



Hvordan synliggjøres elevmedvirkning i maler for sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner?

Anita Benedikte Sigmundstad

VID vitenskapelige høgskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i Medborgerskap og samhandling

Antall ord: 26 958

Dato 20.05.21

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting til privat bruk er tillatt.

Sammendrag

I Norge bygger den politiske intensjonen for mennesker med utviklingshemming på tanker om likestilling, likeverd, selvbestemmelse, deltakelse og integrering. Norsk skole skal være inkluderende og likeverdig. Det har de siste årene kommet flere rapporter, blant annet barneombudets rapport fra 2017 som sier at opplæringstilbudet ikke er likeverdig og inkluderende og at barn som mottar spesialundervisning ikke opplever å bli lyttet til, slik som lovverket slår fast at de har rett til. For å forstå hva som ligger til grunn for gjeldende praksis har jeg sett på hvilke lovverk og politiske føringer denne praksisen bygger på. Jeg har også sett på ulike teorier som bygger oppunder forståelsen av hva som skal til for at et samfunn skal oppleves som likeverdig og inkluderende. Jeg har valgt et rettferdighetspolitisk teoretisk bakteppe for oppgaven. Bakgrunnen for dette er at jeg tenker det må ligge som en grunnforståelse på tvers av de ulike sektorene som utgjør tjenestene til barn med behov for ekstra tilrettelegging. Jeg har hatt særlig fokus på elevmedvirkning for barn som mottar spesialundervisning.

Det er i denne oppgaven en målsetning å se på kjeden som leder frem til spesialundervisning for barn og ungdom i grunnskolen. Oppgaven bygger på en hypotese om at det muligens kan være et brudd i denne kjeden der eleven mister sin mulighet til å medvirke. Jeg har valgt å se på maler for sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning og IOP (individuell opplæringsplan). Så langt jeg kan se er ikke disse malene studert tidligere. Metode for oppgaven er dokumentanalyse. Dokumentene er delt i tre grupper og i hver gruppe er malene plassert i ulike nivå etter grader av medvirkning.

Funn i oppgaven tyder på at det kommer tydelig frem i gjeldende lovverk at elever har rett til å medvirke i utforming av spesialundervisning. Det ligger lite føringer for hvordan spesialundervisning skal organiseres og gjennomføres. UDIR har utarbeidet forslag til maler, men det er opp til hver kommune og instans innad i kommunen om de velger å bruke UDIR sine maler eller utarbeide egne maler. Min analyse viser at det er store forskjeller på malene. Analysen viser også at det er lite som indikerer at instanser samarbeider om utarbeidelse av malene innad i hver kommune. På bakgrunn av analysen vil det være rimelig å anta at elvens mulighet til medvirkning varierer fra kommune til kommune og i de ulike instansene.

Nøkkelord: Elevmedvirkning, medborgerskap, spesialundervisning og dokumentanalyse

Abstract

In Norway the political intention for people with disabilities are built on ideas of equality, self-determination, participation, and integration. The Norwegian school shall be inclusive and equal. Over the last few years several reports have been published saying that the education, especially for children with the need for special education, is not inclusive and equal, and that children do not experience being listened to. To understand what the system today is built up on I have looked at the law and underlying political intentions. I have used a justice political theoretical frame for the thesis. I have chosen this theoretical framing because we need a multidisciplinary approach to the services for children with special needs. I have set my focus on pupils participation.

I have analysed the chain leading to special education. It is based on the hypotheses that there must be a break somewhere in that chain, that can help us understand why pupils report that they do not get to participate in designing the special education, even though they have a lawful right to do so. I have analysed forms (templates) for expert assessment, resolutions, and individual training/education. I cannot find that these forms/templates have been analysed in any other study. I have conducted a document analysis. The documents have been divided into three groups and after analysing they have been placed in different levels of participation.

Findings in the thesis indicate that it is clear in current legislation that students have the right to participate in the design of special education. There are few guidelines for how special education should be organized and implemented. UDIR has prepared proposals for templates, but it is up to each municipality whether they choose to use UDIR's templates or prepare their own templates. My analysis shows that there are big differences in the templates. The analysis also shows that there is little to indicate that agencies collaborate on the preparation of the templates within each municipality. Based on the analysis, it would be reasonable to assume that the student's opportunity for participation varies from municipality to municipality and in the various institutions.

Key words: Student influence, citizenship, special education, and document analysis

Forord

Arbeidet med en masteroppgave er en lang og utfordrende prosess. For min del har ønsket om å skrive en masteroppgave ligget der lenge, men det var vanskelig å finne det rette tidspunktet. For fire år siden fikk jeg muligheten. Jeg startet i ny jobb samtidig som jeg begynte på deltidsstudiet. Jobb og studie har gått hånd i hånd og det har gitt meg nye perspektiver i begge retninger. Jeg har hatt stor glede av den faglige utviklingen, men det har også vært krevende og jeg hadde nok ikke valgt fulltidsjobb hvis jeg skulle gjort det igjen. Tema for oppgaven min har opptatt meg lenge og jeg har gjennom studietiden endret min egen praksis. Håpet mitt er at elevmedvirkning får økt fokus fremover og at vi utvikler ny kunnskap som fører til en bedre praksis, der alle elever opplever å ha reel innflytelse på egen hverdag.

Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven nå er ferdig og de fortjener en takk. Mine gode kolleger i PPT har bidratt med faglige innspill og kontinuerlig støtte. Kollokviegruppen gjennom fire år på VID, Steinunn og Siv, det hadde ikke gått uten dere. Min tålmodige og fine familie som har gitt meg tid til å jobbe når jeg trenger det og drar meg inn i hverdagen igjen slik at livet har balanse. Jeg vil og få takke min veileder, Inger Marie Lid. Du er en kilde til kunnskap som har inspirert meg stort. Du stiller spørsmål som får meg til å bli nysgjerrig på nye perspektiver og forstår hva jeg lurer på før jeg forstår det selv. Tusen takk for inspirerende samtaler og god veiledning.

Bryne 2021

Anita Benedikte Sigmundstad

Innhold

Opphavsrettigheter	2
Sammendrag	3
Innhold	7
1 Innledning	8
1.1 Tema for oppgaven	8
1.1.1 Samfunnsmessig relevans	9
1.3 Oppgavens avgrensning	12
1.4 Lovverk og politiske intensjoner	13
1.5 Kunnskapsstatus	26
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	31
2 Teori	33
2.1 Medborgerskap fra et rettferdighetsteoretisk perspektiv	33
2.3 Elevmedvirkning	39
2.4 Maktperspektiv	43
3 Metode	46
3.1 Kvalitativ metode	46
3.2 Dokumentanalyse	46
3.2.1 Hermeneutikk	48
3.3 Forskningsetiske vurderinger	51
3.4 Utvalgsriterier	51
3.5 Datainnsamling	52
3.6 Kort presentasjon av materialet	54
4.1 Gruppe 1 Maler for sakkyndige vurderinger	56
4.2 Gruppe 2 Maler for enkeltvedtak	62
4.3 Gruppe 3 Maler for IOP	64
4.4 Oppsummering av analyse	67
5. Drøfting	69
5.1 Hvordan kan institusjonelle forutsetninger støtte elevens medvirkning?	69
5.2 Dokumentenes betydning i tiltakskjeden	75
6. Konklusjon	82
Referanser	83

1 Innledning

Det overordnede tema for oppgaven er en inkluderende praksis, der barn opplever seg som en verdifull del av et fellesskap. Hvordan er dagens system og praksis en mulighet eller et hinder?

Det norske samfunnet og den humanistiske tradisjon bygger på en grunntanke om at alle mennesker er like mye verdt og har verdighet. Menneskeverdet er medfødt og iboende hos alle mennesker, og er derfor uavhengig av individuelle evner og egenskaper (NOU 2016: 17, 2016, s. 3). Gjennom studiet, med særlig vekt på medborgerskapsteori, har jeg i økende grad blitt bevisst på hvordan føringer sentralt påvirker den enkelte tjenestemottaker direkte. Jeg har og blitt mer oppmerksom på hvordan vi lar enkelte holdninger råde uten at vi stiller spørsmål ved om dette er den beste måten å handle på.

Denne oppgaven er valgt på bakgrunn av erfaringer fra egen praksis. Min praksiserfaring er knyttet til direkte arbeid som spesialpedagog for barn i barnehage som er mottakere av spesialpedagogisk hjelp og som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT, med ansvar for å gjøre sakkyndige vurderinger av barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehage eller spesialundervisning i skole. Jeg har gjennom dette arbeidet hatt ansvar for å lage IOP og gjøre sakkyndige vurderinger. Min arbeidserfaring er begrenset til en kommune, men jeg har gjennom samarbeid med andre kommuner, ved overføring av saker, fått innsyn i dokumenter fra flere kommuner. Det som har kommet frem er at dokumenter fra ulike kommuner har mange likhetstrekk, men også en del ulikheter. Dokumentene er underlagt det samme lovverket, men områder vektlegges ulikt og dokumentene fremstår som ulike. Jeg har derfor blitt nysgjerrig på hvordan disse ulikhetene kan forstås. Selve spørsmålet i oppgaven kan fremstå som teknisk, men jeg ønsker å utforske teori og forskning som sier noe om hvorfor en praksis får råde og hvilke kunnskapssyn vi hviler på i tjenesteutformingen. Resultatene av datainnsamlingen vil kanskje kunne si noe om rådende elevsyn i dagens skole.

1.1 Tema for oppgaven

Det har kommet rapporter og stortingsmeldinger som sier at barn som motta spesialundervisning opplever å bli segregert og lite inkludert i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. I barneombudets rapport Uten mål og mening, kommer det frem at

«at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen» (Barneombudet, 2017).

Barneombudets rapport Uten mål og mening har sett på elevmedvirkning blant annet gjennom samtale med elever. Her kommer det frem at elevene ikke opplever at de har blitt hørt verken i PP - tjenestens sakkyndighetsarbeid eller i arbeidet med IOP. Barneombudet har gitt anbefalinger om at det bør utarbeides en egen bestemmelse i opplæringsloven som skal sikre at barns stemme kommer frem i PP- tjenestens sakkyndighetsarbeid, når kommunen fatter vedtak, i skolens arbeid med IOP, i gjennomføring og evaluering av spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Det er nå tre år siden rapporten kom, og det kan være interessant å se på om det har ført til endringer i lover og retningslinjer for spesialundervisning.

Det er et samfunnsmessig problem hvis vi ikke klarer å ivareta barns rett til medvirkning og barns rett til et inkluderende opplæringstilbud. Alle elever har rett på et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Det er i dag en stor del elever i Norge som mottar spesialundervisning. Opplæringslovens § 5 gir elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning gir rett til et enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan (IOP). For at denne retten skal utløses kreves det at PPT gjør en sakkyndig vurdering av elevens behov. Det kommer frem av lovverket at elever har rett til medvirkning i utforming av eget opplæringstilbud.

Tema for denne oppgaven vil omhandle elevmedvirkning, men elevmedvirkning påvirkes av mange ulike faktorer. Det vil på bakgrunn av oppgavens størrelse, ikke være mulig å gå inne i alle aspekter som kan belyse tema. Fokuset i oppgaven rettes mot de formelle rammene rundt spesialundervisningen. Jeg arbeider ut fra en hypotese om at det kan være et brudd i tiltakskjeden som leder til spesialundervisning, der forventningen om elevmedvirkning glipper.

1.1.1 Samfunnsmessig relevans

Relevansen for masterens kjerneområde, medborgerskap, er knyttet til elevens rett til et godt opplæringstilbud. Elevmedvirkning kan settes inn i en medborgerskapskontekst ved å se på det som en rett til å påvirke forhold som berører den enkelte direkte. Ny læreplan, Fagfornyelsen 2020, trådte i kraft høsten 2020 (UDIR, 2019). Denne læreplanen har tre overordnede «paraplyer» som er ment å sikre et helhetlig og langsiktig skoletilbud. En av

disse «paraplyene» er Medborgerskap og demokratiforståelse. Skolen kan sees som et bilde på det øvrige samfunnet. Retten til å uttale seg er lovfestet. Opplevelsen av tilhørighet er også en viktig side ved medborgerskapstenkningen.

Læreplanenes formålparagraf sier at menneskeverdet er ukrenkelig og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Menneskets ukrenkelige likeverd skal altså ligge til grunn for arbeidet som gjøres og tiltak som settes i verk mot alle elever i skolen. Men hva betyr egentlig likeverd i skolen og hvordan kan dette komme til uttrykk. Lid sier at det kanskje kan være enklere å se når det ikke er likeverdig, som for eksempel når en elev ikke får delta i klasseromsundervisningen eller mottar undervisning av en person som mangler kompetanse (Lid, 2020).

Et godt opplæringstilbud avhenger av en rekke ulike faktorer. Eleven har rett til å være en del av et sosialt fellesskap, rett til å medvirke i utforming av tilbudet, rett til et godt psykososialt miljø, rett til en oppæring som hjelper eleven å nå sitt potensiale. For å sikre at elevens rett blir oppfylt kan det ikke være opp til den enkelte tjenesteyter å sikre tilbudet. Hvis ikke rutiner og regler er tydelig formulert i alle ledd eller i alle nivå blir det personavhengig og elevens rett blir svekket. En elev med en utviklingsforstyrrelse som ikke får oppfylt sine rettigheter vil være problematisk i et medborgerskapsperspektiv.

For å tydeliggjøre hva som vektlegges videre kan det være hensiktsmessig med en kort redegjørelse for nøkkelbegreper knyttet til tema i oppgaven:

Medborgerskap: Det er ulike definisjoner av begrepet medborgerskap, i Store Norske Leksikon defineres medborgerskap ut fra en samfunnsvitenskapelig kunnskapstradisjon der begrepet brukes til å beskrive *en tilstand der en person blir regnet og med rette kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet* (Thorsen, 2021). Begrepet er en fortsettelse av Thomas Humphrey Marshall begrep om social citizenship som ble lansert i essaysamlingen *Citizenship and social class* i 1950 (Thorsen, 2021). I Læreplanen LK 20 har de laget en overordnet del med tre fagovergripende tema. Her settes medborgerskap og demokrati i samme tverrfaglige tema. Målet er å gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Gjennom arbeidet med tema skal eleven opparbeide seg en forståelse for

sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter og skolen skal stimulerer elevene til å bli aktive medborgere. Elevene skal få kunnskap og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper (Saabye, 2020).

Elevmedvirkning: Begrepet elevmedvirkning brukes i skolen og barns medvirkning brukes i barnehage. Begrepet elevmedvirkning fikk økt fokus i skolen etter Kunnskapsløftet (LK06). Det ble blant annet lagt vekt på at elevene skulle være med å utarbeide vurderingskriterier for eget arbeid. I kunnskapsløftet står det at elevmedvirkning innebærer at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammene av lover og forskrifter (Saabye, 2020). Barnekonvensjonens artikkel 12 stadfester at barn som er i stand til det har rett til fritt å uttrykke sin egen mening og skal gis særlig anledning til å bli hørt blant annet i administrativ saksbehandling som angår barnet selv (Regjeringen, 2019b).

Spesialundervisning: Spesialundervisning er en lovfestet rettighet til elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Spesialundervisning kan for eksempel være at eleven får særskilt tilrettelagt tilbud, med oppfølging av spesialpedagog, lærer eller andre. Det kan innebære at eleven jobber etter andre læringsmål enn andre, eller at eleven har behov for særskilt tilpasset utstyr. Retten til spesialundervisning er regulert i Opplæringsloven kapittel 5 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Sakkyndig vurdering: Før et vedtak om spesialundervisning kan fattes, skal det foreligge en sakkyndig vurdering som skal vise om eleven har rett til spesialundervisning og hvilken opplæring som bør gis (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er PP-tjenesten som har ansvaret for å gjøre sakkyndig vurdering etter Opplæringsloven § 5-3. Saksbehandlingen er nærmere beskrevet i Opplæringsloven § 5-4 tredje ledd og PP-tjenesten i § 5-6.

Enkeltvedtak: Enkeltvedtak om spesialundervisning setter rammen for hva slags spesialundervisning eleven har rett på. Enkeltvedtaket skal beskrive omfang og innhold i spesialundervisningen. Enkeltvedtaket gir klagerett for elev/foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2018).

IOP: Barn som har fått et enkeltvedtak om spesialundervisning har rett på en individuell opplæringsplan. IOP skal bygge på det som er fastsatt i vedtaket og er skolen/lærerens arbeidsverktøy. Denne planen omfatter de fagområdene eleven skal ha spesialundervisning i. I veileder til spesialundervisning står det at IOP skal sikre at eleven får et opplæringstilbud som er likeverdig og tilpasset (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Deltakelse: Med deltakelse menes i denne sammenhengen elevs mulighet for deltakelse i fellesskapet. Denne retten kommer frem i CRPD artikkel 24 (Regjeringen, 2019).

1.3 Oppgavens avgrensning

Som teoretisk grunnlag har jeg brukt rettferdighetsteori. Denne teoretiske vinklingen er valgt for å trekke oppgaven opp mot et tverrfaglig perspektiv, som kan ligge til grunn for forståelsen av elevmedvirkning som en del av et aktivt medborgerskap. For å konkretisere ytterligere har jeg sett hvordan elevmedvirkning presenteres i teori rettet mot pedagoger.

Kunnskapsoppsummeringen fra forskning er ment å belyse ulike perspektiver på elevmedvirkning og hvordan eventuelle mangler på elevmedvirkning kan forstås.

Jeg har valgt å gå inn i lovverk og politiske føringer, for å se hvordan rammene for elevmedvirkning presenteres. Det er sterke sammenhenger mellom lovverk, politiske føringer og dokumentene som analyseres i oppgaven og det har derfor vært et poeng å se om det er samsvar mellom de føringene og forventningen som ligger til grunn og måten dokumentene er formulert på. Jeg har sett på om eventuelle mangler eller utydelige føringer kan sees i sammenheng med manglende elevmedvirkning.

Jeg har gjort et utvalg av dokumenter for å begrense oppgaven. Valg av dokumenter er gjort med den hensikt å synliggjøre en rød tråd mellom lovverk, retningslinjer, policydokumenter og malene. Det er umulig å gå inn i alle aktuelle dokumenter i denne oppgaven på grunn av oppgavens omfang. Jeg har derfor gjort et utvalg som er ment å være sammenhengende og i en viss forstand kronologisk. Dokumenter som er valgt vekk vil også være av betydning for å forstå sammenhenger i kjeden.

Følgende dokumenter er valgt:

<p>FNs konvensjon om barns rettigheter</p> <p>Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989</p> <p>Ratifisert av Norge 8. januar 1991, inkorporert i 2003 gjennom menneskerettighetsloven §2.</p>
<p>Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD)</p> <p>Vedtatt av FNs generalforsamling 13. desember 2006.</p> <p>Undertegnet av Norge 30. mars 2007. Trådte i kraft 3. mai 2008. Ratifisert 2013.</p>
<p>Opplæringsloven Kapittel 5. Spesialundervisning</p>
<p>Veilederen til spesialundervisning</p> <p>Publisert juni 2014. UDIR</p>
<p>NOU 2016: 17 På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.</p> <p>Avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 3. oktober 2016</p>
<p>Meld. St.6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap for i barnehage, skole og SFO</p>
<p>Fagfornyelsen Læreplanen (LK20)</p>

1.4 Lovverk og politiske intensjoner

Spesialundervisning er regulert av lovverket. Spesialundervisningen bygger på det som kan forstås som en kjede av tiltak. Det er i denne oppgaven en målsetning å se på kjeden som leder frem til spesialundervisning for barn og ungdom i grunnskolen. For å forstå hva som ligger til grunn for gjeldende praksis er det relevant å se på hvilke lovverk og politiske føringer som denne praksisen bygger på. Jeg har gjort et strategisk utvalg av dokumenter der hensikten er å vise hvilke intensjoner gjeldende lovverk bygger på. Utvalget er begrenset på grunn av oppgavens omfang, men er ment å dekke de viktigste dokumentene som frem til nå er arbeidet frem. Enkelte av dokumentene ser på utdanning og barns rettigheter generelt, mens det også er tatt med dokumenter som tar for seg utviklingshemmedes rettigheter mer spesifikt. Disse dokumentene regnes som relevante fordi en vesentlig andel av de som mottar spesialundervisning kan sies å ha en form for utviklingshemming. Senere i oppgaven gjøres en analyse av maler for sakkyndig vurdering, vedtak om

spesialundervisning og IOP, dokumentene som presenteres i dette kapitlet danner konteksten malene utformes innenfor.

Dagens praksis må den sees i lys av historien den bygger på. Gjennom historien har mennesker med utviklingshemming blitt utsatt for omfattende diskriminering og overgrep. Tiden frem mot andre verdenskrig var preget av rasehygienisk tenkning, som ledet til sterilisering og nazismens forfølgelse av utviklingshemmede. Etterkrigstiden var preget av en radikal endring og respekten for det enkelte individets iboende verdighet førte til et fokus på like rettigheter og kollektivt ansvar. På 50 og 60 tallet ble sentralinstitusjoner bygget, og tanken var preget av ivaretagelse og omsorg. På 70 tallet vokste ideen om mangfold og inkludering frem og erstattet tidligere tanker om særomsorg og segregering. I Norge er det Ansvarsreformen som representerer det mest markante skillet i omsorgen for mennesker med utviklingshemming. Frem mot midten av 90-tallet ble sentralinstitusjonene bygget ned og utviklingshemmede skulle nå inkluderes i lokalsamfunnet. FN- konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble vedtatt i 2006 (Regjeringen, 2019). Den legger til grunn at alle mennesker har lik verdi og at samfunnet har en plikt til å anerkjenne det menneskelig mangfold. Norge skrev under på CRPD i 2006, men den ble ikke ratifisert før i 2013. I Norge bygger den politiske intensjonen for mennesker med utviklingshemming på tanker om likestilling, likeverd, selvbestemmelse, deltakelse og integrering. Samfunnet skal innrettes slik at alle kan delta på lik linje, uavhengig av forutsetninger (NOU 2016:17, 2016). Barns rett til medvirkning er slått fast i Grunnloven § 104: *Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.* Barns rett til medvirkning er også slått fast i formålsparagrafene til barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998).

Fellesskolen har lang tradisjon i Norge og henger sammen med målet om lik rett til utdanning. Med lik rett menes det at det skal tas hensyn til mangfoldet i elevsammensetningen. I St.meld. nr. 28 (1998-99), Mot rikare mål blir det gjort et klart skille mellom «likt tilbud» og «likeverdige tilbud» (Kyrkje-, 1999), (Solstad, 2004).

«(...) likeverdsprinsippet er ivareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreier seg altså ikkje om å gi eit likt tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei teke utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald» (Kyrkje-, 1999). Dette kan knyttes opp mot Salamanca erklæringen. Den legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barns egenskaper, behov og individuelle forutsetninger. Det legges vekt på at miljøene utdanningen gis i skal være inkluderende uavhengig av elevens forutsetninger og bakgrunn (UNESCO, 1994). Det følger også av FNs barnekonvensjon art. 23. punkt 3 at hjelpen skal innrettes slik at funksjonshemmede barn har effektiv adgang til og mottar undervisning og opplæring på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling, herunder dets kulturelle og åndelige utvikling.

Menneskerettighetenes stilling i Norge; Norge følger et såkalt dualistisk prinsipp, det betyr at det kreves en spesiell gjennomføringsakt for at reglene i en konvensjon skal gjelde som norsk rett. Dette kan gjøres på tre måter: Enten ved at det vedtas i lov eller forskrift som at konvensjonen slik den står skal få status som norsk lov eller forskrift. Dette kalles inkorporasjon. Det kan også skje ved at konvensjonens bestemmelser omskrives eller gjengis i norsk språkdrakt og tas inn i gjeldende lov eller forskrift. Dette kalles transformasjon. Ofte vil det ikke blir vedtatt noen gjennomføringsakt, da konstateres det at norsk rett allerede er i samsvar med og oppfyller konvensjonens krav. Dette kalles konstatering av rettsharmoni (NOU 2016: 17, s. 32-33).

Barnekonvensjonen

FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989, trådene i kraft 2. september 1990. Barnekonvensjonen bygger på menneskerettighetene og er en presisering av hvordan menneskerettighetene skal forstås for barn. I innledningen presiseres det blant annet at de stater som tar part i denne konvensjonen tar i betraktning at anerkjennelse av den iboende verdighet hos alle mennesker, er grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden. De slår også fast at barn har rett til spesiell omsorg og hjelp. Barnekonvensjonen gjelder for alle barn under 18 år, eller til myndighetsalder.

FNs barnekomité - organet som overvåker oppfølging og etterlevelsen av konvensjonen i landene, har utpekt artikkel 12 som en av de fire generelle prinsippene i konvensjonen. Det betyr at disse fire artiklene skal lede vår tolkning og bruk av de øvrige artiklene (Europe, 2020).

De fire er:

- Artikkel 2 – Rettighetene skal sikres uten diskriminering av noe slag.
- Artikkel 3 – Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn.
- Artikkel 6 – Partene erkjenner at barn har en iboende rett til liv.
- Artikkel 12 – Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter sikres retten til fritt å uttrykke sine synspunkter. Barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og modning. Barnet skal gis særlig anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant.

Følgende artikler regnes som særlig relevante for tema i oppgaven:

Artikkel 2 Ikke diskriminering

Artikkel 3 Barnets beste

Artikkel 5 Veiledning og støtte

Artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening.

Artikkel 13 Ytrings- og opplysningsfrihet

Artikkel 23 Funksjonshemmede barn

Artikkel 28 Utdanning

Artikkel 29 Utdanningens formål

I denne oppgaven kommer artikkel 12 frem som særlig viktig fordi den handler om barnets rett til å gi uttrykk for sin mening. Den sier at barn som *er i stand* til å danne egne synspunkter, skal sikres retten til fritt å gi uttrykk for det og at det skal legges *behørig* vekt på i samsvar med barnets alder og modning. Begrepet *behørig* sier at dette skal veie tungt. Det vektlegges også at barnet skal sikret rett til å fritt gi uttrykk for sin mening. Det skal altså ikke legges begrensninger på barnets uttrykk. Samtidig er det lagt visse begrensninger ved å si

at barnet må være i stand til å danne egne synspunkter, det er imidlertid ikke beskrevet hva dette innebærer og det er derfor åpent fortolkning. Det er også lagt visse begrensninger i forhold til barnets alder og modning. Implisitt kan dette tolkes som at uttalelser til et barn som er ungt eller tolkes som umodent, ikke skal tillegges like stor vekt. For å sikre disse barna er det viktig at artikkel 12 sees i sammenheng med artikkel 3, Barnets beste. Dersom et barn anses som umodent eller ikke i stand til å gi uttrykk for sin mening må de voksne rundt gjøre vurderingen med barnets beste som mål.

Art. 12 må også ses i sammenheng med art. 5 som «gir barnet rett til veiledning og støtte tilpasset dets gradvise utvikling i utøvelsen av sine rettigheter» (Collin-Hansen, 2008 s. 238). Et av målene er at barnet ved veiledning av de voksne skal modnes slik at det er i stand til å ivareta sine egne rettigheter (Collin-Hansen, 2008). Hun sier her at barnets rett etter art 5: «(..) innebærer at det må bli involvert i de beslutninger som skal treffes på en måte som gjør at det kan delta reelt» (Collin-Hansen, 2008 s. 238).

CRPD

FN- konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) bygger på menneskerettighetene på samme måte som barnekonvensjonen. CRPD ble vedtatt 13. desember 2006 og trådte i kraft 3. mai 2008 da 20 stater hadde ratifisert den. Konvensjonen slår fast at de alminnelige menneskerettighetene gjelder fullt ut for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Regjeringen, 2019).

Intensjonen bak CRPD var å sikre mennesker med funksjonshemming like rettigheter som alle andre mennesker. Den tar sikte på å bygge ned funksjonshemmende barrierer, både holdningsbestemte og barrierer i omgivelsene. CRPD forslår ikke først og fremst nye særegne tiltak for mennesker med funksjonshemming. Den er snarere en stadfestelse av at mennesker med funksjonshemming har rett på de samme godene og tilgang til de samme arenaene som mennesker uten funksjonshemming. Den tar opp menneskerettighetene, som i utgangspunktet gjelder for alle mennesker, og løfter opp de punktene som er nødvendige for å sikre mennesker med funksjonshemming likeverdige rettigheter. Viser til barnekonvensjonen i Fortale r), at barn med nedsatt funksjonsevne bør nyte alle menneskerettigheter og friheter fullt ut og på lik linje med andre barn (Regjeringen, 2019).

Norge skrev under CRPD i 2007 og ratifiserte den i 2013. CRPD er ikke inkorporert i norsk lov og gjelder derfor ikke som norsk lov. I mars 2021 var det avstemming i Stortinget om dette spørsmålet, det ble nedstemt. I debatten rundt spørsmålet er det kommet frem ulike syn på saken. Noen mener at norsk lov allerede ivaretar funksjonshemmedes rettigheter gjennom eksempelvis straffeloven, diskriminerings- og likestillingsloven og lov om universell utforming. Det legges i lovtekstene ikke begrensninger på hvilke grupper disse lovene skal gjelde for og de kan derfor regnes som gyldige for alle grupper i samfunnet, inkludert menneske med funksjonshemming. Argumentene for å ikke inkorporere CRPD dreier seg mot at ved å legge til en særlov for funksjonshemmede vil denne gruppen segregeres fra andre grupper i samfunnet. Argumentene for å inkorporere CRPD i norsk lov dreier seg mot å anerkjenne at dette er en særlig sårbar gruppe. Funksjonshemmede er en uensartet gruppe med mennesker med stor variasjon i funksjonsevne. Noen er kognitivt sterke, men har en fysisk funksjonsnedsettelse, andre har store kognitive vansker og manglende språk. Mennesker som faller innenfor den siste gruppen, vil være hjelpeavhengige hele livet og prisgitt sine omgivelser for å få sine rettigheter ivaretatt. Norge har ikke vedtatt tilleggsprotokollene for CRPD og dette er oppe til diskusjon mens denne oppgaven skrives.

I CRPD defineres mennesker med nedsatt funksjonsevne som mennesker med langvarig fysisk, mental, intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsettelse som i møte med ulike barrierer kan hindre dem i å delta fullt ut på en effektiv måte i samfunnet på lik linje med andre (Regjeringen, 2019, s. 8). CRPD har gitt definisjoner på kommunikasjon, språk, diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne, rimelig tilrettelegging og universell utforming i artikkel 2.

Følgende artikler anses å være relevante for oppgaven:

Artikkel 7 Barn med nedsatt funksjonsevne

Artikkel 19 Retten til et selvstendig liv og til å være en del av samfunnet

Artikkel 21 B) Ytringsfrihet og meningsfeller og tilgang til informasjon

Artikkel 24 utdanning

Opplæringsloven kapittel 5. Spesialundervisning

Dersom et barn ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasset undervisning, har det rett på spesialundervisning. Opplæringsloven § 5-1 første ledd setter opp vilkår for å få spesialundervisning, andre ledd regulerer hva et tilbud om spesialundervisning skal gå ut på (Opplæringsloven, 1998). De to delene er bundet sammen av prinsippet om likeverdig opplæring. I forarbeidene står det at spesialundervisning er likeverdig når en funksjonshemmet elev har omtrent de samme sjansene for å nå sine mål som andre elever har for å nå sine, med det ordinære opplæringstilbudet (Ot.prp.nr. 46 (1997-98) s. 168). Dette viser at prinsippet om likeverdig opplæring er viktig i vurderingen av elevens opplæringstilbud. Det presiseres i § 5-4 under nærmere beskrivelser av saksbehandling, at tilbudet om spesialundervisning, så langt som råd er, skal utformes i samarbeid med eleven og elevens foreldre og at det skal legges stor vekt på deres syn.

Veilederen spesialundervisning

Veilederen er utarbeidet av UDIIR (Utdanningsdirektoratet, 2020). I hovedsak har jeg sett på punkter som handler om elevens og foreldrenes rett til medvirkning i veilederen. Jeg har sett på retningslinjer fra førhenvissningsfasen, selve henvissningsfasen, utredning og sakkyndig vurdering, vedtaksfasen og utarbeidelse av IOP. Fokuset videre dreier seg derfor om hvordan elevmedvirkning skal ivaretas gjennom hele prosessen.

Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, men de har ikke en plikt til å motta spesialundervisningen. Eleven eller foreldrene kan velge om eleven skal ha spesialundervisning. Det er en skjønnsmessig vurdering om eleven har utbytte av ordinær opplæring eller ikke. Kvaliteten på den ordinære opplæringen er relevant i denne vurderingen. Det skal være en individuell vurdering som ligger til grunn. Det er behovet for spesialundervisning som skal vurderes, ikke årsaken til behovet. Det betyr at retten til spesialundervisning kan omfatte enhver vanske. Retten er ikke avhengig av diagnose, det er vurderingen av om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen som skal avgjøre retten til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanverket skal også ligge til grunn for spesialundervisning, men det er i noen tilfeller mulig å avvike fra læreplanen for elever med spesialundervisning. Dette skal presiseres i

elevens individuelle opplæringsplan. Elever som mottar spesialundervisning har også rett på undervisvurdering, men de skal vurderes i forhold til innholdet i den individuelle opplæringsplanen (IOP). Det presiseres i veilederen at elever skal delta i vurdering av eget arbeid, de skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, de skal få vite hva de mestrer og få veiledning på hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samarbeid og medbestemmelse er beskrevet i punkt 2.4 i veilederen. Her kommer det frem at skolen bør involvere foreldrene/eleven i alle faser av arbeidet. Tilbudet om spesialundervisning skal så langt som mulig utformes i samarbeid med eleven/foresatte og det skal legges stor vekt på deres syn. Skolen har plikt til å rådføre seg med eleven/foreldrene dersom de ikke følger tilrådingen fra PPT. Skolen har ikke plikt til å innhente samtykke fra eleven/foreldrene til individuell opplæringsplan før den tas i bruk, den er et arbeidsverktøy for skolen som er utleder av enkeltvedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skilles i veilederen mellom medbestemmelse og selvbestemmelse. Barneloven §§31, 32, og 33 regulerer barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse (Barneloven, 1981). Barnet skal i takt med modning og alder høres i saker som angår de før foreldre eller andre tar avgjørelser om barnets personlige forhold. Fra de fyller 15 år har de rett til å velge egen utdanning. Det står i veilederen til spesialundervisning at eleven har rett til å være med på samtaler fra fylte 12 år. Foreldre har rett til samtaler minst to ganger i året i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er et krav til samtykke fra foreldre eller eleven før henvisning til PPT og den sakkyndige vurderingen blir gjort og før vedtaket gjøres. Det er presisert at PP-tjenesten bør ha samtaler med foreldre og eleven og det står at dersom PPT ikke har hatt kontakt med eleven, kan det stilles spørsmål ved om den sakkyndige vurderingen er god nok. Det bør komme frem i sakkyndig vurdering «I hvilken grad PP-tjenesten har lagt vekt på synspunktene fra foreldrene/eleven., jfr. § 5-4 tredje ledd» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vedtaket gir klagerett etter Opplæringsloven § 15-2. Det er kunnskapsdepartementet som er klagesinnstans, men denne myndigheten er delegert til statsforvalteren (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det presiseres i veileder til Spesialundervisning at tilbudet

om spesialundervisning skal, så langt som råd er, utformes i samarbeid med elev/foreldre – og det skal legges stor vekt på deres syn. Veilederen er også tydelig på at IOP skal utformes av lærer og det kreves ikke samtykke fra elev/foreldre. IOP skal presisere hvilke mål og metoder eleven skal arbeide etter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

NOU 2016: 17 På lik linje

Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.

Det ble i 2014 oppnevnt et utvalg som fikk i oppgave å analysere og vurdere hvilke endringer som er nødvendige for å sikre oppfyllelsen av grunnleggende rettigheter til mennesker med utviklingshemming (NOU 2016:17, 2016).

Denne NOUen er valgt fordi den er særlig opptatt av mennesker med utviklingshemming og deres rettigheter og muligheter. Den skulle vurdere i hvilken grad de politiske ambisjonene var gjennomført i praksis for personer med utviklingshemming (NOU 2016:17, 2016, s. 13). Konklusjonen var at målene ikke var nådd og at det på enkelte punkter hadde gått feil vei. NOUen foreslår derfor konkrete endringer for å bedre situasjonen. Den ser på ulike livsområder, inkludert utdanning, som er relevant for denne oppgaven. Den viser til CRPD og poengterer spesielt at konvensjonen som helhet og artikkelen om utdanning, bygger på en relasjonell forståelse av nedsatt funksjonsevne, og at funksjonshemming oppstår som et resultat av samspillet mellom individ og samfunn. Det er på bakgrunn av denne forståelsen konvensjonen pålegger statene å utforme og innrette utdanningen på en måte som hindrer at enkelte elever blir funksjonshemmet i møte med barnehage og skole (NOU 2016:17, 2016, s. 49).

NOUen fremmer medborgerskapsperspektiver i det den sier at samfunnet må innrettes slik at alle, uansett fysiske og psykiske forutsetninger, får lik tilgang til de rettighetene som danner grunnlaget for et verdig liv (NOU 2016:17, 2016, s.13).

Inkludering forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare en rett til å være en del av et fellesskap, slik integreringsbegrepet defineres (NOU 2016:17, 2016, s 39) At inkluderingsbegrepet for eksempel er lagt til grunn for barnehage og skole, har derfor en rekke konsekvenser. Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette slik at

den fungerer godt for alle (NOU 2016:17, 2016, s. 40). I NOUen presiseres det at «Plikten til tilpasset opplæring tilsvarer plikten til universell utforming/generell tilrettelegging i diskrimineringslovgivningen. Tilretteleggingen tar ikke utgangspunkt i de spesifikke utfordringene til en enkelt elev. Skolene skal snarere ta utgangspunkt i mangfoldet av elever og innrette det ordinære skoletilbudet på en slik måte at det kan benyttes av alle elever, så langt som mulig» (NOU 2016:17, 2016, s 56).

«Samlet sett viser utvalgets gjennomgang at elever med utviklingshemming mottar et dårligere opplæringstilbud enn andre elever i skolen, både når det gjelder mål og rammer for læringen, undervisningsmateriell og tilgangen på pedagogiske og faglige ressurser» (NOU 2016:17, 2016, s. 67).

Det er ikke utarbeidet statlige krav til hvordan en IOP skal utformes eller hva en slik plan skal inneholde. UDIR har utarbeidet et skjema/mal for IOP, men denne gir lite veiledning om innholdet i planen (NOU 2016:17, 2016, s. 68). Dette kom frem i rapporten i 2016, spørsmålet er om det siden den gang har skjedd endringer i malen på UDIR sine sider.

Utredningen i rapporten viser gap mellom overordnede politiske mål og menneskerettigheter, og situasjonen for personer med utviklingshemming. Mennesker med utviklingshemming mottar ikke et undervisningstilbud som er likeverdig med undervisningen som gis til andre elever og elever med utviklingshemming har ikke lik tilgang til, og er ikke inkludert i normalskolen (NOU 2016:17, 2016, s. 187). I rapporten oppsummeres utfordringene med å peke på sammensatte årsaksforklaringer. For å forklare årsaker til avstand mellom mål og dagens situasjon har de pekt på fravær av statlige føringer, lave forventinger til og ambisjoner om læring og manglende samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage eller skole. Når de skal forklare årsaker til manglende inkludering, peker de særlig på ressursknapphet, en individrettet forståelse av skoleutfordringer, økt resultatfokus i skolen og forventninger til voksentilværelsen.

Det stadfestes i rapporten at PPT er forpliktet til å samhandle med barnet, foreldrene og skolen i sin vurdering. Og at anbefalinger i sakkyndig vurdering alltid skal ta utgangspunkt i barnets beste.

De foreslår at det utarbeides bindende retningslinjer for utforming av opplæringsmål i IOP. Disse skal i størst mulig grad gjenspeile innholdet i ordinære opplæringsplaner. De foreslår

også at det utarbeidet felles nasjonal standard for hvordan elevenes resultater kan kartlegges opp mot de individuelle opplæringsmålene som stadfestes i IOP. De sier ikke noe om skjerpet krav til elevmedvirkning i spesialundervisningen eller utformingen av IOP.

Nordahl rapporten

En ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl fikk i oppdrag av regjeringen å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging barnehage og grunnskole (T. m. f. Nordahl, 2018). Rapporten skal danne grunnlag for at nasjonale og lokale myndigheter og aktører kan velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak. Konklusjonen i rapporten sier at det i dag eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Noen av årsakene som trekkes frem er manglende kompetanse, for sene tiltak, lave forventninger, en individbasert rettighetsorientering og støttetjenester for langt unna praksisfeltet. En av løsningene som presenteres i rapporten er et støttesystem for barn og lærer. Utvalget foreslår å etablere kommunal veiledningstjeneste med representanter fra PPT og Statped. De foreslår også endring i lovverket der retten til spesialundervisning fjernes. Denne retten presenteres i rapporten som en opprettholdende faktor for ekskludering. Regjeringen la frem en ny stortingsmelding høsten 2019. Her fremmes tverrfaglig samarbeid som en viktig faktor for å styrke kompetansen rundt barn og unge. Barnehage og skole er arenaer som skal fremme faglig og sosial utvikling. En av hovedmålsetningene som trekkes frem er at barnehage og skole skal jobbe målrettet mot inkludering (T. m. f. Nordahl, 2018). Denne rapporten ledet til Meld. St.6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Stortingsmeldingen er en tilrådning utarbeidet av kunnskapsdepartementet på oppdrag fra Regjeringen Solberg. Den ble godkjent i statsråd 8. november 2019. I innledningen presiseres det at «Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Stortingsmeldingen bygger på kunnskapsgrunnlag i hovedsak fra rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* –

Nordahl rapporten, og NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsforløp – Stoltenberg utvalget. Den bygger også på CRPD.

Fra Nordahl rapporten (Regjeringen, 2018) har de i stortingsmeldingen særlig vektlagt at barn med behov for særskilt tilrettelegging for ofte blir tatt ut av klassefellesskapet, noen alene med voksen og noen i mindre grupper, de møter ofte voksne uten relevant kompetanse og PP-tjenesten bruker for lite tid sammen med elevene. I Nordahl rapporten legges det frem forslag om store endringer utdanningssystemet for å oppnå at kompetansen kommer nærmere elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fra Stoltenberg- utvalgets rapport har de særlig vektlagt at det er tydelige forskjeller mellom hvordan gutter og jenter presterer på ulikenivå i utdanningssystemer, gutter er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak og det viser seg å være store kvalitetsforskjeller mellom skoler. Hvilken kommune elevene bor i har betydning for hvor mye de lærer på skolen. Stoltenberg-utvalget foreslår tiltak som skal forbedre tilbudet for alle, de mener tiltak som rettes mot hele elevgruppen vil gi bedre tilrettelegging for alle elever (Regjeringen, 2019a).

Nøkkelord for innholdet i meldingen er: kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet. Hovedmålsetningen er at elever skal lære, mestre og oppleve seg som en viktig del av fellesskapet. Tidlig innsats med god kvalitet, fremmes som en del av løsningen. Regjeringen vil sette i gang en satsning særlig rettet mot barnehager, skoler og PP-tjenesten. De vil styrke samarbeid på tvers av fagområder og sektorer for å sikre at kompetansen blir mer tilgjengelig for barn og elever som trenger den (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ved gjennomgang av rapporten kan det se ut som elevmedvirkning er lite fremhevet. Det er stort fokus på rammeverket rundt elevene. I form av kompetanse, ressurser, samarbeid mellom ulike instanser og ikke minst foreldresamarbeid. I kapittel 3 Mer inkluderende praksis, henvises det i stor grad til Nordahl rapporten og barneombudets rapport. I begge rapportene vises det til at elevene i for liten grad opplever å bli hørt. Elever opplever sjelden å få medvirke i valget om de skal ha spesialundervisning og på hvilken måte denne skal gjennomføres. Regjeringen presiserer i kapitlet at de forventer at barn blir hørt i alle saker som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Rapporten viser til undersøkelser i barnehager som viser at norske barnehager i for liten grad inviterer barn inn i utdypende samtaler og refleksjon. I rapporten settes dette i hovedsak i sammenheng med barnas språkutvikling, men jeg mener det også kan sees i sammenheng med barns medvirkning. Det er gjennom samtaler der barn kan komme med sine innspill og bli lyttet til, de har en reel mulighet til å påvirke sine omgivelser. Det presiseres i rapporten at det er viktig at lærere lytter til elevers innspill, er oppmerksomme på elevens reaksjoner og at undervisningen tilpasses det som skjer i møtet med elevene.

Fagfornyelsen

Forløperne til det vi i dag kjenner som læreplaner kom på 1910 og 1920 – tallet. Normalplanen av 1939 var den første læreplanen som gjaldt for hele landet der det ble stilt detaljerte kunnskapskrav. Siden har vi fått nye nasjonale læreplaner ca. hvert 16. år. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble innført trinnvis fra august 2020 og fikk navnet Fagfornyelsen. Formålet med fagfornyelsen er at elevene skal bli bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer. Dybdelæring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet er viktige stikkord. Planen er bygget opp med en overordnet del og læreplaner for fag. Det er kommet inn tre nye tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Saabye, 2020).

I overordnet del av læreplanen presiseres det at praksis i skolen skal bygge på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Det fremheves blant annet at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det skal legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Skolen skal sikre at elevene får en kulturell og historisk innsikt som bidrar til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Eleven skal opparbeide evne til kritisk tenkning og etisk bevissthet. Skolen skal la barn utforske sin skaperglede og utforskertrang. De skal utvikle respekt for naturen og bidra til at elever utvikler klima- og miljøbevissthet. Punktet som kan regnes som mest relevant for denne oppgaven handler om at elever skal gis mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Det presiseres at «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal oppleve at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reel innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal

få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet med fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevens stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Saabye, 2020. s. 12). Det trekkes frem i læreplanverket at vern av mindretall er et avgjørende prinsipp i demokratiske samfunn. Som eksempel på mindretall trekkes urfolk og minoriteter frem. Det nevnes ikke sårbare grupper som mennesker med utviklingshemming i denne sammenhengen.

1.5 Kunnskapsstatus

Det er i dette kapitlet valgt ut forskning som er ment å belyse hvordan elevmedvirkning kommer frem i PPTs sakkyndighetsarbeid, hvordan tiltakskjeden mot spesialundervisning påvirker elevens muligheter til å medvirke og hva som kjennetegner god spesialundervisning og inkluderende praksis. Utgangspunktet er Barneombudets rapport Uten mål og mening fra 2017 (Barneombudet, 2017). Her kommer det frem at elever som mottar spesialundervisning i liten grad opplever å bli hørt.

Nordens velferdssenter har gitt ut en rapport i 2021, som har sett på deltakelse for barn og unge med funksjonsnedsettelse i Norden (Løberg & Montefusco, 2021). Rapporten inngår i Nordisk ministerråds handlingsplan om funksjonshinder 2018-2022. Rapporten er utarbeidet i samarbeid med blant annet nordiske ungdomsdelegater utnevnt av NORDBRUK (Nordisk barne- og ungdomskomite). Rapporten bygger på FNs barnekonvensjon og CRPD. Det henvises i rapporten til Barnekonvensjonen artikkel 12 om retten til å si sin mening, bli hørt og delta i alle beslutninger som angår deg. De betegner denne artikkelen som en av de viktigste og at den er anerkjent som retten til deltakelse. De sier at retten til deltakelse er særlig viktig for barn «(...)fordi barnet som et sosialt vesen må få mulighet til å delta for å utvikle sin identitet, finne sin stemme og lære å uttrykke sine øvelser og behov» (Løberg & Montefusco, 2021, s.12). Rapporten er utarbeidet i samarbeid med nordiske ungdomsdelegater. Det er fremhevet uttalelser som viser at barn må vite at de har rett til å uttale seg og at de må tas på alvor når de faktisk kommer med uttalelser. «Det er en utfordring at barn ikke vet at de har rett til innflytelse over eget liv. Man tror heller ikke på

barnets uttalelser, tror ikke at barnet har relevant kunnskap og erfaring selv» (Nordiske ungdomsdelegater) (Løberg & Montefusco, 2021). Barn og unge med funksjonsnedsettelse har ofte store behov for tilrettelegging og hjelp. Derfor er de avhengige av at de som skal tilrettelegge, har kunnskap om hvordan barnets rettigheter skal ivaretas.

UNICEF ga i 2013 ut en rapport om barn og unge med funksjonshemming og deres rett til å bli hørt. Rapporten bygger på CRPD. I rapporten sier de at tradisjonelt sett har ikke barn med funksjonshemming blitt lyttet til i spørsmål som angår de selv. De har ikke hatt mulighet til å påvirke spørsmål som påvirker privatlivet, utdanningen eller hatt innflytelse i politiske prosesser. Resultatet av dette er at barna selv mangler kunnskap om egne rettigheter og ferdigheter til å bruke sin stemme. En tydelig konsekvens, med noen unntak, av dette er at de blir usynlige og sosialt ekskludert rundt om i verden. Rapporten peker på aktivt medborgerskap, gjensidighet og demokratisk forståelse som løsninger. Når barn blir i stand til å delta i avgjørelser som angår de, vil de på sikt kunne påvirke omgivelsene og gjennom det få sine rettigheter oppfylt (UNICEF, 2013).

«I rapporten oppfordres alle land til å arbeide mer effektivt, lytte til barn og unge selv og til å redusere ulikhetene mellom barn og unge med funksjonsnedsettelse og andre barn» (Løberg & Montefusco, 2021, s. 13). «Barnets rett til deltakelse og innflytelse er ikke bare viktig for det enkelte barn, men også for samfunnet. Demokratiet utvikles og opprettholdes gjennom å ta opp i seg medborgernes erfaringer, holdninger og behov. Et demokratisk samfunn med de optimale forutsetninger for bærekraft og utvikling lytter til alle borgerne, også barn og ungdom» (Løberg & Montefusco, 2021, s. 13).

Artikkel 12 i Barnekonvensjonen sier at barnet skal høres, men at barnets alder og modning skal tas hensyn til. «I praksis kan modenheitskriteriet bli en felle, der barnet kan betraktes som umodent dersom det har en annen oppfatning eller utfordrer de vokse gjennom handlinger eller ord. Utfordringene i arbeidet med å sikre deltakelse for alle barn er derfor særskilt knyttet til behovet for at alle som møter barn og unge, må sørge for god kommunikasjon med barnet» (Løberg & Montefusco, 2021, s. 16). Dette krever at de som skal kommunisere med barnet har kunnskap om barnets rettigheter, for å kunne legge til rette for deltakelse samt at de har kunnskap om hvordan man kommuniserer med barn og unge med ulike former for funksjonsnedsettelse.

Marianne Sandvik Tveitnes har i sin Phd studert sakkyndige vurderinger. Hun har brukt forskningsspørsmålet «Hva slags handlings- og tankemønstre synes å dominere i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger om rett til spesialundervisning?» (Tveitnes, 2018). Tveitnes er i sin Phd opptatt av PP-tjenestens institusjonaliserte kunnskapssyn. Hennes studie indikerer at PP-tjenesten opererer innenfor en medisinsk- psykiatrisk imiterende diskurs om diagnostikk og patologi, til tross for at en kollektivt- inkluderende og relasjonelle forklaringsmodell har vært tilgjengelig over tid. Hun viser i sin studie til at sakkyndige vurderinger skrives med dominerende bruk av fremmedord og i en medisinsk- psykologisk imiterende diskurs, og stiller deretter spørsmål ved hvem PPT tenker at de skriver for. Tveitnes sier at det bør gjøres studie av maler for sakkyndige vurderinger. Hun mener å ha vist til at en konsekvens av at det utarbeides sakkyndige vurderinger, kan være at læreres, foreldres og ikke minst elevens kompetanse undervurderes.

Som en konsekvens av dette stiller hun spørsmål ved om den institusjonaliserte sakkyndighetspraksisen kan fungere som en barriere mot inklusjon. Hun mener PP-tjenesten har et større fokus mot den diagnostiske kunnskapstradisjonen enn den spesialpedagogiske og sier at det kan føre til en mindre inkluderende praksis i skolen. Hun har utarbeidet en modell for å vise hvordan hun mener vektleggingen av de ulike perspektivene kan gjøres i et sakkyndighetsarbeid. Hun kaller modellen flerstemt sakkyndighetsarbeid (Tveitnes, 2018).

Hun mener at hun gjennom studien har gitt forskningsmessig belegg for konklusjonen i Barneombudets rapport om at eleven i sakkyndig sammenheng stort sett konstrueres som et objekt som i liten grad blir involvert eller lyttet til (Barneombudet, 2017). Hun mener å ha vist gjennom sin studie at PPT jevnt over ikke har implementert opplæringslovens krav om involvering av foresatte og elever. Hun konkluderer med at det ikke vil være hensiktsmessig å endre loven, men at den faglige praksisen må diskuteres og revurderes for å fylle opp kravene i gjeldende lovverk (Tveitnes, 2018).

Camilla Herlofsen skriver i sin Phd om tiltakskjeden i spesialundervisning (Herlofsen, 2014). Oppgaven er henvist til i Sandviks phd. Hun stiller forskningsspørsmålet «Hvordan er sammenhengen mellom dokumentene i tiltakskjedens ulike faser sett i forhold til regelverk og retningslinjer». Hun har gjort en kvalitativ analyse av åtte elevsaker i ulike kommuner og har sett på skolens tilmeldingsdokument, sakkyndig vurdering, skolens enkeltvedtak og IOP.

Hennes funn indikerer at det er varierende samsvar mellom regelverk og praksis og at helhetsinntrykket er at det er behov for kvalitetsutvikling i hvert enkelt ledd, men i særlig grad mellom leddene (Herlofsen, 2014).

Hun er opptatt av skjæringspunktet mellom juss og pedagogikk og ser på sammenhenger mellom intensjon og praksis. Hun ser på historien i forhold til ulike vurderinger av retten til spesialundervisning. Flere utvalg gjennom 2000 tallet har foreslått endringer i lovverket knyttet til retten til spesialundervisning og felles for flere er at de ønsker bedre tilpasset ordinær undervisning og mindre spesialundervisning. Forslagene har blitt nedstemt i stortinget og loven har ikke endret seg nevneverdig de siste 20 årene. Retten til spesialundervisning står derfor sterkt, men undersøkelser knyttet til gjennomføring viser at det ikke er tilfredsstillende. Det er derfor interessant å se på hva som kan være årsaker til at intensjon og praksis ikke henger godt nok sammen.

Thomas Nordahl har gjennom flere studier og nå sist Nordahl rapporten (Regjeringen, 2018) vist til forskning som sier at retten til spesialundervisning i seg selv er med på å opprettholde ekskludering. Han er opptatt av at det allmenpedagogiske må styrkes slik at vi kan ivareta flest mulig innenfor disse rammene. Som en tilnæringsmodell for å forstå elever med utfordringer i skolen bruker han begrepene individorientert tilnærming og relasjonell tilnærming. Individperspektivet defineres ofte som det kategoriske perspektivet innenfor spesialpedagogikken. Dette perspektivet er sterkt individsentrert og nært knyttet til de vanskene eleven har, elevens vansker og atferd blir tolket ut fra et medisinsk og psykologisk perspektiv. Spesialpedagogikken skal tilby den kompetansen som er nødvendig for å redusere disse vanskene. Oppmerksomheten er i størst grad rettet mot individet og mindre mot den pedagogiske praksisen. Den relasjonelle tilnærmingen kan til en viss grad sies å representere en motsetning til den kategoriske forståelsen. Det legges i dette perspektivet vekt på at flere av de individuelle utfordringene elever står i har sin årsak i samfunnets og skolens strukturer (T. Nordahl, 2012). Det relasjonelle perspektivet har blitt kritisert for å dreie seg mot ideologi og ikke praksis. Det har blitt forstått som en absolutt kontrast til det kategoriske perspektivet. Nordahl viser til forskning som avviser dette. Han mener å ha vist gjennom sin forskning at omfanget av spesialundervisning er et uttrykk for kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet. Nordahl m.fl. viser til sammenheng mellom skolens og lærernes holdning og verdier, både i lærings situasjoner og ellers, og graden av

atferdsproblemer, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, samt skoleresultater (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009). De sier at det er veldokumentert sammenheng mellom kvalitet på ordinær undervisning og behov for spesialundervisning. Ved å bruke begrepene ordinær undervisning og spesialundervisning kan det oppstå en forestilling om en dikotomi mellom dem, men forskningen viser at det kan sees på som et kontinuum, der tilpasninger i de allmenpedagogiske strategiene fremstår om sentralt (Haug, 2015; Lewis & Norwich, 2004).

Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen har på oppdrag fra Norges Handikapforbund (NHF) og Handikappede Barns Foreldreforening (HBF), produsert rapporten; Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen.

Målet med rapporten var å sette et nytt offentlig søkelys på inkludering av funksjonshemmete barn i undervisningsfelleskapet. Deres funn tyder på at det er svært varierende kvalitet på styringsdokumenter for spesialundervisning, og praksis for hvordan spesialundervisning gis og organiseres (Wendelborg, Kittelsaa, & Caspersen, 2017). Det er ingen standarder for hvordan spesialundervisning skal gis, utover veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fraværet av standarder fører til svært ulike praksiser, både når det gjelder organisering og kvalitet på tilbudet til de som mottar spesialundervisning. Resultatene i rapporten indikerer at det er store variasjoner mellom kommuner i hvordan elever med behov for spesialundervisning blir ivaretatt. Fraværet av standarder fører til at opplæringstilbudet blir avhengig av holdninger og tradisjoner i kommunene, tilbudet står da i fare for å bli svært personavhengig. Dermed bør løsningen være å gjøre feltet mindre avhengig av kommuner og skolars tradisjoner og individenes holdninger. «Med klarere standarder for organisering og utøvelse av spesialundervisning kan spesialundervisning være et verktøy som sikrer elever med særlige behov et faglig og sosialt utbytte av opplæringen» (Wendelborg et al., 2017).

Forskningen tyder på at det er svært varierende standard på spesialundervisningen i dag. Det eksisterer få standarder for hvordan spesialundervisning skal organiseres og gjennomføres. Med få eller ingen tydelige standarder blir det opp til hver enkelt kommune å utarbeide egne styringsdokumenter. Studier viser at det da kan dokumenteres stor variasjon

mellom kommunene og den enkelte skole. Tilbudet blir personavhengig og et institusjonalisert kunnskapssyn kan derfor råde, uten at det stilles relevante spørsmål til om dette fører til den beste praksisen. Det er gjort studier på ferdig utfylte dokumenter og sett på sammenhenger i disse, men så langt jeg kan finne er det ikke gjort studier på malene for disse dokumentene. Det eksisterer derfor et kunnskapsgap mellom sentrale føringer og de ferdige produserte dokumentene. Det er dette kunnskapsgapet jeg vil forsøke å belyse gjennom min studie av maler for sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning og IOP.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med oppgaven er å analysere tiltakskjeden som leder til spesialundervisning og belyse hvordan elevmedvirkning kommer til syne i alle ledd i kjeden. Tiltakskjeden for spesialundervisning starter med en bekymring for et barns utvikling, et ønske om en utredning av årsaker til vansker og forslag til tiltak. Søknad om vurdering av behov for spesialundervisning kan sendes fra skolen og foreldre til kommunenes PP-tjeneste. PPT gjør så en utredning og skriver en sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning. Når sakkyndig vurdering er ferdig fatter kommunen, ofte delegert til rektor, et vedtak om spesialundervisning, enten med avslag eller innvilget søknad. Etter vedtaket er fattet har skolen ansvar for å lage en individuell opplæringsplan, som skal bygge på vedtaket. Hypotesen jeg arbeider ut fra er utarbeidet på bakgrunn av den forskningen som er presentert, som konkluderer med at spesialundervisning ikke fungerer tilfredsstillende og at elever opplever å ikke bli hørt. Videre i oppgav er fokuset rettet mot elevmedvirkning. For å analysere tiltakskjeden er det gjort et utvalg av politiske dokumenter som er analysert ut fra et spørsmål om de har tydelige formuleringer i forhold til elevmedvirkning i alle ledd av kjeden. Jeg har gjort et utvalg i forhold til forskning på feltet for å forsøke å belyse ulike sider av spesialundervisning. Målet har vært å se på forskning som viser effekt av spesialundervisning, hvordan holdninger, kunnskap og elevsyn påvirker spesialundervisningen og hva som styrer PP-tjenestens praksis i arbeidet med elevmedvirkning. Teoretisk bakgrunn for oppgaven hviler på en rettferdighetspolitisk retning. Denne vinklingen er valgt på bakgrunn av masteroppgavens kjerneområde medborgerskap og er ment å belyse hvilke grunnleggende forhold som påvirker menneskers mulighet til å være en aktiv medborger i samfunnet.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

Hvordan synliggjøres elevmedvirkning i maler for sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning og Individuell opplæringsplan

For å belyse problemstillingen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. Er det overenstemmelse mellom norske policydokumenter, lover og forskrifter, malene og det forskning viser er gode pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsmåter?
2. Hvor i tiltakskjeden til spesialundervisning glipper det, når barn ikke får medvirke?
3. Hvordan kan institusjonelle forutsetninger støtte elevens medvirkning?

2 Teori

Tidligere studier på dette feltet er nært knyttet til pedagogisk og didaktisk teori. Jeg ønsker å vinkle oppgaven mer mot en rettferdighetsteoretisk retning. For å forstå hva som ligger bak holdninger og doxa må vi løfte spørsmålene over det rent praktiske og utfordre vedtatte sannheter. Bakgrunnen for valg av metode er at tjenestene i dag fremstår som spesialiserte og preget av egne kulturer og fagtradisjoner. Det vil derfor være interessant å se på teorier som kan forstås på tvers av gjeldende fagtradisjoner og som kan skape en felles referanseramme på tvers av ulike instanser og sektorer. Barn lever sine liv i en helhet, ikke innenfor ulike sektorer. Vi må derfor tenke helhet og samhandling på tvers av instansene for å kunne lykkes med å skape denne helheten for det enkelte barnet. Valg av teori er derfor knyttet opp mot forståelse av medborgerskap og hvordan dette kan realiseres.

2.1 Medborgerskap fra et rettferdighetsteoretisk perspektiv

Verdsetting av sosial roller er et ideologisk, teoretisk og strategisk begrep som er utviklet seg som en respons på devaluering. Boka «Changing patterns in residential services for the mentally retarded» er kjent som den første boka om normalisering (Wolfsenberger & Kugel, 1969). Wolfsenberger ga i 1972 ut boka *The Principle of Normalization in Human Services*. I følge Wolfsenberger betyr normalisering å vise forståelse og respekt for både uttrykte meninger og tause ønsker. Wolfsenberger er opptatt av at personer som innehar verdsatte sosiale roller og som av andre blir sett på som en som innehar verdsatte roller, har større mulighet for å delta i attraktive aktiviteter og rutiner, de blir mer respektert av andre og har større mulighet for å være i positive relasjoner til andre mennesker. De har med andre ord større mulighet for å delta i og nyte det gode livet kan by på. Devaluering er en sosial prosess, der vi formulerer hva som er problemet. Hvem som blir devaluert i en bestemt kultur, vil avspeile verdiene i det gitte samfunnet. Vi lærer direkte og indirekte fra samfunnet rundt oss hva som er regnet som ønskelig og verdsatt, og hva som ikke er det (Kristiansen, 1993, s.45). Det er alvorlig når en gruppe blir kollektivt devaluert i et samfunn. Mennesker som innehar særtrekk eller egenskaper som skiller seg fra det samfunnet vurderer som positivt, står i fare for å bli regnet som mindre verd og plassert i devaluerte roller (Kristiansen, 1993, s. 46).

Kristiansen sier at de fleste som er devaluerte opplever en større eller mindre grad av segregering. Segregering betyr at en blir plassert på avstand, av andre, en blir skilt ut eller satt til sides. Hun sier at ordet «spesial» vanligvis forteller om et segregert tilbud. Individualiserte og spesialiserte tilbud er kanskje bare mulig å få i segregerte institusjoner (Veiteberg, Kirke-, & læremiddelsenter, 1996). Overført til dagen situasjon kan spesialundervisning forstås i et slik perspektiv. Vi tenker at eleven har behov for et spesialisert og individualisert tilbud og at dette ikke kan foregå innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen gjennomføres i stor grad utenfor klasserommet.

I stortingsmelding nr 88 (1967-68) Utviklingen av omsorg for funksjonshemmete, brukes begrepet normalisering. Det fremmes at funksjonshemmede bør ha rett til samme levestandard og valgfrihet som andre og at tjenestene ikke skal trekke unødige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd. I st. Meld. Nr 67 (1986-87) ble det sagt at denne meldingen representerte et brudd med den tidligere særomsorgstenkingen (Veiteberg et al., 1996). Normaliseringsdebatten kan tolkes som en utvidelse av ideologien bak velferdsstaten til også å gjelde mennesker med utviklingshemming (Kristiansen, 1993, s.18). Ideologien om normalisering utviklet seg ikke i isolasjon og blant annet Emerson (1992) sier at utviklingen av denne ideologien har skjedd i en parallell og dialektisk utvikling med kampen andre undertrykte grupper som studenter, kvinner og minoritetsgrupper har ført for borgerrettigheter og likestilling (Kristiansen, 1993).

Begrepet normalisering inneholder en dimensjon av å rette opp et skjevt eller dårlig forhold. For utviklingshemmede kan det bety bedring av sosiale relasjoner eller en riktigere fordeling av ressurser. Å normalisere et hjelpeapparat kan bety å få til en bedre samordning av tjenester, skriver Kristiansen i 1993, i stedet for to eller flere parallelle systemer av ulik kvalitet eller innhold. I Norge har vi ikke valgt å utvikle særlover for å sikre utviklingshemmede spesielt, men tenkt at prinsippene om at lovene gjelder for alle også inkluderer utsatte grupper. Det er interessant at hun trekker frem denne samordningen av tjenester i 1993 og at vi fremdeles diskuterer dette som en del av løsningen i 2020. Hva er det som gjør dette så viktig men samtidig så vanskelig å få til i praksis?

Kristiansen skriver at det er i ferd med å skje et paradigmeskifte, normalisering er ikke fullt utviklet som et paradigme, men det er allikevel dominerende i sin umodne form. Hun sier at det tar lang tid før et paradigme er fullt utviklet. Et nytt paradigme har konsistens og kjennetegnes ved at alle elementene er skiftet ut og står i samsvar med hverandre. Sett i lys av dette skal man stille spørsmål ved om dette paradigmeskiftet er fullt utviklet i 2021.

Hvis man legger Fraser sin statusmodell til grunn, hevder hun at anerkjennelse av den underlegne part vil være viktig for at den skal bli en fullverdig deltaker i det sosiale liv. Hun mener vi må erstatte verdimønstre som forhindrer deltakelse, med nye som mønstre som støtter opp om deltakelse på like vilkår. Dette krever at den underlegne part har mulighet til å formidle hva den selv anser som det gode liv. Hun er opptatt av at alle har lik rett til å søke sosial deltakelse under rimelige betingelser preget av like muligheter (Fraser, 2009). Fjørtoft diskuterer Frasers teori om rettferdighet opp mot demokratiprosesser. Hun mener Fraser er opptatt av å vise at rettferdighet generer demokrati som igjen generer mer rettferdighet. Faren ligger i at de som er med i de politiske diskursene om rettferdighet ikke er gode nok representanter for de aktuelle gruppene de skal representere, i så fall vil disse demokratiprosessene genere mer urettferdighet. Fraser hevder at ved å sette en minimumsstandard for demokratisk deliberasjon vil det gjøre prosessen «god nok», det vil føre til mer rettferdige ordninger på sikt (Fjørtoft, 2015, s. 35). Hun hevder at for å sikre mer demokrati må Frasers teori «suppleres med et prinsipp som sier at rettferdighet gis større vekt enn deltakelse» (Fjørtoft, 2015. s.38). Fjørtoft mener minimumsstandard for rettferdighet bør omfatte alle Frasers tre sfærer for rettferdighet: omfordeling, anerkjennelse og representasjon. Samtidig må den være så konkret at den sikrer ethvert individ et minimumsnivå når det gjelder forhold som velferd, helse, utdanning, respekt og sosiale og politiske rettferdighet (Fjørtoft, 2015. s. 39).

Goksøyr setter ord på det mange ikke kan sette ord på, nemlig opplevelsen av det å ikke være anerkjent som en like viktig del av fellesskapet som alle andre. Marte Wexelsen Goksøyr er forfatter og skuespiller, hun har Downs syndrom, og har skrevet en bok om hvordan hun har opplevd og opplever det å leve i et samfunn der man ikke blir regnet som likeverdig. Hun sier at da hun skulle begynne i barnehagen skulle hun inkluderes, de andre bare begynte (Goksøyr, 2021). Hennes opplevelse beskriver den subjektive opplevelsen av

om man hører til eller ikke i det sosiale fellesskapet. Hennes opplevelse handler om det å inneha verdsatte roller og å oppnå anerkjennelse. Ifølge Nancy Fraser er krav om anerkjennelse forsøk på å etablere den underlegne parten som en fullverdig deltaker i det sosiale livet. I stand til å handle sammen med andre som en likeverdig. De tar med andre ord sikte på å institusjonalisere kulturelle forskjeller. De verdimønstre som forhindrer deltakelse på like vilkår med andre erstattes med mønstre som støtter opp med ulike eksempler på slik likhet. Subjektiv frihet - det er opp til individene og gruppene selv å komme fram til hva som for dem gjelder som et godt liv. Det denne statusmodellen hevder, er at alle har en lik rett til å søke sosial verdsettelse under rimelige betingelser preget av like muligheter (Fraser, 2009).

Martha Nussbaums forståelse og teori om hvilke grunnleggende rettigheter (Capabilities approach) som må være på plass i et samfunn for alle for at vi skal kunne si at samfunnet er sosialt rettferdig (Nussbaum, 2006), danner utgangspunktet for oppgavens politisk/filosofiske retning. The Capability Approach er i utgangspunktet en sosial økonomisk teori fra 80 tallet som har fått stort gjennomslag blant annet i FNs program for økonomisk og sosial utvikling. Nussbaum videreutviklet teorien for å kunne beskrive hvordan de sosialøkonomiske prinsippene om gruppers evner kan overføres til individnivå og hjelpe oss å se hvordan vi bør fokusere på et menneskes evner mer enn på dets begrensninger. Hennes teori brukes i argumentasjonen for flere ulike kampsaker, som kvinners rettigheter, dyrerettferd og arbeid mot undertrykking av folkegrupper. Nussbaum tenker at ulik funksjonsevne må anerkjennes som grunnleggende vilkår for menneskelivet.

Nussbaum mener altdominerende kontrakts teorier bygger på en oppfatning om at mennesker skal bidra til fellesskapet for å kunne ha rett til å motta hjelp og støtte. Funksjonshemming som fenomen og variasjoner i funksjonsevne som vilkår for menneskelivet, gjør en slik fortolkning av rettferdighet problematisk. Nussbaum lister opp en rekke punkter hun mener må ligge som en minimumsstandard for å kunne leve livet med verdighet. Hun mener denne listen er kompatibel med ulike politiske retninger så lenge alle borgere løftes over terskelen for minimumsstandard for sosial rettferdighet.

I teorien setter hun opp forslag til hvordan menneskers verdighet kan konkretiseres praktisk og politisk. Teorien tar utgangspunkt i individ eller grupper, med en

menneskerettighetstilnærming. Mulighetsbetingelsene skal sikre den enkelte mulighet til å kunne oppnå rettferdighet gjennom å benytte seg av sine rettigheter.

De 10 sentrale menneskelige egenskaper i kort versjon:

1. Livet. Et normalt livsløp, død av naturlige årsaker etter et langt livsløp.
2. Kroppslig helse, god helse, re produktivitet; å ha god ernæring og husly
3. Kroppslig integritet.
4. Sanser, fantasi og tanke.
5. Følelser.
6. Fornuft og tro.
7. Tilknytning.
 - A. Ha mulighet til å leve med og i forhold til andre (sosial interaksjon)
 - B. Selvrespekt og fravær av nedverdiggelse
8. Andre arter. Å være i stand til å leve med bekymring for og i forhold til dyr, planter og naturens verden.
9. Lek. Å være i stand til å le, å leke, for å nyte fritidsaktiviteter.
10. Kontroll over ens miljø.
 - A. Politisk. Å kunne delta effektivt i politisk valg som styrer ens liv; ha rett til politisk deltakelse, beskyttelse av talefrihet og forening.
 - B. Materiale. Å være i stand til å holde eiendom (kunne jobbe og inngå meningsfulle forhold for gjensidig anerkjennelse med andre arbeidstakere).

(Egen oversettelse) (Nussbaum, 2006).

Den enkeltes valgfrihet i forhold til hvordan mulighetene skal realiseres er et kritisk punkt i teorien. Friheten til å velge kan bli ekskluderende, da ikke alle har kommet frem til muligheten til å ta et valg. Deltakelse kan kanskje oppnås via stedfortreder eller assistent? Men dette innebærer en risiko fordi stedfortreder ikke nødvendigvis har kunnskap til eller interesse i å fremme den enkeltes reelle ønsker eller behov. Ved å insistere på retten til å

delta i samfunnet som borger, risikerer Nussbaum å gå for langt. For Nussbaum innebærer det å ha fulle borgerrettigheter også å kunne ivareta sine rettigheter og plikter som borger. Ved å gå så langt risikerer hun å legge listen for høyt i for hva det vil si å være en borger med rettigheter og friheter. Lid mener at menneskeverdet ikke avhenger av at enkeltmennesker har tilgang til å realisere alle mulighetene fritt. Noen lever som mottakere hele livet, uten at det endrer deres grunnleggende verdi som menneske. Individuer er avhengige av at det finnes institusjoner/mennesker som hjelper dem med å realisere mulighetsbetingelsene. Det innebærer i noen tilfeller å finne ut hva den enkelte ønsker (Lid, 2017).

Fjørtoft 2015 støtter opp om Nussabums teori ved å si at personer med funksjonsnedsettelse settes inn i en borger kontekst når vi hevder at samfunnet har ansvar for å sikre alle et likeverdig samfunnsborgerskap (Fjørtoft, 2015). Inger Marie Lid skriver om fokuset på lærevansker som stammer fra medisinsk vitenskap og diskuterer hvordan funksjonsnedsettelse ses på som noe fremmed som må bekjempes. Hun sier at den eugeniske tenkningen om et liv uten funksjonsnedsettelse kan være med på å hemme barns ønske om å være en del av fellesskapet (Lid, 2017). Hennes teori er interessant å diskutere opp mot en av konklusjonene i Nordahl rapporten som hevder at dagens regelverk med en rettighets basert spesialundervisning er med på å ekskludere elever fra fellesskapet og følgelig hindrer en grunnleggende rettighet i et medborgerskapsperspektiv nemlig retten til å være en del av og inkludert i fellesskapet. Det er også interessant å se hvordan dette henger sammen med det Tveitnes presenterer som det institusjonaliserte kunnskapssynet.

Skarstad 2019, diskuterer retten til selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemming, som slås fast i CRPD. Hun ser vergemålsloven i Norge opp mot dette punktet og slår fast at loven er i strid med menneskerettighetene. Hun mener loven, slik den praktiseres, diskriminerer mennesker på grunnlag av diagnoser. Hun sier at retten til selvbestemmelse går til kjernen av det menneskerettighetene handler om, nemlig at alle skal behandles som individer, med krav på respekt og anerkjennelse for den de er. Hun mener at utviklingshemmede og andre som rammes av vergemålsloven, fratras retten til selvbestemmelse for di de anses å ikke være kompetente til å ta egne avgjørelser og hun mener dette er uløselig knyttet til diagnose. Skarstad sier at menneskerettighetene ikke er noe man skal kvalifisere seg for, det er noe man har. Skarstad anerkjenner at det er

krevende å gjøre en slik omstilling i et samfunn og at dette krever lovendringer, politisk nytenkning, kunnskaps- og holdningsendringer og strukturelle endringer. Hun mener at de som arbeider med mennesker med funksjonshemming må ha kunnskap om beslutningsstøtte og at det må sikres kjennskap til den enkeltes interesser og preferanser dersom språket mangler. Hun er også opptatt av at dersom si skal kunne ta gode valg og lære å utvikle oss og bli mer selvstendige, kreves gode sosiale nettverk og gode skoler (Skarstad, 2019).

Gjennom skolen kan den enkelte lære om sine rettigheter og hvordan man kan benytte seg av sine rettigheter. Retten til selvbestemmelse er knyttet til alder og dersom man skal kunne ta gode valg for seg selv som voksen, må dette øves på gjennom oppveksten. Slik er det for alle som vokser opp, også for mennesker med utviklingshemming. Elevmedvirkning kan derfor sees på som forløperen til selvbestemmelse.

Ved å legge en rettferdighetspolitisk retning til grunn for forståelsen av deltakelse og mulighet for medvirkning, er tanken at dette kan representere en forståelse som ligger over den pedagogiske og didaktiske teorien som preger kunnskapsgrunnlaget i skolen i dag. Vi må øve opp evnen til å se hvordan verdier, rettigheter og praksis gjensidig påvirker hverandre, for å forstå hvordan disse sammenhengene legger muligheter og begrensinger for den enkelt. Disse teoriene er i stor grad rettet mot voksne, men hovedlinjene kan overføres til en forståelse av hvordan barn med utviklingshemming kan forstås i lignende perspektiv. Elevmedvirkning er et komplekst tema som handler om hvilke verdier, rettigheter, tradisjoner, kulturer, kunnskapsgrunnlag og praksiser som råder. For å skape et bilde av elevmedvirkning i pedagogisk tradisjon har jeg hentet teorier som synliggjør forståelse av elevmedvirkning over tid. Det er lite teori som viser hvordan elevmedvirkning kan forstås for elever med utviklingshemming eller som mottar spesialundervisning. Disse teoriene må sees i sammenheng med gjeldende rettigheter og politiske føringer, for å skape en helhetlig forståelse.

2.3 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning har endret seg over tid. Det utvikles ny forståelse av hva det innebærer etter hvert som ny kunnskap utvikles. Jeg har sett på hvordan elevmedvirkning ble

presentert i litteraturen på begynnelsen av 2000 tallet og frem mot i dag. Det har i dette tidsrommet vært tre ulike læreplaner for skolen og dette vil nok kunne sies å være viktige dokumenter som legger forventninger og føringer for hva elevmedvirkning skolen skal innebærer.

John Dewey blir av mange regnet som en av de mest sentrale pedagogiske tenkerne i det 20. århundre. Han jobbet mot en mer barnesentrert pedagogikk og vektla aktivitet og opplevelse. Han kritiserte den passive læringen som pugging og reproduksjon av kunnskap. Dewey var opptatt av at utdanningens sitt overordnede mål var utviklingen av demokratiet. Dewey demokratiforståelse innebærer at kommunikasjon og deltakelse utgjør de konstruerende grunnelementene i et deliberativt og drøftende demokrati. Dewey sier at vi må forstå læringsprosesser som situerte og kontekstualiserte. Han kritiserte skolen for å være for ensidig og faginnholdet i for liten grad knyttet til elevene sin erfaringsbakgrunn. Dewey ser på kunnskap som fortolkende og tentativt og sier at vi må være åpne for at fremtidig innsikt kan skape grunnlag for ny kunnskap. Vi kan derfor ikke utelukke at vi tar feil. Dewey er opptatt av at læring skjer gjennom erfaring og at erfaringer er relasjonelle. Det er det relasjonelle som utgjør konteksten. Dewey tok avstand fra dualistiske prinsipper og satte ikke barnesentrert syn opp mot fagsentrert syn. Han mente at det var relasjonen mellom de som utgjorde det sentrale. Formålet med den edukative prosessen er en retningsbestemt rekonstruksjon av barnets erfaringer og interesser. For å oppnå dette må barnet settes i kontakt med den kunnskapen og kulturen som er fremskaffet gjennom sivilisasjonen. Læring foregår altså i en interaksjon mellom barnets erfaringer og kunnskap og tilførsel av etablert kunnskap (Vaage, 2000).

Dewey sier at vi ikke kan vite hvordan samfunnet ser ut om 20 år og at det barnet i realiteten trenger å lære er selvbestemmelse og ta i bruk sine evner slik at det kan møte verden i fremtiden. Han er opptatt av at skolen er en sosial institusjon og at utdanning derfor må sees som en livsprosess og ikke som en forberedelse til fremtidig liv. Derfor må skolen representere dagen i dag for eleven og det må ta utgangspunkt i det livet barnet lever for at det skal oppleves som meningsfullt (Vaage, 2000).

Deweys filosofi kan sees i sammenheng med den ny læreplanen, der demokrati og medborgerskap fremmes som tverrfaglige tema. Skolens dannelsesoppdrag er definert

videre og elevmedvirkning kan settes inn i denne sammenhengen ved å bruke Deweys filosofi om at læringen foregår i en interaksjon mellom elevens erfaringer og kunnskap og lærerens evne til å anvende denne forståelsen i samspill med etablert. Skolen kan altså ikke drive opplæring løsrevet fra elevens utgangspunkt ifølge Dewey.

Elevsamtaler har vært brukt i ulike former i skolen i lang tid, men det ble satt mer i system med de nye vurderingsformene som kom med Læreplanen L97(Kirke-, 1996). Med denne læreplanen kom ansvar for egen læring sterkt inn. Elevene skulle nå ha medansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid og felles oppgaver. Elevrådsarbeid ble trukket frem som et eksempel på hvordan elevene kunne få mer innflytelse på egen hverdag. Når det gjaldt elever med behov for ekstra tilrettelegging vektlegges foreldresamarbeid nå sterkt. Foreldrene skulle få informasjon og de skulle lyttes til. I boken Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen, presenteres mange gode forslag til hvordan foreldresamarbeid kan ivaretas. Det er også lagt vekt på kollegaveiledning og samarbeidsrutiner med andre instanser for å innhente nok opplysninger om barnet/eleven. Det er nevnt i boken at det er viktig å bli godt kjent med eleven for å kunne sikre en best mulig tilrettelegging, men det er ikke presentert forslag til hvordan dette kan se ut eller i hvilken form det kan gjøres. Lovteksten angående utforming av spesialundervisning var på den tiden lik som den vi har i dag. Det kan synes som om denne tiden bærer preg av en forståelse av at eleven skal få mer innflytelse, allikevel ser det ut som elever med behov for spesialundervisning blir beskrevet utenfra. Det er etablert lite rutiner for elevens mulighet til å ha reell innflytelse på egen hverdag (Ekeberg & Holmberg, 2000).

Det nevnes i boken Spesialpedagogikk fra 2004 at det finnes lite forskning på hvor tilfreds elever er med eget skoletilbud, men de har gjort en oppsummering av elevers erfaringer fra noen studier og sammenfattet det i fire dimensjoner som bygger opp under begrepet skolelivskvalitet. En av disse dimensjonene er «kontroll over egen skolegang - aktør eller «brikke»». Dette beskrives som situasjonsavhengig og knyttes opp mot Albert Banduras begrep «self-efficacy»: begrepet kan best beskrives som menneskers forventning til å kunne mestre mulige utfordringer. De som ikke opplever å ha kontroll over eget liv eller liten tro på egen evne til å mestre utfordringer, opplever seg oftere som en brikke i et uoversiktlig og uforståelig spill. Utfordringen ligger i at skole og spesialpedagoger kan bidra til at elever i størst mulig grad opplever seg som aktører i eget liv (Befring, Tangen, & 2004).

Selv om dette løftes frem som et område det mangler forskning og kunnskap om, presenteres det lite forslag til arbeidsmåter for å fremme elevmedvirkning. De presiserer at dersom elevens stemme vinner frem, og det i realiteten skal få konsekvenser i form av bedre elevvilkår, kreves det omfattende endringer av skolens system (Befring et al., 2004).

Elevmedvirkning kan settes i sammenheng med inkludering. Inkludering kan sees på som en politisk målsetning, men inkludering handler i hovedsak om en subjektiv opplevelse.

Opplever personen seg som en del av fellesskapet? Dette kan sikkert besvares med mer enn et enkelt ja eller nei, men poenget er at en subjektiv opplevelse av å være en viktig del av et fellesskap kun kan besvares av den personen det gjelder. For å få tak på denne opplevelsen må man være i dialog. På samme måte kan man si at mestring er en subjektiv opplevelse. Vi kan måle hvor bra en elev leser eller hvordan eleven løser et mattestykke, men om eleven opplever mestring eller ikke er elevens egen opplevelse.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 trekker frem medvirkning som en del av demokratiforståelsen. Ved å erfare å bli lyttet til og ha reel innflytelse i det som angår de, vil elevene oppleve demokrati i praksis. Medvirkning og medbestemmelse settes også i sammenheng med sosial kompetanse. Ved å øve på å kommunisere og samarbeide skal elevene utvikle evne til å lytte til andre, utvikle trygghet til å ytre egne meninger, si fra på andres vegne og argumentere for eget syn. Gjennom dette utvikler elevene evne til medbestemmelse og medansvar (Saabye, 2020). Ogden sier at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole, og at sosial ferdighetstrening antakelig er en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasser og skoler (Ogden, 2015, s. 256). Ogden sier at sosial status henger sammen med sosiale ferdigheter og viser til studier som sier at barn med dårlige sosiale ferdigheter mister tilgang til samspill både med jevnaldrende og lærer. Dette igjen kan føre til både dårligere sosiale ferdigheter og lavere skoleprestasjoner (Ogden, 2015). Han trekker frem elevsentrert klasseledelse der klasse miljø som læringsfellesskap bygger på positive relasjoner. Fokuset er mer på ansvarlighet enn lydighet, mer på indre enn ytre kontroll og den lærersentrerte tilnærmingen erstattes med en mer elevsentrert tilnærming. Målet er at alle skal oppleve seg som en viktig del av fellesskapet og at alle skal oppleve å bli hørt. Viktige stikkord er samarbeid, ansvarlighet og støtte. Utfordringen vil være å finne den riktige balansen mellom lærerens autoritet og elevenes behov for autonomi (Ogden, 2015).

Det kan se ut som det har skjedd en utvikling i forståelsen av hva elevmedvirkning kan være og hvordan det kan fremmes i praksis. Det løftes stadig at opplevelse av tilhørighet er en viktig markør. Lærerens rolle er gjennom tiden presentert som avgjørende for hvordan eleven blir forstått. Det kan se ut som det har skjedd en dreining i form av at eleven tidligere ble forstått fra et utenfra perspektiv, der fagpersoner og foreldre sine observasjoner og beskrivelser ble lagt til grunn, til et perspektiv der elevens egne erfaringer, ønsker og behov vektlegges sterkere. Selv om denne endringen kommer tydelig frem i litteraturen gjenstår det å se om det vises like tydelig igjen i praksis.

2.4 Maktperspektiv

Det er relevant å se på maktteorier og ulike aspekter ved formell og uformell makt. Jeg har tatt utgangspunkt i Engebretsen & Heggen sin teori om makt som bakgrunn for diskusjon av maktperspektiv i de ulike nivåene av tjenesten (Engebretsen & Heggen, 2012). Hvem som sitter med makten til å definere goder er regulert av lovverket. I dette tilfellet er den formelle makten gitt til PP rådgiveren som kan definere behovet for spesialundervisning på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. Det interessante er å se på om PP- rådgiveren sitter på en større uformell makt gjennom det kunnskapssynet som råder. Her kommer spørsmålene Tveitens stiller i sin doktorgrad inn (Tveitnes, 2018). Er den teoretiske og formelle kunnskapen til profesjonsutøveren viktigere og mer sann enn elevens kunnskap om seg selv og egne behov? Dersom vi velger å se bort fra elevens egen stemme i utforming av dokumentene indikerer vi mer eller mindre direkte at den ikke er like viktig som den kunnskapen vi får gjennom testing og kartlegging. Den uformelle makten som ligger i tradisjonen og det historiske perspektivet vil da være like viktig som den formelle makten. Ett spørsmål vil da være om dette forholdet kan endres uten at den formelle makten endres.

Når man skal ivareta behovene til et barn, kreves faglig kompetanse, og denne faglige kompetansen er påvirket av fagtradisjon og kultur, men det kreves også en innsikt i hva som står på spill i den konkrete situasjonen. Det betyr at profesjonsutøveren må ha med seg både et perspektiv på det som foregår her og nå – mikronivå og et overordnet perspektiv på hvordan dette henger sammen i et mer overordnet nivå – makronivå (Lid & Wyller, 2017).

Lid og Wyller skriver om hvordan maktstrukturene har endret seg i praksisene de siste årene. Vi har beveget oss fra tydelig avklarte, hierarkiske maktstrukturer mot en mer uavklarte og utfordrende maktstrukturer. Politiske intensjoner bygger på ideer om inkludering og likeverd. Lid og Wyller argumenterer for at denne endringen skaper nye rom der vi møtes på tvers av tidligere etablerte normer og at i disse møtene ligger mulighetene for utvidelse av medborgerskapet. «Den normativiteten som vokser frem av praksiser der vi deler rom, er en forpliktende etisk fordring, og derfor mener vi at det ligger til rette for å tolke og utvikle medborgerskap som et handlingsimperativ også i mange av disse rommene (...)» (Lid & Wyller, 2017, s. 201).

Medborgerskapet er, ifølge Lid og Wyller, til forhandling mer enn et entydig begrep. Når vi oppnår ny innsikt kan det som tidligere ble regnet som fremmed og utenfor, regnes som en del av det kulturelle fellesskapet og menneskelige mangfold (Lid & Wyller, 2017, s. 201). Medborgerskapet har, i tillegg til den politiske dimensjonen også en emosjonell dimensjon. Det er knyttet til følelsen av om du er inkludert eller ikke, opplevelsen av hvem som er innenfor fellesskapet og hvem som er utenfor. De som er innenfor har større mulighet til å bli lyttet til og oppnå nye goder gjennom sin påvirkning (Lid & Wyller, 2017) (Kristiansen, 1993). De politiske vurderingene må gjøres på bakgrunn av en erkjennelse av at følelser ligger til grunn for mekanismer som ekskludering og inkludering (Lid & Wyller, 2017), (Nussbaum, 2013).

De ulike teoriene som er presentert i dette kapitlet er i stor grad skrevet med tanke på voksne. Jeg har allikevel argumentert for at forståelsene kan overføres til arbeidet med barn med behov for ekstra støtte. Det kan imidlertid oppstå noen dilemmaer som gjør det utfordrende å overføre perspektivene direkte. Det vil kunne oppstå spørsmål om hvordan maktstrukturene skal forstås. Barn har i utgangspunktet behov for beskyttelse, de har ikke samme rett til å bestemme over eget liv som en myndig voksen. Når vi blir presentert for sterke føringer som sier at barn skal få mulighet til å medvirke og påvirke egen hverdag, vil dette kunne utfordre etablerte strukturer og skape usikkerhet. De voksne som skal organisere tjenestene og gjennomføre eksempelvis spesialundervisning, blir tvunget til å ta barnets perspektiv og ønsker på alvor. Dette krever en ny forståelse av egen rolle og kanskje ny kunnskap om hvordan det rent praktisk kan gjennomføres. I en institusjon, som for

eksempel en skole, vil det være mange ulike mennesker som jobber. Det betyr at en skole vil inneholde mange meninger, holdninger og verdier som kan gå på tvers av hverandre. For å etablere ny praksis må alle disse utfordres.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Vitenskap søker viten om virkeligheten. For at vi skal kunne kalle det vitenskap må denne viten om virkeligheten være velbegrunnet. Gjennom humanvitenskapene søker man forståelse for og innsikt i menneskelige ytringer. Det kan være i form av språk, kultur, handlinger eller lignende (Thomassen, 2006). Det handler om å studere hva noe betyr og fortolke meningsinnholdet i de menneskelige ytringene. Utgangspunktet vil være det vi kan observere direkte – empiriske data. Kvalitativ forskningsmetode brukes for å gi en helhetlig og fortolkende analyse av temaet som forskes på (Svartdal, 2009). All forskning vil være preget av forskerens forforståelse. Valg av tema som skal forskes på og inngangen til analysen ved forskningsspørsmål og problemstilling vil være preget av forskerens interessefelt og forforståelse. Dette er viktig å være klar over i all type forskning. Data skapes og kan sees på som et bindeledd mellom virkeligheten og den analysen som gjøres av den (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Ny data som fremskaffes gjennom forskning vil være teoriavhengig og preget av forskerens forforståelse. Dataenes reliabilitet, altså hvor pålitelige dataene er, avhenger av hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført. Dette kan etterprøves ved å gjøre lignende undersøkelser – dersom man får et lignende resultat vil man kunne anta at dataene er pålitelige.

3.2 Dokumentanalyse

Metoden jeg har valgt for analyse av data er dokumentanalyse. Det er ulike måter foreta dokumentanalyse på, i denne sammenhengen er det foretatt en diskursanalyse. En diskursanalyse er en analyse av ytringer, utsagn og tekster og kan brukes til å se på hvordan mennesker kategoriseres gjennom språket. Diskurs er nært knyttet til teorier om makt i den forstand at evnen til å definere diskursen ofte likestilles med evnen til å definere virkeligheten. En slik studie vil da kunne være viktig fordi man kan hevde at virkeligheten er sosialt konstruert gjennom språket (Johannessen et al., 2016). Med denne bakgrunnen kan oppgaven plasseres i et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Sosialkonstruktivismen vil hevde at virkeligheten vi søker alltid vil være en fortolkning av virkeligheten og at samfunnsmessige fenomener er foranderlige fordi de er et resultat av historiske og sosiale prosesser (Johannessen et al., 2016). Dokumentene analyseres derfor i

lys av den tid/kontekst de er formulert. Når Tveitnes sier at språket som brukes i sakkyndige vurderinger er institusjonalisert og at det konstrueres en sosial virkelighet gjennom teksten i dokumentet (Tveitnes, 2018), var det ut fra denne tenkningen interessant å se på hvilke føringer som ligger til grunn for denne teksten og hvilke historiske tradisjoner disse føringene bygger på. Med bakgrunn i Riceurs teori har jeg i likhet med Tveitnes sett på hvordan teksten i dokumentet kan forstås som en meningsfull handling i seg selv (Riceur, 1973). Det er altså ikke likegyldig hvordan formuleringene i en mal er. Tveitnes skriver i sin avhandling at malen er med på å styre hva som vektlegges i en sakkyndig vurdering og at det er på til hver enkelt kommune å formulere/lage malene. Det er noen punkter i lovverket som stiller krav til innhold i sakkyndige vurderinger, men altså ikke en standardisert mal. Når det gjelder IOP er dette også et dokument som kommunene utformer selv.

Tematisk analyse; En tematisk analyse skal få tak på noe viktig i data som kan settes i relasjon til forskningsspørsmål og kan representere en grad av mønster i datasettet (Braun & Clarke, 2006).

Det kan brukes beskrivelser som; majoriteten av deltakere, mange deltakere eller flere deltakere for å si noe om hvor ofte eller at noe faktisk kommer frem i datamaterialet, men det trenger ikke si oss mer enn det. Tematisk analyse kan gjøres induktivt eller teoretisk. Ved en induktiv analyse kan tilnærmingen være «bottom up», da vil temaene som identifiseres være sterkt knyttet til selve datamaterialet. Induktiv analyse er en prosess der kodingen av data ikke settes inn i en eksisterende koderamme eller forskerens analytiske forforståelse. Det er allikevel viktig å erkjenne at data ikke oppstår i et epistemologisk vakuum og at forskere ikke kan fri seg totalt fra sin forforståelse (Braun & Clarke, 2006). I kontrast til induktiv tilnærming kan analyse gjøres ut fra et teoretisk perspektiv eller en «top down» tilnærming. Da vil analysen være mer drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesse. Denne formen for analyse gir ofte en mer detaljert beskrivelse av enkelte aspekter ved datamaterialet og en mindre rik beskrivelse av datamaterialet generelt (Braun & Clarke, 2006). Data kan analyseres på ulike nivå og det kan være viktig å ta stilling til om det skal analyseres på et eksplisitt og semantisk nivå eller et mer latent eller tolkende nivå. Ideelt sett vil en analyseprosess involvere en prosess fra en beskrivelse der data er organisert for å vise semantiske mønster til tolkning der det er forsøkt å teoretisere

betydningen av mønster og hva de impliserer og betyr. Det knyttes da ofte til teori (Braun & Clarke, 2006).

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken er teori om fortolkning og forståelse. Hermeneutikken søker å utforske språk og handlinger i sammenheng, som fenomen, for å søke forståelse for mening (Krogh, 2014). Karl Popper sier at for at vi skal finne data meningsfulle, må de være teoriavhengig (Thomassen, 2006). Vi kan altså ikke forstå eller fortolke data uten en teoretisk ramme. Uten en teoretisk ramme vil vi i tolkningen være uten referanse og dataene vil fremstå som meningsløse.

Den tysk-østerrikske filosofen Edmund Husserl sier at det som kjennetegner den menneskelige erfaring er den direkte opplevelsen av helhetlige og meningsbærende fenomener. Han sier at vi vi forgriper ved å legge til erfaringer, slik at det vi ser gir oss mening. Det er tingene slik de kommer til syne for oss som Husserl kaller fenomener (Thomassen, 2006). Både Popper og Husserl avviser altså at data som begrunner vitenskapelige teorier kan være teorifrie fakta. Husserl har som mål at vi skal sette vår forforståelse i parentes slik at vi kan komme «frem til en direkte opplevelse av fenomenet slik det er gitt i seg selv» (Thomassen, 2006, s.86).

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer sier at vi ikke kan se bort fra forforståelsen ved å sette den i parentes slik Husserl beskriver. Han mener at vi ikke kan se bort fra den konteksten vi erfarer fenomenet innenfor. Det er Gadamer som står som den sentrale fornyer av hermeneutikken. Gadamer sier at all mening og all forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse, eller det han beskriver som fordommer. Men han er ikke opptatt av de individuelle fordommene. Han er mer opptatt av forutsetningene som er felles for mennesker innenfor en bestemt kultur og historisk epoke (Gadamer, 2006), (Thomassen, 2006, s. 87).

Data skapes gjennom vår forståelse av fenomener og hvordan vi fortolker. Gadamer har beskrevet prosessen der vi oppnår ny forståelse som en sirkel. Han sier at vi i møte med en tekst starter som leser med våre fordommer – så har vi en tekst som skal tolkes ut fra både helhet og del – leseren vil etter hvert revidere sine fordommer og teksten leses med en utdypet forståelse (Krogh, 2014).

Jürgen Habermas, som var filosof og sosiolog tar utgangspunkt i Gadamer's teori, men han må forstås ut fra et mer sosiologisk perspektiv og er følgelig også opptatt av hvordan forståelse er knyttet til samfunnet vi lever i (Krogh, 2014). Habermas mener at videreføringen av virkningshistorie og tradisjon må vurderes kritisk, fordi det kan være en forståelse preget av tvang. Han mener at mennesket ikke bare har en grunnleggende innstilling som går ut på å akseptere tradisjon og autoritet, men at kritisk refleksjon også er et grunnleggende trekk ved det å være menneske. Habermas åpner i større grad opp for at hermeneutikk kan brukes til å reflektere kritisk over virkningshistoriene og tradisjonene som overleveres. På den måte er det mulig for å oss å endre praksis. «Målet for forståelsen i samfunnsvitenskapene er altså en kritisk refleksjon som kan danne utgangspunkt for «frigjørende praksis» i retning samfunnsendring» (Thomassen, 2006, s. 113). Gadamer er altså opptatt av at hermeneutikk ikke er metode, men senere filosofer og teoretikere har hevdet at mennesket ikke bare godtar virkningshistorier og tradisjon uten å samtidig forholde seg kritisk til det. Ved å trekke inn kritisk vurdering, åpner man mer for at hermeneutikken kan danne bakgrunn for en utvikling av metode med en hermeneutisk forståelse. Da vil man kunne hevde at vi kan bruke hans teori om hvordan vi utvider vår forståelse, til å undersøke og beskrive menneskenes møte med ulike fenomener. På den måten kan vi fremskaffe data som gjør oss bedre i stand til å forstå og i forlengelsen av det gi oss mulighet til å påvirke. Derfor kan vi med utgangspunkt i hermeneutikkens teori om menneskets møte med ny forståelse, velge metode for å fremskaffe data som kan igjen kan gi oss en tydelig og velbegrunnet teori som gir oss innsikt i menneskelige ytringer.

En analyse av maler er ikke en direkte analyse av ytringer knyttet til en enkelt elev, men det som formuleres i malene kan sies å være av betydning for de dokumentet som produseres som en direkte beskrivelse av den enkelte elevs utfordringer, behov, og tiltak og mål som følge av det. Det ligger klare forventninger til hva som skal vektlegges i en mal og det vil derfor være av direkte betydning for det ferdige dokumentet som produseres. «Ordene former tingene. Dette kan vi betegne som en dobbel materiell semiotikk. Selve det tekstlige bidrar til å forme de sakene de omhandler. Men de bidrar også til å forme tingene utenfor teksten gjennom måten disse står i forbindelse med hverandre på» (Asdal & Reinertsen, 2020).

Det er foretatt en analyse for å se på sammenhenger eller fravær av sammenhenger mellom lovverk og dokumenter som styrer tilbudet den enkelte elev mottar. Målet med dette var å indentifisere om det er mangler i dokumentene som styrer spesialundervisningen direkte og se på om dette kan være en faktor som hemmer elevens mulighet til å medvirke. Et sentralt spørsmål var om man kan treffe med spesialundervisningen uten at eleven selv får si hva slags behov han har. Det vil også være hensiktsmessig å se på formuleringen av selve lovteksten opp mot de ulike tolkningene som kommer frem i formuleringene i malene. Et annet sentralt spørsmål vil da kunne bli om selve lovteksten er tydelig nok.

De data som kommer frem i min oppgave vil ikke kunne gi et direkte svar på om det er grunnlag for å si at manglende føringer vil gi manglende elevmedvirkning, men de vil kunne være med på å indentifisere et ledd i kjeden som ikke er studert tidligere. Det er viktig å se denne kunnskapen i sammenheng med studier gjort av ferdige utfylte dokumenter og kvalitative studier av elevens egen opplevelse av mulighet for deltakelse og medvirkning i utforming av spesialundervisning.

Boken *Hvordan gjøre dokumentanalyse* (Asdal & Reinertsen, 2020) setter dokumentene i inn i konteksten de er en del av. For eksempel hva hadde PPT vært uten dokumentene? Sakkyndighetsarbeid er lovpålagt og former i stor grad PP tjenesten sitt arbeid og fokus. Dokumentet er produktet av sakkyndig vurdering, en oppsummering av utredningen som er gjort. De ligger føringer i dokumentet som styrer hva som skal gjøres i arbeidet som leder frem til det ferdige dokumentet i neste omgang. Dette dokumentet er en tolkning av lovverket og veileder for spesialundervisning. Derfor er de dokumentene viktige å se på for å forstå dokumentets kontekst.

Det kan være nyttig å se på den praksisen dokumentene har blitt til i for å kunne forstå hva som har ledet frem til det endelige dokumentet. Det endelige dokumentet vil i sin tur igjen påvirke den praksisen det går inn i og det vil derfor kunne sies å være en gjensidig påvirkning mellom praksis og dokumenter. Jeg vil ikke kunne gå inn i de ulike praksisene for å se på hvilke prosesser som har foregått rundt utformingen av de aktuelle dokumentene, men må være bevisst på at dette ikke er uten betydning. De aktuelle praksisene vil være Stortinget, PPT kontorer, enkelte skoler og kommunalt ansatte som er delaktige i planlegging av og utforming av dokumentene.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Mennesker med funksjonsnedsettelse betegnes juridisk som sårbare grupper, det gjør at de behandles med en varsomhet i forskning. Et spørsmål kan være om det er med på å opprettholde mindre mulighet for deltakelse. Dette er i seg selv et paradoks. De blir ikke involvert i forskning og spørsmål som angår de direkte fordi de beskyttes fra eventuelle ubehageligheter deltakelsen kan medføre. På sikt fører det kanskje til at vi mister verdifulle data og perspektiver i forskningen som igjen kunne ført til større muligheter for deltakelse. (Egen refleksjon etter Lid).

Etiske problemstillinger knyttet til forskning dreier seg om etiske normer knyttet til forskning som direkte berører mennesker og om normer knyttet til forskersamfunnets selvregulering. Som forsker har man et selvstendig ansvar for å sørge for at man gjennomfører god og ansvarlig forskning. Forskningen skal være åpen og etterprøvbar (humaniora, 2016). I denne oppgaven vil jeg hente inn data som ikke kan knyttes til enkeltpersoner. Dokumentene inneholder ingen sensitive opplysninger. Det vil derfor ikke være krav om meldeplikt eller konsesjonsplikt i henhold til personopplysningsloven. Jeg har allikevel et ansvar for å gjøre god forskning som kan etterprøves.

Jeg har i oppgaven hentet inn maler fra ulike kommuner i Norge. Jeg har anonymisert ved å utelate kommunenes navn, plassering og størrelse. Det skal derfor ikke være mulig å spore data tilbake til den enkelte kommune.

Dokumentene som er brukt er merket med «Unntatt fra offentligheten jfr. §13 Offentlighetsloven og §13 Forvaltningsloven (Offentlighetsloven, 2006), (Forvaltningsloven, 1967). Dette tolkes som gjeldende for ferdig utfylte dokumenter, der navn og personlige opplysninger kommer frem. Malene som brukes i oppgaven ligger i stor grad tilgjengelig på kommunene sine nettsider. Det tolkes da som disse malene kan brukes i oppgaven fordi de ikke inneholder sensitive personopplysninger og de vil ikke være mulig å spore tilbake til den enkelte kommune fordi alle data er anonymisert.

3.4 Utvalgskriterier

Det ble i starten av oppgaven klart at malene for sakkyndige vurderinger og IOP kunne være viktig å undersøke for å identifisere hvilke forventninger som presenteres i forhold til

elevmedvirkning. For å få tilgang til disse malene må hver kommune kontaktes med spørsmål om å få tilsendt malene. Det var i starten meningen å undersøke maler fra så mange kommuner i Norge som mulig. Det ble imidlertid klart ganske raskt at dette ble et for omfattende arbeid. Det er per dags dato 356 kommuner i Norge (Regjeringen.no). Det ble gjort søk gjennom kommunene sine hjemmesider for å finne mailadresse til de ulike PPT kontorene. Gjennom tidlige søk kom det frem at mange kommuner har interkommunale PPT kontorer og det var krevende å finne frem til informasjon om hvem som var aktuelle å kontakte ved det enkelte kontor. Det ble også klart at det er ulike personer i hver kommune som har tilgang på malene til IOP og malene for sakkyndig vurdering. Etter tidlig søk og vurdering ble det besluttet å begrense søket til 4 kommuner i hvert fylke. Det er per dato 01.01.20, 11 fylker i Norge (Regjeringen.no). For å få et representativt utvalg ble det besluttet å søke etter kommuner i ulike størrelser. Kommunene ble delt inn etter stor, middels og liten størrelse basert på innbyggertall. Stor kommune er kommune med innbyggertall over 50 000. Mellomstor kommune er kommune med innbyggertall mellom 5000 og 50 000. Liten kommune er kommune med innbyggertall under 5000.

Det ble i begynnelsen av prosessen begrenset til maler for sakkyndig vurdering og IOP. Bakgrunnen for dette var begrenning av oppgavens omfang. Det ble imidlertid klart, etter gjennomgang av lovverk og policydokumenter, at vedtaket for spesialundervisning måtte inkluderes i oppgaven. Målet var å jobbe frem en analyse av kjeden som leder frem til spesialundervisning og dette var ikke mulig uten å inkludere vedtaket. Det er dette dokumentet som er det gjeldende i forhold til retten til spesialundervisning. Det er også det eneste dokumentet som gir foreldrene eller eleven klagerett.

3.5 Datainnsamling

Datainnsamlingen har bestått i å hente inn maler for sakkyndige vurderinger, vedtak for spesialundervisning og IOPer fra mange kommuner. Målet var å undersøke om disse malene har tydelige punkter som sier at det skal innhentes informasjon om elevens stemme i utredningsarbeidet som fører til sakkyndig vurdering og planleggingen av mål tiltak og metode for spesialundervisningen som skrives i IOP.

Det ble etter hvert klart at den mest hensiktsmessige måten å kontakte kommunene på var ved å sende mail til postmottaket i kommunen. Det ble i mailen bedt om at forespørselen ble videresendt til den i kommunen som var ansvarlig for malen for sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning og den som var ansvarlig for malen for IOP. Det kom svar fra 15 kommuner, av disse svarene var syv fra PPT kontorer, seks fra ansvarlige for vedtak om spesialundervisning og syv fra ansvarlig for IOP arbeid. Det kom ikke svar fra alle de tre instansene i mer enn en kommune. Derfor er det ikke mulig å gjøre analyser av hele kjeden innad i hver kommune, slik det var planlagt fra starten.

Noen av kommunene gav i tillegg til malene, opplysninger som tilsa at dette er noe kommunen har jobbet med den siste tiden og at malene har blitt endret som følge av arbeidet. Det kan tolkes som at elevens stemme har fått et tydeligere fokus enn tidligere og at dette har ført til en endring der dette blir gjort synlig i malene. Det var kun svar fra PPT kontorer som viste til disse endringene. En del PPT kontorer hadde i tillegg til tydelige punkter for innhenting av elevens stemme utviklet et eget skjema for elevsamtale. Det er ikke gjort analyser av disse skjemaene i denne oppgaven, men det er en viktig tilleggsopplysning som kan være med å belyse en retning i det videre arbeidet med å sikre elevens stemme.

Flere av svarene viste til at malene for IOP ligger tilgjengelig på kommunene eller skolene sine hjemmesider. Det kom ikke inn svar på alle forespørsler og utvalget i forhold til IOP maler var derfor i utgangspunktet mindre enn ønskelig. Det ble ut fra tilleggsopplysningene som kom inn gjennom svarene tydelig at de som svarte var opptatt av dette temaet og svarene viste at de malene som ble tilsendt hadde tydelige punkter om innhenting av elevens stemme, samt henvisning til lovverket. Det som også ble klart, var at de fleste hadde utviklet en egen mal og ikke brukte forslaget til mal som ligger på UDIR sine nettsider. Hypotesen bak oppgaves problemstilling er at det ikke kommer tydelig nok frem at eleven har rett til å uttale seg i alle ledd av kjeden og at eleven derfor står i fare for å miste muligheten til medvirkning. Det var derfor interessant å se om noen av malene ikke har tydelige punkter som sier at elevens stemme skal hentes inn.

3.6 Kort presentasjon av materialet

Dokumentene representerer ulike deler av tiltakskjeden til spesialundervisning.

Dokumentene jeg har ulik form, og de er knyttet til ulike ledd i lovverket. Jeg har mottatt 6 maler for sakkyndig vurdering, 6 maler for vedtak om spesialundervisning og 7 maler for IOP. Jeg hadde mottatt alle de aktuelle dokumentene fra kun en kommune. Jeg har derfor ikke ansett det som hensiktsmessig å gjøre en analyse av sammenhengen innad i kommunen. Dokumentene ble derfor analysert enkeltvis i sin gruppe. Dokumentene ble skrevet ut på papir for å få en visuell oversikt. De ble først lest naivt for å få en oversikt over stil, dokumentformat og for å se om det var visuelle likheter eller forskjeller som var viktige.

Dokumentene ble delt i tre grupper Mal for sakkyndig vurdering i gruppe 1, mal for enkeltvedtak i gruppe 2 og mal for IOP i gruppe 3. I hver gruppe er malene fra UDIR analysert og beskrevet først, for å vise hva UDIR legger som standard for den gitte malen.

Ved gjennomgang av punktene som handler om elevmedvirkning i malene, var det tydelig at disse punktene fremstår som ulike. Det er et spenn i formuleringene som går fra en setning der det henvises til lovverket, til egne avsnitt med utdypende punkter for elevsamtale. For å se nærmere på forskjellene i dokumentene ble de delt inn i ulike nivå. Jeg valgte å lage fire nivå. Der nivå 0 ikke viser medvirkning, nivå 1 inneholder et minste krav til medvirkning, nivå 2 inneholder mer utfyllende setninger og derfor tydeligere krav til hva som skal være med. Nivå 2 oppfyller krav til det vi kan kalle for rimelig grad av medvirkning og nivå 3 inneholder utdypende krav til hva elevmedvirkning innebærer og derfor oppfyller krav til det som vurderes som reel elevmedvirkning. I første runde plasseres malene for sakkyndig vurdering i en egen nivådeling, mal for vedtak i en egen nivådeling og maler for IOP i en egen nivådeling. Det velger jeg å gjøre fordi disse malene tilhører ulike deler av kjeden som leder frem til spesialundervisning og det er derfor hensiktsmessig å se de hver for seg. Det vil også komme tydeligere frem hvordan de svarer på krav i lovverket og føringer som veilederen til spesialundervisning.

Malene plasseres som beskrevet i ulike nivå. Disse nivåene betegnes som

Nivå 0 Ikke medvirkning

Nivå 1 Minstestandard for medvirkning

Nivå 2 Rimelig grad av medvirkning

Nivå 3 Reell medvirkning

Malene fra UDIR er også analysert. Det er gjort fordi disse malene kan regnes som et mål for hva UDIR mener malene skal inneholde. Enkelte av malene fra kommunene er relativt like malene fra UDIR med lokale tilpasninger. Det gir derfor mening å analysere alle malene for seg.

4 Analyse

Malene deles i tre grupper der sakkyndig vurdering er en gruppe, vedtak om spesialundervisning er en gruppe og IOP er en gruppe. Innad i de tre gruppene fremstår malene som relativt like i form. Mal for sakkyndig vurdering og mal for vedtak om spesialundervisning har form som formelle brev med mottaker og avsender. Malene for IOP har mer form som et arbeidsdokument. Malene for sakkyndig vurdering er bygget opp med innledning og flere overskrifter med punktene som kreves ut fra lovverket. Malene skal underskrives av saksbehandler og leder for PPT. Det er henviser (barnehage eller skole) som står som mottaker og foreldre settes som kopimottaker.

Malene for IOP er ofte skjematisk bygget opp med tabeller der de ulike punktene skal fylles inn. Malenes første side inneholder formell informasjon om hvem saken gjelder, hvem som er ansvarlig for å fylle ut skjema, underskrifter og omfang. Deretter følger en side der det skal beskrives elvens sterke sider og interesser, behov og informasjon om vansker. Det skilles mellom ulike fag i tillegg til sosial kompetanse og ADL dersom det er behov for det. Det er laget egne ruter for mål, metode, organisering og evaluering.

4.1 Gruppe 1 Maler for sakkyndige vurderinger

Jeg har mottatt 6 maler for sakkyndige vurderinger. Malene er utformet av PPT i de aktuelle kommunene. En kommune opplyste at de bruker malen fra UDIR. Malene har form som formelle brev og er merket med kommunens logo. Fire av dokumentene har skole som hovedmottaker og foreldre som kopimottaker. Tre dokumenter har både foreldre og skolen som hovedmottaker. Alle malene har overskrift med henvisning til Opplæringsloven § 5-1 og tre dokumenter har med henvisning til Opplæringsloven § 5-3. Alle dokumentene har delt inn teksten under overskrifter.

Mal fra UDIR er stilet til skolen. Dokumentet er delt inn i følgende overskrifter: Praktiske opplysninger, Pedagogisk-psykologisk tjenestens (PP-tjenestens) tilråding, Varighet av den sakkyndige vurderingen, Omfang og organisering av spesialundervisningen, Vurderingen bygger på, Bakgrunnsopplysninger, Informasjon fra foreldre (og elev), Informasjon fra skole, PP-tjenestens egne undersøkelser, PP-tjenestens vurdering og Oppsummering, tilråding og tiltak. Det henvises til Opplæringsloven § 5-1 i overskriften. Det er ellers ingen henvisninger til lovverk eller Barnekonvensjonen i dokumentet.

Under overskriften *Informasjon fra foreldre (og eleven)* står det at det skal skrives i hvilken grad opplysninger fra foreldrene/eleven er vektlagt. I overskriften er eleven satt i parentes og det kan derfor tolkes som det er valgfritt å hente informasjon fra eleven.

Under overskriften *PP-tjenestens egne undersøkelser* er det listet opp tre kulepunkter der det siste er elevens egne kommentarer/vurderinger. De ligger ikke ytterligere beskrivelser under dette punktet.

Dette dokumentet inneholder to punkter der elevmedvirkning tas inn. Det er imidlertid ikke gjort utdypende beskrivelser av hvordan elevmedvirkning kan gjennomføres og det kan tolkes som valgfritt om opplysninger fra eleven skal vektlegges i særlig grad. Dokumentet plasseres i nivå 1.

Dokument 1 er stilet til skolen. Det er delt inn i følgende overskrifter: Bakgrunn, Grunnlaget for den sakkyndige vurderingen, Beskrivelse av eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen, Elevens utbytte av opplæringstilbudet, Realistiske opplæringsmål og tiltak innenfor spesialundervisningen, Tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, Konklusjon og tilrådning, Varighet, Foresattes mening, innsyn og kommentarer. Dokumentet innledes med henvisning til Barnekonvensjonen artikkel 3. Det fremheves at barnets interesser løftes skal frem og vektlegges når det tas stilling til spørsmål som har betydning for barnet.

Under overskriften *Grunnlaget for den sakkyndige vurdering*, er det satt opp kulepunkter og et av kulepunktene er «Samtale med elev (dato) Samtaleskjema med elev (dato)». Det er vedlagt et samtalskjema. Dette skjema har følgende seks kategorier: Faglige preferanser, undervisningssted, arbeidsmetode, trivsel på skolen, hjemmefordel og psykisk helse. Det er listet opp flere spørsmål under hvert punkt. Som svaralternativer er det laget fem smilefjes som går fra veldig bra til veldig dårlig, disse er også markert med ulike farger slik at det blir visuelt tydelig.

Under overskriften *Beskrivelse av eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen*, er det satt opp en egen underoverskrift med *Informasjon fra eleven*, her henvises det til samtalskjemaet som er beskrevet i avsnittet over.

Under overskriften *Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*, er det satt opp en underoverskrift med *Vurdering av barnets beste*. Her presiseres det at den sakkyndige vurderingen har lagt vekt på hva som vil være det beste for eleven både faglig og sosialt. Det står videre at når det tas stilling til spørsmål som har betydning for barnet, i dette tilfellet opplæringstilbudet, skal barnets mening løftes fram og vektlegges. Videre står det at saksbehandler skal beskrive hvordan det er tatt hensyn til barnets stemme og barnets beste i vurderingen av behov for spesialundervisning.

Under overskriften *Realistiske opplæringsmål og tiltak innenfor spesialundervisning*, skal det presiseres organisering av tiltak. Her står det at elevens ønsker skal synliggjøres og at det skal begrunnes dersom det anbefales noe annet enn dette.

Dette dokumentet har flere punkter som beskriver hvordan elevmedvirkning skal gjennomføres og vektlegges. Samtaleskjema dekker ulike områder som anses som viktige for eleven. Det er presisert under flere av overskriftene at elevens stemme skal synliggjøres og at dette skal vurderes opp mot en faglig vurdering av hva som anses som barnets beste. Dette dokumentet plasseres i nivå 3.

Dokument 2 er stilet til skolen. Det er delt inn i følgende overskrifter: Konklusjon og tilrådning om det forsvarlige opplæringstilbudet, Bakgrunn, Utredning, PP-tjenestens vurdering og oppsummering, Realistiske opplæringsmål i spesialundervisning, Elevens behov i det ordinære opplæringstilbudet og Annet. Dette dokumentet har ikke med henvisning til barnekonvensjonen Artikkel 3.

Under overskriften *Utredning*, er det satt opp punkter som viser grunnlaget for utredning. Det står i punkt 8 *Samtale med eleven, i perioden...* Punktet utdypes senere under samme overskrift, på følgende måte. Samtale med eleven er fremhevet som viktig (viktig er her skrevet med store bokstaver og utropstegn). Det presiseres videre at elevens opplevelse av sine utfordringer og eventuelle forslag til tiltak og tilrettelegging skal vektlegges og at dersom eleven ikke er hørt skal dette begrunnes. Dersom elevens atferd er tolket og lagt til grunn skal dette begrunnes. Det vises til en samtaleguide i rutinehåndbok. Denne håndboka har jeg ikke mottatt, og jeg kan derfor ikke gi en beskrivelse av dens innhold. Under denne overskriften har de altså presisert at elevens stemme er viktig og at det skal begrunnes dersom eleven ikke blir hørt. De har samtidig åpnet for at det i noen tilfeller ikke er mulig å

høre eleven og at det i slike tilfeller åpnes for en tolkning av elevens atferd. Det er ikke presisert i hva slags tilfeller dette kan være aktuelt.

Under overskriften *Elevens behov i det ordinære opplæringstilbudet*, skal det settes inn konkrete beskrivelser av hva eleven har behov for. Disse punktene beskriver hvilken tilpasning skolen bør gjøre. Det er satt opp 12 punkter som utgangspunkt for områder som bør beskrives. Punkt 8 er *elevsamtaler/vurderingssamtaler*. Det er ikke utdyper videre hvordan det skal gjennomføres. Dette er plassert under punktet for det ordinære tilbudet. Det er ikke beskrevet en lignende forventning til skolen i forhold til spesialundervisning.

Dette dokumentet har tre punkter der det vises til elevmedvirkning. Det kommer frem at det forventes at det skal gjennomføres samtale med eleven i utredningen, men det åpnes for at dette ikke alltid er mulig og at elevens atferd da kan tolkes og legges til grunn. Dette dokumentet plasseres i nivå 2.

Dokument 3 er stilet til foreldre. Dokumentet er delt inn i følgende overskrifter:

Henvisningsgrunn, PP-tjenestens tilrådning av omfang og varighet, Dokumentasjon for vurdering, Utredning, Tilrådning og Langsiktige mål for spesialundervisningen. Dokumentet har ikke henvisning til Barnekonvensjonen artikkel 3.

Under overskriften *Dokumentasjon for vurdering*, er det listet opp fire kulepunkter, et av de er PP-tjenestens utredning. Under dette punktet er det listet opp ytterligere fem kulepunkter og et av de er elevsamtale. Det står i parentes etter overskriften at punkter kan fjernes eller legges til ved behov, men at sorte punkter skal gjennomføres. Punktene er markert med rød og sort farge. Punktet for elevsamtale er markert med sort farge og markeres derfor som et punkt som skal gjennomføres.

Under overskriften *Utredning*, står underoverskriften *Informasjon fra eleven (elevens navn)*. Det er videre listet opp forslag til samtaleemner samt lagt ved henvisning til eget skriv med tips til elevsamtaler. Forslagene som er listet opp i dokumentet er interesser, familie, sterke sider, venner, hvordan eleven har det på skolen (venner, klassemiljø, relasjoner til voksne, fag, hva eleven liker/ikke liker, hva eleven er god til og hva eleven synes er vanskelig), videre er det spørsmål om hva eleven tenker om å få hjelp på skolen/ i timene og hvordan eleven ønsker at hjelpen skal bli gitt. Det er også et eget avsnitt med tips der det står at rådgiveren bør følge eleven initiativer ved behov bruk visuell støtte i samtalen og at man kan utfordre

eleven ved fordeler og ulemper ved tilpasning. Det skal avsluttes med en oppsummering om elevens tanker rundt hjelpebehov, og om eleven har noen tanker rundt organisering av spesialundervisningen.

Under overskriften *Tilråkning*, er det lagt inn et punkt om hvordan barnet ønsker at spesialundervisningen skal organiseres.

Dokumentet har en setning rett før underskrift der det presiseres at barnet bør høres fra 12 år og skal høres fra 15 år.

Dette dokumentet har plassert elevmedvirkning under flere overskrifter. Det er utdypet hvilke områder eleven skal få si noe om. Disse områdene dekker både elevens interesser, hvordan eleven har det faglig og sosialt og hva eleven tenker om organisering av spesialundervisning. Dette gir eleven mulighet til å uttale seg om flere av sine livsområder. Ved å ha en utfyllende samtale med eleven, vil det kunne komme tydeligere frem for saksbehandler hvem denne eleven er og hva som er viktig for eleven. Ved å legge inn setningen om at eleven bør høres fra 12 år og skal høres fra 15 år, sikres lever fra den alderen i større grad å bli hørt. Det kan muligens legge en begrensning på mulighetene for å bli hørt før 12 år dersom dette ikke er tydelig presisert. Dokumentet plasseres i nivå 3.

Dokument 4 er stilet til foreldre. Dokumentet er delt inn i følgende overskrifter: PP-tjenestens tilråkning, Varighet av den sakkyndige vurderingen, Vurderingen bygger på, Bakgrunnsopplysninger, PP-tjenestens vurderinger, Opplæring som vil gi et forsvarlig tilbud og Om videre saksgang. Dokumentet har ikke henvisning til Barnekonvensjonen artikkel 3.

Under overskriften *Bakgrunnsopplysninger*, er det en underoverskrift med *Informasjon fra eleven*. Det utdypes at det skal skrives i hvilken grad opplysningene fra eleven er vektlagt. Det er ikke gjort ytterligere presiseringer av hvilke områder eleven skal si noe om eller i hvilken form dette skal gjennomføres. Neste punkt er informasjon fra skolen, her er det presisert med flere underpunkter hva som skal vektlegges.

Måten elevmedvirkning er presentert på i dette dokumentet er visuelt lite fremtredende. Det er en overskrift med en setning under. Elevmedvirkning er presisert, men i betydelig mindre grad enn de foregående dokumentene. Dette dokumentet plasseres i nivå 1.

Dokument 5 er stilet til skole. I dette dokumentet er eleven satt som kopimottaker dersom eleven er over 15 år. Dokumentet er delt inn i følgende overskrifter: Bekgrunn for PPTs vurdering, Utredning og Tilrådning.

Under overskriften *Utredning* er det er underoverskrift som heter *PPTs utredning bygger på*; det er listet opp seks kulepunkter for hva utredningen skal bygge på. Kulepunkt en er *Samtale med eleven, foreldre og skolen*. Det er laget et eget avsnitt under med overskriften *Elevens syn på opplæringen, trivsel og behov*: Det er utdypet videre med flere spørsmål. Spørsmålene handler om fungering i timene, relasjoner til lærere og medelever, hvor inkludert eleven føler seg, om noe er vanskelig sosialt eller faglig, elevens tanker om organisering av spesialundervisning og hva eleven tenker kunne vært bedre.

Dokumentet har et avsnitt i slutten der det presiseres at den sakkyndige vurderingen er utarbeidet i samarbeid med foresatte, eleven, skolen og andre. Det skal gjøres en vurdering av i hvilken grad opplysningene/synspunktene fra elven og foreldrene er vektlagt. Det er skrevet med uthevet skrift at barnets beste vurdering skal gjennomsyre hele sakkyndig vurdering.

Dokumentet har visuelt fremtredende punkter om elevmedvirkning. Det er gjort presiseringer med spørsmål som er ment å omfatte ulike sider av elevens livsverden. Eleven kan få mulighet til å si noe om han/hun føler seg inkludert, organisering av spesialundervisning og faglig og sosial fungering. Det er også presisert at det skal gjøres en vurdering av barnets beste gjennom hele rapporten. Dette dokumentet plasseres i nivå 3.

Dokument 6 er stilet til skolen. Dokumentet er delt inn i følgende overskrifter: Pedagogisk – psykologiske tjenesters tilrådning, Varighet av den sakkyndige vurderingen, Omfang og organisering, Vurderingen bygger på, PP – tjenesters vurdering og Oppsummering, tilrådning og tiltak. Dokumentet har ikke henvisning til Barnekonvensjonen artikkel 3.

Under overskriften *Vurderingen bygger på* er det en underoverskrift som heter *Informasjon fra eleven*. Det er presisert at det skal skrives ned i hvilken grad opplysningene fra eleven er vektlagt. Det er ikke gjort ytterligere presiseringer av form eller innhold.

Det er en underoverskrift under samme overskrift, som heter *PP – tjenesters egneundersøkelser*. Her det det satt opp tre kulepunkter. Kulepunkt tre heter *Elevens egne*

kommentarer/vurderinger. Det er heller ikke under dette punktet gitt ytterligere presiseringer.

Dette dokumentet inneholder punkt som viser at eleven skal få mulighet til å gi kommentarer og komme med informasjon. Det er imidlertid ikke presisert hva eleven skal gi kommentarer på eller hvilken informasjon som skal hentes inn. Det vil være opp til den enkelte PP – rådgiver å gjøre vurdering eller tolkning av hva dette skal innebære og hvilken form det skal ha. Dette dokumentet plasseres i nivå 1.

4.2 Gruppe 2 Maler for enkeltvedtak

Dokumentene ble lest med mål om å finne setninger som inneholdt elevmedvirkning eller elevens stemme. Det ble først vurdert at begrepene elevmedvirkning eller elevens stemme måtte være en del av dokumentet for å sikre elevmedvirkning, men senere ble klageretten tatt med i gruppe 2, fordi dette i realiteten sikrer medvirkning i den forstand at man har en rett til å «godkjenne» innholdet i vedtaket. Dette ble derfor ansett som en form for medvirkning.

Klageadgangen anses som minstemål for medvirkning i denne sammenhengen og ble i dokumentene markert med gult. Samtlige dokumenter inneholder informasjon om klageadgang. Dette fremstilles imidlertid svært ulikt i de seks dokumentene. Neste nivå merkes i dokumentene med rosa farge. Det henvises til opplæringsloven § 5-4 «tilbudet om spesialundervisning skal så langt som mulig utformes i samarbeid med eleven og foresatt til eleven og det skal legges stor vekt på deres syn». Det tredje nivået merkes med grønn farge. Det ble her tatt inn mer utfyllende beskrivelser av elevmedvirkning. Her er det brukt setninger som «samarbeid med eleven/foreldrene og opplysninger om deres syn på saken», «elevens stemme» og «det skal tas hensyn til elevens og foresattes ønsker». Dette kommer i de aktuelle dokumentene som et tillegg til henvisning til lovverket og anses derfor som en ytterligere sikring av elevmedvirkning.

Mal fra UDIR har henvisning til Opplæringsloven § 5-1, 5-3 og 5-4. Dokumentet har under overskriften *Bakgrunn for saken*, fire kulepunkter. Kulepunkt fire heter *samarbeid med foreldrene/eleven og opplysninger om deres syn på saken*. Deretter følger en setning der det utdypes at tilbudet om spesialundervisning så langt som mulig skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven og at det skal legges stor vekt på deres syn, men

henvisning til opplæringsloven § 5-4. Dokumentet har under overskriften *Klageadgang*, en fylldig beskrivelse av hvordan en klage kan gjøres og hvilke rettigheter som ligger til grunn. Dokumentet plasseres i nivå 2.

Dokument 1 er utformet av en skole. Dette dokumentet har kun en overskrift med ordet *Klageadgang*. Det er ingen utfyllende kommentarer. Dokumentet plasseres i nivå 1.

Dokument 2 er utformet som et felles dokument for en kommune. Det henvises i dokumentet til opplæringsloven § 5-3 og 5-4. Det utdypes videre at dersom vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen skal tilbudet utformes i samarbeid med eleven/foreldre og legge stor vekt på hva de mener. Det er i tillegg lagt inn et punkt under skolens vurdering som heter elvens stemme og vurdering av barnets beste. Dette dokumentet har en ekstra side med fylldig informasjon om klagerett som leveres sammen med selve vedtaket. Dokumentet plasseres i nivå 3.

Dokument 3 er utformet som et fellesdokument for en kommune. Det henvises i dokumentet til opplæringsloven § 5-3 og 5-4. Det utdypes videre at dersom vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen skal tilbudet utformes i samarbeid med eleven/foreldre og legge stor vekt på hva de mener. Under overskriften *Begrunnelse for saken* er det listet opp eksempler på hva som kan være bakgrunn for saken. Her står det at bakgrunnen kan være samarbeid med foreldrene/eleven og opplysninger om deres syn på saken. Det henvises igjen til Opplæringsloven §5-4. Dokumentet har fylldig forklaring av klageadgang. Dokumentet har tydelige henvisninger til lovverk og rettigheter, samt at det åpnes for samarbeid med eleven. Dette er imidlertid ikke satt som et krav og kan derfor tolkes som valgfritt. Dette punkter fremstår i dokumentet som nært knyttet til lovverket og de må derfor sees i sammenheng. Dette dokumentet plasseres derfor i nivå 3.

Dokument 4 er utformet av en skole. Dokumentet inneholder henvisning til Opplæringsloven § 5-4, dette er satt i sammenheng med et eget punkt om at bakgrunnen for vedtaket kan være samarbeid med foreldrene/eleven og opplysninger om deres syn på saken. Det opplyses om klageadgang med henvisning til lovverk. Dokumentet har tydelig henvisning til lovverk samt et ekstra punkt om samarbeid med eleven. Det er ikke satt som et krav og kan derfor tolkes som valgfritt, men i likhet med forrige dokument, står dette i

sammenheng med henvisning til lovverket og må derfor sees i sammenheng. Dette dokumentet plasseres i nivå 2.

Dokument 5 er utformet av en skole. Dokumentet inneholder ikke henvisning til Opplæringsloven § 5-4. Under *Organisering og innhold* er det presisert at det skal tas hensyn til elev og foresattes ønsker, samt faglige begrunnelse for vedtak. Begrunnelse for elevens beste skal komme frem. Dette kan knyttes til Opplæringsloven §5-4 og Barnekonvensjonen artikkel 12, selv om det ikke er direkte henvisninger. Dokumentet har tydelig beskrivelse av klageadgang med henvisning til aktuelt lovverk. Dokumentet presiserer at elevens stemme skal vektlegges. Det er skrevet eleven og foresatte, det gir tydeligere føringer for at begge skal høres enn dersom det er skrevet eleven/foresatte. Dette dokumentet plasseres i nivå 3.

Dokument 6 er utformet som et fellesdokument for en kommune. Dokumentet inneholder ikke henvisning til Opplæringsloven § 5-4. Det er presisert under overskriften *Forvarsel*, at dersom det ikke er gitt forvarsel på vedtaket, men sakkyndig vurdering er drøftet med foresatt i samarbeidsmøte, anses kravet om at man har fått uttalt seg i saken som ivaretatt. Det henvises til Forvaltningsloven § 16. Videre opplyses det om klageadgang inne tre uker og hvem som er klageinstans.

Dette dokumentet inneholder ingen punkter om elevmedvirkning. Det er kun henvist til retten til å uttale seg i forbindelse med sakkyndig vurdering og det er kun nevntforesatt i den sammenhengen. Dokumentet plasseres i nivå 1.

4.3 Gruppe 3 Maler for IOP

Malene for IOP ble lest på samme måte som malene for vedtak om spesialundervisning. Først ble de lest naivt for å få en oversikt over stilen dokumentene er skrevet i og hvilken form de har. Deretter ble setninger som inneholder medvirkning markert med ulike farger for å skille de ulike nivåene fra hverandre.

Malene for IOP er skrevet i skjematisk form. På første side i dokumentene skal det fylles inn navn på eleven, hvem som har laget planen, underskrift fra lærer, foreldre og rektor ved den aktuelle skolen. Enkelte av dokumentene har en del som inneholder pedagogisk kartlegging. Her er det lagt inn beskrivelse av elevens sterke sider og interesser. Det er i noen av dokumentene skrevet at IOP skal bygge på sakkyndig vurdering, i noen av dokumentene står

det at det skal bygge på enkeltvedtak og i noen av dokumentene står det ikke noe om hva det skal bygge på.

Mal fra UDIR inneholder ingen setninger som viser at elevens stemme skal høres. Det henvises ikke til lovverk i dokumentet, men det henvises til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Dokumentet plasseres i nivå 0.

Dokument 1 inneholder ingen setninger som viser at elevens skal høres. Dette dokumentet har ingen henvisning til lovverket. Dokumentet har en rubrikk som viser at IOP skal bygge på enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering. Dokumentet inneholder ingen punkter som viser til elevmedvirkning og plasseres derfor i nivå 0.

Dokument 2 henviser til Opplæringsloven §5-4. Det er i dette dokumentet ikke skrevet mer om hvordan dette skal gjennomføres. Dokumentet har en rubrikk med henvisning til enkeltvedtak. Dette dokumentet inneholder ingen punkter som viser til elevmedvirkning og plasseres derfor i nivå 0.

Dokument 3 har laget en rubrikk for fremdriftsplan og ansvarsfordeling. Her er det laget en kolonnene med deltakere. I denne kolonnen er det skrevet «Elev» med plass til elevens navn ved siden av, i neste rubrikk er det laget plass til å beskrive deltakernes «Ansvarsdel». Dette tolkes som eleven skal få tildelt et ansvar og at eleven kan delta i fremdriftsplanen. Dette er ikke beskrevet konkret nok til at det er tydelig for meg som leser på hvilken måte det skal gjøres og om dette i realiteten innebærer at eleven skal få mulighet til å medvirke i utforming av spesialundervisning. Det plasseres derfor i nivå 1.

Dokument 4 har en setning der det står at «Planen er utarbeidet av skolen i samarbeid med eleven/ og foresatte ut fra PPT sine anbefalinger i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning». Dette dokumentet har derfor både henvisning til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, samt at det er står at det er utarbeidet i samarbeid med eleven/ og foreldrene. Det at planen skal være utarbeidet i samarbeid med eleven kan regnes som et høyere nivå enn at eleven får uttale seg om planen. Det er imidlertid ikke laget egne plass for å synliggjøre hvordan dette samarbeidet skal gjøres eller komme til syne. Setningen er plassert på slutten av dokumentet, rett over rektors underskrift. Dette dokumentet plasseres i nivå 2.

Dokument 5 har henvisning til vedtaket og skal inneholde en kort oppsummering av det. På første side i dokumentet er det laget en egen rubrikk der det står «Eleven har fått uttalt seg om planen. Det er laget en rute til avkryssing ved siden av denne setningen. Plasseringen av denne rubrikken er på første side av dokumentet og derfor godt synlig. Det er visuelt tydelig når det er laget en rubrikk for avkryssing. Det er derfor enkelt å se om dette er gjort eller ikke. Formuleringen «eleven har fått uttalt seg om planen sier imidlertid lite om hvordan elevens stemme eller syn på planen skal vektlegges. Det er kun en bekreftelse på om eleven har fått uttale seg eller ikke. Dette dokumentet plasseres i nivå 1.

Dokument 6 har en rubrikk på første side der det er laget plass til å skrive inn dato på sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket. Det står ikke mer om hvordan dette skal vektlegges. Dette dokumentet har et eget skjema for kartlegging. I dette skjema er det laget en rubrikk med Teksten «samtale med eleven om elevens tanker om hjelpen han/hun får», det er satt av plass til dato. Det er i dette dokumentet visuelt tydelig at det skal gjennomføres en samtale med eleven. Det er markert at dato for samtalen skal føres. Det er derfor lett å se om dette blir gjennomført eller ikke. Det står ikke noe om hvordan dette skal vektlegges videre. Plasseringen av setningen, samt markering av dato legger så sterke føringer for at dette skal gjennomføres at det blir vanskelig for den som skal fylle ut planen å unngå det. Det vil derfor være sannsynlig å anta at eleven vil få mulighet til å uttale seg i utformingen av denne planen. Det sies imidlertid ikke noe om videre vektlegging av elevens stemme. Dette dokumentet plasseres derfor i nivå 2.

Dokument 7 har flere plasser setninger som sier at planen skal utformes på bakgrunn av sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. Det er laget et skjema for pedagogisk kartlegging på side 2. I overskriften er det skrevet «Lages av kontaktlærer med bakgrunn i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og samtaler med elev og foresatte». Her er det ikke laget en / mellom elev og foresatte. Det legges derfor opp til at både eleven og foresatte skal tas med i samtaler om planen. Videre er det laget en egen rubrikk for forståelse av eleven. Her er det skrevet «For å forstå eleven må vi prøve å sette oss inn i elevens situasjon. Elevmedvirkning er en forutsetning». Det er altså sagt at eleven må få mulighet for å medvirke for at vi skal kunne forstå hvordan eleven har det. Det er laget ulike spørsmål for å utfylle forståelsen av eleven. Dette er spørsmål som «Hva liker eleven å holde på med? Hva er eleven interessert i? Hvilken organisering ønsker eleven at opplæringen skal

ha?»). Med disse utfyllende spørsmålene vil eleven kunne si noe om hva som er viktig for seg og hvordan de ønsker at undervisningen skal legges opp. Dette dokumentet inneholder flere punkter for medvirkning enn de andre dokumentene og vil kunne sikre eleven høyere grad av medvirkning. Dette dokumentet plasseres i nivå 3.

4.4 Oppsummering av analyse

Det er nedenfor laget en matrise for de data som er med i analysen. Jeg har laget en oversikt som viser hvor mange dokumenter som er samlet inn og hvordan de er fordelt etter analysen. De er delt inn i tre dokumentgrupper. Gruppe 1 Maler for sakkyndige vurderinger, Gruppe 2 Maler for vedtak om spesialundervisning og Gruppe 3 Maler for IOP. Siste kolonne viser hvordan dokumentene plasseres etter analysen. Funnen i analysen viser at dokumentene kan plasseres i de ulike nivåene for medvirkning.

Matrise for data:

Dokumentgrupper:	Antall dokumenter mottatt:	Nivådeling etter analyse:
Gruppe 1 Maler for sakkyndige vurderinger	6 Dokumenter	2 dokumenter i nivå 1 1 Dokument i nivå 2 3 dokumenter i nivå 3
Gruppe 2 Maler for vedtak om spesialundervisning	6 Dokumenter	2 Dokumenter i nivå 1 1 Dokument i nivå 2 3 Dokumenter i nivå 3
Gruppe 3 Maler for IOP	7 Dokumenter	2 Dokumenter i nivå 0 2 Dokumenter i nivå 1 2 Dokumenter i nivå 2 1 Dokumenter i nivå 3

Dokumentene er plassert i fire ulike nivå og som vist i *Matrise for data* er dokumentene fra alle gruppene plassert i de ulike nivåene. Dette viser at det er relativt store ulikheter på dokumentene innad i de ulike gruppene. Dokumenter plassert i nivå 1 inneholder en minstestandard for medvirkning, men kan sies å være innenfor rammene av det lovverket krever. De fleste dokumentene ligger på denne minstestandarden eller over. Alle dokumentene i gruppe 1 og 2 ligger innenfor minstestandarden og derfor oppfyller de kravet i lovverket. I gruppe 3 er det ett dokument som plasseres i nivå 0. Det inneholder ingen punkter som viser at det kreves elevmedvirkning. Dette er imidlertid ikke et krav i lovverket og dokumentet er derfor sannsynligvis ikke lovstridig. Der er imidlertid verdt å diskutere om det skaper mulighet for reel medvirkning dersom disse dokumentene ikke inneholder punkter som sier at elevens stemme skal høres.

Dokumentene fra UDIR er plassert øverst i hver gruppe. Disse dokumentene er analysert på samme måte som de andre dokumentene og plassert i nivå. Disse dokumentene kan tenkes å utgjøre en standard for hva dokumentene bør inneholde og vil for mange være en rettesnor. Det er derfor av betydning hvordan disse dokumentene er formulert. Etter analysen kommer det frem at disse dokumentene oppfyller kravene i lovverket, men de legger ikke en høy standard for elevmedvirkning.

Det er svært ulike formuleringer i dokumentene og dette kan være interessant å diskutere som mulige funn. Ett dokument jeg ønsker å diskutere er følgende:

Gruppe 1 dokument 2

Dette dokumentet har under overskriften *Utredning* satt opp punktet *Samtale med eleven* og utdyper hvordan dette kan gjennomføres. Dette dokumentet åpner for at eleven ikke alltid kan høres og at det i så tilfelle skal begrunnes. Det åpnes videre for å tolke elevens atferd og legge dette til grunn i vurderingen. Det presiseres ikke hva som kan være grunnlag for å gjøre vurdering av om eleven skal høres eller om man kan gjøre en tolkning av atferden. Dette diskuteres videre i drøfting.

5. Drøfting

5.1 Hvordan kan institusjonelle forutsetninger støtte elevens medvirkning?

I begynnelsen av denne oppgaven spør jeg hvordan dagens system er til hinder eller mulighet for en inkluderende praksis. Ved gjennomgang av lovverk og politiske intensjoner kommer det frem en tydelig intensjon om å at norsk skole skal tilby en inkluderende praksis og et likeverdig opplæringstilbud. FNs barnekonvensjon ligger sterkt forankret i lovverk og policydokumenter. CRPD er ratifisert, men fortsatt ikke inkorporert i norsk lov. CRPD trekkes frem i viktige policydokumenter som en konvensjon vi bygger våre tjenester på i Norge. Det er tydelige formuleringer i lovverket som viser at elevens (eller foreldrenes) stemme skal høres. Det er derimot ikke like tydelig hvordan dette skal gjennomføres.

Konvensjonene, lovverket og policydokumentene representerer det overordnede verdigrunnlaget vi bygger tjenestene på. Her ligger mulighetsbetingelsene for en inkluderende praksis og for at elever skal kunne medvirke i spørsmål som angår de. Det er disse rammene vi skal bygge tjenestene innenfor. Disse rammene gir også rom for tolkning. Føringerne er ikke så absolutte at det ikke gis rom for ulike tolkninger og som følge av det, ulik praksis. Spørsmålet blir da hva som gjør at føringerne tolkes ulikt. For å forstå det må vi se på de ulike kunnskapspraksisene. Våre tjenester er bygget opp med en sammensetning av ulike faggrupper. De ulike faggruppene har ulike teoretisk kunnskapsgrunnlag og vil derfor legge ulik forståelse til grunn for en tolkning. Samhandling på tvers av sektorer og mellom de ulike nivå i tjenestetilbudet er avgjørende for at medborgerskapet ivaretas. Det må være åpenhet i tjenestene og tydelige linjer mellom de ulike nivåene i tjenestetilbudet som er tilgjengelige både for de som skal utføre tjenesten og de som skal motta tjenesten.

Omdreiningspunktet i oppgaven er den naturvitenskapelige, medisinsk/psykologiske kunnskapstradisjonen, kontra synet på eleven som den viktigste kilden til kunnskap om egne behov. Medborgerskaps-perspektivet ligger i spennet mellom inkludering, spesialundervisning og definisjons-makt.

Hva betyr likeverd i opplæring? Det kan være enklere å se på når det ikke er likeverdig. For eksempel når en person ikke får delta i klassefelleskapet eller mottar undervisning av en person som mangler kompetanse. Men hva betyr egentlig likeverdig? Det betyr ikke at alle

skal gjøre det samme, snarer tvert imot. Det betyr at alle skal gis muligheter ut fra sitt utgangspunkt. Det betyr kanskje også for noen at de ikke skal motta undervisningen i en klasse med andre som de ikke kan føle tilhørighet til. Likeverd og likt er ikke det samme.

Jeg ønsker å drøfte medborgerskapsperspektivet som en teori som går tvers av de ulike fagtradisjonene. Denne tenkningen kan gi en felles forståelse av hvilke prinsipper som må ligge til grunne for i realiteten å skape en inkluderende praksis. For at medborgerskapsforståelsen skal kunne utvides, må de ulike sektorene samhandle i større grad enn det vi ser i dag. Dersom vi skal oppnå samhandling i den grad som er nødvendig for å forbedre praksis, må verdigrunnlag og kunnskapsgrunnlag utforskes dypere.

Alle skal komme til ordet, også de som tidligere har blitt ekskludert som f.eks. personer med nedsatt funksjonsevne (Lid, 2020). Teoriene om rettferdighet og medborgerskap legger en minimumsstandard for hva som må ligge til grunn for sosial rettferdighet. Det å oppleve tilhørighet og leve i samspill med andre mennesker og ha kontroll over egne omgivelser trekkes frem som noen av de grunnleggende behovene. Disse punktene danner utgangspunkt for kjernen i denne oppgaven.

Hvordan kan Nussbaum og Lid forstås i forhold til det å være barn og særlig være barn med sårbarhet? Barn er per definisjon mer sårbare og avhengige av hjelp og støtte. De kan ikke forventes å skulle forstå fullt ut konsekvensene av sine valg. Barn med funksjonsnedsettelse er ekstra sårbare og særlig avhengige av hjelp. Gjennom historien har barn blitt mindre lyttet til en voksne og mennesker med funksjonsnedsettelse har blitt mindre lyttet til enn andre. Man kan da anta at barn med funksjonsnedsettelse har en dobbel sårbarhet og tradisjonelt sett ikke har blitt lyttet til i noe særlig grad. Det er rimelig å anta at det har vært en tradisjon for at deres stemme kommer frem gjennom en stedfortreder og dette har vært ansett som godt nok. Spørsmålet er om det i realiteten har vært godt nok. Når Nussbaum (Nussbaum, 2006) hevder at mulighetsbetingelsene skal sikre den enkeltes mulighet til å kunne oppnå rettferdighet gjennom å benytte seg av sine rettigheter, er det verdt å stille seg spørsmålet om barn vil være i stand til å benytte seg av sine rettigheter uten at systemet legger til rette for det. Dersom et barn ikke har fått vite at det har en rett til å påvirke sin hverdag eller har fått opplæring som gjør det i stand til å bruke sin stemme på en måte som de rundt kan forstå, vil ikke barnet ha en regel mulighet til å påvirke. Barnet vil derfor ikke

kunne oppnå rettferdighet. Omsorgspersoner og fagpersoner kan tro at de har gitt barnet det det har behov for, men vi kan ikke vite det så lenge barnet ikke er gitt en regel mulighet til å uttrykke seg.

Skoletiden er i seg selv en viktig periode i livet til ethvert menneske. Dersom vi skal gi alle borgere, inkludert mennesker med funksjonsnedsettelse, større mulighet til innflytelse på egen hverdag og videre politiske spørsmål i samfunnet har skolen et viktig oppdrag. Skolen skal lære barn om demokratiske prosesser, samfunnsstrukturer og hvilke rettigheter og muligheter de har til å påvirke. Dersom denne opplæringen ikke tilpasses den enkeltes utviklingsnivå og tilrettelegges slik at den blir forståelig for alle, står noen i særlig fare for å miste muligheten til å påvirke. Skarstad (Skarstad, 2019) skriver om retten til selvbestemmelse. Hun sier at skolen har en viktig rolle i utvikling av evnen til selvbestemmelse. Den nye læreplanen (Saabye, 2020) svarer til dels på dette ved å innføre tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap. Spørsmålet er om skolen innehar kompetanse, kultur og forståelse for hvordan denne opplæringen skal tilpasses elever med særskilte behov. Målene må brytes ned og tilpasses slik at det blir gyldige og anvendbare for den enkelte.

Barn med lærevansker er ikke en ensartet gruppe som kan rommes i ett tiltak eller en enkelt løsning. Mulighetene for deltakelse krever individuell tilrettelegging. Dette er lovfestet, men når det situeres kan man kanskje se at kunnskapsmangel, kultur og ikke minst økonomi er med på å legge begrensninger. Lovverket må også sees på som en faktor av betydning. Det ligger muligheter i lovverket, men også begrensninger. Nordahl er opptatt av at retten til spesialundervisning, slik den fremstår i dag, kan sees på som en opprettholdende faktor til spesialundervisning (T. m. f. Nordahl, 2018). Han mener det er klare sammenhenger mellom graden av spesialundervisning og kvaliteten på den ordinære opplæringen. Han sier at vi må gå fra en individrettet tilnærming til en relasjonell tilnærming der vi ikke forklarer utfordringer alene med diagnoser eller vansker hos den enkelte, men setter det inn i en relasjonell forståelse og ser på hvordan individ og omgivelser fungerer i samspill. Han er opptatt av at vi må granske den pedagogiske praksisen. Nordahl risikerer muligens å gå for langt ved å si at retten til spesialundervisning er en opprettholdende faktor. Denne retten er utarbeidet på bakgrunn av manglende rettigheter. Gruppen som mottar

spesialundervisning, er uensartet og det vil være mennesker med behov for et helt særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Dersom retten til spesialundervisning fjernes, vil også retten til en grundig utredning stå i fare. Dermed risikerer barn med behov for særskilt tilrettelegging å motta et tilbud som ikke er godt nok tilpasset fordi det blir gitt på manglende kunnskapsgrunnlag. Dersom retten til spesialundervisning skal endres, eller fjernes må kompetansen i tjenestene være god nok til å kunne ivareta disse barnas behov. Makten til å definere vil i så tilfelle bli flyttet nedover i systemet og de som står nærmest barnet vil sitte med det største ansvaret for å vurdere hva dette barnet har behov for og hvordan det skal ivaretas.

Kunnskapstradisjonene vi bygger på er ikke uten betydning for gjeldende praksis. Lid (2017) sier at historien er viktig og at utviklingshemmede har blitt forstått fra et eugenisk perspektiv. Det er relevant å stille spørsmål ved hvordan denne tenkningen påvirker dagens kunnskapstradisjon. Tveitnes (2018) presenterer i sin oppgave det institusjonaliserte kunnskapssynet. Dette kunnskapssynet fører, ifølge Tveitnes, til en praksis som stoler mer på standardiserte tester enn på elevens egen opplevelse. Dersom vi skal stille spørsmål ved hva som er en god pedagogisk praksis og hva som er opprettholdende faktorer for spesialundervisning blir det kanskje for enkelt, som Nordahl foreslår, å fjerne retten til spesialundervisning. Vi må kanskje gå kunnskapstradisjonene og kunnskapssynet i sømmene og vurdere hvordan det påvirker undervisningen, enten det er ordinær undervisning eller spesialundervisning. Det er vert å stille spørsmål ved om elevmedvirkning eller mangel på elevmedvirkning kan ha betydning for kvaliteten på undervisningen.

Goksøyr insisterer på at medborgerskap handler om en rett til å leve i verden med andre, og at verdier og holdninger utgjør like store barrierer som fysiske hindringer (Goksøyr, 2021). Hun opplever ikke at samfunnet er inkluderende overfor personer med kognitive funksjonsnedsettelse. Fraser sier at anerkjennelse av den underlegne part vil være viktig for at den skal bli en fullverdig deltaker i det sosiale liv. For at vi skal oppnå fullverdig deltakelse må vi erstatte verdimønstre som forhindrer deltakelse, med nye som mønstre som støtter opp om deltakelse på like vilkår. Dette innebærer at den underlegne part har mulighet til å formidle hva den selv anser som det gode liv. Hun er opptatt av at alle har lik rett til å søke sosial deltakelse under rimelige betingelser preget av like muligheter (Fraser, 2009).

Det Goksøyrr beskriver kan forstås på linje med det Kristiansen betegner som devaluering (Kristiansen, 1993). Det å ikke inneha en rolle som er like sosialt verdsatt som andre vil kunne utgjøre en nesten uoverstigelig barriere. Ved å inneha en rolle som ikke er sosialt verdsatt risikerer man å bli segregert. Segregering ser muligens annerledes ut i dag enn da Kristiansen skrev sin bok. Barn får gå på sin nærskole og blir ikke fysisk plassert i skoler som ligger borte fra nærskolen, men er da automatisk inkludert? Barn opplever i stor grad å motta spesialundervisning utenfor klasserommet, alene med en voksen eller i mindre grupper. Bruken av begrepet spesialundervisning er med på å skape en distanse til det ordinære. Ordet «spesial» signaliserer at dette er noe som krever særskilt tilrettelegging, altså noe som ikke kan rommes innenfor rammene av det ordinære. Ved å plassere disse barna i et særtilbud, kan man kanskje tenke at vi er med på å opprettholde segregeringen. Selv om de fysisk går på samme skole som sine naboer, er de fysisk fjernet fra klasserommet og derfor det sosiale og pedagogiske tilbudet som er tilgjengelig innenfor klasserommet. Dersom barnet i tillegg mister sin mulighet til å uttale seg om hva som er viktig for de, vil denne barrieren opprettholdes.

Med utgangspunkt i Goksøyrr kan man diskutere barndommens egenverdi. Vurderer vi barndommen opp mot voksenlivet? Er voksenlivet viktigere enn barndommen? I følge Dewey kan vi ikke ha øynene rettet kun mot fremtiden. Han er opptatt av at skolen er en sosial institusjon og at utdanning derfor må sees som en livsprosess og ikke som en forberedelse til fremtidig liv. Derfor må skolen representere dagen i dag for eleven og det må ta utgangspunkt i det livet barnet lever for at det skal oppleves som meningsfullt (Vaage, 2000). Spørsmålene kan sees opp mot vurdering av barnets beste og etiske vurderinger. Hvor langt skal man tøyne strikken for at barnet lærer mest mulig dersom barnet egentlig ikke har lyst, er motivert for eller ser poenget med en opplæring. Den voksne kan gjøre en vurdering med et mer langsiktig mål og med god hensikt sette barnet i en situasjon der det må trene spesifikt på ferdigheter som kan komme til nytte i voksenlivet. Det er derimot ikke sikkert barnet ser nytten av dette og barnet vil sannsynligvis ikke ha det samme langtidsperspektivet som den voksne. Hvem skal man i slike tilfeller lytte til? Den voksne som vurderer at treningen er viktig for at barnet skal tilegne seg ferdigheter det vil ha nytte av som voksen, eller barnet som er mer opptatt av her og nå situasjonen. Kanskje innebærer treningen å bli tatt av ut av klasserommet og vekk fra jevnaldrende. Disse dilemmaene kan

man bli stilt overfor som profesjonsutøver. Det skal gjøres vurderinger daglig og over tid, der man skal vekte hensynet til barnets ønsker her og nå mot langsiktige målsetninger. Dersom man skal kunne stå støtt i disse vurderingene bør det være løftet opp som en del av diskusjonen rundet den pedagogiske praksisen. Dette vil være vurderinger som er ulike i hvert enkelt tilfelle. Det man kanskje kan si generelt er at det er viktig å være bevisst på at barn med store funksjonsnedsettelse og manglende språk og kommunikasjonsmuligheter, står i større fare for å bli styrt av andre enn barn med verbalt språk og gode kommunikasjonsferdigheter.

Barn med store hjelpebehov har sannsynligvis hatt mindre muligheter til å gjøre seg egne erfaringer gjennom livet. Det ligger en risiko i dette ved at de kun har fått gjøre seg erfaringer på hjelperens premisser. For at profesjon utøveren skal kunne gjøre vurderinger som er gode i slike daglige dilemmaer er det viktig at det er drøftet i forkant. Skolen bør drive en praksis som er kunnskapsbasert. Det gjelder for alle elever, også elever som har behov for særskilt tilrettelegging. For at den enkelte profesjonsutøver skal kunne gjøre gode vurderinger i her og nå situasjoner må han ha kjennskap til hvilke verdigrunnlag tjenesten hviler på, hvilke retningslinjer som regulerer praksisen og hva slags teorigrunnlag praksisen hviler på. Det kan derfor tenkes at det kan deles inn i ulike nivå: verdigrunnlag som overordnet nivå - implementering av lover, forskrifter og tekniske detaljer på mesonivå - kunnskap om hvordan det påvirker den enkelte på mikronivå (Lid, 2020, s.65).

Barn skal ifølge Læreplanen LK20 (Saabye, 2020) ikke bare lære fag med de skal lære å mestre livet. Det skal ikke bare være et fokus på utdanning, men også på dannelse. Det kan derfor være rimelig å tenke at dette bør innebære en opplæring der det også gis opplæring i hva slags rettigheter man har som menneske og hvordan man kan sikre seg tilgang til disse rettighetene. Et eksempel kan være å lære et barn uten verbalt språk å uttrykke seg ved bruk av bilder, tegn eller talemaskin. Den som skal hjelpe barnet bør ikke bare ha fokus på dagligdagse begreper i opplæringen, men også begreper som hjelper barnet å utgi uttrykk for sine ønsker og behov. Disse barna står særlig i fare for å miste muligheten til å gi uttrykk for sine behov fordi de er avhengige av at hjelperen gir de de rette verktøyene til å kommunisere.

Teoriene om aktivt medborgerskap kan i seg selv legge begrensinger på enkelte mennesker mulighet til å delta. Dersom kravet er at man må ute for å nyte, altså man må bidra med noe for å nyte godt av godene, står mennesker med manglende kunnskap om og verktøy til å bidra i fare for å miste sin mulighet til å ta del i godene. Lid er opptatt av at vi må anerkjenne at enkelte ikke evner å bidra eller heve sin stemme, men at dette ikke skal bety at de ikke har like rettigheter som alle andre. Dette krever at de har mulighet til å heve sin stemme gjennom en representant. Mange med store hjelpebehov har hjelpere tett på seg gjennom hele livet. Dette gjør at de i realiteten er prisgitt helperens forståelse av hva de uttrykker. Dette forholdet vil i de aller fleste tilfeller være preget av en asymmetri, der den som hjelper sitter på en større makt enn den som tar imot hjelp. Helperens verdigrunnlag, kunnskap, og ferdigheter vil være av avgjørende betydning for hvordan hjelpemottakeren blir forstått og gis mulighet til å uttrykke seg.

5.2 Dokumentenes betydning i tiltakskjeden

Er det overenstemmelse mellom norske policydokumenter, lover og forskrifter, malene og det forskning viser er gode pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsmåter? Og hvor i tiltakskjeden til spesialundervisning glipper det, når barn ikke får medvirke?

Policydokumentene danner den konteksten malene utarbeides innenfor. Det er lovverket og de politiske føringene som danner bakteppet for den praksisen de utarbeides i. Malene er til enhver tid en tolkning av disse dokumentene.

Gjennom rettighetene som er beskrevet i barnekonvensjonen og CRPD gis barnet retten til å uttrykke sin mening og det stadfestes at de skal lyttes til å at det de sier skal være med i vurderinger som gjøres. Gjennom punktene som sier at det skal gjøres en vurdering av barnets beste kan det også tenkes at det her legges en begrensning på barnets mulighet til selvbestemmelse og medvirkning. Gjennom disse punktene gis fagpersoner og omsorgspersoner retten til å gjøre en vurdering av hva som vil være til beste for barnet og gjennom det velge å gå på tvers av det barnet uttrykker selv. Barnets rett til selvbestemmelse er begrenset gjennom lovverket og retningslinjene, dette åpner for at vi kan fortsette det Tveitnes (Tveitnes, 2018) kaller den institusjonaliserte kunnskapspraksiser, fordi vi kan legge barnets beste vurdering til grunn. Det kan gis begrunnelser som sier at barnet har uttrykt (...), men på bakgrunn av utredning og test vurderes det at barnets beste

vil være noe annet enn det barnet har uttrykt. Dette vil til syvende og sist være en subjektiv vurdering, og barnet står derfor i fare for å ikke få oppfylt sine rettigheter.

Tveitnes sier i sin konklusjon at det ikke er grunnlag for å endre lovverket for å sikre barns mulighet til å bli hørt i saker som angår de. Det som imidlertid blir tydelig i de dokumentene og den forskingen jeg har funnet, er at retningslinjene for hvordan denne praksisen skal foregå er lite tydelige. Hvordan spesialundervisning skal gjennomføres og hvordan kjeden frem mot spesialundervisning skal gjøres er beskrevet i veilederen til spesialundervisning. Denne sier imidlertid lite konkret om hvordan elevmedvirkning kan ivaretas gjennom prosessen. Fravær av standard gir rom for variasjon. Hver enkelt kommune gis ansvaret for å utforme egen standard. Det kommer heller ikke frem en tydelig standard for samhandling mellom de ulike instansene som er involvert i utforming av retningslinjene og i dette tilfelle malene. Forskningen jeg har funnet støtter hypotesen jeg hadde som utgangspunkt for oppgaven, nemlig at det er store ulikheter i dokumentene som brukes i tiltakskjeden til spesialundervisning. Både Herlofsen (Herlofsen, 2014) og Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (Wendelborg et al., 2017), har gjort funn i sine studier som tyder på at det er store ulikheter i dokumentene. De konkluderer med et behov for gjennomgang av regler og rutiner for arbeidet. De har imidlertid gjort analyser av de ferdige dokumentene og ikke sett på malene for de ulike dokumentene. Min studie er ment som et bidrag i det kunnskapsgapet som da oppstår mellom føringene og de ferdige dokumentene. Hvis vi skal finne svar på hvor endringene må gjøres, er det viktig å kjenne til muligheter og begrensninger som ligger i alle ledd i en kjede. Det er kanskje ikke mulig å finne ett konkret svar på hvor det glipper, men dersom vi skal kunne foreta et kunnskapsbasert valg, bør alle ledd være gjenstand for vurdering.

For å stadfeste betydningen av malene som et dokument det er viktig å undersøke, er det nødvendig å se på hvor malene er situert. Malene inneholder tekst som skal leses og tolkes og brukes til å produsere et ferdig dokument. Det er derfor nødvendig å se på hvem som er forfatter av teksten og hvem som er mottaker av teksten. I denne forbindelse har jeg sett på tre ulike grupper for maler og disse malene har ulike forfattere og ulike mottakere. Felles for de er at de er forfattet av personer med lederansvar. Disse forfatterne har skrevet malen som en tolkning lovverk og politiske føringer, med den hensikt å belyse et tema på best

mulig måte. Mottakeren av en mal vil være den som skal fylle inn den ferdige teksten i dokumentet. Altså en PP- rådgiver, en rektor eller en lærer/spesialpedagog. Den som skal skrive dokumentet vil måtte foreta en ny tolkning av det som er skrevet i malen. Slik vil altså det ferdige dokumentet være et resultat av tolkninger i to ledd.

Dokumentene kan analyseres fra ulike ståsted og belyses på ulike måter. Dokumentene kan også sees på som en aktør i seg selv. Jeg har tidligere skrevet at dette er dokumenter som er konstante over tid. De endres ikke med mindre det kommer nye føringer i form av lovendring, nye tolkninger eller en ny teoretisk forståelse. Disse dokumentene vil derfor være med på å styre praksis i den tiden de er gjeldende. De legger konkrete føringer for hvor fagpersonen skal ha sitt fokus og hva som skal vektlegges i den gitte praksisen. Det er derfor ikke mulig å se bort fra dokumentet, i dette tilfelle malene, som en viktig aktør i det faglige arbeidet. Dokumentene ble i sin tid formulert av en person eller en etat, men man kan si at dokumentet lever videre i kraft av sin posisjon i den gitte konteksten. Personene som arbeider i skolen eller PP-tjenesten kan bytte jobb og det kommer inn nye personer, men dokumentene endres ikke nødvendigvis av den grunn.

Det er vanskelig å tenke seg hva PP-tjenesten hadde vært uten dokumentene, som i realiteten gjennomsyrrer den praksisen som råder i dag. Rådgiverne gjør utredninger av ulike vansker på bakgrunn av den forståelsen som denne praksisen er bygget opp rundt. Når Thomas Nordahl (Regjeringen, 2018) stiller spørsmål ved om retten til spesialundervisning skal endres, rokker det ved hele fundamentet i gjeldende praksis. Store deler av arbeidet i PP-tjenesten dreier seg om å gjøre utredninger av ulike vansker og deretter vurdere om det aktuelle barnet kan følge ordinær undervisning eller om det skal legges særlig til rette med egne mål, metoder og spesialkompetanse. Praksisen er bygget opp for å sikre barn med vansker et forsvarlig opplæringstilbud. Formaliseringen ligger i dokumentene. Denne praksisen er rettighetsbasert og krever en grundig prosess. Denne praksisen muliggjør elevmedvirkning fordi det er fastsatt i lovverket som en rettighet. Det kan tenkes at elever ikke hadde hatt samme mulighet til å påvirke dersom denne retten ikke var fastsatt. På den andre siden kan man tenke at rettighetene også legger begrensninger, dersom retten ikke tolkes på den måten som er ment.

Sakkyndige vurderinger skrives av personer med spesialkompetanse, dokumentene har en stram struktur og skrives i et formelt og faglig språk. Det kan by på en kontrast eller utfordring når elevens stemme skal plasseres inn i denne konteksten. Eleven har ikke denne faglige tyngden og vil presentere perspektiver som er relatert til egne følelser, opplevelser og meninger. Som sakkyndig fagperson er man opplært til å vektlegge kunnskap som er forskningsbasert, og knyttet til tung teori. Det gjøres målinger av evnenivå og tester av ulike utviklingsområder. Disse testene er standardiserte, og resultatene kan derfor bli sett på som mer gyldige enn elevens subjektive mening. Balansen mellom vektlegging av elevens stemme mot faglige vurderinger kan derfor være krevende. Dette må ses i lys av den kunnskapstradisjonen PP-tjenesten hviler på, slik Tveitnes beskriver (Tveitnes, 2018).

Ved analysen av dokumentene kommer det frem at formuleringene i dokumentene er svært ulike. Det kan på, bakgrunn av analysen, være mulig å tenke seg at disse ulike formuleringene vil kunne være med å påvirke elevens reelle mulighet til å medvirke. Dersom elevmedvirkning forstås som elevens rett til å lese og godkjenne et dokument, kan det tenkes at nivå 1 vil være tilstrekkelig. Men dersom elevmedvirkning forstås som et mer relasjonelt begrep kan det tenkes at nivå 1 ikke vil være tilstrekkelig for at vi skal kunne si at elevens rett til medvirkning er ivaretatt på en god nok måte.

Et funn som er gjort i analysen viser at det åpnes for å tolke elevens atferd dersom man ikke kan snakke med eleven. Det gis ingen konkrete føringer for hva som skal ligge til grunn for en slik tolkning. Ved å åpne for en slik tolkning gis tjenesteutøveren ansvaret for å vurdere om eleven skal snakkes med eller om man skal hvile på en egen observasjon eller beskrivelse av atferd fra andre. Ved å åpne for dette kan man altså velge å se bort fra elevens stemme. Det er mulig å tenke seg at dette kan føre til en praksis der det ikke vurderes som viktig å gi eleven mulighet til å uttrykke sin mening. Ved å åpne for at enkelte ikke er i stand til å gi uttrykk for hva som er viktig for de, gis de heller ikke denne muligheten. Disse elevene står derfor i fare for å miste opplæring i alternative kommunikasjonsformer som kan gi de mulighet til å uttrykke seg. I slike tilfeller kan man tenke at det er viktig at føringene er så tydelige at det ikke er rom for å se bort fra et krav. Dersom kravet er ufravikelig, vil det legge ett press på tjenestene som gjør at de må jobbe frem en praksis som gir alle elever muligheten til å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte.

Dersom vi legger en slik forståelse til grunn, vil det være av stor betydning at formuleringene er tydelige nok.

Stilen dokumentene er skrevet i har betydning for hvordan de leses. De aktuelle dokumentene er skrevet i en formell stil og de er bygget opp på en relativt lik måte. De inneholder mange av de samme punktene og det kommer tydelig frem at de er begrunnet i lovverket. Det er allikevel mulig å spore ulikheter i dokumentene. Det er forskjell på hva som er vektlagt og hvordan dette synliggjøres.

Det kan være interessant å diskutere hvilke muligheter og hvilke begrensinger som ligger i det at kommunene og de ulike etatene gis mulighet/rett til å utforme sine egne dokumenter. Tilleggsinformasjon som ble skrevet med i svarene fra enkelte av mine informanter tyder på at de har brukt tid på temaet elevmedvirkning og jobbet med hva det innebærer for dem. De har omarbeidet malene den siste tiden og brukt ny kunnskap som rettesnor. Den prosessen man går igjennom på vei mot en endring krever noe av de som deltar i prosessen. De må sette seg inn i ny kunnskap og ta stilling til hva det betyr for dem. De må se det opp mot tidligere forståelse og gjøre en evaluering av egen praksis. Denne prosessen vil kunne føre til en dypere forståelse av temaet de har jobbet med og en felles forståelse av hvordan dette skal omsettes til praksis. Dette vil være en bottum up tenkning. Motsatt kan man tenke seg at sterke føringer fra sentralt hold, en top down tilnærming, vil gi en tydelig forventning til hvordan dette skal formaliseres i dokumentene og kanskje sikre en minstestandard som er gjeldene for hele tjenesten, på tvers av kommuner og etater. Fordelen med en bottum up tilnærming vil være nettopp en grundig gjennomarbeidelse av temaet og en felles forståelse for hvordan dette skal endre praksis. Risikoen ved denne tilnærmingen er at ikke alle går inn i dette arbeidet. Dersom det ikke ligger streke nok føringer fra sentralt hold, vil ikke alle oppfatte dette som like viktig og noen vil ikke bruke tid på å arbeide frem en ny forståelse. Det er derfor ikke sikkert alle vil vektlegge det i like stor grad og elevs mulighet til medvirkning vil derfor ikke være lik på tvers av etater og kommuner.

Funn i oppgaven viser at det er ulike føringer som ligger til grunn for de ulike dokumentene som er analysert. Det kommer tydelig frem av lovverket at eleven har rett til å medvirke i utforming av spesialundervisning. Dette kravet er knyttet til dokumentene i gruppe 1 og

gruppe 2, sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning. Dokumentene som er analysert følger opp minstekravet i lovverket. Det som imidlertid er verdt å merke seg er at det ikke foreligger krav om at eleven har rett til å medvirke i utforming, godkjenning eller evaluering av IOP. IOP anses som lærerens arbeidsverktøy og krever ikke godkjenning fra elev/foreldre. Når vi så gjennom forskning ser at elever ikke opplever å få medvirke og vi gjennom teori ser hvor viktig en relasjonell forståelse av medvirkning er, kan man stille spørsmål om det er godt nok at IOP kun skal være lærerens arbeidsverktøy? Det er læreren som er nærmest eleven – mye nærmere enn rektor som fatter vedtaket og PPT som skriver sakkyndig vurdering. Det vil da være naturlig å tenke at læreren må samarbeid med eleven om hvordan spesialundervisningen bør se ut i praksis. Elever har rett på utviklingssamtaler og medvirkning skal i praksis sikres gjennom ulike formelle kanaler. Det er imidlertid verdt å stille spørsmål ved om dette er godt nok for elever med lærevansker. Dersom de skal oppleve å bli lyttet til og ha en reell mulighet til å si hva som er viktig for de, bør dette sikres gjennom gode rutiner. Ved å utelate krav om elevmedvirkning i IOP står eleven i fare for å miste muligheten til å si hva som er viktig for de, til den som er nærmest og som skal gjennomføre spesialundervisningen. Utfallet står da og faller på den enkelte lærerens kompetanse, verdier og holdninger.

Det er de ferdig utfylte dokumentene som vil være mest styrende for den praksisen de skal inn i, men jeg argumenterer i oppgaven for at malene kan sees som en del av den konteksten de ferdige dokumentene utformes i og de vil derfor være av stor betydningen for den endelige praksisen. Malene representerer det som vektlegges av de som har utformet malene. Det som står i malene, er vurdert som viktig for at praksisen skal bli god. Malene representerer en tolkning av gjeldende lovverk og retningslinjer. Det kan også sies å være en tolkning av teorier og fagkunnskap. Variasjoner i dokumentene som ferdigstilles kan skje innenfor rommet av den gitte malen, men for at det skal kunne skje vesentlige endringer må malen endres. Dette er en endring som ikke skjer uten at det ligger nye føringer eller forventninger til grunn. En mal endres gjerne ved lovendring eller etter en ny forskrift. Det kan også være på bakgrunn av en endret forståelse av et allerede gjeldende prinsipp. En mal må gjennomarbeides og gjerne være oppe til drøfting i et system før en endring gjennomføres. En mal vil derfor sannsynligvis være konstant over tid og derfor representere et sett med forventninger og føringer for en organisasjon over tid.

En mal er ment å styre innholdet i et dokument som skal produseres. Malen består av en rekke formuleringer som er valgt på bakgrunn av en tolkning av hva som er viktig å for å sikre et godt ferdig dokument. De formuleringene vil alltid være gjenstand for tolkning. Det er ikke gitt at alle som skal bruke dokumentene tolker formuleringene på samme måte. Det er heller ikke gitt at alle som skal bruke dokumentene vektlegger ulike deler av dokumentet på samme måte. Dokumentet i seg selv vil derfor kunne sies å være åpnere enn man i utgangspunktet skulle tro. Dette gir rom for både muligheter og begrensninger som de som utformet malene ikke alltid kan ta høyde for eller forvente. Et dokument vil i så måte kunne sies å være en aktør i seg selv. Dersom en formulering i dokumentet tolkes på en annen måte enn det som var hensikten vil det på sikt kunne skape nye sammenhenger som igjen kan føre til en endret praksis.

6. Konklusjon

Muligheten for elevmedvirkning ligger i den institusjonaliserte praksisen. Det er lovfestet at elever har rett til medvirkning. Det kommer frem i dokumenter som styrer skolens praksis og det er, ut fra mine analyser, synliggjort i maler for sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning. Begrensningen ligger muligens i variasjonen i tolkning av føringer. Hvordan disse tolkningene er beskrevet og hvordan de forstås.

Gjennom min analyse har jeg funnet ulikheter i dokumentene som styrker antakelsen om at dette ikke blir vektlagt likt i ulike kommuner i Norge og innad i kommunene. Denne antakelsen kan jeg gjøre fordi dokumentene bærer preg av å være utarbeidet innad i den enkelte etat og jeg finner ingen holdepunkter for at det samarbeid på tvers av etatene innad i kommunene som sikrer en rød tråd i dokumentkjeden.

Ulikhetene i formuleringene kan tenkes å føre til ulik praksis. Dette kan jeg ikke slå fast på bakgrunn av denne studien. For å undersøke om det er en slik sammenheng, må man se på sammenhengen mellom maler, ferdig utfylte dokumenter og praksis i en større studie. Jeg kan imidlertid si at det vil være rimelig å anta at det vil kunne finnes en sammenheng mellom formuleringer i malene og den praksis som blir gjeldende. Det vil derfor være av betydning hvordan formuleringene ser ut.

Fravær av standard for hvordan malene skal se ut fører til ulik tolkning av retningslinjene. Det kommer tydelig frem i min analyse. Malene kan sies å holde seg til en minstestandard som er innenfor det lovverket krever, men jeg mener å ha vist at ulikhetene er såpass store at det vil kunne føre til ulik praksis og derfor ulike muligheter for elever til å medvirke etter hvor de bor. Ut fra min analyse vurderer jeg at det vil være hensiktsmessig å se på retningslinjene for å vurdere om det skal legges inn en tydeligere standard for hvordan malene skal se ut.

Referanser

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2020-06-19-91)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre (LOV-2020-06-19-72)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? : Barneombudet* Retrieved from http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf.
- Befring, E., Tangen, R., & (2004). *Spesialpedagogikk* (3 ed.). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. (Doktoravhandling), Retrieved from <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2723>
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). Makt på nye måter. In (pp. 13-18). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Europe, C. o. (2020). Child participation. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/children/participation>
- Fjørtoft, K. (2015). Rettferdighet som deltakelse på like vilkår. *Agora*, 33(2-3), 22-39.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. (LOV-2019-06-14-21). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>.
- Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitespolitikkenes tidsalder. *Agora*, 04(Volum 27).
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method (J. Weinsheimer & D.G. Marshall Overs.)* (Vol. 3. utgave). London: Continuum.
- Goksøyr, M. W. (2021). *Jeg vil leve* (3 ed.): Forlaget Oktober.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede—lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. (Doktoravhandling), Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- humaniora, N.-D. n. f. k. f. s. o. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Retrieved from <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Kristiansen, K. (1993). *Normalisering og verdsettning av sosial rolle*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/sec1>.
- Kyrkje-, u.-o. f. (1999). *Mota rikare mål*. (St.meld. nr. 28 (1998-99)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2004). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion: A pedagogy for inclusion?* England: McGraw-Hill Education (UK).
- Lid, I. M. (2017). Martha C. Nussbaums politiske teori om rettferdighet som bidrag til et teoretisk grunnlag for likeverd og medborgerskap. *Fontene forskning : et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*(1), 16-28.
- Lid, I. M. (2020). *Universell utforming og samfunnsdeltakelse* (Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lid, I. M., & Wyller, T. (2017). *Rom og etikk. Fortellinger om ambivalens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løberg, M., & Montefusco, M. (2021). *Se, lytte og inkludere: Deltakelse for barn og unge med funksjonsnedsettelse i Norden*. Nordisk ministerråd Retrieved from <https://www.norden.org/no/publication/se-lytte-og-inkludere>.
- Nordahl, T. (Ed.) (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. m. f. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. In. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge/id2612225/>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje : åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. (978-82-583-1291-5). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice : disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Belknap Press : Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Offentlighetsloven. (2006). *Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd*. (LOV-2020-06-19-77). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16?q=offentlighetsloven>.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Regjeringen. (2019). *FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rett-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>.
- Riceur, P. (1973). *The model of the text: Meaningful action considered as a text*. (Vol. Vol. 5): New Literary History.

- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter : fra prinsipper til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder, en introduksjon* (4. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Saabye, M. (Ed.) (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thorsen, D. E. (2021). Medborgerskap. Retrieved from <https://snl.no/medborgerskap>
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. (Doktoravhandling), Retrieved from <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- UDIR. (2019). Fagfornyelsen.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *PPT og spesialundervisning - rettigheter*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Veilederen Spesialundervisning*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning og demokrati, Barnet, skolen og den nye pedagogikken, John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. (8275705053). Retrieved from <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf>.