrent 1 time.

I forkant av intervjuene gikk jeg sammen med informantene gjennom prosjektbeskrivelsen for å kunne svare på eventuelle spørsmål knyttet til dette. Informantene ble informert om at det ikke var noe ved deres deltakelse som kunne spores tilbake til dem og at deltakelsen derfor er helt anonym. Under intervjuet ble det gjort opptak til transkribering, det ble ikke tatt notater underveis. Lydopptaket ble gjort gjennom nettskjema sin app 'diktafon' som har en automatisk funksjon for transkribering. Umiddelbart etter transkriberingen var klar gikk jeg gjennom lydfilen og sørget for at transkriberingen gjenga informantenes svar helt korrekt og uten endringer. Begge informantene har vært informert om mulighet til ytterligere påvirkning på sine egne svar frem til prosjektets slutt, og at jeg ville ta kontakt om noe var usikker ved

transkriberingen. Informantene har ikke tatt kontakt i ettertid og det er ikke gjort tilføyninger i etterkant av intervjuene.

4.4.4 Transkripsjon

Overgangen mellom samtalen mellom forsker og informant, til transkripsjon av intervjuet, er en vanskelig overgang. Mye fordi forskjellene i tale- og skriftspråk er store, og i fare for å miste vesentlige poeng i oversettelsen til skrift. Det er likevel ikke før transkripsjonen er gjort, at intervjuene blir til gjenstand for analysing og drøfting. Det er derfor viktig å både vurdere kvaliteten i selve intervjusamtalen og transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 204). Oppgaven med å transkribere handler om å forvandle tale til tekst og er et forsøk på å nedfelle konstruksjoner fra informantenes perspektiv. Transkripsjonen springer ut av en sosial interaksjon, som brytes i nedfelling av ord. Den fysiske tilstedeværelsen gir ikke lenger rom for andre inntrykk som påvirker oppfattelsen av informantenes ord. Tapt i transkripsjonen er ofte en betegnelse som brukes for å beskrive dette. I det tonefall, gestikulering og andre elementer i talespråket ikke lenger er et virkemiddel (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 205).

I transkriberingen av disse intervjuene i denne studien har det vært viktig for meg som forsker å gjengi intervjuene med akkurat de ordene informantene selv valgte å bruke. Dette fjerner likevel ikke tvilen som fører med mine valg av tegnsetting for å illustrere pauser i talen, sukking, betenkning også videre. Informantene hadde til felles en veldig tydelig talemåte som støttet seg til gestikulering, tonefall og plassering. Det var lett under intervjuene å se når informantene syntes det var komfortabelt å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Samtidig var det enkelt å se når de tvilte eller ikke var komfortabel med spørsmålene. Og det er disse viktige elementene som har vist seg svært vanskelig å få frem i transkripsjonen. Det foreligger derfor en følelsesmessig distanse mellom opplevelsen av de personlige intervjuene og transkripsjonene som ligger til grunn for analysen og drøftingen i denne studien.

Valg av intervju til transkripsjon, fremfor for eksempel spørreskjema, knyttes seg til denne utfordringen. Opptak av intervjuene leder til en tilgang på informantenes ord og uttrykk. Og selv om de mister sin språklige dynamikk i transkripsjonen, ga det meg som forsker muligheten til å observere dynamikken i de fysiske intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 205). Selv om disse ikke kommer til syne i denne studien, viser de til en viktig svakhet ved kvalitativ forskning med lydopptak og transkribering som metode. Samtidig er lydopptakene med tilhørende transkripsjoner en god tilgang på datagrunnlag i denne studien.

4.5 Analyser av datamateriale

Hovedformålet med analysen av datainnsamlingen er å konvertere innholdet til noe som er forståelig for den som måtte lese studien. Dette bidrar til økt kunnskap om tematikken, samtidig som det gjør det mulig for andre å prøve ut holdbarheten i forskningen (Tjora, 2021, s. 216). Det er i dette avsnittet jeg skal forsøke å redegjøre for hvordan jeg har tenkt i utformingen av intervjuguiden, knyttet til en modell utformet til eget bruk i analysen. Utformingen av denne modellen er knyttet til utfordringene med å komme i gang med analysen. Det har vært tidkrevende å utforme en plan for innsamling av data, og likedan er det utfordrende å ta fatt på analyseringen av grunnlaget som har kommet frem. Den kvalitative analysen kan ofte oppleves som skjør og det er en av grunnene til at mange vegrer for å sette i gang med en analyse (Tjora, 2021, s. 217). Det har dukket opp mange spørsmål knyttet til startfasen av analysen, og for å lette dette arbeidet meldte det seg et behov for å karakterisere datagrunnlaget etter elementer knyttet til studiens overordnede problemstilling og dens tilhørende forskningsspørsmål. I modellen jeg har laget for eget analysearbeid, har jeg delt kategoriene i analysen inn i svar som gir informasjon om 1. forkunnskap, 2. informasjon, 3. refleksjon og 4. aktiv deltakelse. Modellen er kun et arbeidsverktøy for meg som forsker i analysen, men jeg mener det peker på vesentlige metoder som er brukt for å presentere funn gjort i den kvalitative innsamlingen av data.

<p>1. Forkunnskap <i>Spørsmål: 1 og 2</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Er det forskjell på elever som viser til god forkunnskap og ikke, når det kommer til refleksjoner og aktiv deltakelse?	<p>2. Informasjon <i>Spørsmål: 5 og 7</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Har spørsmålene sammenheng med aktiv deltakelse?
<p>3. Refleksjon <i>Spørsmål: 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21 og 22.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• På hvilke måter reflekterer elevene over sine muligheter til aktiv deltakelse i ettertid?• Kunne graden av informasjon spilt en rolle for refleksjoner?	<p>4. Aktiv deltakelse <i>Spørsmål: 3, 9, 14 og 15.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilke faktorer har innvirkning på aktiv deltakelse?• Er det noe til felles i tilfellene der eleven ikke deltar aktivt i beslutningsprosesser?

	<ul style="list-style-type: none"> • Når oppleves muligheten til elevmedvirkning mest betydningsfull for elevene?
--	--

Modell 1.

Ved utformingen av denne modellen har tanken vært å plassere spørsmålene fra intervjuguiden innenfor de ulike kategoriene. Og videre på den måten kunne kategorisere svarene fra intervjuene. Dette viste en ubalanse mellom antall spørsmål som hentet hvilken informasjon i intervjuene. Av totalt 22 utformede spørsmål, kunne 2 av dem plasseres innenfor kategori 1. *forkunnskap*. Som er en kategori som peker på spørsmål som henter informasjon som bekrefter elevens gjennomføring av en utredning for lese- og skrivevansker og som kartlegger hvilken bakgrunnskunnskap eleven har om begrepet elevmedvirkning. I kategori 2. *informasjon* kunne også 2 spørsmål knyttes til om eleven mottok informasjon om sin rett til medvirkning plasseres. Disse spørsmålene var med hensikt formulert for å innhente informasjon om hvilket grunnlag elevene kunne ha for bakgrunnsinformasjonen de hadde om forståelse av elevmedvirkning som begrep. I kategori 3. *refleksjon* plasserte jeg 14 spørsmål som dreide seg om spørsmål som krevde at eleven hadde evner til å reflektere omkring egen utredningsprosess. Samtidig som spørsmålene hentet frem informasjon om elevens refleksjonsprosess i forhold til utredningsprosessen i tiden mellom utredningen og intervjuet. Dette forteller studien om elevens holdning og hvilken stilling informantene har tatt til egen rolle i utredningen. I kategori 4. *aktiv deltakelse* ble det plassert 4 spørsmål. Disse var utformet med hensikt å hente innsikt i konkrete eksempler der elevene hadde medvirket i sin utredningsprosess. Samtidig som de kunne vise tydelig til mangler i praksis dersom ingen av informantene kunne vise til noe konkret.

4.6 Etske betraktninger og vurderinger

I denne delen av metodekapittel vil det redegjøres for de forskningsmessige etiske vurderingene og det juridiske ansvar som følger med denne studien. Dette innebærer forskningsetikk ved bruk av internett (nettskjema), adgang til personvernopplysninger, samtykke til deltakelse i intervju og taushetsplikt.

Det foreligger en naturlig forventning om å ivareta etiske verdier som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet i all forskning (Tjora, 2021, s. 53). I tillegg til de juridiske bestemmelsene for denne masteroppgaven er det ytterligere etiske vurderinger og betraktninger som må gjøres i forskningsarbeidet. I kvalitativ forskning, lik som i denne studien, bringer meg som forsker tett på informantene, deres opplevelser og erfaringer, og deres sårbarheter. Ved denne studien innebærer deres deltakelse i intervjuene at deres opplysninger og taleopptak lagres i nettskjema over en lengre periode. Dette forutsetter et grunnleggende tillitsforhold mellom meg som forsker, og informantene som deltakere av studien (Tjora, 2021, s. 54). Det er derfor gjort visse grep i håndteringen av samtykkeskjema og transkriberinger som gjør at informantene ikke kan kjennes igjen ved navn, geografisk tilhørighet, alder eller kjønn i dokumentene som lagres. Samtykkeskjemaene og lydopptakene lagres i hvert sitt prosjekt i nettskjema, og transkriberingene er gjort gjennom nettskjema sin diktafon app, og de kan derfor ikke kobles til hverandre. Prosjektet er lagret med automatisk sletting ved leveringsdato for denne masteroppgaven. Videre er informantene uttrykkelig informert om at de når som helst i studien kan trekke sine samtykker uten motstand. Dette har vært viktig for å sikre at opplysningene informantene kommer med i intervjuene, er deres. De tilhører ingen andre, med mindre de ønsker at de skal være en del av denne studien. Informantene har altså full råderett over sine egne dokumenter og har tilgang på innsyn i samtykkeskjema, lydfiler og transkriberinger dersom de ønsker dette. Dette er en del av min forskningsatferd.

I kvalitative tradisjoner med intervju som metode, er etikk og moral en sentral del av relasjonen mellom forsker og informant. Kunnskapen eller innsikten som kommer ut av intervjuet er verdiladet og bærer en slags karakter som påvirkes av relasjonen mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 95). Denne relasjonen er ikke symmetrisk når det kommer til fordeling av makt, og de etiske overveielserne må derfor gjennomsyre hele intervjuet (Tjora, 2021, s. 55). En del av den etiske overveielserne er hvorvidt tematikken som forsker på er viktig for samfunnet. Og det er ikke uvanlig at tematikk i kvalitativ forskning eksisterer i et gap som er vanskelig å tette. Det vil si at spenningen mellom den ønskede innhenting av grunnlag for økt innsikt foregår i et felt hvor informantene står i sårbare posisjoner (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 96). Det vil med andre ord si at de etiske refleksjonene, eller forskningens refleksivitet, må være gjennomgående knyttet til forskningens kvalitet og etikk (Tjora, 2021, s. 55).

Etiske problemstillinger i denne masteroppgaven er knyttet til mange ledd i forskningen. Blant annet til tematisering. Tematiseringen innebærer at forskningen som føres ikke bare må være hensiktsmessig for samfunnets behov for økt kunnskap. Den må også gagne målgruppen for de

som lever konsekvensene av forskningen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 97). I denne studien innebærer det at forskningen og den økte innsikten på elevers opplevelse av og erfaring med elevmedvirkning, ikke bare kan innta en posisjon med mål om å øke innsikt i tematikken utelukkende for å øke innsikt. Forskningen må også være nyttig for informantene i den grad at resultatet av forskningen kan brukes i endringsarbeid i lignende situasjoner senere. I denne masteroppgaven anser jeg tematiseringen som fordelaktig både for det spesialpedagogiske forskningsfeltet, men også for elevene. Elevene har opplevelser knyttet til tematikken som ellers er lite forsket på og som sjeldent er under lupen for utvikling. Elever som går gjennom en utredningsprosess for lese- og skrivevansker vil potensielt kunne vinne like mye på utfallet av slik forskning, som det spesialpedagogiske fagfeltet, dersom vi velger å bruke resultatene riktig i endringsarbeidet.

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som utgjør en kort beskrivelse av viktige elementer som må ivaretas i all forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 45):

1. informantenes rett til privatliv.
2. Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv.
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

Denne studien forsøker å bevare de forskningsetiske retningslinjene etter beste evne ved fritt samtykke, spørsmål om anses å ikke overskride forskningens nødvendige innsamling av privat informasjon for å tjene sitt formål og ved å forholde seg til gjeldende bestemmelser for personvern ifølge SIKT godkjenningen for prosjektet.

4.7 Validitet og reliabilitet

Dette avsnittet tar for seg holdbarheten, påliteligheten og troverdigheten i forskningen som er gjort i denne studien. Det er grunnleggende utfordringer knyttet til dette. For det første er det få informanter som danner grunnlag for studien, samtidig har begge informantene mange likhetstrekk i sine svar. Dette er på den ene siden en bekreftende faktor at andre forskere vil kunne finne de samme svarene i forskning med samme metode (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 357). På den andre siden er det vesentlig at studien ikke viser til et mangfold og det er rimelig å anta at ikke alle elever i skolen vil reflektere de samme opplevelsene. Samtidig er studien i stor grad basert på individualitet og menneskers narrativer vil aldri gjengis på eksakt samme

måte, dette avhenger av hvem man intervjuer. Validiteten og reliabiliteten i denne studien er derfor kompleks.

4.7.1 Validitet

Validiteten dreier seg om gyldigheten i data. Dette er knyttet til begrepsvaliditet i denne studien. Det vil si at studien faktisk undersøker og innhenter informasjon som bidrar til økt innsikt om elevmedvirkning og videre at elevmedvirkningen knyttes til opplevelser og erfaringer elevene har fra sine respektive utredningsprosesser for lese- og skrivevansker. Elevmedvirkning er fenomenet som undersøkes i denne studien og viser til validiteten på den måten at andre faktorer ikke trekkes frem gjennom datainnsamlingen. Likevel er ikke dette den eneste forutsetningen for å drive validert forskning. Forskningens skal reflektere validitet gjennom å undersøke det som er formålet for studien, men det kan også forekomme andre funn i analysen som er viktige. Empiriske data er aldri fullstendig gyldige. Dette reflekterer ideologien i validering i forskning (Nyeng, 2012, s. 109). En utfordring i rapporteringsarbeidet av informantenes uttalelser er knyttet til informantenes selvforståelse. Funn i forskning er begrenset til nettopp dette og det som kommer ut av forskningen avhenger av fortetningen mellom informantenes forståelse av egne synspunkter og forskerens fortolkning av dem (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 241). Fortolkningen er ikke relevant i denne sammenheng, men validiteten av forskningen i denne studien avhenger likevel av informantenes selvforståelse. Spørsmålene i intervjuguiden er med hensikt bygget opp etter fire kategorier: 1. forkunnskap, 2. informasjon, 3. refleksivitet og 4. aktiv deltakelse. Dette forutsetter at informantene har en selvforståelse av sin egen posisjon i utredningsprosessen for lese- og skrivevansker. Dette utdypes nærmere i avsnittet om intervjuguide i metodekapittelet.

Validiteten er langt mer komplisert å bevise enn påliteligheten i forskningen. I denne studien er det kun en forsker og dermed også en person som gjør for eksempel transkriberinger. Dette vil si at transkripsjonenes validitet ikke kan prøves ut gjennom en sammenligning mellom to transkripsjoner fra samme intervju, men som er skrevet av to forskjellige forskere (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Videre er validiteten komplisert i forhold til selve utformingen av forskningsspørsmålene. Studien undersøker personlig opplevde og erfarte områder, men det tas ikke hensyn til miljømessige faktorer som kan ha påvirket elevenes opplevelse og erfaringer. Dette kan innebære læringsmiljø, forstyrrelser, andre faktorer som gjør det utfordrende for eleven å reflektere rundt egne opplevelser og erfaringer, og kompetansen rundt eleven i den gitte utredningsprosessen (Nyeng, 2012, s. 110).

4.7.2 Reliabilitet

En studies reliabilitet dreier seg om dens pålitelighet. Altså hvor pålitelig forskningens data egentlig er. En måte å teste reliabilitet på er å stille samme informant det samme spørsmålene med en viss tid mellom. Er svarene det samme første og andre gang, kan spørsmålet regnes å ha høy grad av reliabilitet (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2021, s. 27). Reliabilitet er likevel bare en av mange elementer for å måle kvalitet i forskning. Det er dermed ikke gitt at forskningen er god, selv om spørsmålene er holdbare. Robustheten i forskningen viser seg også gjennom målingene som kommer frem av forskningen. Hvor pålitelige og troverdige er svarene, og vekker de tillit gjennom nøyaktighet (Nyeng, 2018, s. 105). Datainnsamlingen i denne studien viser likheter til resultater gjort i undersøkelser om elevers opplevelser av reelle muligheter til å medvirke i egen undervisning (Barneombudet, 2017). Likhetstrekkende er et tillitsvekkende funn som styrker antagelsen om at muligheten til å medvirke ikke er tilstrekkelig både i ordinær undervisning og i spesialpedagogiske tiltak. Gjennom studien er jeg som forsker trygg på at funnene i analysen bekrefter at elevers opplevelse og erfaringer med elevmedvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker, viser at elevmedvirkning fremdeles er et begrep som må opp og frem i praksis og forskning. Pedagogikken er avhengig av undersøkelser som fører til brede innsikt i tematikken (Nyeng, 2012, s. 105).

I denne studien er rapporteringen av funn forsøkt gjort for å vise studiens reliabilitet. Funn som er gjort i analysering og drøftet er samlet i et oppsummerende avsnitt med hensikt å metodisk referere til og formidle funnene på en slik måte at de overholder de vitenskapelige kriteriene. Dette er gjort ved å vise hensyn til de etiske sidene av forskningen og ved å vise til funnene på en måte som er forståelig for den som leser denne studien (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 137).

Reliabiliteten knyttes også til transkripsjonene som er gjort av opptakene ved intervjuene. Det er i den sammenheng viktig at transkripsjonene gjengir i helhet hva informantene faktisk forteller (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 211). Det vil si at ingen ord endres, utelates eller fortolkes. I transkriberingen har jeg i denne studien benyttet meg av nettskjema sin diktafonapp som har en funksjon for transkribering. Transkriberingen lagrer seg automatisk, men det vil ikke si at den umiddelbart gjengir intervjuene i helhet eller med korrekthet. En viktig oppgave med transkriberingen var derfor å lytte flere ganger til lydfilen og redigere transkriberinger til den med sikkerhet gjenga de korrekte ordene. Dette er viktig arbeid i spørsmålet om det er mulig for andre å gå inn i problemstillingen og få de samme funnene i sin forskning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 276). På den ene siden kan det antas at det er mulig at de samme

informantene kunne deltatt i en tilsvarende studie på et senere tidspunkt. Samtidig er det viktig å vurdere hvorvidt forskningen vil endre informasjonsgrunnlag og dermed også spørsmålsformulering etter hensikt å besvare sine respektive problemstillinger. Med utgangspunkt i at elevenes egne narrativer og forklaringer av sine opplevelser og erfaringer med medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker, har datagrunnlaget i forskningen høy grad av reliabilitet, fordi det er elevenes fortellinger som er sannhet. Datagrunnlaget i denne studien er av den grunn og tatt i betraktning at elevenes ord gjengis i sin helhet, pålitelig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 275).

4.8 En kvalitetsvurdering av studiens forskning

I denne studien har det vært utfordrende og tidvis ganske vanskelig å finne balanse mellom åpenhet og hypoteser i analysering og drøfting. Dette har også vist seg vanskelig i forarbeidet til prosjektet. I intervjuguiden har det vært utfordrende å formulere spørsmål som ikke knytter seg til mine forutinntatte antagelser om hvordan elevene kom til å svare (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 50). Min interesse og et engasjement for medvirkning som har bygget som opp gjennom tiden som pedagog i barnebolig, assistent i bofelleskap, som mamma og en praksisperiode i pedagogisk-psykologisk tjeneste har merkbart farget mine antagelser om tematikken. Likevel har studien tatt en annen vending enn jeg hadde sett for meg, nettopp med bakgrunn i utformingen av spørsmål, arbeidet med innhenting av informanter og den grad jeg har lagt egne hypoteser til side i forskningen.

Fordelen ved å legge vekk hypoteser og antagelser i sammenheng med intervjuguiden og i selve intervjusettingen. Var at jeg hadde en mye mer personlig tilnærming og avslappet holdning til elevenes fortellinger enn jeg ville hatt på søken etter noe spesifikt. Tilpasningen av intervjuene ble gjort nøye i sammenheng med problemstillingen for studien og de tilhørende forskningsspørsmålene, men de var ikke alene førende for samtalen. Intervjuene med elevene skjedde i møtet mellom et ønske om å fortelle og et ønske om å lytte. Det elevene fortalte er både interessant og viktig. Samtidig som det bidrar til et mer nyansert bilde og en forståelse av hvordan elevene selv forklarer sine opplevelser og erfaringer. Intervjuene ledet til mange gode forståelser på et personlig plan, samtidig har forskningen en svakhet i at informantgruppen kunne gjenspeilet et større mangfold. Samtidig som det kommer til syne at elevene ikke er godt vant til å snakke om eller reflektere omkring lignende prosesser. Dette påvirker ikke viktigheten av det de forteller, men det gjør jobben med å ikke fortolke deres narrativer svært vanskelig. Å forholde seg konkret til enkle beskrivelser og gjerne også svar som ikke direkte går inn på

spørsmålenes tematikk, leder studien ut på sidelinjen av den faktiske problemstillingen. Dette kan også dreie seg om formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden, eller at jeg som forsker kunne stilt flere bærekraftige oppfølgingsspørsmål knyttet til tematikken. Det er også en interessant tanke om informantene ville vist flere reflekterte tanker i sine svar, dersom de hadde fått forhåndsinformasjon om elevmedvirkning og dersom intervjuene hadde foregått over to runder. Der spørsmålene gikk enda mer inn på konkrete deler av utredningsprosessen. Reliabiliteten i denne forskningen kan ikke styrkes gjennom å vise til gjentagende spørsmålstillinger med gitt tid imellom. Påliteligheten av studien hviler derfor på tilliten som knyttes til funn gjort gjennom analyse og drøfting (Nyeng, 2012, s. 105).

Størrelsen på utvalget i denne studien stod på ingen måte i fare for å bli for stor, det er derfor ikke ansett som en risiko å presentere funnene i denne studien (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 129). Samtidig mener jeg som forsker at det kunne vært nyttig å gjennomføre 2-3 intervjuer i tillegg til de to informantene som har deltatt. Dette kunne ført til større grad av reliabilitet og validitet i analysen, fordi studien hadde hatt flere narrativer og vise til. Samtidig er det slik jeg ser det, et viktig funn at det er såpass få informanter som ønske å delta. Eller som i noen tilfeller har fått informasjon om prosjektet overhodet. Inngangen og tilgangen til informantene, med hensyn til deres sårbare posisjon, gjør antageligvis prosjektet mer egnet med initiering fra et høyere hold. Med støtte og tilgang på langt større basis enn jeg har gjennom mine bekjenskaper.

5 Drøfting

5.1 Bearbeiding og analyse av data

I dette kapitlet vil studien gjøre hensiktsmessige drøftinger av funn i analysen av datamaterialet. Funnene vil drøftes i lys av de grunnleggende teoretiske perspektivene som er presentert i denne studien. Drøftingskapitlets struktur vil basere seg på 1. de tre foreliggende forskningsspørsmålene og 2. analysering av funn i datainnsamlingen, begge med formål å forsøke å besvare studiens overordnede problemstilling. Som for ordensskyld lyder slik:

På hvilke måter erfarer og forstår elever i videregående skole sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Dette innebærer elevenes opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning i egen individuell utredningsprosess av lese- og skrivevansker. Kapitlet støtter seg til studiens tre forskningsspørsmål som presentert innledningsvis for å hente relevant informasjon i forsøket på å finne relevante svar på problemstillingen. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. På hvilke måter karakteriserer elevene medvirkning?
2. På hvilke måter opplever elevene sin rett til medvirkning?
3. På hvilke måter kunne elevene medvirke i utredningsprosessen for å oppnå økt utbytte av den?

Strukturen i dette kapitlet vil for enkelthets skyld følge en strategisk inndeling i tråd med de tre forskningsspørsmålene. Som med hensikt er bygget opp for å styrke og utfylle hverandre. Hensikten med drøftingen og analysens oppbygning er å stykkevis plukke viktige elementer fra hverandre, for å senere kunne se dem sammen som helhet i avslutningen av denne studien.

5.1 Forskningsspørsmål 1: På hvilke måter karakteriserer elevene medvirkning?

“Jeg har egentlig ikke så mange tanker rundt det”

Gjennomføringen av intervjuene med begge elevene starter med en bakgrunnssjekk av hvilket forhold elevene har til medvirkning, og hvordan de snakker om begrepets innhold. En forståelse av hvilken begrepsforståelse de har er ikke bare viktig for fortsettelsen av intervjuet, men også

for å undersøke hvor vant de er til å reflektere rundt personlige opplevelser når det kommer til systematiske prosesser. Transkriberingen av begge intervjuene viser at det innledningsvis og underveis i intervjuene, var gjennomgående vanskelig for dem å peke på koblingen mellom sine personlige opplevelser og begrepet elevmedvirkning. Dette kommer analysen tilbake til i dypere forstand i underkapittel 4.3 – forskningsspørsmål 3: På hvilke måter kunne elevene medvirke i utredningsprosessen for å oppnå økt utbytte av den?

At de begge strever omgående med å sette ord på hva elevmedvirkningens begrepsinnhold og hva elevmedvirkning betyr for dem i personlig og juridisk forstand, har ingen synonym tilknytning med deres holdning til eller opplevelse av hva det vil si å medvirke. Dette peker bare på elevmedvirkningens begrepsbaserte kompleksitet, og gjenspeiler det påståtte overordnede behovet for økt innsikt på tematikken. Informasjonen elevene får om elevmedvirkning og sin juridiske rett til å medvirke, samt forståelse av hvilke konsekvenser som følger med demokratiske prosesser, er viktige for at eleven skal innta en aktiv rolle i egen medvirkning og for å starte tankeprosesser som vekker interesse for og gir evner til å medvirke på en produktiv måte (Telter, 2004, s. 61)

Det påfallende i analysen av transkriberingene er likevel hvor bevisst begge elevene er på at de strever med noe, at de er sårbare og står i en skjevfordelt maktrelasjon til samfunnet rundt seg. Dette kommer frem i siteringer som de to eksemplene som trekkes frem nedenfor.

“Jeg følte jo at alle så på meg som dum og at jeg ikke skjønnte noen ting”

“Også blir man jo litt sånn, jatte med. Og det gjør jeg jo litt uansett når de prater litt for fort.

Men da kan jeg heller spørre noen andre etterpå, for det hadde vi ikke tid til, følte jeg”.

Det at elevene ikke kunne komme frem til en stikkordsforklaring på hva medvirkning er, var høyst forventet. Det var heller ikke formålet med spørsmålet. Formålet var å hente informasjon som viser til hvor vant elevene er til å snakke om de vanskelige begrepene som selv fagfolk sliter med å definere. Og dette viser seg å stemme med studiens antagelser. Elever mangler opplæring i og informasjon nok til å kunne fortelle med egne ord hva det vil si å medvirke. Det er tankevekkende at dette også kan vise seg igjen i deres evne til å demokratisk ta aktive roller i beslutningsprosesser som angår dem, dersom de ikke er vant til å innta en slik rolle. Det å kunne elevmedvirkning presenteres på mange måter som en livslang læringsprosess. Elevene må

trene på elevmedvirkning for å mestre det. Og likedan utvikle bestemte kvaliteter og evner for å kunne realisere elevmedvirkning i praksis (Haug, 2014, s. 43) Dette funnet indikerer at systemet rundt, skolens kultur og de sosiale rammene ikke legger tilstrekkelig til rette for elevene å innta en kritisk rolle og oppleve støtte til medvirkning. Dette vil i sin tur også potensielt påvirke mestringen og meningsfølelsen elevene opplever senere i utredningen (Deci og Ryan, 2017, s. 16). Dette funnet støttes også av Nordahl-gruppens rapportering om ekskluderende spesialpedagogisk praksis i barnehage og skole (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019). På samme måter forsterker dette funnet antagelsen om at elevene ikke er vant til eller trent i å snakke om medvirkende prosesser, studiens innledende henvisning til Barneombudets fagrapport 'Uten mål og mening' (2017). Hvor funn i undersøkelser viser at elever i ordinær undervisning ikke opplever følelsen av å ha reell medvirkningskraft. Studien antok dermed at det var naturlig å regne med at denne problematikken også var høyst aktuell i spesialpedagogiske tiltak. Dette bekreftes gjennom informantenes svar i denne studien. Først innledningsvis i bakgrunnsjekken av deres forståelse og tilnærming til begrepet elevmedvirkning, men også videre i oppfølgingsspørsmålene som i større grad er knyttet til konkrete situasjoner som kan peke på hvilke opplevelser og erfaringer elever har med elevmedvirkning i utredningsprosessen for lese- og skrivevansker.

5.2 Forskningsspørsmål 2: På hvilke måter opplever elevene sin rett til medvirkning?

Andre fasen av intervjuene var strukturert med hensikt å hente informasjon om initieringen av utredningsprosessen. Dette med interessen å høre elevenes egne forklaringer på hvem som innledet kontakten med utredningspersonellet. Om den var initiert av noen andre eller dem selv, og hvordan det eventuelt opplevdes dersom initieringen av utredningen opprinnelig kom fra en tredjeperson. Tanken med en slik fortsettelse var å sette elevene i gang med en tankeprosess som i bakgrunn handler om medvirkning, både når det kommer til hvem som initierte utredningen, men også hvordan kontakt med utredningspersonell ble opprettet og vedlikeholdt. Og hvordan første møtet ble planlagt. På den andre siden var det en interesse å finne ut om elevene på noen måte ble informert om den lovfestede retten de har til å medvirke og hva det innebærer for dem. Felles for begge informantene i denne studien var at:

1. ingen av dem initierte kontakt med PPT selv
2. ingen av dem ble presentert for eller forklart sin rett til medvirkning i første kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Den første eleven som ble intervjuet, opplevde at det var sin mor som initierte og innledet kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste. Denne kontakten ble gjort via e-post og eleven ble ikke informert om kontakten før hen skulle avtale første møte med ansvarlig utredningspersonell. På oppfølgende spørsmål om hvordan det opplevdes at moren tok kontakt uten hens samtykke eller at hen visste om det, svarer eleven nølende:

“Jeg var ikke, jeg hadde på en måte pratet om det, men jeg var ikke ... Jeg visste ikke at hun hadde sendt mail ... Så det opplevdes ... greit liksom”.

Dette er påfallende særlig i lys av den enkleste måten å forklare elevmedvirkning på som vist i teorikapittelet – elevmedvirkning kan anses som den prosessen som finner sted når eleven gis og tar en aktiv rolle i prosesser som omfavner deres egen læring og utvikling. Som aktiv aktør i egen prosess vil elevene kunne oppleve større grad av deltakelse i planlegging og gjennomføring av pedagogiske tiltak, som igjen vil ha ringvirkninger på deres læringsmål, med hensyn til deres individuelle forutsetninger, evner og ønsker (Næss, Engevik, Garrels, Gonnæs, Moljord og Sigstad, 2019, s. 397). I eksterne initieringer av utredning av lese- og skrivevansker er ikke eleven den opprinnelige kilden til motivasjon for utredning. Og de mister derfor den fullstendige muligheten til å ta kontroll over situasjonen. Befring (2019, s. 53) viser til at positive impulser fra systemet rundt eleven er viktig for deres utvikling og læring. Dersom det spesialpedagogiske arbeidet initieres av en tredjepart, kan læringen som ressurs svekkes allerede i det eleven posisjoneres som et objekt for utredning, heller enn at utredningen initieres av indre motivasjon.

For den andre eleven i intervjurunden var kontakten med pedagogisk-psykologisk tjeneste og utredningspersonell initiert av skolen, ved elevenes kontaktlærer. Elevens lærer meldte bekymring om elevens utvikling i regning, lesing og skriving. Eleven forteller videre i intervjuet at hen visste om kontakten mellom lærer og PPT og at hen var klar over at noe ikke stemte i hens egen utvikling i sammenligning med jevngamle medelever. Likevel klarte ikke eleven å sette fingeren på hvilke deler av læringen hen opplevde som strevsom og ikke. Eleven forteller at initieringen av kontakt mellom skolen og PPT opplevdes forventet.

“Det følte egentlig greit, jeg hadde det litt i tankene, men jeg føler sånn nå etterpå at de ikke har gjort eller gjorde nok for å hjelpe meg godt nok med alt”.

Begge informantene i denne studien har blitt fratatt muligheten til å vurdere eller avgjøre hvorvidt en utredning skal eller bør finne sted. Dette bryter med de grunnleggende demokratiske verdiene som rammer norsk skolekultur. De demokratiske verdiene sviner hen i de byråkratiske prosessene og elevene blir hengende med uten en likeverdig mulighet til å delta i beslutningen om utredende tiltak (Dahl Lønstad, 2008, s. 6). Det er skolen som allerede ved initieringen av slike tiltak, er ansvarlig for å føre en demokratisk prosess som gir rom for elevens innflytelse. I begge informantens tilfelle gis ikke eleven sjanse til å delta i denne prosessen (Lønstad, 2008, s. 47). Dette gir igjen et konkret eksempel på hva som kunne vært direkte eksempler på elevmedvirkning i praksis. Sett at begge informantene fikk spørsmål i forkant av initieringen om hva de tenker om behovet for en utredning, og videre også fått sin stemme hørt når det gjelder en første kontakt og gjerne kunne ført den sammen med henviser. På den måten kunne elevene fått hjelp til å ta rollen som aktør i egen utredningsprosess. Opplevelsen til begge studiens informanter har visse likhetstrekk, men de har en ulik oppfatning av saksgangen og hvordan de opplevde den underveis og i etterkant. Begge elevene forteller at de ikke under noen deler av utredningsprosessen ble presentert for en rett til medvirkning. Den første eleven som ble intervjuet mener hen kan ha mottatt noen e-poster etter endt utredning, men er ikke sikker på innholdet i disse, da de er for komplekse for henne å lese. Den andre eleven som ble intervjuet forteller også om et kompleks språkbruk i kontakten med PPT, noe som gjorde at hen ikke alltid forstod hva informasjonen betydde for hen.

Begge informantene opplever en komplisert og kompleks språkbruk i sin kontakt med PPT og deres opplevelse av å motta informasjon om egen saksgang blir derfor utydelig. Opplevelsen av å motta informasjon om sine rettigheter er viktig for elevens forståelse av sin aktørrolle i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. Dersom individet ikke samspiller med omgivelsene, vil det heller ikke settes i stand til å tenke kritisk eller drøfte omkring konsekvensene av sine individuelle prosesser (Tetler, 2004, s. 61). Ved å unngå å si noe om elevens rettigheter i utredningsfasen eller ved å fortelle om den på en måte som eleven ikke forstår, fratrar vi elevene en del av den juridiske retten de har til sjanselighet i medvirkning. Vi integrerer dem heller ikke i prosessen som en naturlig beslutningsaktør. Elevene er ikke likeverdige omgivelsene sine og dermed brytes også de humanistiske verdiene og det demokratiske menneskesynet (Tetler, 2004, d. 58). Dette handler om inkluderingsprinsippet i denne studien. Om hvordan elever inkluderes og inviteres inn i aktive roller som bygger på de politiske og ideologisk ladede prinsippene for all opplæring.

“Han forklarte for eksempel at det var en bil, en kjempebra bil liksom, som girspaken ikke funkete på. Og da blir det vanskelig å kjøre bilen. Og det var på samme måte han forklarte hvordan kroppen min fungerte på. Sånne forklaringen gjør at jeg forstår hva som skjer med meg”

Elevene opplever lite informasjon om egen rett til medvirkning, samtidig som de tegner et bilde av vanskelig språkbruk som ikke gjør det mulig for dem å forstå innholdet i informasjonen. Sitatet ovenfor er dratt frem som et eksempel fra den første informanten og hans møte med en psykolog som i senere tid har gitt henne en billedliggjøring av hennes funksjoner. Og hvordan hun skulle ønsket at hun ble presentert for sine vansker.

Begge informantene tegner et bilde av svak forståelse av innholdet i utredningen. Dette kommer også frem i spørsmål direkte rettet mot hvordan de opplevde å faktisk medvirke. Ingen av elevene hadde noen konkrete eksempler på egen medvirkning, bortsett fra at den andre informanten fikk tilgang på pauser i utredningen etter eget ønske, men fikk ikke bestemme når eller på hvilket tidspunkt i utredningen pausene skulle være. Verken den første eller den andre informantene opplevde å medvirke i valg av tid, sted eller rom for utredningen, men det er vesentlig å peke på at ingen av dem hadde heller forsøkt å endre dette. På den ene siden forteller den første informant at hun opplever stor tiltro til at en utredningsprosess foregår på en bestemt måte, og har tillit til at denne måten å gjennomføre på er riktig. På den andre siden uttrykker den andre informant sterkt at hen ikke ble hørt på noen områder når det kom til beslutninger i utredningsprosessen.

“Jeg syntes det bare var greit å ha et møtepunkt ... Men det ble jo, det ble kanskje litt stress i forhold til at jeg bor i XXX. Men det var kanskje også litt vår feil at vi ikke spurte om å få ta det her, i stedet for der”.

5.3 Forskningsspørsmål 3: På hvilke måter kunne elevene medvirket i utredningsprosessen for å oppnå økt utbytte av den?

Forskingsspørsmål 3, har forbindelser til forskningsspørsmål 1, men de utarter ulikt i hvilken informasjon de er ute etter. Forskingsspørsmål 3 har som formål å hente informasjon om

elevenes kunnskap om elevmedvirkningens begrepsinnhold, sett i lys av deres erfaringer og opplevelser i egen utredningsprosess. Dette innebærer derfor at informasjonen om deres kunnskap om medvirkning hentes i analyser av deres svar i de resterende spørsmålene i intervjuene. Dette underkapittelet er derfor ikke opptatt av stikkordsforklaringene eller entydige definisjoner, men en analyse av elevens egne ord sett i sammenheng med studien forståelse av hva elevmedvirkning innebærer. Dette er viktig for studiens formål fordi den har bakgrunn i opplevelser og erfaringer, som jeg i denne studien velger å knytte til refleksjoner fremfor forklaringer. Ved å analysere spørsmålene i intervjuene isolert, kan det hentes ut mye informasjon om elevens kunnskap om elevmedvirkningens begrepsinnhold. I forhold til deres individuelle prosesser. Elevene viser kontinuerlig gjennom intervjuene at de har en holdning til elevmedvirkning som noe abstrakt, noe de ikke kan sette ord på, men som likevel ligger latent. Elevene viser også til sin forståelse av elevmedvirkning gjennom direkte motsetninger til det som i denne studien forklares som elevmedvirkning. Blant annet i det de begge forteller om den lille graden de opplever av å kunne påvirke omgivelsene og rammene rundt seg gjennom utredningsprosessen:

“Det kan være tid, sted, rom, personalet og dagsform ... Det går mye på dagsform. Jeg var jo veldig sliten og klarte ikke konsentrere meg ordentlig ... Jeg prøvde å si ifra, men stemmen min ble aldri hørt”

“Det var likt hele vegen, jeg måtte bare prestere”.

Elevene viser til en hindring i egen elevmedvirkning i det deres stemme ikke blir hørt i avgjørelser knyttet til tid, sted og rom. På samme måte føler de seg presset på tid, noe som i uttalelser som det siterte utsagnet under dette avsnittet, viser at elevene hindres i å prestere sitt faktiske potensiale. De kontrollerende faktorene i utredningen hindrer eleven i opplevelsen av måloppnåelse etter egne forventninger til sine forutsetninger og ønsker. Dette er et viktig prinsipp i selvbestemmelsesteorien for å oppnå følelsen av velferd. Dette er ifølge Deci og Ryan (2017, s. 6) av de grunnleggende viktige faktorene å sørge for dersom elevene skal oppnå utbytte av den kapasiteten og de naturlige evnene som bor i dem. Likedan er det viktig for elevenes opprettholdelse av produktiv atferd. Stimulering av elevenes kapasitet avhenger av samfunnsstrukturelle rammer som bygger opp under deres kapasitet og evner, som ikke bygger dem ned ved ekskluderende praksis. Dette funnet peker historisk sett tilbake til

spesialpedagogikkens grunnlagsproblemer knyttet til segregering og marginalisering (Deci og Ryan (2017, s. 5).

“Jeg tror jeg hadde prestert bedre”

Eleven forteller at med bedre tenker hun at deltestene ikke ville fått en like lav skår. Den andre informanten forteller at hen ofte brukte logisk tenking for å gjette seg frem til svaret når hen ikke fikk nok tid til å prosessere hva hen leste eller hørte. Dette opplevde hen også seg oppfordret til fra utredningspersonalets side. På spørsmål om hvorfor informanten tenkte at det var oppfordret til å gjette når eleven fikk for liten tid, visste ikke eleven helt hva hensikten var, men at hen fikk en følelse av at det var slik kartleggingsmateriellet var produsert og at det ikke var rom for flere gjentakelser av deltestene. Begge elevene uttrykker også tydelig at utbyttet av utredningen ville vært større dersom resultatene ble brukt på en bedre måte. Den første informanten forteller at hen ble presentert for alle tilgjengelige hjelpemidler hen hadde mulighet til tilgang på, og ble derfor veldig opptatt av disse. Den andre informanten forteller at hen i etterkant av utredningen og ved innføringen av tiltak om spesialundervisning, kun mottok læringsmaterieell som var konstruert for yngre elever. Og at dette ikke har opplevdes å være til hjelp for hen med de vanskene hen opplever med lesing- og skriving.

Følelsen av å ikke prestere etter egen kapasitet er fult ut en reell følelse i selvbestemmelsesteorien, dersom de samfunnsstrukturelle rammene ikke tilstrekkelig legger til rette for deltakelse og forståelse. Basert på den sosiale støtten elevene opplever i de sosiale rammene, vil de kunne være i stand til å regulere sin atferd i henhold til sin egen kapasitet (Deci og Ryan, 2017, s. 8). Forholdene i de sosiale rammene rundt informantene i denne studien viser seg å ikke være tilstrekkelig tilrettelagt for å sikre elevens opplevelse av utbytte og eierskap til utredningen. De forteller begge at de blir opptatte av sin egen prestasjon, og dermed også seg selv. Fokuset sentrerer omkring hva elevene ikke mestrer, heller enn hva de faktisk ønsker og evner med utgangspunkt i sine kapasiteter. I verste fall fører dette med seg en stagnering av motivasjon hos elevene og de presterer under sine kapasiteter (Deci og Ryan, 2017, s. 9). Motivasjonen er særlig viktig for å opprettholde ønsket om å jobbe mot utvikling. Premissene for slike forutsetninger krever en tilpasning av miljøet som omkranser eleven i utredningsprosessen. Selve prosessen må verne om elevenes psykologiske behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse (Deci og Ryan, 2017, s. 10). Helheten er viktig for denne utviklingen og det er derfor nødvendig å legge ekstra trykk på at dette taler om en

omfattende prosess, ikke bare her og nå tiltak. Eleven må sikres tilgang til læring og utvikling, selvbestemmelse i form av elevmedvirkning og tilhørighet i alle ledd av utredningsprosessen. Sett i sammenheng med elevenes utsagt i dette avsnittet tyder det på at deres sosiale rammer og tilretteleggelser har sviktet i måloppnåelsen av de tre grunnleggende psykologiske behovene, allerede i forkant av initieringen av utredningsprosessene. De ytre initieringene legger følelsesmessig og prestisjemessig press på elevene som ikke gir dem positive opplevelser (Deci og Ryan, 2017, s. 11). Fokuset flyttes for eleven vekk fra de faktiske tiltakene til mangelen på følelse av å innfri de kapasitetene de opplever er forventet at de har. Dette kan også lede til en påstand om kartleggingsmateriellet som konstruert på en slik måte at elevene opplever å svare feil på en prøve. Dette er ikke vitenskapelig bevist, men påstanden kobles mot elevenes opplevelse av prestasjon, da dette er tilsynelatende den målestokken informantene i denne studien har for utbytte av kartleggingene. De opplever å ikke prestere, fremfor å oppleve at de mestrer. Det kan dermed spørres om kartleggingsmateriellet, som det nødvendige verktøyet det påstås å være, skaper elever med lav selvfølelse og påfølgende frustrasjon.

Den interpersonlige kritisismen som danner seg i elever som ikke opplever å prestere etter forventningene kan ha ytterst store konsekvenser for deres prosess. Manglende opplevelse av utvikling og mestring fører i mange tilfeller til tap av produktivitet (Deci og Ryan, 2017, s. 10). Tap av produktivitet er kritisk i spesialpedagogiske tiltak, eller opplæring generelt, slik denne studien ser det. Elever er avhengig av kontinuerlig læring og utvikling for å henge med på læringsmålene for rammeplanen. De er likeverdige avhengig av at de opplever å være viktig i eget arbeid. Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet vokser frem som en konsekvens av bærekraftige læringsmiljø, med demokratiske verdier og likeverdighets prinsippet som grunnmur (Tetler, 2004, s. 58). Elevene mister sin autonomi i den ytre initieringen av tiltak og den kan dermed oppleves som hindring. Dette er gjentakende, men det er et så kritisk og viktig element av denne analysen og drøftingen. De voksnes rolle i utredningsprosessen gir relasjonen en skjevfordelt makt som ikke er reverserbar i etterkant. Elevene etterstreber gjennom hele utredningsprosessen å prestere, men strukturene for funksjonalitet stopper dem i å oppnå følelsen av velferd gjennom kartleggingsmateriellet og rammene som struktureres rundt dem (Deci og Ryan, 2017, s. 29).

“Jeg sliter med løsning av matteoppgaver, regnestykker og sånn. Og skriving. Skriving sliter jeg fortsatt med, hvor skal jeg sette punktum. Hvor skal jeg sette komma. Skal jeg starte med stor eller liten bokstav. Det er jo fortsatt det _egentlige_ problemet”.

Utsagnet over stammer fra intervjuet med den første informanten i studien. Hens svar peker direkte på teorikapittelets fokus på empowering og forholdet mellom empowering og selvregulerende kompetanse. Selvregulerende kompetanse eller selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse, henger sammen med elevens selvfølelse. Det å prestere, å medvirke og være aktiv aktør i egen utredningsprosess er svært viktig for elevenes karakterbygging som samfunnsborger i et demokratisk fellesskap. Demokratisk deltakelse i systematiske og byråkratiske prosesser fører til en økende selvfølelse og tillit eleven skaper til seg selv og sine egne evner (Befring, 2019, s. 181). At de demokratiske verdiene er tilsidesatt i hens initiering av og videre føring av utredningsprosessen kommer klarere til syne jo lenger inn i utredningsprosessen vi kommer.

“Jeg er veldig glad for at mamma var meg med. Når jeg ble testet altså ... Ellers tror jeg at jeg kunne sagt ja til mange flere ting enn jeg hadde gjort med henne der, fordi jeg ikke hadde forstått hva det var”.

Begge informantene i studien forteller om en utredningsprosess som er preget av tidspress og lite informasjon. Samtidig gis elevene liten reell mulighet til elevmedvirkning i det deres stemme ikke tas betydelig hensyn til i gjennomføringen av utredningen, samt i utarbeidelsen av tiltak i etterkant. De forbinder elevmedvirkning med at de begge har blitt hindret i å få sin stemme hørt og senere opplever den andre informanten å bli ekskludert fra fellesskapet hen føler seg som en del av, og dom hen gjerne skulle vært en del av i klasserommet. Hen forteller at hen selv hadde et stort ønske om tilrettelagte oppgaver, basert på det de jevngamle klassekameratene fikk, og disse ønsket hen å løse i klasserommet sammen med de andre elevene. Dette ønsket forteller hen videre stammer fra et behov for den sosiale tilhørigheten, men også fordi hen opplevde å streve enda mer med lese- og skrivevanskene dersom oppgavene hen fikk tildelt kun var konstruert for yngre elever. Hen opplevde lite sammenheng mellom fagene og det ble ekstra vanskelig når hen ikke hadde noen med seg i løsningsarbeidet av utdelte oppgaver. Med mindre det var en annen elev med samme tiltak på skolen, satt hen alene på et grupperom. En voksen pendlet mellom klasserommet og dem.

“Jeg føler meg fullstendig overkjørt’ ... ‘og så var det jo lærerne da, de sa jo til hele klassen at jeg slet. Det som de gjorde var å endre alt for meg, mobbe meg og utestenge meg fra de andre elevene”.

“Jeg fikk bare utdelt en oppgave egentlig, og beskjed om å løse dem ... Også skulle jeg vente til noen kom for å hente meg”.

Selve utredningen er den viktigste delen av tiltakskjeden i sammenheng med den overordnede problemstillingen. Likevel har studien ansett å inkludere spørsmål om hvorvidt elevene var enige i resultatet av utredningen og påfølgende om de ønsket at det ble satt en eventuell diagnose. Studien har en formening om at elevens selvoppfatning og selvtillit, samt opplevelse av inkludering, integrering og mestringsfølelse vil bli påvirket i positiv eller negativ forstand. På spørsmål om elevene var enig i en eventuell diagnose, svarer begge ja. De er klar over at de strever med språket, men ingen av dem er egentlig sikker på om diagnosen har tjent dem noen goder. Annet enn den første informanten som forteller at diagnosen ga hen tilgang på hjelpemidler som har vært nyttige ved lesing av tekst. Den andre informanten opplever diagnosen som svært segregerende og mener at hens merkelapp har ført hen ut av den sosiale kjernen hen kunne vært en del av. Elevens self-efficacy svekkes gjennom struktureringen av de spesialpedagogiske tiltakene, og skal vi tro Bandura (1997, s. vii) kan det å miste troen på seg og egen mestring føre til motgang i de sosiale rammene som omgir oss. Mestringsfølelsen gjenspeiler den graden vi mennesker opplever å innfri samfunnets forventninger til våre kapasiteter og er viktige for evnen vi bygger til å tåle motstand, men også evnen vi har til å være produktive i egen læring (Bandura, 1997, s. 3). For å utvikle seg i takt med omgivelsene sin er det derfor rimelig å anta at elevens deltakelse i et læringsmiljø med fokus på læring og utvikling, er vesentlig også og særlig for elever med spesialpedagogiske tiltak. Den sosiale sammenhengen elevene har med andre elever i sine lærings situasjoner gir elevene sammenligningsgrunnlag seg imellom og kan lede til en synliggjøring av de sårbare elevene som strever med egen prestasjon. Samtidig er ikke selvfølelsen eller self-efficacy et synonym for selvtillit (Bandura 1997, s. 11). Likevel opplever eleven å erfare sine egne kapasiteter gjennom erfaringsbaserte og målbare sammenligninger med sine omgivelser i bestemte situasjoner. Samtidig som elevens individuelle overtalelser om egen funksjon kan forsterkes til det negative og feilaktige om egen kapasitet, dersom de ikke opplever et sammenligningsgrunnlag. Bandura (1997, s. 79) beskriver dette som grunnleggende kilder til informasjon for eleven om sine egne kapasiteter og prestasjoner, og de er viktige for å belyse elevens styrker og svakheter. Men sosiale omgivelser omkring eleven som ikke legger til rette for at det parallelt skal foregå en utvikling av elevens evner til å vurdere sine egne kapasiteter, skjer en svikt i vurderingsarbeidet av elevens helhetlige prestasjonsbilde.

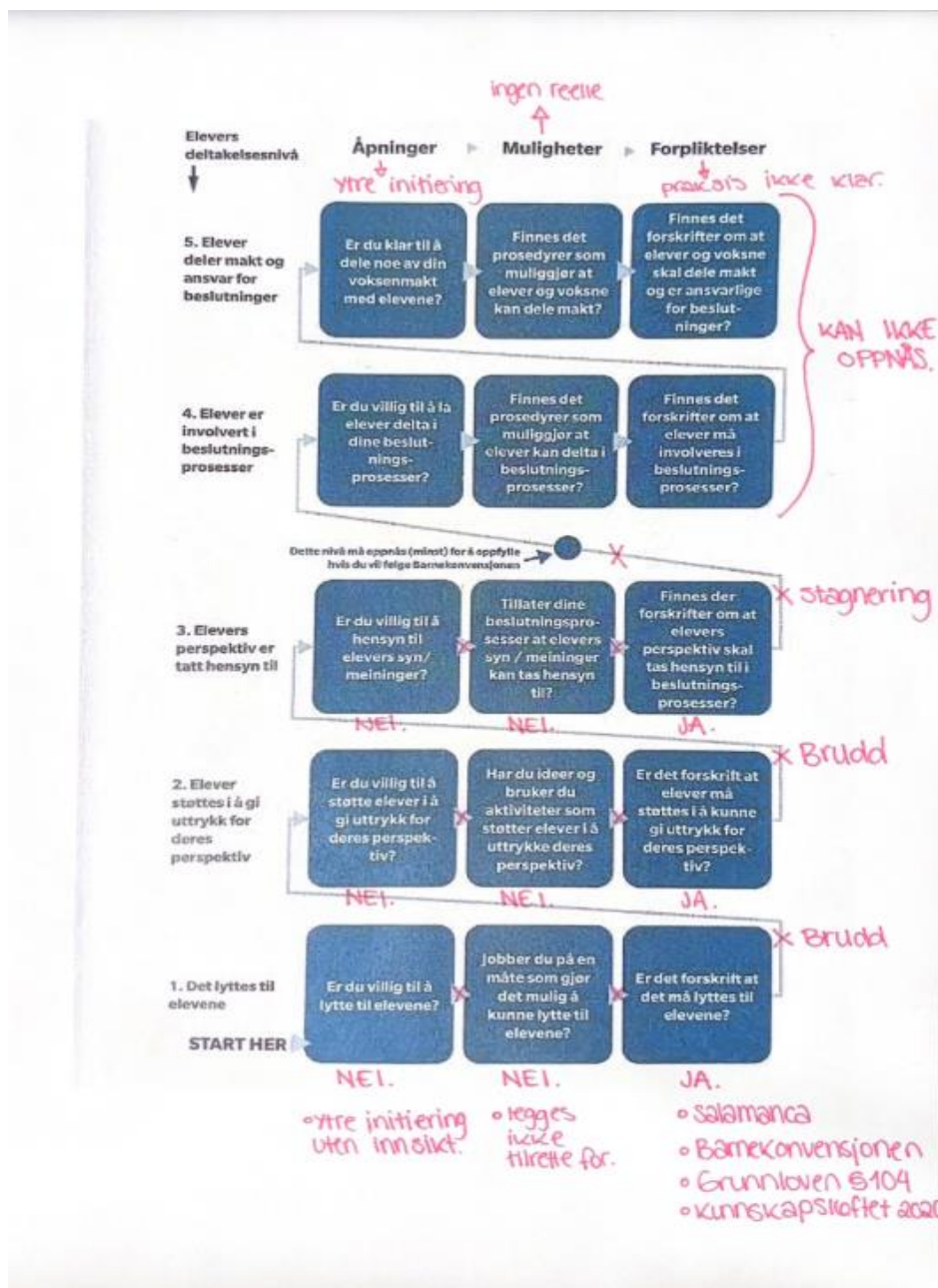
..... “Jeg har egentlig ikke så mange tanker rundt det”.

Det kommer tydelig frem i elevenes deltakelse i disse intervjuene at de selv har en formening om å ha få tanker om begrepet elevmedvirkning. Samtidig viser en analyse og drøfting av datagrunnlaget at de ikke har få tanker omkring elevmedvirkning i praksis. Igjen reflekteres mangelen på en definering av selve begrepet og dets innhold. Og dette gjør det kombinert med lite trening og øvelse i utførelse, vanskelig for elevene å sette egne ord på elevmedvirkningens posisjonering i utredningsprosessen av lese- og skrivevansker. Samtidig er det tydelig at elevene har mange tanker om elevmedvirkning, hva det er for dem og hvilke konsekvenser det har hatt for deres utredning.

5.4 Forskningsspørsmål 1, 2 og 3 i lys av Shiers deltakelsesmodell

Det er avklart flere juridiske forskrifter i bakgrunnen for denne studien. Og i dette avsnittet er formålet å bruke Shiers deltakelsesmodell sammen med datagrunnlaget for å sammenfatte drøftingen og gjøre det mulig å trekke mer konkrete beslutninger i forsøket på å besvare studiens problemstilling. Dette arbeidet kobles til Shiers egen utvikling av modellen og til trinnet mellom nivå 3 og 4, som må være innfridd for at den pedagogiske praksisen skal samsvare med de juridiske forskriftene i Barnekonvensjonen. Barnekonvensjonen har en vesentlig forbindelse med begrepet elevmedvirkning fordi det er ett av de mest konkrete dokumentene som finnes i relasjon til tematikken. Samtidig som Barnekonvensjonen er barns og elevers forsikring når det kommer til inkluderende praksis og likeverd. En av de største utfordringene med forskning på tematikk som tidligere er viet liten interesse, er å finne frem til de vesentlige elementene som presenterer viktige og riktige funn i analyse. Dette steget, og avsnittet representerer derfor et forsøk på å sammenligne datagrunnlaget mot eksisterende modeller for å prøve ut datagrunnlagets sannheter. Ved å støtte funnene til eksisterende modeller kan også forskningens relevans, validitet og reliabilitet prøves ut før det fattes konklusjoner omkring forskningen. Dette anser jeg som en forskningsetisk god metode å drøfte på. Fordi den undersøker funn ytterligere for å teste dem for styrker og svakheter, samtidig som den forsterker antagelser og bekrefter viktigheten av forskriftene som skal ligge til grunn for en inkluderende praksis.

I den forbindelse har jeg i denne delen av studien valgt å legge ved deltakelsesmodellen med egne notater, for å vise til de konkrete funnene som er gjort i drøftingen av datagrunnlag sammenlignet med teoretisk utgangspunkt og perspektiver. Dette drøftes og forklares nærmere i teksten som følger under deltakelsesmodellen.



Figur 2. Shiers deltakelsesmodell med egne notater.

5.4.1 Det lyttes til elevene

Det første nivået i deltakelsesmodellen knyttes til initieringen av informantenes utredningsprosess. Vi vet fra datagrunnlaget at denne initieringen har foregått fra en ekstern kilde, eller en annen enn eleven selv. Informantene deler denne faktoren, men de opplever ulikheter når det kommer til hvilken måte de ble gjort kjent med initieringen på. Den første informanter var ikke klar over initieringen før det var tid for kontakt direkte med PPT. Den andre informanten visste om kontakten med PPT, men var ikke selv med i kontakten med utredningspersonell i førtilmeldingsfasen. Tiltakskjeden fremstår som et arbeidsverktøy når det angår å avdekke behovet for spesialpedagogisk hjelp, men det er vesentlig å anta at en mistanke om behov oppstår allerede i tiden før tiltakskjeden iverksettes. Utdanningsdirektoratet (2014) peker på behovsprøving som et nødvendig gode for vurderingen av tildeling av spesialundervisning. Dette indikerer at en kartlegging må finne sted for at eleven skal innfri særlige krav for tildeling av hjelp som går ut over tilpassede tiltak i ordinær undervisning. Denne mistanken har vært til stede hos begge informantene og de har slik sett en selvinnsikt når det gjelder opplevde vansker. Samtidig tilsier tiltakskjeden at det er offentlige institusjoner som ansvarlige for å følge opp og tilby tiltak som setter de juridiske forskriftene i kraft for eleven (Nilsen og Herlofsen, 2019, s. 219). Allerede i forkant av initieringen står pedagogikken ovenfor store etiske dilemmaer og vurderinger i forhold til elevens aktørrolle. Spesialundervisningen fremstår som et fallteppe for elever som ikke opplever å mestre den ordinære undervisningen (Haug, 2017, s. 9) som igjen tyder på at det mangler pedagogisk kompetanse for tilrettelegging av ordinær undervisning. Forholdene er derfor tilsynelatende svekkede for å innfri kravene som stilles for å føre inkluderende praksis i beslutningsprosesser og undervisning/opplæring på et generelt plan.

Den objektiviseringen av eleven som skjer allerede i startfasen av tiltakskjeden bryter med de demokratiske prinsippene for opplæring som foreligger i Kunnskapsløftet 2020 (Lønstad, 2008, s. 6). Samtidig er det problematisk at tiltakskjeden ikke i ett steg av utredningen plasserer eleven i en aktørrolle, men kun fokuserer på å plassere ansvar og forpliktelse hos skolen som aktør i utredningen (Nilsen og Herlofsen, 2019, s. 224). Dette er ikke enstydig negativt, for det er en viktig presisering å fordele ansvar til institusjonen, men eleven blir systematisk plassert utenfor prosessen. Fordelen med å plassere systemet i senter for ansvar er at det er fordelaktig å rette

kritikken for mangel på reell mulighet til medvirkning mot systemet fremfor individet. Samt at dette åpner for å rette kritisk blikk mot praksis. Spesialpedagogiske tiltak er i behov for kritikk og evaluering for å bli bedre. Slik sett blir kritikk av systemet den eneste måten å drive fremgang på. Dette er refleksjoner som befinner seg i utkanten av det aktuelle avsnittet knyttet til Shiers deltakelsesmodell, men det er likevel relevant i det første nivået hvor elever skal lyttes til.

Deltakelsesmodellen er et arbeidsverktøy for lærere å vurdere sin egen praksis, om den legger til rette for elevmedvirkning og hvorfor de ulike nivåene er viktig for hverandre. I det første nivået er kravene for innfrielse simple. Det eneste som kreves er at de voksen er villige til å lytte til eleven. I informantenes tilfelle har dette vist seg å ikke innfri allerede i første steg av deltakelsesmodellen. Systemet er ikke villig til å lytte til elevene ved 1. det foretas utelukkende en ekstern initiering av utredningen og 2. elevene gis ikke innsikt i kontakten med PPT før den første kontakten med utredningspersonell. Av den grunn er svaret på første steg i nivå 1: NEI. Hadde dette dreid seg om en reell vurdering av praksis tilstand hadde det vært nødvendig å stoppe prosessen allerede her, eller i verste fall jobbe på steg 1 til kravene var innfridd. I informantenes tilfelle har prosessen gått videre til trinn 2. Det kommer ikke frem i noen av intervjuene at praksis er tilrettelagt for elevs stemme å bli lyttet til. Svaret i steg 2 er derfor: NEI. Dette kompliserer betydningen av steg 3 i nivå 1 av deltakelsesmodellen. For det foreligger flere juridiske forskrifter som sikrer elevs rett til å bli hørt.

De nasjonale føringene og juridiske forbindelsene som knyttes til deltakelsesmodellen i denne studien er 1. Grunnloven §104. Grunnloven §104 sikrer menneskeverdet slik den er presentert i flere traktater og konvensjoner på verdensbasis. Paragrafen understreker at alle mennesker skal og har rett til å bli sett og hørt i alt som omfavner dem selv. Dette kan knyttes til internasjonale føringer for eksempel i Salamanca-erklæringen og Barnekonvensjonen som spesifiserer hva dette innebærer for barn. Grunnloven §104 er viktig for individets stemme og dreier seg omkring barnets beste (Grunnloven, 2014, §104). Salamanca-erklæringen fører disse aspektene inn i den spesialpedagogiske praksis som rettslig element. Det innebærer at skolen er pålagt å drive praksis som er i samsvar med menneskerettighetene i Grunnloven §104 (Unesco, 1994, s. 11). Likedan sikrer de barn som mottar spesialpedagogisk hjelp tilgang til likeverdige tilbud og inkludering (Unesco, 1994, s. 12). Der Salamanca-erklæringen fører Grunnlovens premiss for menneskerettigheter inn i spesialpedagogikken, fordypes FNs barnekonvensjon hva dette innebærer i praksis. Først og fremst utdyper Barnekonvensjonen barns rett til å gjøre opp sine egne meninger og tanker om det som omgir dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

Samtidig presiseres deres ytringsfrihet i den forbindelse. Med barns rett til å uttrykke disse tankene og meningene uten at de begrenses, med mindre det er juridisk forsvarlig å begrense dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 14). Som en forsterker til dette er det nedfelt at det barn uttrykker av meninger og tanker skal spille en vesentlig rolle i beslutningsprosesser som angår dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 13).

5.4.2 Elever støttes i å gi uttrykk for deres perspektiv

Det kommer særlig til syne i datagrunnlaget for denne studien at elevene ikke opplever å bli lyttet til når de først uttrykker sin mening. Desto viktigere er funnet at elevene ikke uttrykker sine meninger i særlig grad. Dette kan handle om at elevene ikke er vant til å reflektere over sin egen rolle i læringsprosesser eller utredning i dette tilfellet. Det kan også handle om hvordan utredningsprosessene er tilrettelagt med støtte for dem å uttrykke sine meninger. Det har i prosessen med å finne frem til informantutvalget vært krevende å få tilgang på elever i målgruppen. Dette er først og fremst basert på lærerens tilsynelatende ønske om å beskytte sine sårbare elever. Som med hensyn til etikk og profesjonalitet er vesentlig for en lærer å tørre og stå i. Samtidig er det problematisk når elever ikke får tilgang til opplysningen om prosjekter som denne studien, eller lignende forskningsarbeid. Basert på en tanke om elevens meninger, uten at det nødvendigvis blir drøftet med dem. Dette anser studien som en svekkende faktor i spørsmålet om elevene støttes i å gi uttrykk for sine perspektiv. Dette kan vise til en av de største opplevde, praktiske utfordringene med spesialpedagogikk – at organiseringen og tilnærmingen til spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak ofte gjøres på den letteste måten (Haug, 2014, s. 43) Noe som i enkelte tilfeller kan være en unnvikelsesstrategi fra skolen som institusjon når de ikke vet hvordan de skal gå frem.

I avgjørelser og læringsprosesser er motivasjon for fremgang viktig. Enten motivasjon kommer fra et indre eller et ytre perspektiv. Informantene i denne studien forteller lite om hvordan de ble eller ikke ble støttet i sin utredningsprosess, noe som kan tyde på at de ikke opplevde særlig støtte. I lys av motivasjon som drivkraften i menneskelig atferd, vil manglende støtte til å uttrykke seg, kunne lede til en ytre begrenset motivasjon i utredningsprosessen av lese- og skrivevansker (Deci og Ryan, 2017, s. vii). Dersom det er slik at indre motivasjon og støttende sosiale rammer er faktorer som leder til forløsning av elevens iboende kapasitet (Deci og Ryan, 2017, s. 3), er det en interessant tanke om flere elever ville valgt å delta i denne studien dersom den ble presentert for dem, og på en måte som ga uttrykk for hvilke positive virkninger det kunne ha for dem. Dette kan også antas å være aktuelt i informantenes utredningsprosesser.

Dersom utredningen ble tilstrekkelig informert om, på en måte som elevene forstod, kunne dette vært bidragsytende til større grad av motivasjon i selve testsekvensene.

Selvbestemmelsesteorien bygges på en tanke om menneskelig velferd i det vi kan være selvstyrte. I et vitenskapelig utgangspunkt dreier dette seg om funksjon innen våre sosiale og kulturelle rammer. Og hvordan mennesket og omgivelsene er gjensidig avhengige, og videre hvordan interaksjon mellom dem leder til velferd. Dersom velferd avhenger av samspill mellom mennesket og omgivelsene, på en slik måte at menneskers iboende potensiale kommer frem gjennom indre motivasjon og påfølgende handlinger som leder til oppnåelse av dette potensiale. Er det vesentlig i skolesammenheng at alle instanser arbeider etter klare rammer for oppnåelse av følelsen av tilhørighet, selvbestemmelse eller elevmedvirkning og tilhørighet (Deci og Ryan, 2017, s. 5). I en utredningsprosess vil det dermed også stilles krav til utredningspersonell om å foreta pedagogiske handlinger som tilfredsstillende og vekker den indre motivasjonen hos elevene. Og vi ser gjennom datagrunnlaget i denne studien at fravær av støtte til å uttrykke sin mening kan lede til manglende evner til å påpeke faktorer i utredningsprosessen som ledet til elevmedvirkning eller systematiske hindringen som ikke gjorde elevmedvirkning til noe oppnåelig. Deci og Ryan (2017, s. 8) mener at mennesker ikke er født som blanke tavler, men med et utgangspunkt som utvikles gjennom oppnåelsen av tilfredsstillende samspill mellom mennesker og deres miljø. I sammenheng med datagrunnlaget kan dette sees i sammenheng med den første informantens påstand om å ikke ha noen særlige tanker om hva elevmedvirkning er. Når resten av intervjuet viser til det motsatte. Selv om informantene ikke selvstendig klarer å knytte sine erfaringer og opplevelser direkte til begrepet elevmedvirkning, tør denne studien å påstå at de hadde kunnet det. Dersom de fikk støtten de trenger for å forstå sine prosesser, sin posisjon i dem og bli styrket i evnen det er å uttrykke seg.

5.4.3 Elevers perspektiv er tatt hensyn til

De juridiske forbindelsene som nevnt ovenfor legger premiss for at nivå en av deltakelsesmodeller er innfridd, samtidig som de er like gyldige for nivå 2 og 3. Ifølge deltakelsesmodellen kan ikke nivåene innfris uten at alle stegene er innfridd og det er derfor utfordrende å gå videre i drøftingen av nivå to. Samtidig er det et viktig poeng å gjøre nettopp dette da begge studiens informanter har vært gjennom en utredningsprosess som ikke samsvarer med kravene i deltakelsesmodellen. Informantene tegner et bilde av en praksis som ikke legger til rette for inkluderende praksis. Blant annet viser den andre informanten til at spesialpedagogiske tiltak og undervisning knyttet til dem foregikk i separate klasserom. Dette

til tross for at eleven selv ga uttrykk for at hen ønsker undervisningen i sitt ordinære klasserom. Dette er også et eksempel på juridisk brudd i henhold til Salamanca-erklæringen som påpeker at all spesialpedagogisk undervisning skal foregå i elevens respektive klasserom (Unesco, 1994). Samtidig en slik handling bryter med inkluderingsprinsippet i rammeplanverket – Kunnskapsløftet 2020 (Lønstad, 2008, s. 6). Dette kan også sees igjen i kompleksiteten mellom forståelsen av elevmedvirkning i forhold til medbestemmelse og selvbestemmelse. Dersom elevmedvirkning dreier seg om medbestemmelse, har ikke elevens mening en betydning i praktisk forstand med mindre forholdene legges til rette for dette. Samtidig som det viser at elevmedvirkning ikke dreier seg om vurderinger som inngår i sosiale interaksjoner mellom eleven og hans miljø i skolen (Werler, 2024, s. 107). Dette med bakgrunn i at det ikke foreligger en mulighet for eleven å være i interaksjon med andre. Like vanskelig er det i de to tilfellene som foreligger å knytte elevmedvirkning til elevens påvirkning på egen læringsprosess (Dehlin og Jones, 2022, s. 7). Fordi eleven ikke har en reell mulighet til å påvirke i noen grad. Videre bryter dette også med forståelsen av at elevmedvirkning ikke er valgfritt (Werler, 2024, s. 107) fordi det i disse tilfellene ikke har vært tiltenkt vurderinger eller hensyn.

Asymmetrien i elevmedvirkningens maktforhold er særlig tydelig på snakk om akkurat dette. Det er også vanskelig å tyde skillet mellom elevmedvirkning, sosial interaksjon eller ikke interaksjon, pedagogisk handling og intensjon, blant annet. Gjennom det teoretiske grunnlaget presenteres elevmedvirkning i flere dimensjoner, men det er utfordrende at det ikke foreligger en enstydig definisjon og ramme for begrepets innhold. Med Deweys forståelse av elevmedvirkning, ifølge Werler (2024, s. 108) er elevmedvirkning dels elevens ansvar i det elevmedvirkning forklares å inngå i individuelle læringsprosesser. Selv om systemet er ansvarlig for ivaretagelsen av juridiske forskrifter og tilrettelegging av praksis, er ikke systemet ens ansvarlig for elevens læring. Dette støttes av Pitkin og Shumers (2016, s. 393) påstand om at deltakelse er et grunnleggende premiss for elevmedvirkning. Samtidig faller alt på den pedagogiske handlingen når det kommer til å legge praksis til rette for å la elevens stemme bli hørt og gi den en betydningsfull plass i praksis (Werler, 2024, s. 107). Det er dermed mulig å påstå at informantene i denne studien ikke er gitt en aktørrolle i sin utredningsprosess og heller ikke har inngått i en skolekultur som verdsetter og anerkjenner viktigheten av elevens stemme i henhold til rammeplanverket (Kunnskapsløftet, 2020).

Deltakelsesmodellen strekker seg over flere nivåer enn de tre som er nevnt i denne drøftingen, men Shier (2011, s. 110) påpeker i modellen at dersom ikke alle krav er innfridd fra nivå 3, er ikke praksis i samsvar med Barnekonvensjonen. Derfor avsluttes denne drøftingen på nivå 3,

da funn knyttet til datagrunnlaget ikke har relevans i høyere nivåer da de ikke er gitt reell mulighet til medvirkning i nivå 1, 2 og 3.

5.5 Drøfting: En oppsummering

Analysen og drøftingen av denne studien bekrefter at det er vanskelig å skulle definere, drøfte og evaluere elevmedvirkning, og dens begrepsinnhold. Samtidig viser dette kapittelet at det finnes modeller og teoretiske perspektiver som kan være nyttige å belyse for å komme nærmere en forståelse av hva elevmedvirkning innebærer for eleven i prosesser. Formålet med dette kapittelet var å bruke datamaterialet og teorien sammen for å komme nærmere et svar på studiens overordnede problemstilling, i lys av de tilhørende forskningsspørsmålene. Samtidig har drøftingen tatt stilling til deltakelsesmodellen og vurdert funn i analysen mot juridiske forskrifter for elevers rett til medvirkning. Dette har vært nyttig fordi informantenes egne ord er fredet og skal ikke tolkes, ved å bruke deltakelsesmodellen har studien likevel fått en sjanse til å drøfte, prøve ut og vurdere ulike årsaker ved systemet som kan ha ledet til elevenes opplevelser og erfaringer, i deres respektive utredningsprosesser.

De viktigste funnene som er gjort i denne analysen og drøftingen er at informantene i denne studien opplever liten grad av forståelig informasjon. De erfarer å ikke bli lyttet til i de situasjonene hvor de uttrykker sine behov. Begge elevene gjenspeiler en forståelse av utredningsprosessen som fastsatt og formidler en tillit til at denne prosessen er riktig. Den andre informanten uttrykker tydelig at systemets håndtering av utredningens påfølgende tiltak har ledet hen ut av den sosiale tilhørigheten, som Deci og Ryan (2017, s.) legger som ett av tre grunnleggende premiss for å oppnå selvbestemmelse.

6.1 Avslutning – et forsøk på faglig konklusjon

Denne studien har nå vært gjennom en lang redegjørelse av tema, problemstilling, bakgrunn og begrunnelser med hensikt å besvare masteroppgavens problemstilling. Dette innebærer teoretiske tilnærminger, avgrensninger i oppgaven, begrepsavklaringer og oppgavens oppbygning. Å skulle fatte alt dette i en konklusjon er vanskelig og jeg skal dermed forsøke etter beste evne å besvare oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål på en hensiktsmessig måte for å reflektere funn i studien, hvilken innsikt studien bidrar med i det spesialpedagogiske fagfeltet.

For ordens skyld repeteres problemstillingen og forskningsspørsmålene med fortløpende forsøk på å besvare dem under. Forskningsspørsmålene har vært til god hjelp for å danne grunnlag til besvarelsen av selve problemstillingen. Av den grunn kommer de først i denne delen av avslutningen.

Forskingsspørsmål:

1. Forskingsspørsmål 1: På hvilke måter karakteriserer elevene medvirkning?

Informantene karakteriserer elevmedvirkning som noe abstrakt de selv påstår å ikke ha mange tanker rundt. Analysen og drøftingen viser at elevene ikke har klare definisjoner eller stikkordsforklaringer for begrepsinnhold, men de viser reflektert korrelasjon mellom egne opplevelser og erfaringer som knytter elevmedvirkning til motsetninger. Blant annet at de opplever og erfarer å ikke bli lyttet til eller være en del av beslutningsprosesser.

2. Forskingsspørsmål 2: På hvilke måter opplever elevene sin rett til medvirkning?

Forskingsspørsmål 1 og 2 ligner hverandre, og de representerer en svakhet i denne studien. I datagrunnlaget er det vanskelig å skille mellom hvordan informantene karakteriserer elevmedvirkning fordi de ikke avgir konkrete erfaringer som kan knyttes til elevmedvirkningens begrepsinnhold. Samtidig som dette er et interessant funn. Det er felles for elever og fagfolk at elevmedvirkning er vanskelig å definere, samtidig viser datagrunnlaget at en ide om hvordan elevmedvirkning ser ut og oppleves i prosessen, er tydelig knyttet til individuelle tilfeller.

3. Forskingsspørsmål 3: På hvilke måter kunne elevene medvirke i utredningsprosessen for å oppnå økt utbytte av den?

Elevene viser gjennom intervjuene at de har gjort få forsøk på å medvirke eller endre prosessen i en retning knyttet til sine egne meninger eller synspunkter. Likevel kommer det frem at dette ikke dreier seg om mangler på meninger eller synspunkter. Den ene informanten forteller at hen skulle ønske hen hadde spurt om å få gjennomføre selve utredningen nærmere sin egen skole. Dette ville vært et klart og godt eksempel på elevmedvirkning, dersom hen uttalte dette ønsket og ble lyttet til. Informantene nevner også tid, sted og rom i forbindelse med konkrete eksempler på hva elevmedvirkning kan være.

Problemstilling:

På hvilke måter erfarer og forstår elever i videregående skole sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Elevene forstår elevmedvirkning som muligheten til å ytre sine meninger og bli hørt. Samtidig som de erfarer å ikke bli lyttet til. De har diffuse forhold til begrepsinnhold og viser en tiltro til systemets organisering av prosessen. Samtidig som de erfarer begrensede muligheter til å medvirke som ekskluderende.

6.2 Avslutning – til videre ettertanke

Arbeidet med denne studien har vært krevende. Og jeg er ydmyk når jeg nå skal runde det hele av i ett lite avsnitt. Det kommer tydelig frem av studien at den har vesentlige sider ved seg som er viktige å belyse. Både med tanke på utviklings- og endringsarbeid i skolen og i spesialpedagogiske tiltak, men også i arbeid som sikrer elevens stemme å bli hørt. Samtidig som studien peker på hvor viktig elevens stemme er, ikke bare i utredningsfasen av lese- og skrivevansker, men på generell basis.

Det viktigste funnet som er gjort i denne studien er at elevene har til felles at ingen av dem er trent i eller vant til å bruke sin stemme aktivt i beslutningsprosesser. Enten det er lagt til rette for det, eller det foreligger hindringer for det. Et annet vesentlig funn er at det er veldig få elever som ønsker å snakke om nettopp dette. Dette er både interessant og alarmerende, slik jeg ser det. Elever som ikke er vant til, får lov til eller som tar sjansen til å fortelle sine meninger og synspunkter, vil ikke gjenspeile de demokratiske verdiene som er grunnleggende for opplæring i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er funn som er viktige for arbeidet med å tilrettelegge for elevmedvirkning, samtidig som det bidrar til å øke betydningen av elevens stemme i forhold til tematikken. Studien retter direkte fokus mot elevens oppfatning av egen rolle i sine prosesser og drøfter systemets tilstand. En slik tilnærming vil etter min mening kunne bidra til å flytte fokus vekk fra elevens vansker med læring, til hvordan systemet kan bli bedre på å finne frem til problematisk organisering av tiltak og utredning.

Gjennom forskningsspørsmålene som er til hjelp for å besvare studiens overordnede problemstilling, kommer det også frem flere elementer som kan knyttes til selvbestemmelsesteorien, self-efficacy og empowerment.

Selv om studien peker i en retning som fortjener, og må få mer oppmerksomhet, bærer den også med seg noen svakheter. Det er for det første få informanter som danner datagrunnlag. Tilhørende datagrunnlaget kunne spørsmålene vært formulert på en måte som ga flere nyttige og mer presise opplysninger. Intervjuene kunne også med fordel foregått i to omganger.

Hypotesen bak to intervjuer med samme informant, er at eleven i mellomtiden kan få mulighet til å bli kjent med tematikken, bli trygg i situasjonen og få mulighet til å gjøre seg noen refleksjoner knyttet til dem og sin egen utredningsprosess i tidsrommet mellom.

Når jeg nå går mot slutten av dette arbeidet har jeg tenkt mye på hva hvis jeg skulle gått tilbake i tid og gjort dette på nytt. Det har vært mange stunder med frustrasjon i arbeidet, over tematikkens manglende oppmerksomhet, over ensomheten og hvor krevende dette har vært med jobb og barn. Samtidig kjenner jeg meg sikker i hjertet på at dette har vært riktig oppgave. Uten tvil ville jeg valgt elevperspektivet, tematikken og arbeidet igjen. Og jeg er tross alt stolt av å levere denne masteroppgaven. Selv om den ikke er like fullstendig og punktlig som jeg selv så for meg. Med den forståelsen at alt i livet bringer oss i en retning av noe som er ment å være, er jeg takknemlig for at jeg har fått denne sjansen og ser frem til å forhåpentligvis få jobbe enda mer med dette - i mange år fremover.

LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.
Barneombudet. [file:///C:/Users/perni/Downloads/Uten-mal-og-mening%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/perni/Downloads/Uten-mal-og-mening%20(1).pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 168-193) Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 51-72) Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. og Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 23-48) Cappelen Damm Akademisk.
- Dehlin, E. og Jones, M-A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Dyssegaard, C.B. og Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Udannelsesforskning, DPU, Århus Universitetet.
- Festøy, A. R. F. og Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug. (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (1. utg. s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (2014). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Halvorsen, K. (2014). *Velferd. Fra ide til politikk for et godt samfunn*. Cappelen Damm akademisk.

- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I Haug, P. (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten. (Red.). *De utenfor: Forskning om Spesialpedagogikk og Spesialundervisning*. (s. 15-38). Bergen Fagbokforlag.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hausstätter, R., & Vik, S. (2021). Inclusion and special needs education: A theoretical framework of an overall perspective of inclusive special education. In *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion* (1. utg., s. 18–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368-3>
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: et ikke-antroposentrisk alternativ*. (1. Utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Vigmostad og Bjørke AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2823>
- Lea, K. (2024) Læreren som følgesvenn. I T. Werler og H. Sæverot. (Red.), *Pedagogiske handlinger* (1. utg., s. 27-50). Vigmostad og Bjørke AS.
- Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M og Hofslungengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 338-361) Cappelen Damm Akademisk.
- Lønstad, H. D. (2008). *Elevmedvirkning og demokrati. En metodebok for lærere. Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press, New York.

- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies (3. utg., s. XIV-446). Routledge.
- NESH. (2021, desember 12). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. og Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 218-248) Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug. (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (1. utg. s. 350-367). Det Norske Samlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Næss, K-A, B, Engevik, L. I., Veerle, G., Gommæs, U. T., Moljord, G. og Sigstad, H. M. H. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pitkin, H. og Schumer, S. (2016). On participation. I R. Blaug og J. Schwartzmantel. (Red.), *Democracy: A reader*. (s. 391-396).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018) *Self- Determination Theory. Basic Psychological Needs in samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Tetler, S. (2004). Delagtighet – et spesialpedagogisk kernebegreb? I N. Egelund. (Red.) *Spesialpedagogisk praksis – indspil og udspil*. (1. utg. s. 57-68) Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*.

file:///C:/Users/perni/Downloads/Veilederen%20Spesialundervisning%20(1).pdf

Werler, T. (2024). Elevmedvirkning – et pedagogisk handlingsrepertoar. I T. Werler og H. Sæverot. (Red.), *Pedagogiske handlinger* (1. utg., s. 101-121). Vigmostad og Bjørke AS.

Åmot, I. og Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K-A, B. Næss og R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s. 589-640) Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elevperspektiv på voksenstyrt medvirkning: hvordan erfarer elever sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaringer med sin rett til medvirkning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masterstudien er å undersøke begrepet medvirkning fra et elevperspektiv. Det er elevens egne opplevelse av medvirkning studien ønsker å rette søkelys mot. Det er viktig med økt innsikt i elevers erfaringer med medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker, fordi det finnes lite oppmerksomhet på området og videre fordi forskning viser at elever ikke opplever tilstrekkelig mulighet for sin rett til medvirkning i undervisning.

Problemstillingen for prosjektet er:

Elevperspektiv på voksenstyrt medvirkning: hvordan erfarer elever sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Videre vil studien ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål for å underbygge problemstillingen:

1. Hvordan opplever elevene sin rett til medvirkning?
2. På hvilke måter påvirker elevene sin rett til medvirkning saksgangen i utredningsprosessen?
3. Hvordan karakteriserer elevene medvirkning?

Studien tar til sikte å gjøre et dypdykk i medvirkning, slik den er lovfestet som rettighet i Barnekonvensjonen, Grunnloven, Salamanca erklæringen og Opplæringsloven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for datainnsamlingen er basert på studiens formål. Elever som velger å delta i studien må ha gjennomgått en utredningsprosess for lese- og skrivevansker. Studien begrenser seg til elever som under datainnsamlingens tidspunkt, deltar i undervisning i videregående skole. Forespørsel om deltagelse i studien formidles gjennom kontaktpersoner ved skolens ledelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et personlig intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Spørsmålene som stilles handler om din kunnskap om medvirkning og hvilke erfaringer du har med retten til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker. Det blir tatt lydopptak under de personlige intervjuene, lydfilene lagres på en ekstern enhet og blir kun tatt i bruk for transkribering og slettes fortløpende.

Foreldre må gjerne se gjennom intervjuguide og samtykkeskjema i forkant, eller kontakte studenten direkte for ytterligere informasjon om prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Etter undertegnelse av samtykkeskjema vil hver deltaker bli tildelt et kodenavn som heretter blir deres tittel på lydopptakene fra personlige intervju. Lydopptakene lagres på en ekstern USB enhet, adskilt fra samtykkeskjema. Det vil ikke publiseres noen opplysninger som kan identifisere deltakere av prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven leveres, estimert 15 mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes og dine personopplysninger innhentet via samtykkeskjema vil bli makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet avdeling Lillehammer ved Pernille Marie Berg. E-post: pernillemarieb@hotmail.com eller tlf.: +47 949 70 964. Eller veileder Birgit Nordtug, e-post: birgit.nordtug@inn.no, tlf.: +47 61 28 81 57.
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Birgit Nordtug

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Pernille Marie Berg

Student

Vedlegg 2:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevperspektiv på voksenstyrt medvirking: hvordan erfarer elever sin rett til medvirking i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju.
- at mine lydopptak lagres på ekstern enhet frem til transkripsjon av lydopptak er gjort.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsopplysninger:

1. Hvilket klassetrinn tilhører du?
2. Har du vært gjennom en utredningsfase for lese- og skrivevansker?
3. Var utredningen initiert av deg selv, eller noen andre?
4. Hvis av noen andre – hvordan opplevdes dette?
5. Hvilken kjennskap fikk du til dine rettigheter før utredningen satt i gang?
6. Hvilken informasjon fikk du eller skulle du ønske at du fikk, som var eller ville vært nyttig for din forståelse av konsekvenser som følger en utredning av lese- og skrivevansker?
7. Ble du presentert for din rett til medvirkning i forkant av utredningsprosessen?
8. Hvordan opplevde du den første kontakten med den som ledet utredningsprosessen og hvem arrangerte det?
9. Hadde du mulighet til å påvirke hvor dette møtet skulle finne sted eller ble det bestemt for deg?
10. På hvilke måter tror du valg av møtested har påvirket din rolle i utredningsprosessen?

Forståelse av rett til medvirkning:

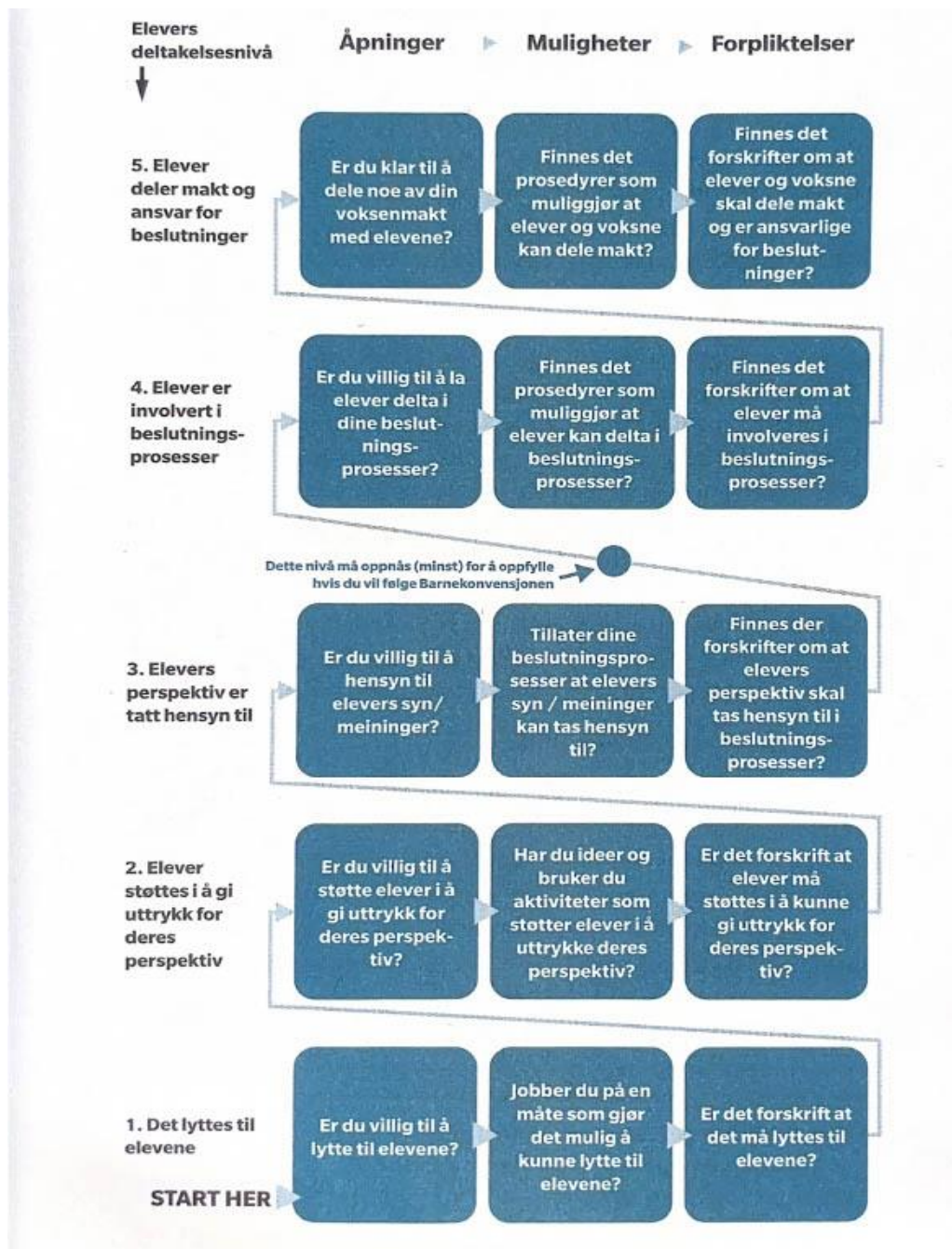
11. Hva er dine tanker om medvirkning?
12. Hvilke hendelser opplevdes som lette eller vanskelige å medvirke i?

Erfaringer med rett til medvirkning:

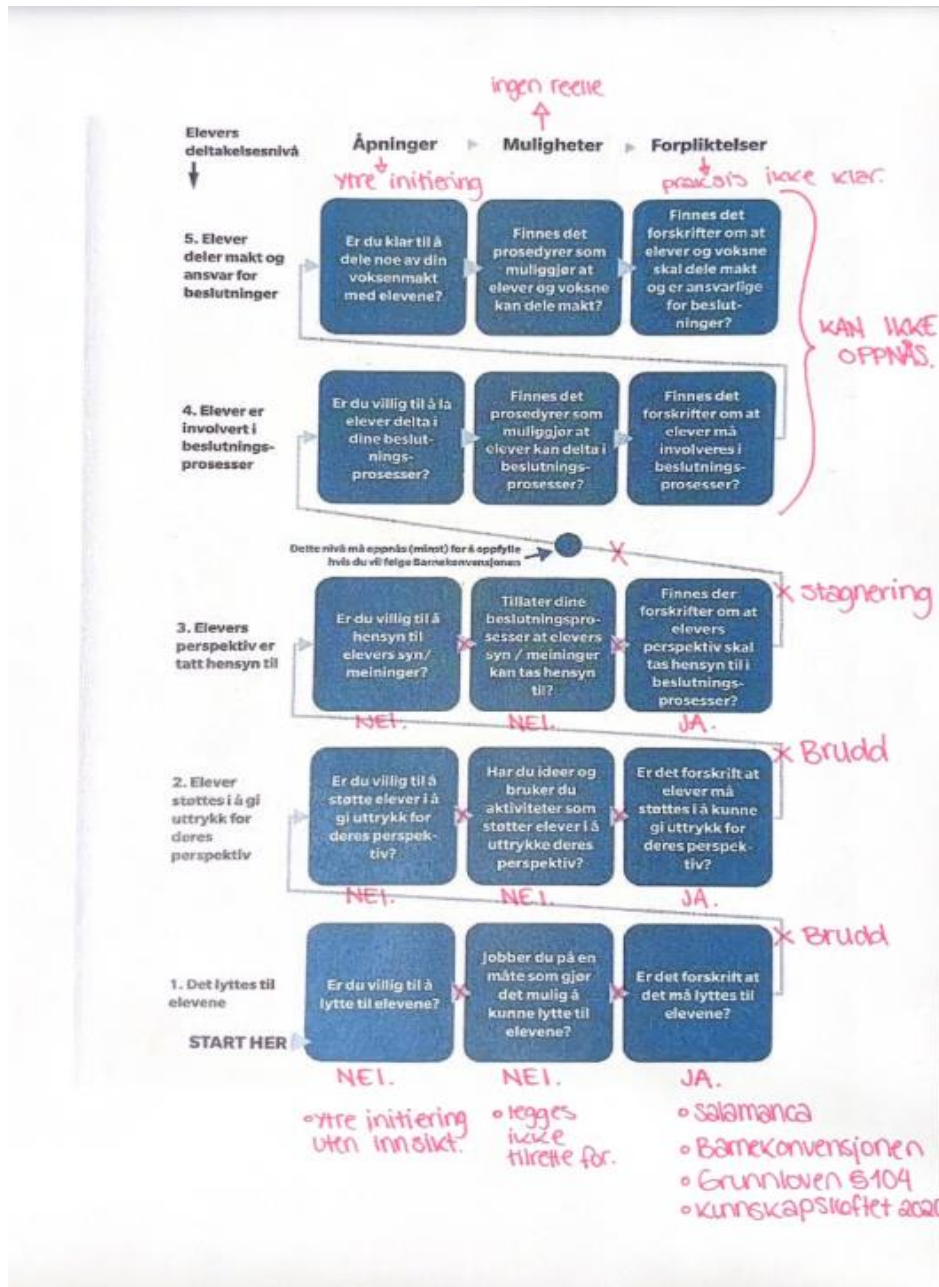
13. Hvilke elementer påvirket din rett til medvirkning i utredningsprosessen av lese- og skrivevansker?
14. Ble du spurt om din mening i forhold til disse elementene?
15. Hvordan brukte du mulighetene til å medvirke, dersom det var mulig?
16. Hvis det ikke var mulig eller du ikke brukte mulighetene, hvorfor ikke?
17. Hvordan opplevde du relasjonen til den som ledet din utredningsprosess?
18. Hvordan tror du retten til medvirkning påvirker resultatene av utredningen av lese- og skrivevansker?

19. Resulterte utredningen i en diagnose eller andre tiltak? Hvis ja, hvordan opplevdes dette?
20. Var resultatet i samsvar med dine ønsker og forventninger?
21. Har resultatene av utredningsprosessen vært til nytte eller hindring i etterkant?
22. Hvis du vil prøve, hvordan vil du beskrive opplevelsen av å bli utredet for lese- og skrivevansker i sin helhet?

Vedlegg 5: figur 1



Vedlegg 6: figur 2



Modell 1:

<p>1. Forkunnskap <i>Spørsmål: 1 og 2</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Er det forskjell på elever som viser til god forkunnskap og ikke, når det kommer til refleksjoner og aktiv deltakelse?	<p>2. Informasjon <i>Spørsmål: 5 og 7</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Har spørsmålene sammenheng med aktiv deltakelse?
<p>3. Refleksjon <i>Spørsmål: 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21 og 22.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• På hvilke måter reflekterer elevene over sine muligheter til aktiv deltakelse i ettertid?• Kunne graden av informasjon spilt en rolle for refleksjoner?	<p>4. Aktiv deltakelse <i>Spørsmål: 3, 9, 14 og 15.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilke faktorer har innvirkning på aktiv deltakelse?• Er det noe til felles i tilfellene der eleven ikke deltar aktivt i beslutningsprosesser?<ul style="list-style-type: none">• Når oppleves muligheten til elevmedvirkning mest betydningsfull for elevene?

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

503294

Vurderingstype

Standard

Dato

22.11.2023

Tittel

Elevperspektiv på voksenstyrt medvirkning: på hvilke måter erfarer elever sin rett til medvirkning i utredningsfasen av lese- og skrivevansker?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Birgit Nordtug

Student

Pernille Marie Berg

Prosjektperiode

01.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

BARN SAMTYKKER SELV

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!