

Karete Sørelv

Barns medvirkning i pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndighetsarbeid

En kvalitativ studie av tre PP-rådgiveres forståelse av barns medvirkning i
sakkyndighetsarbeidet



Masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

MSMOP5900



Trondheim, våren 2019

DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg sett nærmere på tre pedagogisk-psykologiske rådgiveres forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?

Studien avgrenses til å omhandle barn i barnehagealder (0-6 år), og PP-rådgivere som primært arbeider mot barn i barnehagealder. Medvirkning betraktes som et ikke-reduserbart forhold i studien. Derfor avgrenses ikke studien til å omhandle spesifikke vanskeområder eller andre forhold som har betydning for opprinnelsen av henvisningen til PPT.

Studiens teorigrunnlag bygger på lov- og regelverk og ulike teoretiske perspektiv på barns medvirkning. Teorigrunnet er vidt utformet, og har til hensikt å belyse empiriske funn med problemstillingen som omdreiningspunkt.

Den metodiske fremgangsmåten er forankret i den kvalitative forskningstradisjon og består av tre semistrukturerte forskningsintervju. Samtalen i intervjuene har sentrert seg om hvordan PP-rådgiverne forstår barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Intervjuene er senere transkribert og analysert ved bruk av tematisk analyse. Dette la grunnlag for en diskusjon om forståelser av barns medvirkning som begrep og fenomen, barnets stemme, PP-rådgiverens forståelse av betingelser eller forutsetninger for medvirkning og forholdet mellom makt og medvirkning.

Sammenfattet og oppsummert tyder funn på at medvirkning forstås som et komplekst begrep og fenomen i sakkyndighetsarbeidet. Forståelsene ser ut til å variere og bygge på den individuelle PP-rådgiverens erfaring, skjønn og praksis.

Forord

Med sommerfugler i magen tenker jeg på det siste halve året. Å levere masteroppgaven er for meg intet mindre enn en milepæl nådd. Følelsen kan (dessverre) ikke beskrives – den må oppleves. Jeg har ikke kommet hit helt på egen hånd, og det er høyst på tide med en takkerunde.

Den første takken går til dere der ute som gjorde studien mulig. Generøst har dere delt av deres kunnskap, erfaring og kompetanse. Takk for at dere tok meg så godt imot, og ikke minst for deres åpenhet og engasjement.

Min veileder, Mariann Doseh, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Ditt engasjement har vært uvurderlig og din kunnskap har virket som en uuttømmelig kilde. Takk for all tid du har investert, for dine råd, gode samtaler og tilbakemeldinger. Dette hadde ikke vært lett uten din oppmuntring og veiledning.

Kjære Daniel. Du skal ha en spesielt stor takk. Du har vært tilstede selv om jeg har vært tilnærmet fraværende i «masterbobla». Den forståelsen og støtten du har vist for meg i denne prosessen er beundringsverdig. Takk for at du alltid hjelper meg å se lyst på ting jeg har sett meg blind på, og for at du har en slik urokkelig tiltro til det jeg foretar meg.

Til mine venner og familie. Takk for tålmodigheten, forståelsen og støtten. Deres «klapp på skuldra», gode ord og realitetsorienteringer har vært kjærkomne. Takk for at dere har hjulpet meg å både puste og leve litt innimellom slagene.

Andre ansatte på Dronning Mauds Minne Høgskole – takk for deres tilgjengelighet og behjelpelighet. Veien er aldri lang når et spørsmål savner sitt svar. Takk for til sammen fem fine og lærerike år hos dere.

Til slutt må jeg takke arbeidsplassen og kollegene mine for tilretteleggingen under arbeidet med masteroppgaven.

Karete Sørelv

Trondheim 13.05.2019

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	7
1.1 TIDLIGERE FORSKNING OG VALG AV TEMA	7
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING, FORMÅL OG AVGRENSNINGER	10
1.3 FØRKORTELSER BEGREPSBETYDNINGER I STUDIEN	10
1.4 DISPOSISJON	11
2. LOV- OG REGELVERK	13
2.1 HJEMLING AV PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE	13
2.2 FNs KONVENSJON OM BARNES RETTIGHETER	13
2.2.1 <i>Artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening</i>	14
2.3 NORSKE LOVER OG REGLER OG BARNES RETT TIL DELTAKELSE/MEDVIRKNING	15
3. TEORIGRUNNLAG	17
3.1 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER SOM PROFESJONS- OG SKJØNNSUTØVER	17
3.1.1 <i>PP-tjenestens utredningsansvar</i>	18
3.2 BARNES MEDVIRKNING	19
3.2.1 <i>Syn på barn og barndom</i>	20
3.2.2 <i>Betydning av relasjoner</i>	21
3.2.3 <i>Barnes stemme og uttrykksmåter</i>	22
3.2.4 <i>Å tolke og forstå barnes uttrykk</i>	23
3.2.5 <i>Barnes beste som grunnleggende hensyn</i>	24
3.3 MAKT OG MAKTFORHOLD	25
3.3.1 <i>Modellmakt og definisjonsmakt</i>	25
3.4 «VEIER TIL DELTAKELSE»	26
4. METODE	29
4.1 VITENSKAPSTEORI	29
4.1.1 <i>Forforståelse</i>	30
4.2 VALG AV METODE	31
4.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	32
4.3.1 <i>Intervjuguide og prøveintervju</i>	33
4.4 STUDIENS UTVALG	34
4.4.1 <i>Utfordringer i rekruttering og avvikling av intendert forstudie</i>	35
4.4.2 <i>Studiens intervjupersoner</i>	35
4.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	36
4.5.1 <i>Forskerrollen</i>	36
4.6 ETTERARBEID OG ANALYSE	38
4.6.1 <i>Transkribering av lydfiler</i>	38
4.6.2 <i>Analyse av det empiriske datamaterialet</i>	39

4.7 FORSKNINGSETISKE HENSYN _____	40
4.8 BETRAKTNINGER OG OVERVEIELSER OM STUDIENS KVALITET _____	42
5. DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN _____	45
5.1 MEDVIRKNING SOM BEGREP OG FENOMEN _____	45
5.2 BARNETS STEMME _____	50
5.3 PP-RÅDGIVERENS FORSTÅELSE AV BETINGELSER OG FORUTSETNINGER FOR MEDVIRKNING _____	53
5.3.1 PP-rådgiverens egne observasjoner _____	53
5.3.2 Representanter _____	54
5.3.3 Betydning av relasjoner _____	58
5.3.4 Medvirkning som tolkningsarbeid _____	60
5.4 MAKT OG MEDVIRKNING _____	63
5.5 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER _____	66
6. AVSLUTNING _____	69
7. REFERANSELISTE _____	71
8. VEDLEGG _____	79
8.1 SKJEMATISK OVERSIKT OVER DEL AV LITTERATURSØK _____	79
8.2 VEIER TIL DELTAKELSE - SPØRSMÅL TILHØRENDE DELTAKELSESNIVÅ _____	81
8.3 INTERVJUGUIDE _____	82
8.4 INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA _____	85
8.5 NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA _____	90
8.6 SAMARBEIDSAVTALE _____	92

1. INNLEDNING

I denne studien utforskes pedagogisk-psykologiske rådgiveres forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. PPT er en lovpålagt tjeneste som hjemles i barnehagelovens § 19 c og opplæringslova § 5-6. Tjenesten har utredningsansvar vedrørende utforming av lovpålagte sakkyndighetsvurderinger og er en rettighetsutløsende instans. Før jeg presenterer studiens problemstilling ønsker jeg å trekke frem statistikk og tidligere forskning som bakgrunn for valg av tema.

For 2017 ble det oppgitt at 281.600 barn fra ett til fem år gikk i barnehage, noe som tilsvarer 91,3 prosent. Det ble registrert størst økning i aldersgruppene ett og to år (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Samme år hadde 8674 barn enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det utgjør 3,1 prosent av alle barn i barnehage, og tilsvarer en økning på 0,7 prosent sammenlignet med tall fra fem år tilbake. Hva økningen kan skyldes gjøres ikke til gjenstand for diskusjon i denne studien, men med henblikk på at flere barn utredes av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er det interessant sett opp mot barns medvirkningsrett.

Antall enkeltvedtak i 2017 fordelt på alder presenteres i en selvskapt modell:

Alder	1 år	2 år	3 år	4 år	5 år	6 år
Antall enkeltvedtak	165	518	1541	2514	3666	270
Ikke i barnehage	134 totalt					

(Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Flest enkeltvedtak er registrert i aldersgruppene tre til fem år. I 2016 var majoriteten av enkeltvedtakene registrert innen språk- og kommunikasjonsvansker, etterfulgt av psykososiale vansker og atferdsvansker, utviklingshemning og sammensatte vansker (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 18).

1.1 Tidligere forskning og valg av tema

Det var under lesingen av fagrapporten *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) at interessen for barns medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid virkelig begynte å vokse. I rapporten hevdes det at barn sjelden får medvirke i den spesialpedagogiske tiltakskjedens

ulike faser. For eksempel hevdes det at barn sjelden opplever medvirkning i valg om å motta spesialundervisning, samt i planlegging og gjennomføring av den. Det rapporteres om få tilfeller hvor barn høres i sine saker og for få til barnets beste-vurderinger. Mest interessant for meg var det at barna i rapporten ikke opplevde medvirkning i møte med PP-tjenesten (2017, s. 42-45, 58, 64-64, 75-76). Fagrapporten baseres blant annet på klagebehandlingssaker, noe som kan føre til skjevfordeling i resultatene. Derfor anses ikke rapporten som representativ for alt arbeid utført av PP-tjenesten.

Den statistiske informasjonen om jevnt økende antall enkeltvedtak for de yngste barna og fagrapportens funn om medvirkning i PPT førte til igangsetting av et mer omfattende litteratursøk. Formålet var å finne konkret litteratur om de yngste barnas (0-6 år) medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid. Et utdrag fra litteratursøket finnes i Vedlegg 8.1 (side 79-80).

Å finne litteratur om barns medvirkning i direkte relasjon til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid viste seg utfordrende, men to doktorgradsavhandlinger stakk seg ut som relevante. Først Herlofsens (2013) som finner mangelfull oppfølging av regelverk og retningslinjer spesielt i samarbeidet mellom PPT, foresatte og elevene selv. Foreldrenes syn vektlegges i «utilstrekkelig» grad, mens barnas egne oppfatninger ikke fremkommer i dokumentene (2013, s. 253-254). «At elevenes mening i liten grad er vektlagt i de sakkyndige vurderingene harmonerer ikke med de internasjonale forpliktelsene og den nasjonale lovgivningen» (Herlofsen, 2013, s. 248). Det etterspørres tydeligere synliggjøring av barna i PPTs dokumenter, men settes et tankekors ved at dokumentene ikke nødvendigvis gjenspeiler praksisutøvelsen på rettferdig måte. Med andre ord kan praksisutøvelsen være bedre enn dokumentene tilsier (2013, s. 259). Den andre avhandlingen tilhører Tveitnes (2018). Hun fant stor variasjon i fremstillinger av PPTs samarbeid med barn og foresatte i sakkyndighetsvurderinger. I omtrent 64% av dokumentene bygger vurderingene på samtaler med foresatte, mens 42.2% av disse tydeliggjør kunnskapen samtalen genererte. Hun finner samme mønster om barnas involvering hvor 28.7% av vurderingene bygde på samtaler med barnet, mens bare 17.6% av disse viste til kunnskapen som ble generert i møte med barnet (2013, s. 157-158). Tveitnes (2013, s. 159) avdekker et mønster som tilsier at jo yngre barnet er, jo mer representert er barnets foresatte.

I tillegg til dette fant jeg litteratur som går litt på siden av tematikken. For eksempel rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) hvor det står: «Alle barn og unge er

aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger. Derfor er det avgjørende at barn og unge i barnehager og skoler blir sett og hørt og slik får medvirkning.» (2018, s. 237). Sitatet fremviser medvirkningens betydning for barns selvfølelse og integritet, og videre konkretiseres viktigheten av at alle barn/unge og foreldre/foresatte høres. Det fremheves at foreldre opplever mangelfull medvirkningsmulighet i møte med PPT (2018, s. 122), selv om medvirkning er en lovfestet rett som skal overholdes av aktuelle tjenesteapparat, PP-tjenesten inkludert (2018, s. 42-43). Dette er interessant i relasjon til oppsummeringsrapporten *Barnets synspunkt når ikke frem* (Helsetilsynet, 2018), hvor barns medvirkning rapporteres som mangelfull også i barne-, ungdoms-, og familieetatens tjenester. Det påpekes lovbrudd i relasjon til barns medvirkning, usikkerhet i hva medvirkning innebærer, hvordan det skal «brukes» og hvem sitt ansvar det er å innhente barns stemme (2018, s. 11). Rapporten er interessant fordi den kan angi at mangelfulle medvirkningsmuligheter ikke bare relateres til PPT.

Nylig publiserte Ree og Emilson (2019) forskning som identifiserer tre ulike typer kommunikasjonsmønstre som påvirker barns deltakelsesmulighet i barn-pedagog-relasjonen. Det første er kontrollerende kommunikasjon hvor voksne snakker *til* barn, styrer samtaletema og samtalens gang. Dette begrenser deltakelsesmulighetene. Støttende kommunikasjon gir passiv deltakelse ved at barns synspunkt tas i betraktning, men i en mål-middelsammenheng som er formålstjenlig for pedagogen. Til slutt kooperativ kommunikasjon som gir felles deltakelse. Voksne snakker *med* og ikke *til* eller *om* barn med utgangspunkt i et subjekt-subjekt-forhold (2019, s. 1, 5-9). Denne forskingen er sentral i samtiden, og er et nyere bidrag til tematikken om medvirkning som kanskje kan ha eller få relevans for PP-rådgiveres praksis.

Litteratursøket førte til refleksjoner om at forskning ofte ser ut til å baseres på dokumentanalyser eller til å ha en «utredende» funksjon. I tillegg ser det ut til at forskningen ofte rettes mot barn i skolealder. Dette fikk meg til å undres over de yngste barnas situasjon og PP-rådgivernes egne synspunkter. Jeg fant lett frem til forskning om barns medvirkning *i* barnehagen, *i* måltidsituasjoner og *i* garderobesituasjoner, men ikke i relasjon til PPTs sakkyndighetsarbeid. Det jeg har funnet ser ut til å sentrere seg om «mangel» på medvirkning, noe som ikke uten videre kan antas å gjenspeile realiteten på en rettferdig måte. Denne studien holder derfor avstand til begge ytterpunkter, og forsøkes plassert midt mellom kritikken og inntrykket av at feltet ikke er tilstrekkelig utforsket. Formålet er ikke å

«bekrefte» eller «avkrefte» tidligere forskning, men å la det stå som aktualisering av tematikken og som en sterk begrunnelse for mitt valg av tema.

1.2 Studiens problemstilling, formål og avgrensninger

Studiens problemstilling lyder følgende:

Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?

Formålet med studien er å belyse hvordan PP-rådgivere kan forstå barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. For å kunne si noe om hvordan de forstår oppfattes det nødvendig å ta utgangspunkt i deres måter å arbeide på. Tanken er at måter å arbeide på kan utlede forståelser om barns medvirkning. På et personlig nivå ønsker jeg også å se oppgavens formål i relasjon til et forsøk på å belyse og forsvare barns rettigheter (Bae, 2018, s. 65).

Statistisk kunnskap og tidligere forskning forteller noe om at stadig flere barn henvises PPT, hvor det tilsynelatende rapporteres om mangelfulle medvirkningsmuligheter. Dette baseres tilsynelatende ofte på forskning om barn i skolealder, og med «utredende» hensikter i for eksempel dokumentanalyser som ikke søker PP-rådgiverens stemme. Jeg ønsker derfor å sette fokus på de yngste barna, og å fremme PP-rådgivernes stemme i denne studien. Utover dette gjøres ingen omfattende avgrensninger. «Barn» i problemstillingen sikter til barn i barnehagealder (0-6 år), uavhengig av om de går i barnehage eller ikke. Dette betyr at PP-rådgiverne står fritt til å fortelle ut fra erfaringer med barn i og utenfor barnehagesammenheng. Det er ikke gjort avgrensninger med henblikk på vanskeområder. Medvirkning som rettighet skal oppfylles uavhengig av vansker og/eller utfordringer og betraktes som et ikke-reduserbart forhold i studien (se kapittel 2. Lov- og regelverk, s. 13-15). Avgrensning til et spesifikt vanskeområde antas å kunne virke begrensende for PP-rådgivernes mulighet til å fortelle fritt. De bør få rom til å uttrykke det de anser som mest relevant etter *sin forståelse* av barns medvirkning.

1.3 Forkortelser begrepsbetydninger i studien

Pedagogisk-psykologisk tjeneste forkortes i studien til PP-tjenesten eller PPT. Tituleringer som pedagogisk-psykologisk rådgiver, pedagogisk-psykologisk leder eller fagleder forkortes til henholdsvis PP-rådgiver og PP-leder.

PPT er utpekt som sakkyndig instans på flere områder. I studien omtales sakkyndighetsarbeid kun i forhold til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen jf. barnehagelovens § 19 c og d. Barns stemme knyttes til både verbale og non-verbale uttryksmåter.

Barns ytringer bør ikke forstås utelukkende som språklige uttrykk, men også som kroppsspråk, mimikk, handlinger eller andre gester som kan tolkes som kommunikasjonsuttrykk (Haugen, 2015, s. 161, 170; Kristoffersen, 2005, s. 29–30; Pålerud, 2018, s. 25).

Studien forutsetter åpenhet i forståelse av barns medvirkning. Leseren bes henvende seg til kapittel 3.2 Barns medvirkning (s. 19-25) for beskrivelser av medvirkning.

1.4 Disposisjon

Kapittel 1. Innledning har presentert studiens tematikk, problemstilling og avgrensninger. Tidligere forskning beskriver og aktualiserer tematikken (Thagaard, 2018, s. 49).

I kapittel 2. Lov- og regelverk tas norske lover, forskrift om rammeplan samt deler av FNs konvensjon om barns rettigheter opp. Dette kapittelet må ses i relasjon til kapittel 3. Teorigrunnlag.

I kapittel 3. Teorigrunnlag presenteres det teoretiske grunnlaget som skal ligge til grunn for drøfting av studiens empiriske funn. Teorisammensettingen kan betraktes som eklektisk og er basert på relevans for tematikken, problemstillingen og det empiriske materialet.

Kapittel 4. Metode tar for seg den metodiske fremgangsmåten og mine metodiske overveielser. Hensikten med kapittelet er å beskrive metoden, og å underbygge transparens. Ethiske og kvalitetsmessige sider ved studien tas i betraktning og presenteres her.

Kapittel 5. Funn og drøfting slås sammen til én del med begrunnelse i strukturering av teksten, samt oversikt og flyt. Hensikten er å belyse og drøfte empiriske funn med utgangspunkt i teorigrunnlaget.

I kapittel 6. Avslutning oppsummeres og avrundes studien.

2. LOV- OG REGELVERK

Siden lov- og regelverk lovfester barns rett til medvirkning og styrer PPTs arbeids- og ansvarsområder anses det hensiktsmessig å belyse i studien. Lover er de øverste juridiske reglene for styring av ulike samfunnsdelene. For eksempel er barnehageloven styrende for barnehager og PP-tjenesten. Forskrifter til loven er bindende, mer utfyllende regelsett som knyttes til enkelte lovparagrafer. Juridisk sett er forskrifter like gyldige som paragrafen de relateres til, slik som forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) i relasjon til barnehageloven (Jebsen, 2018, s. 11).

2.1 Hjemling av pedagogisk-psykologisk tjeneste

PP-tjenesten hjemles i barnehagelovens § 19 c (2018) og opplæringslovas § 5-6 (2018). I likhet med andre forvaltningsorgan må PPT forholde seg til forvaltningsloven (2017) og offentlighetsloven (2018). PPT arbeider således i tett forbindelse med barnehageloven og forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i sakkyndighetsarbeidet. Annet lov- og regelverk inngår i styring og regulering av PP-tjenestens virke, men utredes ikke ytterligere i denne studien. Barnehagelovens bestemmelser om medvirkning §§ 1 og 3, samt rett til spesialpedagogisk hjelp § 19 a er sentrale og styrende for PPTs arbeid.

2.2 FNs konvensjon om barns rettigheter

Norge ble rettslig bundet og forpliktet til FNs konvensjon om barns rettigheter da landet ratifiserte den i 1991. I 2003 ble konvensjonen inkorporert i norsk lovverk gjennom menneskerettsloven (2014), og den har forrang i eventuell konflikt med andre norske lovbestemmelser (Barnekonvensjonen, 2003, s. 5; FN-Sambandet, 2018; Sandberg, 2010, s. 49).

I barnekonvensjonen fremheves artikkel 2 Ikke-diskriminering, artikkel 3 Barnets beste, artikkel 6 Rett til liv og artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening som generelle prinsipper. Det betyr at de skal være grunnleggende i fortolkning og gjennomføring av alle konvensjonens artikler (Komiteen for barnets rettigheter, 2003, s. 3–4; Smith, 2016, s. 19). I tillegg hevder Smith (2016, s. 19) at «barnets gradvise utvikling» kan forstås som et underliggende prinsipp i konvensjonen. Barnets innflytelse over sitt eget liv og saker som berører det bør justeres i takt med utvikling og utviklingsnivå. Dette kommer frem i artikkel 5: «[...], for å gi det veiledning og støtte, tilpasset dets gradvise utvikling av evner og anlegg,

under barnets utøvelse av rettighetene anerkjent i denne konvensjonen.» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 10). Videre viser Smith (2016, s. 19) til artikkel 12 om barns rett til å gi uttrykk for sin mening, spesielt formuleringen: «[...], og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets **alder og modenhet**.» (min utheving) (Barnekonvensjonen, 2003, s. 12).

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

Artikkelen presenteres, og vil deretter betraktes i lys av barnekomiteens generelle kommentar nr. 12 (Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett. (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13).

Artikkelens innledes med «Partene skal garantere», en juridisk term som utelukker mulighet for skjønnsvurderinger i tolkning og gjennomføring av artikkelen (2009, s. 8). Formuleringen «i stand til å danne seg egne synspunkter» skal forstås som at barn har evne til å danne seg egne synspunkter, uten å måtte bevise det. Likevel forpliktes voksne å vurdere barnets evne til å danne synspunkter jf. alder og modenhet (2009, s. 9). I denne sammenheng presiseres det at barnets alder alene ikke er nok til å vurdere hvilken betydning deres synspunkt og uttrykk skal tillegges. Barns forståelsesnivå kan ikke betraktes som utledet av biologisk alder, men av flere andre sosiale og relasjonelle forhold (2009, s. 11). Modenhet fremlegges som «[...] vanskelig å definere» (2009, s. 11), og modenhetsvurderinger skal variere i takt med saken barnet berøres av, og som det kan velge uttrykke seg om (2009, s. 11). Tross dette fastsettes ikke aldersgrenser i konvensjonen fordi det kan begrense barnets rett til å bli hørt.

Det er vanlig at artikkel 13 Ytrings- og opplysningsfrihet ses i relasjon til artikkel 12 (Sandberg, 2010, s. 47). Ytrings- og opplysningsfrihet omhandler en ukrenkelig, grenseløs rett til å søke, motta og meddele både opplysninger og ideer uavhengig av uttrykksform (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13). Artikkel 28 Utdanning kan i tillegg antas å ha overføringsverdi både til studien og PP-tjenestens arbeid. Spesielt formuleringen «partene

skal treffe alle egnede tiltak», som kan tenkes å være relatert til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Barnekonvensjonen, 2003, s. 22).

2.3 Norske lover og regler og barns rett til deltakelse/medvirkning

«Til forskjell fra andre grupper i samfunnet kan ikke små barn på samme måte forsvare sine rettigheter. [...]. Medvirkningsparagrafen må fortolkes slik at den gir mening i arbeid med barn mellom 1 og 5 år [...].» (Bae, 2018, s. 65). Intensjonen med kapitlet er å synliggjøre et utvalg steder i norsk lovverk hvor barns rett til medvirkning og deltakelse nevnes.

I 2014 kom barns medvirkning inn i den norske Grunnlova § 104. Lovparagrafens formuleringer bygger blant annet på barnekonvensjonens artikkel 3 Barnets beste, artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening og artikkel 13 Ytrings- og opplysningsfrihet (Bae, 2018, s. 46–47; Grunnlova, 1814).

I tillegg har barns rett til medvirkning vært inne i barnehagelovens § 3 siden 2005 (Bae, 2018, s. 46). Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er rammeplan for barnehagen sentral i fortolkning av barnehageloven, og er således retningsgivende for forståelser av medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 27–29). I rammeplanen nevnes medvirkning 12 ganger, deltakelse 14 ganger og medbestemmelse ingen ganger (2017a). I barnehagelovens § 19 b står det at barns syn skal legges stor vekt på uten at medvirkning eksplisitt nevnes, men det kan spores tilbake til formuleringer i barnekonvensjonens artikkel 12.

Andre lovparagrafer som fremhever barns rett til medvirkning og/eller deltakelse i saker som omhandler dem er barnelovas § 31, barnevernloven § 1-6, forvaltningslovens § 17 første ledd og pasient- og brukerrettighetslovens § 3-1 første ledd (Barnelova, 2018; Barnevernloven, 2018; Forvaltningsloven, 2017; Pasient- og brukerrettighetsloven, 2018).

3. TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet presenteres teoretiske perspektiv, sentrale prinsipper og begreper med relevans for drøfting av det empiriske materialet. Teorigrunnlaget baseres delvis på analysen av det empiriske datamaterialet, og delvis på hva som i faglitteratur om tematikken ser ut til å gå igjen eller fremheves som sentralt eller viktig. Teorigrunnlaget må ses i sammenheng med kapittel 2. Lov- og regelverk (s. 13- 15).

3.1 Pedagogisk-psykologisk rådgiver som profesjons- og skjønnsutøver

Profesjonsbegrepet gjenspeiler en yrkesmessig organisering av arbeid, hvor en bestemt gruppe mennesker gis rett til å, mer eller mindre autonomt, utføre arbeidsoppgaver på vegne av samfunnet (Molander & Terum, 2008, s. 20). Profesjonsutøveren har således særegne forutsetninger for utøvelse av bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Terum & Grimen, 2009). Profesjonsbegrepet blir treffende for PP-rådgivere gjennom det ansvar de i samfunnsmandat og profesjonen forvalter. PPTs arbeidsoppgaver omhandler i grove trekk individuelle oppgaver med bekymring rundt barns utvikling og læring (sakkyndighet) og systemarbeid i relasjon til kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Profesjonsutøvelse er uløselig knyttet til skjønnsutøvelse, og på mange måter kan det sidestilles: å være profesjonsutøver er å være skjønnsutøver (Grimen & Molander, 2008, s. 179; Terum & Grimen, 2009, s. 13). Når lover, regler eller retningslinjer alene ikke er nok for å løse en utfordring inntreer behovet for skjønnsbruk. Det knyttes til dømmekraft eller rimelighetsbetraktninger i eller om utfordringen, og praktisk klokskap – phronesis (Fossheim, 2015, s. 12–14; Grimen & Molander, 2008, s. 179). I noen tilfeller beskrives skjønn som en resonneringsmåte med hensikt å finne den beste fremgangsmåten i saker hvor det finnes flere legitime (fremgangs)muligheter (Grimen & Molander, 2008, s. 179). At skjønn er en nødvendig side ved profesjonsutøvelse baseres på tre hovedargumenter. Først er skjønn en viktig beslutningsmekanisme når «den gode» beslutningen må treffes uten støtte i generelle regler eller kunnskaper. For det andre, når generell kunnskap og regler er tilgjengelig, vil det være nødvendig å foreta «rimelighetsbetraktninger» i hensyn til gjeldende sak. Til slutt er skjønnsutøvelse en forutsetning for å kunne gi individuell behandling, noe PP-rådgivere gjør i sine sakkyndighetsvurderinger (Terum & Grimen, 2009, s. 13).

3.1.1 PP-tjenestens utredningsansvar

Som nevnt i 1. Innledning (s. 7) har PP-tjenesten et utredningsansvar vedrørende spørsmål om barns behov for spesialpedagogisk hjelp jf. barnehagelovens § 19. Skjønn er avgjørende i utredningsprosessene, og barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 2003, s. 9; Åmot, 2017, s. 140).

Utredningsarbeid omfatter vurderinger av barns sterke og svake sider gjennom metoder som observasjon, kartleggings- og vurderingsskjema og/eller tester (Vogt, 2016, s. 203; Åmot, 2017, s. 138–139). Fyldig informasjon om barns utvikling, interesser, forutsetninger og omgivelser er viktig for å kunne treffe egnede tiltak (Åmot, 2017, s. 138). Noen av disse fremgangsmåtene fører imidlertid til betraktninger av barn som *objekter* mer enn *subjekter* fordi sakkyndighetsarbeid, ifølge Vogt (2016, s. 203), uunngåelig medfører objektifisering av barna. Dette kommer av kravet om ytreperspektiv i vurderinger, og har grobunn i at forståelsen om vansker, utfordringer og styrker må være god nok (2016, s. 203, 205). Helhetlig og bred kartlegging bør derfor etterstrebes for å minimere objektifisering. Ifølge Vogt (2016, s. 205–208) vil helhetlig kartlegging favne om barns styrker og svakheter, dets omgivelser og miljø samt interaksjonen mellom disse. Åmot (2017, s. 138) omtaler bred kartlegging som å se barnet som del av sine omgivelser, og hevder kartleggingen bør favne om både observasjoner av barnet, samtale med foreldre, tester og annen relevant utredning. Dette tilsier at sakkyndighetsvurderinger bør bygge på observasjoner, forståelser og vurderinger fra flere personer enn PP-rådgiveren alene. For eksempel er foreldre og barnehage er de nærmeste til å gi nødvendig informasjon om barnet (Thoresen, 2017, s. 58; Vogt, 2016, s. 209; Åmot, 2017, s. 138).

Observasjon er en mye anvendt metode i spesialpedagogikk, og kan fortelle mye om et barn i dets naturlige miljø gjennom en mer eller mindre skjult eller deltakende struktur (Vogt, 2016, s. 215–217). Vurderings- og/eller kartleggings skjema utfylt av foreldre, barnehage og PP-rådgiver muliggjør sammenligning av informasjon om barnet, men bør suppleres av andre metoder fordi de gjenspeiler subjektive vurderinger hvor barnet selv blir tredjeparten – objektet som vurderes (Glaser, 2018b, s. 133; Vogt, 2016, s. 218).

3.2 Barns medvirkning

«Medvirkningsbegrepet er ikke et faglig vitenskapelig forankret og presist begrep. Derfor er det vanskelig å konkretisere i praksis, og kan oppfattes på mange forskjellige måter og realiseres ulikt i ulike praksiser.» (Jansen, 2013, s. 24).

Temahefte om barns medvirkning (2006, s. 8–9) redegjør for medvirkning gjennom en dekonstruksjon av begrepet: «med» og «virkning». «Med» henspiller på å være sammen med noen, eller å være deltaker i et fellesskap, mens «virkning» peker på det «noe» man i fellesskapet utretter eller får til å skje. Deretter trekkes en linje til deltakelsesbegrepet ved at man sammen med noen, i kraft av egen deltakelse bidrar til at noe skjer eller endres. Sandberg (2016, s. 93) hevder barnekonvensjonens artikkel 12 omhandler rett til medbestemmelse, noe som ikke kan forstås som selvbestemmelse (Bae mfl., 2006, s. 8). Medbestemmelse beskrives som muligheten til å delta i beslutningsprosesser, og klassifiseres som et underbegrep av medvirkning (2006, s. 8). Medbestemmelse skjer direkte eller indirekte ved at barn lyttes til i forkant av beslutningsprosesser. Medvirkning går utover dette ved at barnet skal få støtte i å uttrykke sine synspunkter i saken (2006, s. 8). Til enhver tid skal voksne sørge for at barn ikke pålegges ansvar de ikke er rustet for å ta i medvirknings- og medbestemmelsesprosesser (2006, s. 13).

Gulbrandsen (2014, s. 13) anser på sin side medvirkning og medbestemmelse som to deltakelsesbegrep. Dette kan ses i sammenheng med generell kommentar nr. 12 punkt 86 som understreker at alle artikler i barnekonvensjonen både krever og fremmer medvirkning. Medvirkning beskrives der som «mangfoldig medvirkning» og betegnes som «deltakelse» (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 21). Et sitat fra rammeplan for barnehagen understøtter Gulbrandsens syn på medvirkning *som* deltakelse: «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter.» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Sitatet beskriver (demokratisk) deltakelse som resultat av medvirkning. At medvirkning og deltakelse står i et gjensidig forhold til hverandre kan ytterligere synliggjøres i oversettelser. «Medvirkning» er på engelsk «participation», som i barnekonvensjonen er en av de tre p'ene: provision, protection og participation (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 8; Qvortrup, 2010, s. 41). «Participation» oversatt til norsk blir «deltakelse», og ikke «medvirkning». Dette kan understøtte Gulbrandsens (2014, s. 13) plassering av medvirkning og medbestemmelse som underbegreper av deltakelse.

Deltakelse kan således betraktes som et overordnet begrep som rommer både medvirkning og medbestemmelse, hvor medvirkning står over medbestemmelse i «hierarkiet». Deltakelse knyttes ofte til demokrati. Medvirkning og medbestemmelse kan dermed forstås som demokratiske begreper. Å «virke sammen» i fellesskap klinger med forståelsen av demokratiet som en solidarisk konstruksjon hvor alle mennesker har deltakerstatus. Å delta i demokratiske fellesskap fordrer reell medvirkning (Jansen, 2013, s. 43–44).

I medvirkningslitteraturen er tilsynelatende noen gjengående forhold av har betydning for (forståelsen av) barns medvirkning. Ut fra betraktninger av studiens problemstilling og analysen av det empiriske materialet trekkes noen av disse forholdene inn i teorigrunnet. Syn på barn, relasjoner, barns stemme, fortolkning av barns stemme og til slutt barnets beste- vurderinger presenteres i det følgende under sine respektive overskrifter.

3.2.1 Syn på barn og barndom

«Blir barn til ting eller gjenstander for vårt blikk når vi vurderer?» spør Pålerud (2018, s. 24). Profesjonsutøvere bør reflektere over sitt syn på barn og barndom, samt balansegangen mellom det å vurdere barnet eller barnets ytringer og uttrykk (2018, s. 24). Det finnes mange ulike perspektiver på og om barn. I det følgende presenteres et utvalg med relevans for studien.

Angående PPTs utredningsansvar viser jeg tilbake til bred eller helhetlig kartlegging (Vogt, 2016, s. 204–205; Åmot, 2017, s. 138). Dette er forenelig med et relasjonelt perspektiv hvor barnet, vanskeområde(ne) og omgivelsene betraktes i et helhetlig perspektiv, og den ene kan tenkes å påvirke den andre (Overland, 2017, s. 27–29). Motsatsen er det individuelle perspektiv hvor barnet og vanskeområder betraktes i et slags årsaks-virkningsforhold, og miljømessige aspekter faller utenom (2017, s. 20–22). «Det blir derfor vanskelig å forstå våre opplevelser, handlinger og følelser uavhengig av de mellommenneskelige sammenhengene vi befinner oss i.» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Det argumenteres for at et individualistisk perspektiv (objektifisering) er uunngåelig i utredningsprosesser. Sitatet over fremhever likevel at barn ikke bør betraktes i et vakuum, men ut fra et relasjonelt perspektiv (Vogt, 2016, s. 203).

Barnekonvensjonen har næret et syn på barn som rettssubjekter (Korsvold, 2016, s. 119), men har også fått kritikk for på presentere barn som «human becomings» foran «human beings». Konvensjonen kan derfor sies å ha et dobbelt barnesyn: det sårbare, beskyttelsestrengende

barnet på en side, og det kompetente (retts)subjektet på den andre (Lee, 2001, s. 31–33, 88–90). Korsvold (2016, s. 120) fremstiller dette som en dualitet hvor de to ulike måtene å betrakte barn på går hånd i hånd: barn bør betraktes som aktive, handlende subjekter, men med hensyn til deres behov for beskyttelse og omsorg. Dette kan i tillegg relateres til Smiths (2016, s. 19) bevisstgjøring av «barnets gradvise utvikling» hvor barns innflytelse over eget liv bør justeres i takt med utvikling og utviklingsnivå.

Rådende barnesyn er ikke alltid forenelig med hva som er til barnets beste. Voksne kan ofte ha en oppfatning av hva som er barnets beste, noe som kan føre til en paternalistisk holdning om at «voksne vet best». Barnets beste, som skal være et grunnleggende hensyn i alle saker som berører barn, kan dermed bli forvaltet ut fra et voksenperspektiv (Glaser, 2018a, s. 53; Johansson, 2013, s. 66–69). Voksnes «vet-best-tanke» kan forsterkes ytterligere dersom barn betraktes som «irrasjonelle» - et barnesyn med bakgrunn i voksnes oppfatning av barns mangler (Johansson, 2013, s. 69-70).

3.2.2 Betydning av relasjoner

«Vi er, grunnleggende sett, relasjonsvesener» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Relasjoner oppstår i gjensidig kommunikasjon og samspill over tid, og bygges på kunnskapene og forventningene vi har til hverandre (Drugli, 2017b, s. 143). Tilknytningsteori er sentralt i betraktning av de yngste barnas relasjoner fordi de bør ha minst én voksenperson som fungerer som trygg base og trygg havn. I situasjoner som oppleves krevende eller skremmende søker barnet denne trygge voksenrelasjonen. Dette er avgjørende for trivsel, utvikling, læring og muligens også medvirkning (Drugli, 2017a, s. 13, Drugli, 2017b, s. 44). Relasjonskompetanse er et viktig redskap i PP-rådgivernes møte med barn, og handler om «[...] å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelser og forstå hva som skjer i samspillet med den andre» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11). Blant annet informasjon fra henvisningsdokumenter kan føre til at PP-rådgiveren går inn i relasjoner til barn med «uartikulerte» antagelser som kan påvirke PP-rådgiverens opplevelse av, og væremåte rundt barnet (Schibbye, 2012, s. 20).

Schibbye og Løvlies (2017, s. 48) anerkjennelsesbegrep omfatter både menneskesyn og holdninger, og er således en måte å være på i relasjon til andre mennesker. Det skilles mellom ytre og indre anerkjennelse, hvor førstnevnte omhandler verdsetting av ytre prestasjoner eller handlinger. Ytre anerkjennelse kan bli gjenstand for vurderende definisjoner, for eksempel at barnet er «litt flink» eller «veldig flink» (2017, s. 56–57). Indre anerkjennelse omhandler

bekreftelse av barnets subjekt og indre opplevelser. Opplevelsen av å dele som subjekter på denne måten fremmer vekst, glede og trygghet i relasjonene (2017, s. 57-58). Bae (1996, s. 194–162) presiserer viktigheten av slike anerkjennende relasjoner i all kommunikasjon og sosial samhandling med barn. Hun vektlegger forståelse og innlevelse hvor den voksne skal nå frem til meningen og intensjonen gjennom barnets perspektiv. Dernest kommer bekreftelsen, som skal gi liv til barnets (egen)opplevelse, noe som forutsetter bekreftende kommunikasjon på bakgrunn av forståelse og lytting. For det tredje må den voksne være åpen for barnets forståelse, interesse eller intensjon. Disse forholdene korrelerer med Schibbye og Løvlies (2017, s. 57-58) indre anerkjennelse. Til slutt vil anerkjennende kommunikasjon kreve evne til selvrefleksjon og avgrensning hos den voksne. Det omhandler å kunne skille sine opplevelser fra barnets, og å være bevisst sin oppgave om å lære barn å skille sine opplevelser fra andres. I dette ligger det at barnet har rett på sin egen opplevelse. Risikoen dersom voksne ikke mestrer selvrefleksjon og avgrensning er at de kan definere barn inn i opplevelser som ikke er deres (Bae, 1996, s. 149- 162).

Flere forfattere og offentlige dokumenter fremhever anerkjennende relasjoners betydning for de yngste barnas medvirkningsmulighet (Bae, 2018, s. 14, 128; Bae mfl., 2006, s. 30, 34; Drugli, 2017b, s. 145; Kristiansen, 2018, s. 210; NOU 2009:18, 2009; NOU 2011:20, 2011; Schibbye & Løvlie, 2017, s. 47–60).

3.2.3 Barns stemme og uttryksmåter

I barnekonvensjonens artikkel 12 står det at barn skal «gis anledning til å bli hørt», noe som understreker at barn har en stemme. Barn kan danne seg egne synspunkt fra de er ganske små, enten verbalt eller non-verbalt. Artikkel 12 forutsetter anerkjennelse av og respekt for ikke-verbale kommunikasjonsformer som for eksempel lek, kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 9). Barn som har «problemer med å få uttrykt sine synspunkter» har på samme måte som andre barn rett til å medvirke, og bør få kommunikasjons hjelpemidler (2009, s. 9). Artikkel 12 vektlegger at barn kan uttrykke seg direkte eller via en representant, noe som utbroderes i generell kommentar nr. 12 punkt 36 og 37 (2009, s. 12). Foreldre eller andre personer med kunnskap om og erfaring med barn kan utpekes som barnets representant. Det forutsetter at representanten utelukkende representerer barnets interesser og synspunkter så korrekt som mulig. Det er nevneverdig at foreldre har medbestemmelsesrett på vegne av sitt barn, og at de kan ha vansker for å skille mellom sine og barnets behov (Glaser, 2018b, s. 59; Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 12; Sandberg, 2010, s. 59).

Flere forfattere setter likhetstegn mellom verbale og ikke-verbale uttrykk, peker på barns forskjellige uttrykk og presiserer at barn skal få kommunisere ut fra egne forutsetninger (Bae, 2018, s. 52–56; Haugen, 2015, s. 161, 170; Johannesen, 2012, s. 86–87; Johansson, 2013, s. 148–149; Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 9; Kristoffersen, 2005, s. 29–30; Pålerud, 2018, s. 25; Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 8–9, 27). Et sitat fra rammeplan for barnehagen presiserer dette:

[...] skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 27).

Ved ett- og et halvt års alder har barn mellom 20-50 ord, ved tre år nærmere 1000 og ved fire år omtrent 2000 ord (Espenakk mfl., 2007). Barns språkutvikling preges periodisk av et større passivt enn verbalt ordforråd – de forstår mer enn de kan si (Husby, 2018, s. 32; Kristoffersen, 2005, s. 29–30). Dette hevdes å kunne føre til at de yngste barna oftere anses som tilnærmet språkløse: «Vi lytter mer til hva de minste barna sier fremfor å observere hvordan de ter seg i situasjoner der talespråklige signaler har en plass i kommunikasjonen» (Husby, 2018, s. 34). Johansson (2013, s. 148–150) hevder barn med godt utviklet verbalspråk oftere får oppmerksomhet og sier: «Det blir nå sjeldnere utført en dialog med de små barna, der de voksne prøver å forstå og tolke det barna uttrykker» (2013, s. 148). I tillegg beskriver hun tendensen til at voksnes kommunikasjon prioriteres over kommunikasjon med barna (2013, s. 143-145).

3.2.4 Å tolke og forstå barns uttrykk

Johansson (2013, s. 57) hevder er det begrenset i hvor stor grad voksne kan forstå barns perspektiver, meninger og intensjoner. De er prisgitt voksnes evne til følelsesmessig våkenhet, bruk av språk og aktiv lytting til det enkelte barn (Kibsgaard, 2018, s. 19). Å forstå barns uttrykk avhenger av voksenpersonens evne til å fortolke barns uttrykk i relasjon til sine erfaringer med barnet, andre barn og uttrykkets kontekst (Lind, 2005, s. 46–47; Pålerud, 2018, s. 25). Det skal antas at barns handlinger eller uttrykk inneholder mening og intensjon i mer eller mindre skjult grad, som på samme tid avhenger av kontekstuell påvirkning (Komiteen for barnets rettigheter, 2009; Lind, 2005, s. 44–49; Pålerud, 2018, s. 26–27). Pålerud (2018, s. 28) mener kroppslige og relasjonelle omstendigheter må tas i betraktning i tolkningsarbeidet.

Kroppslige omstendigheter relateres til barnets «tilstand», og utgjør større betydning for tolkingen jo yngre barnet er (2018, s. 28-29). Relasjonelle omstendigheter omhandler hvordan mennesker og miljø påvirker barnets uttrykk.

Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon tar utgangspunkt i fire, alltid tilstedeværende perspektiver for kommunikasjonsprosesser: egenperspektivet (min verden), andreperspektivet (din verden), det intersubjektive perspektiv (vår verden) og samhandlingsperspektivet (metaperspektivet – vårt perspektiv på samhandlingen oss imellom). I tillegg kommer kommunikasjons- eller samhandlingskonteksten (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39).

Voksne og barn forstår sin omverden gjennom sin subjektive virkelighetsforståelse - egenperspektivet. I egenperspektivet besittes en forforståelse og en selvforståelse basert på erfaringer, holdninger og kunnskaper. Forforståelsen er i kontinuerlig i utvikling og kan bidra til utvikling av nye forståelser (Pålerud, 2018, s. 29; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). I det asymmetriske forholdet til barn er den voksne ansvarlig for å ta andreperspektivet, som vil si barnets perspektiv (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). Når voksne og barn deltar i gjensidig kommunikasjon er det etablert et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, hvor den voksne kan utvide sin forståelse av barnet, barnets perspektiv eller omgivelser (2012, s. 41-42, 44). I samhandlingsperspektivet inntas et metaperspektiv på kommunikasjonen eller samhandlingen, hvor det kommuniseres om kommunikasjonen for å gjøre den begripelig (2012, s. 42, 44).

3.2.5 Barnets beste som grunnleggende hensyn

Barnekonvensjonens artikkel 3 første punkt (2003, s. 9) understreker at PPT skal handle med utgangspunkt i barnets beste. I hensyn til rettigheter og forpliktelser ovenfor foreldre/foresatte skal barnet sikres nødvendig beskyttelse og omsorg for å opprettholde og ivareta dets trivsel (Barnekonvensjonen, 2003, s. 9-10).

Glaser (2018a, s. 49) spør hvem som skal definere hva som er barnets beste. Betragtninger om barns behov kan relateres til samtidens ideologier og forestillinger om barn (kapittel 3.2.1 Syn på barn, s. 20-21). Slike forestillinger kan utsettes for voksnes definisjonsmakt og dermed føre til et paternalistisk syn på barn hvor voksne vet hva som er barnets beste og dets behov (Glaser, 2018a, s. 51–53; Kjørholt, 2010, s. 17). På samme tid hevder Glaser (2018a, s. 54) at foreldre kan ha vanskelig for å skille mellom sine egne og barnets behov, tross sin inngående kunnskap om sitt barn. Årvåkenhet, følsomhet og lyttende pedagogikk kan muliggjøre et balansert syn på ulike forhold slik at avgjørelser kan fattes etter beste evne i tråd med barnets

beste. Det understrekes at å uttrykke seg ikke er en plikt, men en rett. Noen ganger kan barnets beste være å slippe (Sandberg, 2010, s. 57–59).

3.3 Makt og maktforhold

«Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men personalet har mye mer makt og ansvar, noe som fører til at forholdet blir asymmetrisk.» (Bae mfl., 2006, s. 30). Makt er noe som eksisterer, anvendes og kommer til uttrykk på ulike måter i alle relasjonelle forhold. Weber definerte makt som: «[...] et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber, 1971, s. 53). Dette er ikke langt fra en nyere, bredere definisjon som sier: «A has power over B to the extent that he can get B to do something that B would not otherwise do» (Dahl, 1957, s. 203). Sistnevnte definisjon åpner for «usynlig» maktutøvelse (Schiefløe, 2019, s. 210).

Det finnes ulike maktgrunnlag som kan lede til maktutøvelse. Eksempler kan være språk eller kunnskap (Schiefløe, 2019, s. 211). «Den som vil utøve makt, må kunne gjøre seg forstått, ellers vil det være små sjanser for at hun eller han oppnår det de ønsker» (Engelstad, 1999, s. 20). Språklige ferdigheter eller språklig dominans kan være en kilde til makt særlig i beslutningsprosesser eller i å gjøre seg selv forstått (Schiefløe, 2019, s. 211).

Webers legitime makt innebærer at maktutøvelsen anerkjennes som riktig av såkalte underordnede personer ved at makten tildeles nedefra (Schiefløe, 2019, s. 212). Dingstad (2018, s. 118) knytter dette til profesjonell maktutøvelse, som finnes blant annet i PP-tjenesten. Den profesjonelle bærer preg av å være en ekspert på sitt område, og makten utøves på bakgrunn av «underordnetes» tillitt og tiltro til den profesjonelles kunnskap. Legitimiteten kommer av maktutøvelsens profesjonelle etiske vurderinger, valg og beslutninger som ikke alltid kan ta hensyn til barnas synspunkter og meninger (2018, s. 118).

3.3.1 Modellmakt og definisjonsmakt

Modellmakt kommer til uttrykk i kommunikasjon mellom aktører hvor referanserammene er ulike, og spesielt der en av aktørene innehar kunnskaper, ferdigheter og/eller ordforråd som er større enn den andres. Utøvelse av modellmakt er ikke alltid intensjonelt, men kan i tilfeller forekomme av at maktutøverens kompetanse, kunnskaper og/eller ferdigheter utilsiktet fører

til en dominerende stilling i situasjonen, slik som kan skje mellom PP-rådgiver og foreldre eller barn (Glaser, 2018b, s. 51; Schiefloe, 2019, s. 314–315).

«Fagfolk [...] har stor definisjonsmakt og er heller ikke alltid like lydhøre og anerkjennende overfor andres definisjoner av sine egne opplevelser» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 52).

Definisjonsmakt beskrives som måtene voksne kan respondere på barns uttrykk på ved å sette ord på, reagere eller ikke reagere gjennom hva de ser, ønsker å se eller ikke ser (Bae, 1996, s. 145; Bø, 2005, s. 324). Det utøves en definisjonsmakt hvor to utfall kan gjøres gjeldende. På den ene siden kan den voksnes anerkjennende og bekreftende respons bidra til å fremme baretts selvstendighet, selvtillit og selvrespekt. På den annen side kan voksnes krenkende og underkjennende respons underminere barns selvrespekt eller selvtillit (Bae, 1996, s. 147).

Tveitnes (2018, s. 8) fremhever at PP-tjenestens definisjonsmakt er lovfestet gjennom at sakkyndighetsvurderinger skal identifisere og definere om et barn har behov for og rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette defineres videre inn i den sakkyndige tilrådingen som skrives i relasjon til barnet og dets individuelle særtrekk. Siden verken kommunen eller barnehagen kan instruere eller grensesette PP-tjenestens vurderinger har de i prinsippet lovfestet definisjonsmakt på det spesialpedagogiske feltet (2018, s. 8).

3.4 «Veier til deltakelse»

Henry Shiers «veier til deltakelse» er en modell som fremstiller ulike nivåer for barns deltakelse. I kapittel 3.2 Barns medvirkning (s. 19-25) kom det frem at medvirkning og deltakelse kan forstås som beslektede begrep jf. Gulbrandsen (2014, s. 13). Dermed kan Shiers modell være nyttig i drøftingen av PP-rådgiverens forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

Modellen baseres på fem deltakelsesnivåer, hvor nivå tre representerer «kravene» som stilles i barnekonvensjonens artikkel 12. Deltakelsesnivåene er:

1. Barn lyttes til
2. Barn støttes i å uttrykke sine synspunkter
3. Barns synspunkter/meninger vektlegges
4. Barn involveres i beslutningsprosesser
5. Barn deler makt og ansvar for beslutninger

(Shier, 2001, s. 110) (Oversettelse i tråd med Danielsen (2017, s. 121)).

Hvert nivå har en åpning (opening), mulighet (opportunity) og forpliktelse (obligation) for deltakelse (Shier, 2001, s. 110). Backe-Hansen (2011, s. 14) kaller det tre organisatoriske forutsetninger for barns deltakelse. Hvert deltakelsesnivå inneholder altså en åpning for deltakelse, en mulighet for deltakelse og en følt eller krevd forpliktelse til det aktuelle deltakelsesnivået. For hvert av stegene foreligger det et enkelt spørsmål som kan bidra til å identifisere aktuelle ståsted i modellen og dermed deltakelsesmulighetene for barna (Shier, 2001, s. 110) (Vedlegg 8.2, s. 81).

Første deltakelsesnivå krever kun at barn blir oppmerksomt lyttet til av en ansvarlig voksen når de uttrykker sine synspunkt eller meninger (Shier, 2001, s. 111-112).

Andre deltakelsesnivå tar den oppmerksomme lyttingen et steg videre med krav om at barn skal støttes i å uttrykke sitt syn. Nivået tar høyde for at barn av ulike årsaker ikke nødvendigvis uttrykker sitt syn eller sine meninger, for eksempel på grunn av lav selvtillit, opplevelser av å ikke bli lyttet til eller kommunikasjonsutfordringer hos barnet eller den voksne (2001, s. 112). Modellen gir derfor voksne ansvar for å arbeide aktivt med å støtte og muliggjøre barns deltakelse, og skiller seg fra første nivå ved at den lyttende voksne skal være klar til å gå utover *kun* å lytte til barnet.

Tredje deltakelsesnivå innebærer vektlegging av barnets synspunkter. Nivået oppfyller dermed kravene i barnekonvensjonens artikkel 12. Dette er ikke ensbetydende med selvbestemmelse, men betyr at barnets synspunkt er ett av flere forhold som skal tas i betraktning i sakens totalitet (Bae mfl., 2006, s. 8; Sandberg, 2016, s. 93; Shier, 2001, s. 113). «Children must be given their say, but they do not always have to be given their way» (Shier, 2001, s. 113). Åpningen for deltakelse ligger i at den voksne er åpen for å ta barns syn i betraktning. Muligheten oppstår når det er rom for å faktisk vektlegge barnets mening. Forpliktelsen ligger i å håndheve av barnekonvensjonens artikkel 12.

I fjerde deltakelsesnivå involveres barn direkte i beslutningsprosesser. Nivået markerer en overgang fra konsultasjon av barn til direkte, reell deltakelse i beslutningstaking (Shier, 2001, s. 113-114). Dette fremkommer ikke som et krav i barnekonvensjonens, men fremheves som fordelaktig for barnets selvfølelse, eierskapsfølelse og som grunnlag for medborgerskap og demokratisk deltakelse (2001, s. 114). Åpningen ligger i at barn har mulighet å delta direkte i beslutningsprosesser. Muligheten ligger til etablerte prosedyrer for denne typen deltakelse i

organisasjonen. Forpliktelsen oppstår i etablerte krav om at barn *må* involveres på denne måten i organisasjonen.

I siste deltakelsesnivå deler barnet på makten og ansvaret i beslutningsprosessene sammen med voksne. Barnet får reell beslutningsmakt (Shier, 2001, s. 115), noe som forutsetter overveielser om nytte og skade. Ingen barn skal presses til å ta et ansvar de ikke vil ha, eller som er for stort i hensyn til alder, modenhet og utvikling (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13; Smith, 2016, s. 19). Åpningen oppstår når voksne villig deler sin beslutningsmakt. Mulighet forutsetter etablerte prosedyrer eller teknikker og forpliktelser finnes i krav om at barn *bør* dele beslutningsmakt og ansvar - i alle fall noen områder (Shier, 2001, s. 115).

4. METODE

«At some point you need to take your reader by the hand and explain in detail what you actually did and why» (Nygaard, 2017, s. 137). Formålet med metodekapittelet er å forklare min metodiske fremgangsmåte gjennom utfyllende beskrivelser og refleksjoner supplert av metodelitteratur.

Metode betyr «veien til målet». Forskningsmetode forstås derfor som måter å gå frem på i empiriske undersøkelser eller studier av en problemstilling (Brottveit, 2018b, s. 84; Dalland, 2007, s. 83; Gadamer, 2003, s. 21; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I denne studien er målet å finne ut noe om problemstillingen: Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?

Først tar jeg for meg valg og planlegging av metoden. Deretter går jeg over på den praktiske gjennomføringen, samt overveielser og hensyn tilhørende dette. Under kapittel om etterarbeid og analyse tar jeg for meg arbeidet med å transkribere og analysere det empiriske datamaterialet, og presenterer kort hovedfunnene. Til slutt diskuteres studiens forskningsetikk og kvalitet under sine respektive kapitler.

4.1 Vitenskapsteori

«Det vi ser, er det vi lar komme til syne, fordi å forske er å være *rettet mot* (en del av) verden ut fra en bestemt teori og i tråd med visse metodiske prinsipper» (Nyeng, 2017, s. 12). Det jeg ser, og mitt perspektiv i denne studien rettes mot hvordan PP-rådgiverne forstår barns medvirkning i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Mitt ståsted er som spesialpedagog innenfor barnehagefeltet. På denne måten avgrenses mitt perspektiv i forhold til andre sider ved barns medvirkning.

Vitenskapsteori omhandler hva virkeligheten og kunnskap om virkeligheten egentlig er. Vitenskapsteoriens virkelighetssyn (ontologi) og kunnskapssyn (epistemologi) legger føringer for operasjonalisering av problemstillingen, og bidrar til å holde den innenfor en nøye utprøvd teoretisk ramme av blant annet ontologiske og epistemologiske utgangspunkt (Brottveit, 2018d, s. 12; Nyeng, 2017, s. 11–12; Postholm, 2010, s. 20–25). Det vitenskapsteoretiske bakteppet som anses mest formålstjenlig i denne studien er hermeneutikkens fortolkningslære. Det har som formål å finne frem til nye og dypere forståelser av et fenomen ved å komme bak det «umiddelbart innlysende» gjennom

fortolkningsprosesser (Nyeng, 2017, s. 319; Thagaard, 2018, s.37). Dette korrelerer med studiens problemstilling som etterspør PP-rådgiveres forståelse av barns medvirkning, og anses relevant for hvordan jeg kan forstå PP-rådgiverens forståelse. Den metodiske basisen i hermeneutikken omhandler fortolkning av “meningsfullt materiale” i den hermeneutiske spiral. I denne studien består «meningsfullt materiale» av intervju med PP-rådgivere. (Brottveit, 2018c, s. 34; Nyeng, 2017, s. 319).

Den hermeneutiske spiral betegner hermeneutikkens fortolkningsprosess. Dette skjer i en pendelprosess mellom å forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. Dette i relasjon til forskningskonteksten og min forforståelse (se kapittel 4.1.1 Forforståelse, s. 30-31). Forforståelsen er nødvendig i fortolkningsprosessen for å kunne skape ny forståelse av det som studeres. Ny forståelse oppstår i møtet mellom min forforståelse og det empiriske datamaterialet, vice versa (Brottveit, 2018c, s. 38; Nyeng, 2017, s. 204–208). I analyse av det empiriske materialet vil hensikten være å «komme bak det umiddelbart innlysende», noe som rokker ved og endrer forforståelsen og skaper nye forståelsesrammer. De nye forståelsesrammene vil ytterligere utprøves og utforskes i lys av studiens problemstilling, det empiriske materialet og teorigrunnet, noe som igjen danner mulighet for nye forståelses- og fortolkningsmuligheter (Brottveit, 2018a, s. 130–131; Solli, 2018, s. 161). Det finnes ingen tydelig slutt punkt for den hermeneutiske fortolkningsprosessen, men det er vanlig at den avsluttes når det oppnås en «god gestalt» (Dalen, 2011, s. 18; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette må ses i sammenheng med kapittel 4.6.2 Analyse av det empiriske datamaterialet (s. 39-40).

Gjennom fortolkningsprosessen oppstår en dobbel hermeneutikk (dobbel fortolkning), som viser hvordan hermeneutikken skiller hverdagskunnskap fra vitenskapelig kunnskap. Det intervjupersonene forteller i intervjuene om sine erfaringer, kunnskaper og opplevelser fortolkes i en vitenskapelig sammenheng og blir faglig betegnet. Det skjer en fortolkning av det fortolkede (Solli, 2018, s. 161).

4.1.1 Forforståelse

Sentralt i hermeneutikken er forforståelsen som omhandler hva fortolkninger gjøres på bakgrunn av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268; Nyeng, 2017, s. 204–208; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 58, 103). Min forforståelse får betydning for hvordan jeg møter forskningsfeltet og hvordan jeg påvirker analysen av det empiriske materialet. Det mest

fornuftige er å være transparent ved å klargjøre forforståelsen og å gjøre den til gjenstand for kritisk refleksjon (Halkier, 2010, s. 91; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84, 275–277).

To sitater kan grovt sett oppsummere forforståelsen min. «At barns perspektiver ikke har vært lagt vekt på i større grad, kan ha sammenheng med mange forhold, blant annet at man ikke har tillitt til og kan stole på det små barn uttrykker.» (Bae, 2018, s. 57). Og: «Å innhente barns synspunkter og følge dem opp kan, [...], utfordre holdninger hvor personalet tar for gitt at de vet hva som er best for barn, og ikke stiller spørsmål ved sine gode intensjoner.» (Bae, 2018, s. 58).

Litteratursøket og arbeidet med tidligere forskning har satt preg på min forforståelse av tematikken særlig i relasjon til de overnevnte sitatene. Dette fordi sitatene, slik jeg opplever det, på mange måter oppsummerer eller treffer det tidligere forskning rapporterer. Blant annet mønsteret Tveitnes (2018) fant om foreldrenes «forrang» i å uttale seg på vegne av barnet jo yngre det er. Jeg anser det ikke som usannsynlig at verbalspråklig utvikling, kognitiv utvikling og evne til å forstå hva utredningen innebærer kan spille inn på barns medvirkningsmulighet i møte med PP-tjenesten. Jeg undrer meg over om foreldresamarbeid vektlegges mer totalt sett, kanskje særlig når barna er i barnehagealder med tanke på utviklingsfase- og nivå. Jeg har derimot ingen tro på at voksne bevisst «fratar» eller overkjører barnas rett til å medvirke, men heller at det å medvirke havner på kollisjonskurs med flere forhold utenfor barnet. Til slutt har jeg en oppfatning av at PP-tjenestens tilgjengelige ressurser kanskje kan påvirke barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Dette med tanke på at PPT kan omtales som en «overbelastet» tjeneste, noe som hos meg skaper undring om hvorvidt det eksisterer «tid og rom» for medvirkning.

4.2 Valg av metode

Valg av metode er avgjørende for hvilket empirisk materiale som genereres av forskningsprosessen. Planlegging og utforming av en egnet metode har vært et omfattende og møysommelig arbeid hvor jeg har tatt særlig utgangspunkt i tre forhold. For det første at metoden må henge sammen med studiens tematikk og problemstilling (hva), og for det andre dens formål og intensjon (hvorfor) (Brottveit, 2018b, s. 85–86; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Det tredje forholdet omhandler hensyn til tidsramme, ressurser og min metodekunnskap.

Kvantitative metoder vektlegger bruk av tall og kvantifiserbare størrelser. Dermed egnes de blant annet for studier som sikter mot oppnåelse av generaliserbare og representative funn. Kvalitative metoder egnes på sin side for undersøkelser av fenomener som ikke kan tallfestes eller måles. Formålet med denne studien er å identifisere og beskrive kvaliteter ved PP-rådgivernes forståelse, noe som medfører at funnene ikke kan antas representative (Bryman, 2016, s. 694; Dalland, 2007, s. 84–85; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200; Nyeng, 2017, s. 71; Thagaard, 2018, s. 15–16). Nyeng (2017, s. 263-265) hevder kvalitative aspekter ligger til grunn for de kvantitative. Dette fordi kvantitative metoder baseres på en forklarende holdning som kan karakteriseres som tynne beskrivelser, mens de kvalitative i sin fortolkende og forstående tilnærming gir grobunn for tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser karakteriseres som dybdeorienterte og sikter mot helhetlige beskrivelser som formidler forståelse jf. hermeneutikken (Dalland, 2007, s. 86). Kvalitative metoder kan således generere dypere forståelse for samfunnet og fenomener i samfunnet, men gir også mulighet for innsikt i menneskers subjektive livsverden (Dalen, 2011, s. 13). Dermed argumenteres det for at kvalitativ metode er best egnet for å utvikle kunnskap om PP-rådgiveres forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet.

Det tredje forholdet omhandler metodens forenlighet med tid og ressurser. Kvalitative metoder er kjent for å være tidkrevende i rekrutteringsprosessen og i et møysommelig etterarbeid. Dette er det mulig å tilrettelegge for innenfor studiens rammebetingelser (Dalland, 2007, s. 121–122; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 147). Som forsker har jeg tidligere erfaring med kvalitative intervju fra bacheloroppgave og mindre studentoppgaver, noe som anses som et argument for valg av kvalitativ metode. Til slutt, med visshet om at forskningsprosessen sjelden er en lineær prosess, er det fordelaktig at kvalitative metoder er relativt fleksible med hensyn til uforutsette hendelser eller endringer (Bukve, 2016, s. 19–38; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134; Thagaard, 2018, s. 52).

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative utgangspunktet er i seg selv ingen metode, men setter rammer for hvilke metoder som er hensiktsmessige. Studiens metode tilspisses ved anvendelse av individuelle intervju. Valg av intervju belages på relevans for studien samt overveielser gjort i hensyn til egen metodekunnskap.

En fordel med intervju er dets velegnethet for å skape innsikt og forståelse i enkeltpersoners subjektive livsverden, opplevelser og forståelser med vekt på fortolkende tilnæringer (Dalen, 2011, s. 13; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156–157; Thagaard, 2018, s. 19, 53). En annen fordel er bruk av lydopptak som tillater registrering både av hva intervjupersonene sier og hvordan de sier det (Bryman, 2016, s. 479), noe som på den andre siden stiller særlige krav til personvern, oppbevaring og behandling av datamateriale (se kapittel 4.6.1 Transkribering av lydfiler, s. 38; kapittel 4.7 Forskningsetiske hensyn, s. 40-42).

En artikkel om paradigmeskiftet i kvalitative metoder ble sentral i utforming av intervjuene (Lincoln, Lynham, & Guba, 2018, s. 108–150). Kunnskapen bidro til å løfte planleggingsfasen og de metodiske overveielsene opp til et interaksjonistisk perspektiv som vektlegger interaksjonen mellom forsker og intervjuperson. Perspektivet belyste fordelene med å, helt fra begynnelsen av, underbygge en ivaretagende og imøtekommende intervjusituasjon for deltakerne. Dette påvirker særlig forskerrollen i hensyn til det asymmetriske maktforholdet i intervjusettingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–53). Datamaterialet betraktes som et resultat av en interaktiv samarbeidsprosess mellom meg som forsker og intervjupersonen (Del Busso, 2018, s. 119–121; Lincoln mfl., 2018; Thagaard, 2018, s. 64).

4.3.1 Intervjuguide og prøveintervju

Det er intervjuguiden som angir intervjuets struktur (Vedlegg 8.3, s. 82-84). I denne studien anses et semistrukturert (halvstrukturert) intervju som mest formålstjenlig i søken på PP-rådgivernes forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Semistrukturerte intervju kjennetegnes av faste hovedspørsmål med rom for løpende oppfølgingsspørsmål. På denne måten kan det fås tak på breddeperspektivene uten å miste muligheten for dypdykk i interessante emner som underveis bringes opp (Brottveit, 2018b, s. 89–92; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

«Formulate interview questions or topics in a way that will help you to answer your research questions (but try not to make them too specific)» (Bryman, 2016, s. 471). Jeg har vektlagt åpne spørsmål som skal gi vidde til responsmulighetene. Intervjuguiden er inndelt i tematiske hovedpunkter med tilhørende hovedspørsmål. Hovedspørsmålene er hovedsakelig formulert som introduksjonsspørsmål med formål om å sørge for overnevnte. Til disse er det formulert oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål eller spesifiserende spørsmål med utdypende og eventuelt retningsgivende funksjon ved avsporinger. Det er vektlagt et enkelt, men tydelig språk og tillitsvekkende rekkefølge av spørsmål som følger en traktmodell. Dette kan bidra til

trygghetsfølelse og oppriktige svar (Befring, 2015, s. 75–76; Brottveit, 2018b, s. 90, 92; Bryman, 2016, s. 470–471; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162–167; Thagaard, 2018, s. 97–98).

Intervjuguiden er ikke utarbeidet i et vakuum. Diskusjoner med veileder, som har personlig erfaring fra PP-tjenesten, og to prøveintervjuer ligger som et bakteppe. Prøveintervju er utført på én person med og én person uten faglig kunnskap om tematikken. Prøveintervju har vært hensiktsmessig i testing av spørsmålenes tydelighet, forståelighet og relevans. I tillegg har det gitt trening i anvendelse av intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 97). Dette har vært fordelaktig med tanke på at jeg tenderer å snu om på bokmålsformuleringer som følger av min dialekt. Muligheten til å kunne oppdage hvor dette skjer under prøveintervju har trolig bidratt til bedre flyten i de reelle intervjuene.

4.4 Studiens utvalg

Utvalgskriteriene består hovedsakelig av problemstillingens presiseringer og avgrensninger gjort i kapittel 1.2 Studiens problemstilling, formål og avgrensninger (s. 10).

Intervjupersonene skal arbeide som PP-rådgivere i en PP-tjeneste og ha barn i barnehagealder som sitt primære arbeidsområde.

Kvalitativ forskning funderes ofte på et lite eller begrenset utvalg. Gjennom vurdering av studiens problemstilling og intensjon opp mot tid, ressurser og mengde etterarbeid anses tre intervjupersoner å være tilstrekkelig for å kunne belyse problemstillingen (Bryman, 2016, s. 416–418, 420, 481; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59).

Rekruttering av deltakere er basert på et (strategisk) tilgjengelighetsutvalg som sikrer ivaretagelse av utvalgskriteriene (Brottveit, 2018b, s. 68–87; Bryman, 2016, s. 408; Halkier, 2010, s. 30; Thagaard, 2018, s. 54). Jeg har gått frem på følgende måte: 1) Opprette kontakt med PP-leder med intensjon om å presentere studien og intensjonen med samtalen. 2) Bedt om tillatelse til å oversende informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 8.4, s. 85-89), vurdering fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 8.5, s. 90-91) og i tilfellene det trengtes, samarbeidsavtale med kommune (Vedlegg 8.6, s. 92-94). 3) Avvente tilbakemelding fra PP-leder eller PP-rådgivere og eventuelt avtale tidspunkt for intervju.

4.4.1 Utfordringer i rekruttering og avvikling av intendert forstudie

Nygaard (2017, s. 19) hevder en god forsker evner å forutse utfordringer og å gå dem løsningsorientert i møte. Med utgangspunkt i loggføring av rekrutteringsprosessen beskrives utfordringen som ledet til en endring i forskningsmetoden (Thagaard, 2018, s. 112–113).

Tiltenkte utvalgskommune innførte nye rutiner for forskningsprosjekter som fremla krav om samarbeidskontrakt (heretter samarbeidskommunen). En søknad ble sendt 04. januar 2019. Underveis underrettet kommunen om stor pågang, og opprinnelig planlagt forstudie ble avvirket på bakgrunn av tidsmessige hensyn og hovedmetodens fleksibilitet (Bukve, 2016, s. 19–38). Spørsmål om hvorvidt en metode som krevde to ganger oppmøte kunne føre til utfordringer for deltakelse ble hensyntatt sammen med daværende uklarhet om hva samarbeidskontrakten ville innebære.

Rekruttering i andre kommuner ble igangsatt med utgangspunkt i informasjon fra en portvakt ved høgskolen (Thagaard, 2018, s. 65). Slik kunne krav om samarbeidsavtale overholdes uten at jeg måtte avvente rekrutteringsprosessen. Dette resulterte etter tid i avtale om intervju med én PP-rådgiver. Midt i februar kom samarbeidsavtale med samarbeidskommunen på plass, og drøfting av dens innhold ble gjort med tildelte kontaktpersoner. Kontaktpersonene inntok en portvaktfunksjon og tipset om meg en PP-leder å kontakte (2018, s. 65). Det ble umiddelbart ble fulgt opp og resulterte i avtale med to PP-rådgivere til. I alle tilfeller har jeg fullt overnevnte rekrutteringsstrategi (kapittel 4.4 Studiens utvalg, s. 34-35).

4.4.2 Studiens intervjupersoner

Navnene Anne, Bente og Ellen er oppdiktete og fiktive i hensyn til konfidensialitet og personvern (NESH, 2016, s. 16–17). Alle intervjupersonene svarer til studiens utvalgs-kriterier. Anne er utdannet spesialpedagog i tillegg til annen utdanning og videreutdanning. Hun har som PP-rådgiver mellom 20-30 års erfaring, og har tidligere erfaring fra barnehage. Bente har hovedfag i pedagogikk, mellomfag i spesialpedagogikk og annen utdanning og videreutdanning. Hun har mellom 10-20 års erfaring som PP-rådgiver, og har tidligere erfaring fra barnehage. Ellen har master i spesialpedagogikk samt annen utdanning og videreutdanning. Som PP-rådgiver har hun mellom 0-10 års erfaring, og har tidligere arbeidserfaring fra blant annet skolesektoren. Intervjupersonene jobber i to forskjellige kommuner i Norge.

4.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene har funnet sted på intervjupersonenes arbeidsplass i intervjupersonenes «naturlige setting». Dette kan bidra til trygghetsfølelse for deltakerne (Halkier, 2010, s. 42–43; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114–115). Alle intervjuene er innledet med en brifing hvor informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 8.4, s. 85-89) er muntlig gjennomgått og signert med én kopi til hver av oss. Selve intervjuet ble innledet med: «Det finnes ingen rette eller gale svar – alle dine bidrag er verdifulle for studien». På slutten av intervjuene ble en debrifing avholdt for å få deltakernes perspektiv på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104, 160-161).

Kontekstuelle faktorer, potensielle feilkilder og andre forhold er loggført direkte etter intervjuene for å ha fyldige beskrivelser av intervjusituasjonen. Dette har vært hjelpsomt i etterarbeids- og analysefasen (Brottveit, 2018b, s. 91). Et eksempel fra loggføringen er at alle intervjurommene har hatt glassfasader, hvilket byr på en del visuell støy. Det er likevel ikke min oppfatning at det har innvirket nevneverdig på oppmerksomheten og fokuset i intervjuene. Et annet eksempel er at Anne i løpet av intervjuet måtte besvare en telefonsamtale. Nødvendige hensyn ble tatt i forhold til dette. Et eksempel fra intervjuet med Bente er at jeg misforsto noe hun sa. Jeg forsøkte å «reparere» ved å la henne gjenfortelle, og deretter gjenta hennes egentlige intensjon. I debrifingen fremviste hun usikkerhet om hvorvidt jeg hadde forstått, og vi gikk gjennom det sammen. For Ellens intervju har jeg notert at hun hadde en travel dag, og ikke kunne avse mer tid enn avtalt. Tidsovervåking kan ha blitt en fokustyv som medførte stress for oss begge mot slutten av intervjuet. Alle overnevnte forhold er eksempler på utilsiktede feil som på ulike måter kan påvirke resultatene (Befring 2015, s. 30). Det er likevel min oppfatning at vi i samarbeid via åpen og likeverdig kommunikasjon har fått bearbeidet flere av forholdene.

4.5.1 Forskerrollen

Min forskerrolle har ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) stor innvirkning på studiens kvalitet og må derfor ses i relasjon til kapittel 4.8 Betraktninger og overveielser om studiens kvalitet (s. 42-44).

«[...] kan vi betrakte intervjuerens person som det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap, noe som stiller store krav til kvaliteten på intervjuerens håndverksmessige dyktighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Av sitatet har jeg tatt med meg viktigheten av å kunne løsrive meg fra etiske retningslinjer forstått som generaliserte formaliteter. Dette

skapte rom for anvendelse av skjønn, sensitivitet og empati, praktisk klokskap og mitt moralske kompass i forskningssituasjonene dersom det ble nødvendig (2015, s. 111–112).

Som studiens redskap har jeg satt fokus på min egen samhandlings- og relasjonskompetanse gjennom fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (se kapittel 3.2.4 Å tolke og forstå barns uttrykk, s. 23-24). Ved å betrakte intervjupersonens perspektiv (andreperspektivet) har jeg i noen grad kunnet avgrense meg fra mitt perspektiv. For eksempel har jeg vektlagt intervjupersonenes mulighet til å medvirke i oppgaven utover intervjusituasjonen. Dette gjennom å fremme deres stemme i drøfting av funn ved å presentere deres utsagn via sitater i tekst (se Kapittel 5. Drøfting av empiriske funn, s. 45-67). Gjennom forsøk på å være påkoblet intervjupersonenes perspektiv i intervjusituasjonene kan samhandlingsperspektivet ha blitt styrket, og det asymmetriske forholdet og forskningseffekten redusert (Dalland, 2007, s. 204; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–53; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40–41, 134). Å se intervjuene «utenfra» både i og etter intervjuene har vært viktig for mine betraktninger av datamaterialet, studiens etikk og kvalitet. Blant annet under transkriberingen har fire-perspektivmodellen bevisstgjort min forskerrolle, og gitt verdifull informasjon å ta med videre til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Både før og etter intervjuene har metaperspektivet blitt viktig gjennom brifing og debriefing. Brifingen var sentral i å finne en felles grunn og til å etablere fortrolighet og trygghet mellom meg og intervjupersonene. Debriefingen har vært en viktig brikke i å reparere og å oppsummere, og for å snakke om det vi har snakket om (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39).

Med henblikk på det interaksjonistiske perspektivet (se kapittel 4.3 Kvalitativt forskningsintervju, s. 32-33) har jeg i gjennomføringen fokusert på en mer pragmatisk tilnærming (Brinkmann, 2018, s. 587). Dette har skjedd både bevisst og ubevisst og har tilsynelatende sammenheng med intervjuets traktstruktur. Det interaksjonistiske perspektiv innledet intervjuene med hensikt å etablere en trygg relasjon, men gikk gradvis over i en mer instrumentalistisk retning med formål å innhente konkrete erfaringer, opplevelser og kunnskaper (Lincoln mfl., 2018, s. 108–150). Avslutningsvis overtok det interaksjonistiske perspektiv i debriefingen. Bevissthet om begrepene «active interviewing» og «responsive interviewing» har vært behjelpelig i intervjusituasjonene. Begrepene forhøyer betydningen av relasjon og samarbeid mellom forsker og intervjuperson og kan ses i sammenheng med det interaksjonistiske perspektiv (Holstein & Gubrium, 2016, s. 68; Rubin & Rubin, 2012, s. 36–39).

4.6 Etterarbeid og analyse

I det følgende skal jeg gjøre rede for det analytiske arbeidet i relasjon til studiens empiriske datamateriale med problemstillingen som forankring. Etterarbeidet omfatter transkribering, analyse av transkripsjonene og til slutt en kort presentasjon av funnene.

Jeg har tidligere i metodekapittelet vist til loggføring i planlegging og gjennomføring av metoden. Dette har vært til stor nytte for etterarbeidets bearbeidende og analytiske faser. I tillegg har jeg ført logg under både transkripsjons- og analyseprosessen slik at umiddelbare tanker og refleksjoner har blitt ivarettatt, noe som har vært til hjelp i drøfting av funn (Thagaard, 2018, s. 112–113).

4.6.1 Transkribering av lydfiler

Ved å benytte opptaksutstyr har jeg i intervjuene kunnet vie min fulle oppmerksomhet til intervjupersonen og samtalen. Lydopptakene er et viktig redskap for å få oversikt over og inngående kjennskap til det empiriske materialet, og gir mulighet til å oppfatte både hva som sies og hvordan det sies. Dette er supplert med informasjon fra mine loggførte notater (Bryman, 2016, s. 479, 483; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Jeg har valgt å skrive ned intervjuene ord-for-ord på bokmål. Dette på bakgrunn av at mine tidligere erfaringer har vist at dialektforskjeller og språklige variasjoner kan føre til uklarheter. Dialektord som ikke har latt seg overføre til bokmål uten å føre til endring i utsagnets meningsinnhold, samt kontekstuelle eller situasjonelle forhold, ble satt i klemmer. Dette ble supplert av utbroderende forklaringer eller beskrivelser i parentes med nedsatt skriftstørrelse (Dalland, 2007, s. 175). Dette har vært et forsøk på å kompensere for informasjonstapet i overgangen fra talespråk til skriftspråk. Parentesene med utbroderende forklaringer eller beskrivelser har for eksempel sagt noe om eventuelle avbrytelser, stemmeleie, kroppsspråklige uttrykk, stotring eller pauser. Loggførte opplysninger vært til stor hjelp i denne prosessen (Bryman, 2016, s. 481; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205; Thagaard, 2018, s. 112–113). Et oppdiktet eksempel: «Jeg foretrekker akademiske tekster fordi de ... em, (leter etter ordene, liten pause) – de er mest troverdige». I presentasjon av funn er mine kommentarer, merknader og intervjupersonenes gjentakelser av fyllord som for eksempel «em» fjernet. Alt i hensyn til hvordan det eventuelt kan påvirke det som blir sagt.

Å skrive ned intervjuene på denne måten har ført til at transkripsjonene, for mine øyne, har fremstått som tykke beskrivelser med stor betydning for tolknings- og analysearbeidet (Nyeng, 2017, s. 263-265).

4.6.2 Analyse av det empiriske datamaterialet

Jeg har valgt å benytte tematisk analyse for å analysere det empiriske datamaterialet i denne studien. Tematisk analyse anses som «en grunnleggende og fleksibel tilnærming» som enten kan brukes alene eller sammen med andre teoretiske perspektiver (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 279). Analysemetoden er influert av hermeneutikkens fortolkende spiralbevegelse mellom del og helhet, vice versa (kapittel, 4.1 Vitenskapsteori og 4.1.1 Forforståelse, s. 29-31). Studiens problemstilling har vært retningsgivende og førende gjennom hele analyseprosessen, og lyder: Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet? I relasjon til analysen har jeg i tillegg til problemstillingen utarbeidet et analyse spørsmål: «Hvordan kan barns medvirkning forstås gjennom datamaterialet?»

Tematisk analyse angir en slags analyseoppskrift gjennom fire steg: forberedelse, koding, tematisering og rapportering (Bryman, 2016, s. 584, 697; Johannessen mfl., 2018, s. 282). Forberedelsessteget innbefatter intervjusituasjonen, transkriberingen og oversikten disse prosessene har skapt over materialet (Johannessen mfl., 2018, s. 283–284). Her har mine fortløpende refleksjoner med problemstillingen og analyse spørsmålet som omdreiningspunkt ført til at min forforståelse har begynt å følge den hermeneutiske spiralbevegelsen. Det vil si at analysen grovt sett startet under intervjuene, men har blitt mer og mer bevisst og intendert jo lengre ut i analyseprosessen jeg har kommet. For eksempel er en «grov» analyse gjort i nedskrivning av refleksjoner og tanker parallelt med transkriberingen av intervjuene.

I kodingsfasen har jeg fremhevet viktige poenger i datamaterialet ved å sette stikkord til tekstutdrag, samt med å notere meg mine umiddelbare refleksjoner. Dette er gjort i flere omganger med datanær koding i relasjon til induktiv tilnærming etterfulgt av drøfting med veileder og arbeid med teorigrunnet (kapittel 3, s. 17-28). Deretter ble det gjort flere datanære og datafjerne kodinger basert på den nye innsikten av datamaterialet jf. den hermeneutiske bevegelsen. Dette har vært nødvendig både for å utvikle forståelsen av materialet, men også for å begrense mengden tekst som kodes (Bryman, 2016, s. 585–587, 691; Johannessen mfl., 2018, s. 285, 287, 290). Gjennom kodingsprosessen har jeg fått oversikt over relevant og potensielt relevant materiale. Jeg har ekskludert det som ikke ble ansett relevant opp mot problemstillingen (Johannessen mfl., 2018, s. 284).

I tredje steg foregikk en tematiseringsprosess av de ulike kodene som ble identifisert og fortolket av datamaterialet (Johannessen mfl., 2018, s. 295). Kodingen åpnet for organisering og strukturering i overordnede temaer – som å sette en merkelapp på alle koder med fellestrekk. Grunntanken er lik den som ligger til grunn i kategorisering (2018, s. 125). Kodene er plassert innunder temaene de hører eller passer til, men enkelte koder eller tekstutdrag går igjen under flere temaer. Dette har ført til at noen tema har fått undertemaer. Tematiseringsprosessen er gjort i flere omganger hvor temaer har blitt lagt til, endret eller fjernet underveis.

Det siste steget utgjør *rapporteringen*. Det vil si å skrive frem og tydeliggjøre temaene som til slutt utgjør funnene i studien (Johannessen mfl., 2018, s. 301). På bakgrunn av at funn og drøfting i denne studien slås sammen til én del vil det kun komme en kort oppsummering av temaene som skal drøftes i kapittel 5. Drøfting av empiriske funn (s. 42-67). Ut fra problemstillingen og analyse spørsmålet har jeg kommet frem til følgende funntemaer (funntemaene kursiveres):

Medvirkning som begrep og fenomen. Dette er kjernen i studiens tematikk og problemstilling og er derfor oppfattet som et naturlig funntema (kapittel 5.1, s. 45-50). Det andre funntemaet omhandler *barnets stemme* som del av forståelsen av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet (kapittel 5.2, s. 50-53). Tredje funntema omhandler *PP-rådgivernes forståelse av betingelser og forutsetninger for medvirkning* i sakkyndighetsarbeidet (kapittel 5.3, s. 53-63). Dette temaet har fire tilhørende undertema som omhandler PP-rådgiverens observasjoner, representanters rolle (foreldre og barnehage), betydning av relasjoner og PP-rådgiverens tolkning av barns stemme. Fjerde funntema omhandler *makt og medvirkning* i forståelsen av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet (kapittel 5.4, s. 63-66).

4.7 Forskningsetiske hensyn

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. [...]. De har sin begrunnelse i vitenskapelig allmenmoral, slik allmenn etikk har sitt grunnlag i samfunnets allmenmoral.» (NESH, 2016, s. 5). Som forsker har jeg innenfor rammene av gitte retningslinjer, føringer, forventninger og forskningskonteksten faglig frihet og uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103; NESH, 2016, s. 9-10). Forskning som aktivitet er uløselig knyttet til skjønnsutøvelse, og kan enklest forstås som «det noe» som griper inn når reglene

kommer til kort (Fossheim, 2015, s. 12; Fossheim & Ingierd, 2015, s. 10–11). Skjønn omhandler ikke «synsing» eller uforbeholden subjektivitet, men å kunne gå ut fra tidligere erfaringer og opplevelser i bedømmelser av rett og galt, rettferd og urettferd, godt og ondt (Fossheim, 2015, s. 12, 17).

Et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 8.4, s. 85-89) er utformet etter mal fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Norsk Senter for Forskningsdata, 2018). Oppsummert baseres innholdet på NESHs del B) om hensyn til personer (2016, s. 12-23): mitt ansvar for å arbeide med utgangspunkt i grunnleggende respekt for menneskeverd, personvern, oppbevaring av opplysninger, anonymisering, begrenset gjenbruk, deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Jeg har særlig vektlagt å handle i tråd med forpliktelsen om å gi korrekt og tydelig informasjon om studien. Særlig fremtredende er prinsippene om fritt og informert samtykke og konfidensialitet. Frivillig deltakelse bygger på prinsippene om individuell autonomi og å handle godt, noe som bygger på prinsippet om å unngå alvorlig skade (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 104; NESH, 2016, s. 19). Informasjons- og samtykkeskjemaet har utgjort et søkergrunnlag for forskningstillatelse fra NSD (Vedlegg 8.5, s. 90-91).

Når rekrutteringsprosessen medførte metodeendringer (se kapittel 4.4.1, s. 35) som følger av tidsmessige hensyn var jeg opptatt av å handle, og å opptre, på en etisk og moralsk forsvarlig måte. NSDs oversikt over meldepliktige forhold ble sjekket, og deretter drøftet over telefon med en ansatt i NSD (Norsk Senter for Forskningsdata, 2019). Med sikkerhet om at endringene ikke var meldepliktige ble de foretatt. Endringene førte til uoverensstemmelser mellom informasjon gitt i informasjons- og samtykkeskjema og samarbeidsavtalen med samarbeidskommunen (Vedlegg 8.6, s. 92-94). Dette påvirker to forhold: mitt samarbeidsforhold med kommunens kontaktpersoner på en side, og forskningsfeltet på den andre. Med ansvar for å opptre med klarhet ble overensstemmelsen redegjort for både muntlig og skriftlig til kontaktpersoner i samarbeidskommune og til intervjupersonene (NESH, 2016, s. 22). Dette ble understreket enda en gang i intervjuenes brifing. Min fremgangsmåte kan ses i sammenheng med phronesis som betyr praktisk klokskap. Det omhandler å reagere på det som er viktig i gitte situasjoner og å handle ut fra gitte forhold (Fossheim, 2015, s. 14–15; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

I relasjon til forskningsetikk er det i intervjusituasjonene særlig tre forhold som må tas i betraktning: selve intervjusituasjonen, det asymmetriske maktforholdet og forskerrollen. I brifingen tok jeg for meg sentrale forskningsetiske hensyn formulert i informasjons- og samtykkeskjema med intensjon om å skape klarhet over forhold som informert og frivillig samtykke, anonymisering, konfidensialitet og intensjon med bruk av datamaterialet (NESH, 2016, s. 12–17). Hensyn til eventuell tredjepart og hvordan jeg ville handle dersom navn, stedsnavn eller andre potensielt gjenkjennbare forhold (utilsiktet) ble nevnt ble også drøftet i brifingen (2016, s. 19-20). Alle brifinger ble avsluttet med «Det finnes ingen rette eller gale svar – alle dine bidrag er verdifulle for studien», noe som forhåpentlig har virket betryggende, og som uttrykk for respekt overfor intervjupersonenes personlige verdier og handlingsmotive (2016, s. 21-22).

Jeg har også møtt etiske problemstillinger i intervjusituasjonene som har krevd handling og omtanke fra min side. I intervjuet hvor telefonen ringte ble opptaket stanset, fremvist intervjupersonen og jeg spurte om jeg skulle forlate rommet. Dette som et forsøk på å ivareta og respektere intervjupersonen, og for å fremvise redelighet. Når jeg misforstod Bente lot jeg henne ta styringen for så å gjenta hennes korrigerende av min misoppfattelse - det hun *egentlig* mente - med formål om å «reparere» og betrygge relasjonen videre. Jeg har også i hensyn til personvern og anonymiseringer utelatt enkelte spesifiseringer eller benevnelser fra transkripsjonene. Det vil si at jeg har skrevet for eksempel [teamtype] eller [kommunenavn] i stedet for det som faktisk sies. Ved et tilfelle ble dette gjort på etterspørsel fra én intervjuperson over mailkorrespondanse.

4.8 Betraktninger og overveielser om studiens kvalitet

Ifølge Mason (1996, s. 21) utgjør reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ulike mål for kvalitet i kvalitativ forskning, også kalt helhetlig troverdighet. Jeg benytter meg av disse begrepene med visshet om at begrepsinnholdet er ulikt innad de kvantitative og kvalitative forskningstradisjonene (Bryman, 2016, s. 384–387; Thagaard, 2018, s. 19, 181).

Befring (2015, s. 30) forklarer at utilsiktede feil kan oppstå av mangelfull forskningsmetodisk kompetanse. Dette har jeg forsøkt å forebygge ved å sette meg inn i retningslinjer og metodelitteratur, samt gjennom å holde prøveintervjuer. Tilsiktede feil omhandler at det søkes etter bestemte konklusjoner, noe som kan skade både validitet, reliabilitet og redelighet (2015, s. 30).

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes pålitelighet og konsistens og henviser ofte til spørsmålet om resultatet kan reproduseres til andre tidspunkter med andre forskere, men ved hjelp av den samme metoden (Bryman, 2016, s. 383; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137, 357; Thagaard, 2018, s. 187). Det antas vanskelig å reprodusere denne studien. Intervjuguiden kan benyttes ved flere anledninger, men det er lite trolig at dette alene kan reprodusere konteksten i intervjusituasjonene, responsene, interaksjonen, relasjonene og oppfølgingsspørsmålene. På den annen side kan reliabilitet argumenteres for i studien på bakgrunn av kontinuerlige refleksjoner og kritisk betraktning av dataproduksjonen (Thagaard, 2018, s. 188). Det er mulig detaljerte beskrivelser av metodisk fremgangsmåte med intensjon om å skape transparens kan underbygge pålitelighet. For eksempel i argumentasjon for metodens egnethet opp mot studiens problemstilling, samt alle grep som er gjort i å tilpasse metoden til sitt formål. Jeg har vist til håndtering av uforutsette hendelser i rekrutteringsprosessen og i endring av metoden. De etiske betraktningene kan være bidragsytende i å heve påliteligheten til studien og dens funn. Det er vist til ulike faktorer som tenkelig kan ha påvirket resultatet, og for eksempel kan jeg i retrospekt oppfatte at min trygghet i intervjuerrollen økte for hvert intervju. Dette innebærer at forholdet til intervjuguiden kan beskrives som mer «slavisk» under første intervju og mer fleksibelt under siste intervju. Dette kan ha forsterket forskningseffekten i det første intervjuet spesielt (Dalland, 2007, s. 125).

Alle grep som er gjort med intensjon om å «løse» feilkilder intenderer å heve reliabiliteten i studien, men kan ha gjort seg utslag i studiens funn og resultat som utilsiktede feil (Befring, 2015, s. 30). Intervjuguiden er utarbeidet gjennom diskusjoner og prøveintervjuer, noe som tenkelig kan påvirke studiens reliabilitet og validitet.

Validitet omhandler gyldigheten til et utsagn, eller metodens egnethet for å undersøke det som er tenkt undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275, 357; Thagaard, 2018, s. 189).

Siktemålet har vært en kontinuerlig pågående valideringsform beroende på kritisk refleksjon gjennom hele forskningsprosessen. Drøftinger med veileder, som har reflekter og gitt sine tanker på ulike forhold i studien har vært et sentralt bidrag i denne prosessen. På den annen side er mye av grunnlaget for validitet korrelerende med reliabilitet med tanke på planlegging og overveielser om studiens metode, intervjuguide, betraktninger av forskerrollen og forskningsetikk.

Validitet oppleves mer uforutsigbart og abstrakt når det kommer til å vurdere gyldigheten av det intervjupersonene selv sier. For eksempel i intervjuet hvor misforståelsen oppstod kan det

tenkes at relasjonen tok skade, noe som kan ha ført til at forskningseffekten kan ha blitt forsterket (Dalland, 2007, s. 125). Dette kan igjen ha påvirket validiteten i utsagnene. Det antas at brifing og debriefing kan ha bidratt til å rydde opp i slike situasjoner og hendelser. Bevisstheten om andreperspektivet og benyttelsen av metaperspektivet kan ha skapt større rom for at intervjupersonene følte seg fortrolige med og i intervjusituasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39).

Generaliserbarhet omhandler hvorvidt kunnskapen eller resultatene kan gjøres gjeldende for andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355; Thagaard, 2018, s. 193–194). Det er ikke et mål for studien at funn skal være representative og antas gjeldende utover studiens utvalg. Likevel er det ikke utenkelig at funnene kan ha eller få overføringsverdi til andre situasjoner (Thagaard, 194). Med utgangspunkt i analytisk generalisering, induktiv metode og studiens natur er det mulig at funnene kan være retningsgivende for hva som gjelder i andre situasjoner. Dette belages på og avhenger av både forsker- og leseravhengig generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

5. DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN

I dette kapittelet skal empiriske funn drøftes med utgangspunkt i studiens teoretiske grunnlag, med problemstillingen som omdreiningspunkt. Problemstillingen, «Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?», er avgrenset til å omhandle barn i barnehagealder (0-6 år). Det er ikke gjort avgrensninger opp mot vanskeområder da medvirkning betraktes som et ikke-reduserbart forhold i studien. Funntemaene er tidligere presentert i kapittel 4.6.2 Analyse av det empiriske datamaterialet (s. 39-40). I dette kapittelet utgjør funntemaene overskriftene på de ulike drøftingskapitlene.

Studiens empiriske datamateriale er rikt og store deler av det anses relevant. Jeg har forsøkt å trekke ut essenser fra intervjuene som kan illustrere hvordan PP-rådgiverne forstår barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Det er ønskelig at intervjupersonene skal få medvirke i masteroppgaven, og derfor har jeg valgt å presenteres funn fra det empiriske materialet som sitater i tekst som et forsøk på å fremme intervjupersonenes stemme. Intervjupersonene presenteres som Anne, Bente og Ellen. Dette er fiktive, oppdiktete navn i hensyn til personvern og konfidensialitet (NESH, 2016, s. 12, 16).

Først drøftes medvirkning som begrep og fenomen i sakkyndighetsarbeidet. Dette for å belyse de innledende beskrivelsene og forståelsene av begrepet under intervjuene. Overskriftene som etterfølger denne drøftingen betraktes som delkomponenter som representerer fragmenter av PP-rådgivernes forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Kompleksiteten og den gjensidige avhengigheten i datamaterialet fører til at funntemaene går noe inn i hverandre under de ulike overskriftene. Det vil også være noen elementer som går igjen under flere tema, som i seg selv ikke er å betrakte som funn, men som støtte til eller refleksjonspunkter for funntemaene.

5.1 Medvirkning som begrep og fenomen

«Medvirkningsbegrepet er ikke et faglig vitenskapelig forankret og presist begrep. Derfor er det vanskelig å konkretisere i praksis, og kan oppfattes på mange forskjellige måter og realiseres ulikt i ulike praksiser.» (Jansen, 2013, s. 24).

Overnevnte sitat innledet kapittel 3.2 Barns medvirkning (s. 19) og kommer nå til sin rett. Ut ifra det empiriske materialet ser det ikke ut til å være konsensus i forståelser av hva medvirkning kan være og innebære i det sakkyndige arbeidet. Medvirkning er tilsynelatende

sammensatt og komplekst oppbygd i den individuelle PP-rådgiverens forståelse og praksis, noe som i det følgende forsøkes belyst.

Det er et stort begrep. Som du sa litt i innledningen om små barns medvirkning kontra større barn [brifing intervjuguide], så tenker jeg at det legges veldig forskjellige meninger i det. Når jeg tenker på små barns medvirkning så er det at de må bli sett og hørt på sin arena. For meg, så tolker jo jeg hva det vil si at et barn skal være medvirkende til sin egen ... og synliggjøre sine egne behov, og si ja eller nei takk til sine tiltak.

Anne sier med referanse til intervjuets brifing (Vedlegg 8.3, s. 82) at medvirkning kanskje ikke forstås likt i relasjon til «små» og «store» barn, noe som antas å referere til barn i henholdsvis barnehage- og skolealder. Anne gir ingen begrunnelse på hvorfor medvirkning kan forstås ulikt om «små» og «store» barn, men viser til at hun tolker hva det vil si at barn skal være medvirkende. Dette kan trolig komme av et syn på de yngste barna som «i utvikling» (Smith, 2016), noe som kan medføre at PP-rådgiveren betrakter barns medvirkning ut fra modenhet og alder (Barnekonvensjonen, 2003). At medvirkning for Anne omhandler å se og høre barn på deres arena kan ha sammenheng med profesjonsansvar og skjønn i fortolkning av begrepsinnholdet (Grimen & Molander, 2008; Terum & Grimen, 2009). Trolig vil det også kunne henge sammen med utredningsmetoder som tillater henne å både å se og høre barn (Vogt, 2016; Åmot, 2017).

På den annen side, når ord som «se» og «høre» benyttes kan det forstås som en henvisning til barns stemme. Da kan medvirkning potensielt forstås som både verbale hørbare uttrykk så vel som ikke-verbale synlige uttrykk (Bae, 2018; Johannesen, 2012; Komiteen for barnets rettigheter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Barnets «arena» kan tenkes å være et uttrykk for å se barnet i dets «rettmessige» kontekst hvor det har sin trygghet i enten relasjoner eller omgivelsene generelt (Drugli, 2017a, 2017b), men også i relasjon til å se barnet i det demokratiske fellesskapet det hører til. Dette med tanke på at både deltakelse, medvirkning og medbestemmelse kan forstås som demokratiske begreper (Jansen, 2013).

Anne sier avslutningsvis i sitatet at barn skal ha mulighet til å takke ja eller nei til sine tiltak. Det er ikke usannsynlig at dette kan peke på en mulighet for medbestemmelse og/eller medvirkning (Bae mfl., 2006). Totalt sett kan dette bety at Anne forstår medvirkning som en type deltakelse hvor barnet får virke inn på fellesskapet, sammen med andre og i kraft av seg

selv, men på en arena som er av betydning for barnet (Bae mfl., 2006; Drugli, 2017b, 2017a; Vogt, 2016).

Da tenker jeg på at barn selv skal få lov være med på å, på sin måte, si noen ting om hvordan de ønsker å ha det [...]. Jeg tenker at barns medvirkning ... Når man jobber med førskolebarn så jobber man med barn som er veldig små, kanskje ett og to år. Da er vi, eller uansett om de veldig små eller om de nærmer seg skolealder, så - tenker jeg - vi er veldig avhengig av foreldreinformasjon.

Bente, på samme måte som Anne, ser tilsynelatende ut til å gjøre et skille mellom barn i barnehagealder og barn i skolealder. Hun ser ut til å starte på en avgrensning i sitatet ved å vise til aldrene ett og to år. Det kan om mulig henspille på barnas språkutvikling, som i denne tidsperioden består av mellom 20-50 ord (Espenakk mfl., 2007), fordi de ikke har samme verbalspråklige utgangspunkt som barn i skolealder. Dersom dette ses i relasjon til modellen «veier til deltakelse» er det ikke en usannsynlig antagelse at barns medvirkningsmuligheter i sakkyndighetsarbeidet øker i takt med alder og språklig utvikling (Shier, 2001). Det kan tenkes at verbalspråket gjør det lettere å forstå hva barnet mener eller intenderer, og dermed at det også kan være lettere å både støtte og å ta hensyn til barnets uttrykk.

Latent kan kanskje Bentes utsagn forstås som et syn på barn som «irrasjonelle». Det vil si at voksne kan legge fokus på hva barn ikke kan, foran hva de kan (Johansson, 2013). I den videre beskrivelsen kan et slikt syn på barn se ut til å bli motvirket ved at Bente ikke fremstiller barna som språkløse slik Husby (2018) hevder. I stedet fremmer hun at barn må uttrykke seg på sin måte. Etter min fortolkning kan det settes i sammenheng med at barns stemme ikke utelukkende forstås som verbalspråklig, men også som det mangfold non-verbale uttrykk barn benytter seg av som kompetente subjekter (Bae, 2018; Barnekonvensjonen, 2003; Haugen, 2015; Johannesen, 2012; Johansson, 2013; Komiteen for barnets rettigheter, 2009; Korsvold, 2016; Kristoffersen, 2005; Lee, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

At Bente vektlegger foreldreinformasjon kan også tenkes å være relatert til barns språkutvikling med bakgrunn i at barna omtales som «små» (Espenakk mfl., 2007). På den annen side kan det ha sammenheng med utredningsansvaret, hvor en del av utredningen gjerne består av informasjonsinnhenting fra barnas foreldre (Vogt, 2016; Åmot, 2017). Informasjon fra foreldre kan tenkes å veie tungt med bakgrunn i at foreldre har god kjennskap

til barnet og derfor anses som de nærmeste å gi god informasjon om det (Thoresen, 2017). Setningen «vi er veldig avhengig av foreldreinformasjon» kan til en viss grad tenkes å ha betydning for forståelsen av barns medvirkning. Refleksjonen kommer på bakgrunn av Johanssons (2013) funn om at voksnes kommunikasjon kan få prioritet over barnas, og Glasers (2018b) hevdelse av at foreldre kan ha vanskelig for å skille mellom egne og barns behov. Dette drøftes ytterligere i kapittel 5.3.2 Representanter (s. 54-58).

Det står det vel for så vidt også i barnekonvensjonen at: barn skal høres og barns medvirkning skal telle inn i hvordan de har det. Både på skole, hjemme ... Men, etter evne. Så det her med muligheten for medvirkning det har jo også – for meg – noe med kapasitet og ... Em ... språk, til å kunne snakke om det.

Ellen viser til barnekonvensjonen i sin beskrivelse av medvirkningsbegrepet. Slik jeg forstår det anerkjenner hun innholdet barnekonvensjonens artikkel 12 og viktigheten av barns medvirkning (Shier, 2001). Jeg fortolker «etter evne» som at alder og modenhet bør overveies i spørsmål om barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13).

«Kapasitet» kan i utsagnet bety modenhet med bakgrunn i Ellens innledende henvisning til barnekonvensjonen. Det kan likevel ikke utelukkes at hun med kapasitet henviser til kognitiv utvikling og/eller kapasitet i relasjon til vanskeområder. Som nevnt i kapittel 2.2 FNs konvensjon om barns rettigheter og kapittel 2.2.1 Artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening (s. 13-15) fremlegges «modenhet» som «[...] vanskelig å definere.» (2009, s. 11). For å drøfte hva som kan ligge bak ordene «etter evne» foretas en kritisk fortolkning. På en side kan det peke på barnet som kompetent, handlende subjekt i tråd med rådende barnesyn. Motsatsen kan dog tenkes å være et syn på barnet som irrasjonelt eller som human becoming ut ifra fokus på barnets «manglende» kapasitet, modenhet, ferdigheter eller evner. Dette kan se ut til å skissere begrensninger i forståelsen av barnets medvirkningsmuligheter (Glaser, 2018a; Johansson, 2013; Korsvold, 2016; Lee, 2001). I en tredje vinkling kan uttalelsen forstås å bero på en betraktning av det dualistiske barnesynet, hvor barn både har behov for beskyttelse og det å være handlende subjekter og aktører i eget liv (Korsvold, 2016; Lee, 2001). Det dualistiske barnesynet opp mot Ellens sitat kan også ses i relasjon til Smiths (2016) presisering av at barn er i utvikling. «Etter evne» kan også ha utspring i en tanke om barnets beste, særlig i relasjon til at barn ikke skal pålegges ansvar de ikke er rustet for å ta i

medvirkningsprosesser (Bae mfl., 2006; Barnekonvensjonen, 2003; Glaser, 2018a; Kjørholt, 2010).

Implisitt kan formuleringen «etter evne» føre til et spørsmål om hvem som kan definere hva som er barnets «evne» i medvirkningsprosesser. Dette bringer spørsmål om makt på banen, og vil trolig kunne relateres til et paternalistisk syn på barn hvor voksne går inn med sin definisjonsmakt og «vet» barnets beste på vegene av det (Bø, 2005; Glaser, 2018a; Johannesen, 2012; Johansson, 2013; Røkenes & Hanssen, 2012). På den annen side kan dette relateres til den typen makt som for PP-rådgivere anses som legitim. Denne typen makt kan føre til at barns meninger og synspunkter ikke alltid er forenelig med barnets beste-vurderinger (Dingstad, 2018).

Ellen setter medvirkning i sammenheng med språk når hun sier «og språk til å kunne snakke om det». På den måten kan verbalspråk i medvirkningsprosesser forstås som sentralt og viktig, men ved kritisk tolkning kan det strekkes til å bli en underkjennelse av barns mulighet til å kommunisere ut fra egne premisser (Bae, 2018; Haugen, 2015; Johannesen, 2012; Johansson, 2013; Komiteen for barnets rettigheter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den kritiske betraktningen baseres i all hovedsak på Husbys (2018, s. 34) hevdelse av at voksne tenderer å lytte mer til det talte ord, enn til å observere non-verbale uttrykk. I tillegg kommer Johanssons (2013) funn om at verbalspråk tenderer å få mer oppmerksomhet enn det non-verbale.

Ellens overnevnte sitat ble senere fulgt opp med: «Når de er små - sånn før de har mye språk – så må man kanskje se på andre signaler enn hva de sier. For da har de ikke språk. Så det er: hvordan får man tak på det?». Intensjonen bak sitatet kan tenkes å bygge på en forståelse om at ensidig vektlegging av verbalspråk ikke betraktes som formålstjenlig for medvirkning. Ellen viser til «andre signaler enn hva de [barna] sier», men stiller deretter spørsmål ved hvordan hun som PP-rådgiver kan få tak på det. Når jeg setter sammen det som sies om verbalt og non-verbalt språk undrer jeg meg over forholdet mellom disse, og betydningen det kan ha for forståelsen av medvirkning. Det kan tilsynelatende se ut til at verbalspråket oppfattes som en formålstjenlig faktor for barns medvirkning fordi det er enklere å «få tak på» hva barnet intenderer i språklige versus ikke-språklige bidrag. Dette perspektivet vil være sentralt i relasjon til kapittel 5.2 Barnets stemme (s. 50-53).

Det er formodentlig liten tvil om at intervjupersonene vektlegger at barn skal lyttes til, noe som tilsvarer første deltakelsesnivå i Shiers (2001) modell «veier til deltakelse».

Deltakelsesnivå to kan forstås gjennom at Anne, Bente og Ellen på hver sine måter reflekterer om hvordan barns bidrag kan «fås tak på». Det kan antyde at de støtter barna i å uttrykke seg i sakkyndighetsarbeidet. Anne vektlegger barnets egen arena, Bente foreldreinformasjon og Ellen reflekterer om hvordan hun kan få tak på barns synspunkter eller bidrag. Dette kan fortelle at barn på en side lyttes til, men at også profesjonsutøverne benytter sitt skjønn og sin refleksjonsevne til å utvide lyttingen på ulike måter (Grimen & Molander, 2008; Terum & Grimen, 2009). For det andre skimtes et skille mellom barn i barnehage- og skolealder hvor verbalspråket fremheves. Dette kan bety at barn lyttes til på ulike måter i ulike aldre, noe som kan gi ulike forutsetninger for PP-rådgiverens forståelse av og arbeid med medvirkning hos de yngste (Shier, 2001). For det tredje tas barns bidrag, ut fra sitatene å dømme, i hensyn slik som deltakelsesnivå tre i modellen tilsier. Dette kan være uttrykk for at PP-rådgiverne oppfyller kravene som stilles i barnekonvensjonen (Shier, 2001, s. 113).

Anne uttrykker at «De [barna] er deltakende i å få ... vist seg fram og tolket av meg på sin arena, med at: det de gjør er et uttrykk for noe.» Dette utsagnet kan relateres til Gulbrandsens (2014) forståelse av medvirkning og medbestemmelse som to deltakelsesbegrep. Det kan antas at alle samhandlings- og kommunikasjonsprosesser baseres på en form for deltakelse. Da ses det bort fra kommunikasjonsformer hvor barnets stemme underkjennes, slik Bae (1996) hevder kan skje i situasjoner preget av definisjonsmakt, eller ved at voksnes kommunikasjon får prioritet over barnas slik Johansson (2013) hevder.

Medvirkningsforståelsene fremstår for meg som komplekse og sammensatte.

Intervjupersonene ser hittil ut å vektlegge ulikt i sine forståelser. Det ser likevel ut til at mye av forståelsen springer ut fra at samhandlings- og kommunikasjonsprosesser enten direkte eller indirekte med barna. Tilsynelatende eksisterer en usikkerhet om hvordan medvirkning skal fås tak på jo yngre barna er.

5.2 Barnets stemme

Barns stemme er en gjennomgående faktor i det empiriske materialet. Det er skissert ulike fortolkninger, tanker og eksempler på hva den kan innebære. Den umiddelbare tanken etter analysearbeidet var at barns stemme virker å være et komplekst element i sakkyndighetsarbeidet, og at PP-rådgiverne har ulike forståelser og tanker om dette. Det har i

kapittel 5.1 Medvirkning som begrep og fenomen (s. 45-50) vist seg en tendens til å trekke linjer til verbalspråket. Dette er også gjennomgående ellers i intervjuene, og Ellen sier på et tidspunkt:

Fra sånn fireårsalder hvor de begynner å få et godt språk – ikke alle de vi har med å gjøre da, men noen – så er det jo å få tak i deres konkrete uttalelser. Jeg pleier ofte å klippe inn for eksempel sånn: «Dette har jeg hørt barnet sier» ... Det har ikke sagt det til meg direkte, men jeg har hørt barnet si det i en situasjon. Så da tenker jeg at det er barnets stemme. Det har barnet sagt.

Forståelsen, slik sitatet fortolkes, ser ut til å innebære en kobling mellom barns verbalspråk og «barns stemme». Dette kan kanskje understøtte Johanssons (2013) funn om at barn med utviklet verbalspråk i større grad får oppmerksomhet fra voksne i kommunikasjonsprosesser. Det er ikke usannsynlig at det i så fall kan henge sammen med at non-verbal kommunikasjon på egne premisser krever mer tolkning og dekodning fra PP-rådgiverens side (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Med andre ord kan verbale uttrykk anses som tydeligere og lettere å få grep om. Dette springer ut av en tanke om at å tolke non-verbale uttrykk kontra verbalspråklige uttrykk krever ulike forutsetninger for den som fortolker. For eksempel kjennskap til og kunnskap om barnet (Drugli, 2017a; Drugli, 2017b; Pålerud, 2018).

Bente kan se ut å ha en fot på hver side når det kommer til hva som kan forstås med barns stemme:

Jeg tror nok at grunnen til at mye av det som er skrevet om barns medvirkning, selvfølgelig opp mot skole, er jo for at barn har lettere for å uttrykke seg jo eldre de blir ... Så dette med å ta barns uttrykk, som vi må ta hensyn til – det uttrykkes jo på mange måter. Vi kan liksom ikke stille direkte spørsmål til alle barn om hvordan de skal medvirke.

Bente viser til verbalspråket og beskriver det som en forenklende faktor for barnet når det gir uttrykk for sine meninger. Dette henger trolig sammen med kunnskapen om at barns verbalspråklige utvikling skjer gradvis, samt at deres passive ordforråd i perioder er større enn det aktive. Det er ikke umulig at Bente sikter til at barn forstår mer enn de kan si med ord (Espenakk mfl., 2007; Kristoffersen, 2005). Dette kan tenkes forsterket gjennom den siste

delen i sitatet hvor hun presiserer at ikke alle barn kan spørres direkte, antagelig fordi barna ikke har utviklet de nødvendige verbalspråklige ferdighetene for å kunne svare.

Når Bente går over til å snakke om barns uttrykk tolkes det som mer diffust og utydelig. Hun karakteriserer uttrykk som noe mangfoldig, noe det også kan være med bakgrunn i at både barnekonvensjonen (2003), rammeplan for barnehagen (2017a), Bae (1996; 2018) og Johansson (2013) beskriver barns uttrykk i et spenn fra lek til atferd til ansiktsuttrykk. Kanskje dette er årsaken til at verbalspråk beskrives som en lettere måte å uttrykke seg på - fordi non-verbale uttrykk i større grad avhenger av at noen fortolker de riktig. Dette kan trolig være krevende for PP-rådgiveren som i større grad må kunne sette seg inn i andreperspektivet (barnets perspektiv) for å kunne forstå uttrykket, mens hun/han på samme tid må betrakte barnet og uttrykket i et helhetlig og relasjonelt perspektiv (Røkenes & Hanssen, 2012; Vogt, 2016; Åmot, 2017). Dermed er det ikke umulig at verbalspråklig utvikling øker sjansen for barns medvirkning og deltakelse i sakyndighetsarbeidet (Johansson, 2013; Shier, 2001).

Annes svar på hva hun forstår med «barns stemme»:

Det tenker jeg er uttrykket. Det er ... Altså – barnets stemme er alt mulig av uttrykk. Det er hvordan det ser ut i ansiktet sitt, hvordan kroppen er avslappet/anspent, hvordan det bruker stemmen sin, hvordan det mestrer og samspiller. Det er hele barnets uttrykk i relasjon til seg selv og omgivelsene, og til andre. Det er i hvert fall ikke bare det som blir produsert ut av munnen.

Av sitatet forstås det at barns stemme er noe mer enn verbale uttrykk. For eksempel kan ulike tilstander, handlinger og kroppsspråk se ut til å være uttrykk som forstås som barnets stemme. Disse kan potensielt føre til medvirkning ved at barnet gjør sine synspunkter tydelige og blir tatt i hensyn av PP-rådgiveren. Dette ses i sammenheng med barnekonvensjonens artikkel 12 og generell kommentar nr. 12 sine presiseringer av hva som ligger til at barn skal «gis anledning til å bli hørt» (Barnekonvensjonen, 2003; Komiteen for barnets rettigheter, 2009). I tillegg kan det betraktes i relasjon til rammeplan for barnehagen (2017a, s. 27) hvor det presiseres at barn skal gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. At barns stemme ikke utelukkende forstås som verbalspråklig kan medføre såkalte «åpninger» for de yngste barnas medvirkning, men forutsetter at voksne kan støtte, tolke og forstå uttrykkene (Shier, 2001).

I alle intervjuene fremkommer det på ulike måter og tidspunkter situasjoner hvor intervjupersonen drøfter utfordringene med å forstå eller få tak på barns stemme.

I enkelte situasjoner så er det litt sånn vanskelig å vite hvordan vi skal få barnets stemme frem. Altså – i direkte tale? Er det ting som barnet sier til meg eller folk rundt når jeg er til stede? Eller er det noe barnet gjør? Kommunikasjon er jo 80 prosent kroppsspråk og 20 prosent hva man sier, eller ... Så det er jo en ting man kan dra inn i dette her med hvordan kommuniserer man sine behov [...].

Gjennom refleksjon belyses det hva barns stemme kan være. Det trekkes inn en faktor som ikke tidligere er nevnt – hva barnet sier til noen andre enn PP-rådgiveren selv. Dette kan, om noe vagt, settes opp mot barnekonvensjonens åpning for at barn kan uttrykke seg via en representant (Barnekonvensjonen, 2003; Komiteen for barnets rettigheter, 2009). PP-rådgiveren kan bli vitne til en samspillsituasjon eller kommunikasjonsutveksling mellom barnet og en tredjepart. På den måten kan barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet også se ut til å kunne skje indirekte, som ved indirekte medbestemmelse (Bae mfl., 2006). Kanskje kan dette reflektere en forståelse som bygger på at barns stemme ikke nødvendigvis må være direkte rettet til eller mot PP-rådgiveren. Kanskje PP-rådgiveren gjennom, for eksempel observasjon, kan se barnet stemme som kommunikasjons- og samhandlingsprosesser med andre mennesker (Vogt, 2016; Åmot, 2017). Dermed kan det være mulig at barn både kan si og gjøre noe i relasjon til andre akører som PP-rådgiveren kan plukke opp og forstå som barns medvirkning, selv om det blir en indirekte form.

5.3 PP-rådgiverens forståelse av betingelser og forutsetninger for medvirkning

Ut fra datamaterialet ser det ut til at enkelte betingelser eller forutsetninger i kommunikasjon og samspill mellom PP-rådgiver og barn kan forstås som «medvirkningsfaktorer» i sakkyndighetsarbeidet. Disse funnene står etter hva jeg forstår i ganske sterk relasjon til de to overnevnte kapitlene og bør derfor ses i relasjon til dem.

5.3.1 PP-rådgiverens egne observasjoner

Alle intervjupersonene trekker frem observasjon som den mest anvendte metoden for utredning av barn i barnehagealder: «Vi er ute i barnehager, gjør observasjoner - bruker *mye* observasjon.», «Jeg observerer og er alltid ute i barnehagene og ser alle barn. [...]. Jeg har *aldri* skrevet en sakkyndig vurdering uten å ha sett et barn.» og «Observasjon, for min del, er

kanskje det verktøyet jeg synes er det *aller* viktigste for meg.» (Kursivering der hvor intervjupersonene la trykk på ord i intervjusituasjonen).

Observasjoner kan forstås i tråd med sakkyndighetsutredningens krav om ytreperspektiv i vurdering av barns styrker og svakheter, dets omgivelser og miljø og samspillet mellom disse (Overland, 2017; Vogt, 2016; Åmot, 2017). Ved bruk av observasjon som metode kan PP-rådgiveren få direkte innsyn i barnets hverdagsliv og naturlige miljø. For det første beskrives observasjon i sitatene som en måte å være i direkte eller indirekte kontakt med barnet på. Slik jeg fortolker det ligger verdien i observasjoner til at PP-rådgiveren selv får se baret: «Det er ikke nok at mor sier: «Han er så urolig. Han må utredes for ADHD.» Det er liksom ikke nok. Jeg må se han og vurdere han selv.», «Gjennom observasjoner vil vi kunne gjøre oss noen vurderinger også på hvordan barnet blir hensyntatt i hverdagen. Er det lagt til rette for at barnet får preget hverdagen sin selv?» og «Jeg gjør alt på deres arena for det er der de får vist seg frem og får sin stemme ut.».

Naturlige miljø rommer barnets trygge tilknytninger og relasjoner. Barnets kjente omgivelser kan ha betydning for vurdering av barnet i et relasjonelt og helhetlig perspektiv (Overland, 2017; Schibbye & Løvlie, 2017; Vogt, 2016; Åmot, 2017). Ut fra sitatene ser det ut til at PP-rådgiverens egen observasjon av barna kan forstås medvirkningsfremmende fordi det skjer på barnets trygge arena hvor det «får sin stemme ut». Dette kan kanskje fortelle at medvirkning forstås som mulig å observere. Via observasjon kan PP-rådgiverne se barns medvirkning i hverdagen, på samme tid som det kan observeres forhold som kan være fordelaktig for barnets mulighet til å medvirke i sakkyndighetsutredningen. Å se barnet med egne øyne ser ut til å forstås både som verdifullt, og som understøttende for et syn på barn som aktivt handlende subjekter med måter å uttrykke seg på som forutsetter tolkning og anerkjennelse (Bae, 1996; Korsvold, 2016; Lee, 2001; Schibbye & Løvlie, 2017).

5.3.2 Representanter

Foreldre og barnehage fremheves på ulike måter som potensielle representanter for barnet i utredningsprosessen, noe barnekonvensjonens artikkel 12 åpner for (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13; Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 12).

Bentes uttalelse kan gi et bilde på hvorfor representanter kan anses som relevant i utredningsprosessen:

Hvis et barn motsetter seg å bli testet, for eksempel, så ser jeg ikke noe poeng i at man skal tvinge igjennom det. Jeg tester veldig få barn. Jeg kartlegger heller gjennom spørreskjema og kartleggingsskjema som foreldre og barnehage svarer på.

Testing i sitatet henviser til standardiserte tester. Sitatet kan forstås på to måter i relasjon til barns medvirkning. Det første er at når barn viser motstand, for eksempel til testing, tas uttrykket i hensyn. Dette kan ses i relasjon til deltakelsesnivå tre i Shiers (2001) modell «veier til deltakelse» hvor barnets meninger vektlegges og således kan forstås som deltakelse og medvirkning. Motstand forstås som uttrykk for barnets stemme. Det er uvisst om dette omhandler verbale og/eller non-verbale uttrykk, men kan tenkes å være sammensatt av begge. På samme tid kan det forstås som at barnet, enten bevisst eller ubevisst, i kraft av seg selv innvirker på fellesskapet og får noe til å skje eller endre seg, slik medvirkning beskrives i *Temahefte om barns medvirkning* (2006). Den andre vinklingen baseres på inntrykket av at kartlegging via foreldre og barnehage kommer foran testing av barn på generell basis. Bente sier at hun sjeldent tester barn, og dermed kan det antas at informasjonsinnhenting fra foreldre og barnehage benyttes oftere. Som Anne sier: «Kartleggingen foregår jo i samarbeid med foreldre. Så ... foreldrene er jo de som kan barnet sin best, og kan barnet best». At foreldre, og kanskje barnehage, er sentrale samarbeidspartene for PP-rådgiveren med sin kjennskap til barnet forstås av sitatet som nærmest som unektelig (Thoresen, 2017).

På spørsmål om hvordan foreldrenes eller barnehagens betydning for barns medvirkning oppleves i sakkyndighetsarbeidet svarer Bente og Ellen:

Jeg tenker at når ... en pedagog i barnehagen gir informasjon til meg om hvordan barnet har det i barnehagen, og detter ord på det, så er jo det en måte å la barnet få en medvirkning på. Jeg må jo selvfølgelig ta hensyn til at det er hennes stemme, men det er jo basert på hvordan hun kjenner barnet. Og da tenker jo jeg at det er en form for at barnet får medvirke da.

Som oftest inviteres foreldre til et anamneseintervju, hvor vi går gjennom barnets historikk fra graviditet til i dag, men også dette her med hvilke styrker er det de ser at barnet har? Hvordan opplever de trivselen i barnehagen? Har barnet venner? Og prøver å få frem ... Hva tenker du at barnet ditt er mest opptatt av? Forsøker å få barnets stemme gjennom det også.

Det kan se ut til at foreldre og barnehagepersonalet ut fra PP-rådgivernes perspektiv kan betraktes som formidlere av barnets stemme og medvirkning gjennom sin rolle som representant og nær voksenperson (Barnekonvensjonen, 2003; Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Som gjort rede for i kapittel 3.1.1 PP-tjenestens utredningsansvar (s. 18-19) bør utredninger være relasjonelle og helhetlige i tilnærming til barnet for å ivareta dets subjektivitet og aktørskap (Korsvold, 2016; Pålerud, 2018; Schibbye & Løvlie, 2017). Ved ensidig bruk av kartleggingsmetoder risikeres det at barn blir objekter for vurderinger, en tredjepart, som vurderes av PP-rådgivere, foreldre og barnehage (Glaser, 2018b; Overland, 2017; Vogt, 2016). Det kan stilles spørsmål ved om foreldrenes beskrivelser om, og oppfatninger av barnet er å betrakte som barnets medvirkning. Denne undringen melder seg på bakgrunn av Glasers (2018b, s. 59) hevdelse av at foreldre kan ha vanskelig for å skille mellom sine egne og barnets behov. Det kan tenkes at foreldre betraktes som medvirkende på vegne av sitt barn, men egentlig skisserer sine egne behov i stedet for barnets. Dette kan føre til at barnets stemme ikke blir hørt. Dette satt i relasjon til Johanssons (2013) og Husbys (2018) funn om at voksnes kommunikasjon kan prioriteres over barnas, kanskje fordi barna betraktes som språkløse, vil kunne føre til at barnets stemme undermineres. Da risikeres det at barnet defineres inn i de voksnes opplevelser av det (Bae, 1996). Dette vil kunne få konsekvenser for realisering av barnekonvensjonens artikkel 12 (Shier, 2001).

Kartleggingsinformasjon fra foreldre og barnehage gir tilsynelatende mulighet for sammenligning av informasjon rundt barnet, noe som oppgis å kunne være alt fra litt til svært ulikt (Vogt, 2016). På oppfølgingsspørsmål om hvordan dette håndteres svarer Bente at kartleggingsskjema blir gjenstand for samtale mellom PPT, foreldre og eventuelt barnehage. I dette inkluderes tilsynelatende ikke barnet selv. «Jeg tenker at dette her er dynamiske ting. En mamma vil jo ha sitt syn på barnet sitt ut fra egne erfaringer, egen oppvekst, verdier ... Det samme gjelder jo en pappa og en pedagog i en barnehage». Om dette sitatet fortolkes i relasjon til antagelsen om at ulike representanter kan formidle barnets stemme og medvirkning, oppstår et paradoks. Representantenes ulike forståelser av barnet, som i informasjonsinnhenting kan være alt fra litt til svært ulikt, kan trolig få stor innvirkning på deres formidling av barnets stemme. Dette kan trolig ha grunn i at kartlegging gjennom rapporteringsskjemaer grunnleggende sett er subjektive vurderinger. Slik jeg forstår det kan foreldrenes og barnehagens ulike egenperspektiv påvirke hvordan de betrakter og formidler barnets perspektiv (Røkenes & Hanssen, 2012). Dermed undrer jeg meg over hvordan barnet, som tilsynelatende risikerer å bli objektifisert i samtaler mellom voksne, inkluderes med sitt

egenperspektiv, på sine premisser og med sin stemme (Glaser, 2018b; Røkenes & Hanssen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017; Vogt, 2016). Anne kan bidra til å belyse denne undringen:

Ja, jeg skal høre hva mor har fortalt, og hva barnehagen har fortalt, men jeg skal rett og slett huske barnet - hva det har sagt. Sånn som jeg har sagt litt her nå, om barnet som sier det, og hvordan den ungen der smiler og hvordan den ungen ser skremt ut i øynene eller ... Jeg skal sitte her på kontoret mitt og kjenne ungen. Ikke bare mene noe som noen andre har sagt om det.

Sitatet, slik jeg betrakter det, tilsier at barnet ikke blir gjenstand for objektifisering. Slik jeg fortolker uttalelsen er kartleggingsinformasjon fra foreldre og barnehage viktig, men det er observasjonene av barnet som veier tyngst (se kapittel 5.3.1 PP-rådgiverens egne observasjoner, s. 53-54). Dette kan gjenspeile et relasjonelt perspektiv hvor barnet og barnets omgivelser tas til betraktning i et gjensidig avhengighetsforhold (Overland, 2017; Vogt, 2016; Åmot, 2017). Uttalelsen beskriver også barnets stemme både som non-verbale uttrykk og verbale ytringer, noe som kan underbygge en forståelse av barns medvirkning som både å «virke» og å «ytre» til fellesskapet (Bae mfl., 2006). Det andre som fremkommer av sitatet er at PP-rådgiveren ikke skal «mene noe» ut ifra hva representanter forteller om barnet. Dermed kan en «løsning» på overnevnte paradoks (s. 56), etter min fortolkning, bli PP-rådgiverens skjønn og profesjonsansvar (Grimen & Molander, 2008; Terum & Grimen, 2009).

Det som er interessant i relasjon til Annes sitat er at Bente og Ellen har sammenfallende oppfatninger om kartleggingsinformasjon fra foreldre og barnehage, henholdsvis: «Det er basert på deres subjektive vurderinger av hvordan de opplever sitt barn, og kjenner barnet sitt da.» og «Det er jo deres subjektive opplevelse av barnet. Så det kan jo ikke stå aleine – kan aldri stå aleine.»

Som nevnt i kapittel 5.2 Barnets stemme (s. 50-53) kan PP-rådgiveren vitne til samspills- og kommunikasjonssituasjoner mellom barnet og en annen person. Utredning via rapporterings- eller kartleggingsskjema kan se ut til å medføre ekskludering av barnet. Derfor fortolkes intervjupersonenes presiseringer av at informasjon fra rapporterings- og kartleggingsskjema, samtaler eller liknende med representanter ikke bør stå alene som sentralt i forståelsen av barns medvirkning. Dette trenger ikke bety at informasjonen betraktes som irrelevant, men i relasjon til medvirkning ser det ut til å vektlegges at de består av voksenpersoners subjektive

opplevelser av barnet. Det kan skape risiko for tilsiktet og utilsiktet maktbruk og paternalistiske holdninger. At intervjupersonene ikke betrakter det som barnets stemme fullt og helt kan bety at medvirkning forstås som avhengig av barnets egen, subjektive stemme (Glaser, 2018b; Johansson, 2013; Korsvold, 2016; Overland, 2017; Pålerud, 2018; Vogt, 2016; Åmot, 2017).

Som en oppsummering til denne drøftingsdelen ser det ut til å være tidvis tvetydige eller sprikende forståelser om hvorvidt barnets stemme kan representeres eller gjengis av andre. På en side forstår jeg at foreldre og barnehage har kunnskap om barnet som kan være relevant for forståelsen av medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. På den annen side kan foreldrenes og barnehagens potensial som bidragsytere i medvirkning forstås som selvmotsigende. Det fremkommer tydelig av noen sitater at barnets stemme forsøkes innhentet gjennom representanter, men av andre sitater pekes det på som subjektive vurderinger. Kanskje kan det ende med å stille større krav til PP-rådgiverens skjønn og selvstendige tolkning av både barnets stemme og representantenes bidrag. Siden alle intervjupersonene refererer til representanters bidrag som subjektive, er det trolig at PP-rådgiverens egne observasjoner står sterkt i vurderingene.

5.3.3 Betydning av relasjoner

Relasjoner utgjør et funntema og forstås som en slags forutsetning eller betingelse for medvirkning. Relasjoner oppstår i gjensidig kommunikasjon og samspill over tid. Jo yngre barn, jo større betydning har barnets tilknytningsperson som trygg base og havn i situasjoner som er krevende eller skremmende (Drugli, 2017a; Drugli, 2017b). Dette ser jeg i relasjon til noe Ellen sier:

Det er ikke alle barn det er like lett å få en relasjon til på så kort tid. Ideelt sett skulle vi jo kanskje hatt enda mer tid sammen med barna - sånn at de fikk en relasjon til oss, da.

Det kan med andre ord se ut til at PP-rådgiverens tidsressurser vanskeliggjør relasjonsbygging til barna. I tillegg er det mulig at PP-rådgivernes arbeidsmetoder skaper utfordringer for relasjonsbyggingen. Utredningsansvaret kan føre til at PP-rådgiveren oftere posisjoneres på siden av, eller ekskludert fra barna. For eksempel hvis det utføres skjulte, ikke-deltakende observasjoner kan det tenkes at PP-rådgiverne ikke får direkte kontakt med barnet. Da er det mulig å tenke at det ikke er fokus på kommunikasjon, samspill og relasjonsbygging fra PP-

rådgiverens side, men observasjon av barna og omgivelsene. Utredningen innebærer også annen kartlegging og rapportering som ikke direkte involverer møter med barna i kommunikasjon- og samspillsprosesser, men kanskje heller møter med barnehagepersonale, foreldre eller andre voksenpersoner (Vogt, 2016; Åmot, 2017). Ellen reflekterer over PP-rådgiverens relasjon til barna versus andres relasjon til barna:

Og det snakker vi jo mye om i flere hold. Altså: er det etisk forsvarlig at vi skal som «fremmede» skal komme inn å kreve at barnet skal uttale seg til oss om hva de trenger for noe? Eller skal man tenke at: «Jeg ønsker at den som har best relasjon til barnet skal gjennomføre barnesamtaler og få uttrykt hvordan det har det, og hvordan de trives.»

Dette må ses i relasjon til drøftingen i kapittel 5.3.2 Representanter (s. 54-58) som blant annet drøfter hvorvidt forståelser av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet kan bygge på at voksnes kommunikasjon kan prioriteres foran barnets. Dette kan gjenspeile paternalistiske holdninger til barnet som «irrasjonelt» i et individuelt perspektiv (Glaser, 2018a; Johansson, 2013; Overland, 2017; Vogt, 2016; Åmot, 2017). I sitatet kan det se ut til at vektlegging av foreldre- og barnehagerapportering relateres til barnets beste-vurderinger (Barnekonvensjonen, 2003; Glaser, 2018a; Kjørholt, 2010; Sandberg, 2016). Bente sier: «Jeg synes det er bedre om personalet i barnehagen for eksempel, hvis de kan, selv tar Reynells språktest da. Som kjenner barnet godt.» Det kan forstås som å møte barnet gjennom et dualistisk barnesyn, hvor de anerkjennes som subjekt på samme tid som de får den omsorg og tryggheten de har behov for, selv om det innebærer å ikke bli hørt eller sett direkte av PP-rådgiveren (Barnekonvensjonen, 2003; Korsvold, 2016).

Dersom PP-rådgiveren ikke har etablert en relasjon til barnet som skal utredes kan det tenkes å innvirke på barnets mulighet til medvirkning. Intervjupersonene viser til bruk av både skjult og deltakende observasjon, alt etter observasjonens formål og intensjon. Da Anne ble spurt hvordan hun håndterte situasjoner eller møter med barnet, hvor barnet på en eller annen måte avviste situasjonen, svarte hun: «Da bremses du jo, selvfølgelig. Ja! Det er jo min oppgave å avstemme meg når vinduet til ungen er åpent». Dette kan ha sammenheng med relasjonskompetanse og evnen til å sette seg inn i barnets perspektiv, samt indre anerkjennelse av barnets uttrykk. Det kan på mange måter ses i relasjon til deltakelsesnivå tre i modellen «veier til deltakelse» hvor barnets avvisning indre anerkjennes og hensyntas (Bae, 1996;

Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017; Shier, 2001). Likevel ser det ut til at mangelen på en etablert relasjon kan løses på andre måter:

Jeg går gjennom den voksne. Da kan jeg sette i gang samhandlingssituasjoner mellom barnet og den trygge voksne i barnehagen, eller at den trygge voksne er med som en sånn trekant sammen med meg. Eller mamma. Sånn at det ... Jeg bruker voksne trygghetsrelasjoner.

Anne sier hun går gjennom den voksne trygghetsrelasjonen, noe jeg fortolker som at den trygge relasjonen blir en inngangsport for henne til å få kontakt med barnet på. Det kan også anes av sitatet at kommunikasjons- eller samspillsituasjoner igangsettes uten at Anne involverer seg i dem for å kunne vitne barnets uttrykk i relasjon til en trygg voksenperson i sitt naturlige miljø (Bae, 1996; Drugli, 2017b, 2017a). Dette er fortolket opp mot fireperspektivmodellen for kommunikasjon, hvor Anne ser ut til å skape et intersubjektivt perspektiv hun enten deltar i eller bevitner. Det kan virke som en slags kompensasjon for å ikke selv ha den trygge relasjonen til barnet hvor det uttrykker seg direkte til henne, men som likevel tillater henne å observere barnets stemme her-og-nå (Røkenes & Hanssen, 2012). Senere sier hun: «Med at vi som utredere går inn på barnets trygge arena, så blir barnet medvirkende. Ja, det kan en jo tenke seg selv – altså, man viser seg jo best fram der man er trygg». Her trekkes en linje fra barnets trygge arena, som ikke umulig innbefatter barnets trygge relasjoner, over til medvirkning. Slik jeg fortolker dette kan barnets naturlige miljø forstås som å gjøre barnet medvirkende, trolig med at dets trygge relasjon tillater det å være seg selv uten å måtte bekymre seg over «fremmede» mennesker eller skumle situasjoner (Drugli, 2017a, Drugli, 2017b).

5.3.4 Medvirkning som tolkningsarbeid

Medvirkning forutsetter at PP-rådgiveren fortolker barns stemme, meninger eller synspunkter, slik at vurdering og handling kan skje i hensyn til det. Utydelige fortolkninger eller feilfortolkninger kan føre til at barn defineres inn i opplevelser som ikke er deres (Bae, 1996, s. 149–162; Kristiansen, 2018; Schibbye & Løvlie, 2017).

«Det er noe med at det er barnets avtrykk og atferd vi må prøve å tolke, og ikke nødvendigvis hva alle andre sier om det da. Så det har jo noe med hvem vi lytter til å gjøre», sier Anne. Hun skisserer tilsynelatende en anerkjennelse av barnet som subjekt, aktør i eget liv og et human being som har alle forutsetninger for å kunne gjøre seg forstått (Korsvold, 2016; Lee, 2001).

På den annen side ser det ut til å avhenge av PP-rådgiverens evne til å oppfatte og forstå barnets uttrykk med avgrensning fra definisjonsmakten og representantenes beskrivelser og vurderinger (Bae, 1996; Bø, 2005; Pålerud, 2018; Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan kanskje bygge på Annes forståelse av det asymmetriske maktforholdet, og at det forstås som hennes ansvar å sørge for at dette ikke går ut over barnets mulighet for å medvirke til sakkyndighetsarbeidet (Bae, 2006).

Barn skal ses, og høres og tolkes ut fra sitt uttrykk. Og da må du kunne barns uttrykk. [...]. Så, for eksempel når et barn er sint så er det ikke nødvendigvis at det er sint jeg bryr meg om, men jeg vil finne ut av hva det er som gjør at det blir sint. Tolke barns atferdsuttrykk og tolke det som igangsetter et barns uttrykk.

Overnevnte sitat kan sies å være oppsummerende for intervjupersonenes forståelse om tolkning av barns uttrykk som medvirkningsbetingelse- eller forutsetning. Det går igjen i det empiriske materialet at PP-rådgiveren skal forsøke å «komme bak» det umiddelbart synlige. Sinne, i sitatet, kan tenkes å ha relasjon til det Pålerud (2018) omtaler som kroppslige omstendigheter, men sinne kan også være utløst av faktorer i miljøet og derfor måtte tolkes som en relasjonell omstendighet. Trolig vil det uansett omstendighet fordre at PP-rådgiveren kan ta barnets perspektiv i fire-perspektivmodellen for kommunikasjon. Det som i relasjon til andre drøftingskapitler blir relevant, særlig kapittel 5.3.2 Representanter (s. 54-58), er at det interaktive perspektivet og samhandlingsperspektivet tidvis ser ut til å baseres på andre personer enn barnet selv. Det kan se ut til at PP-rådgiverne ut fra sine arbeidsmetoder og tidsressurser ikke alltid kommer i direkte relasjon til barnet, noe som vil kunne føre til at de i stedet observerer det intersubjektive perspektiv mellom barnet og en annen voksenperson. Samhandlings-perspektivet, som omhandler å kommunisere om kommunikasjonen, er hittil i mine funn mest fremtredende når representanter og PP-rådgiver samtaler om barnet eller barnets uttrykk (Røkenes & Hanssen, 2012; Vogt, 2016). Likevel skaper ikke dette et inntrykk av at barns medvirkning vektlegges mindre fra PP-rådgivernes side. Bente sier blant annet at: «Uttrykket må vi på en måte lese ut på forskjellig vis gjennom dem som kjenner barnet godt.». Dette understøtte at representanter kan bidra til tolkning av barns uttrykk og stemme, heller enn at paternalistiske holdninger blir styrende for hva som legges til grunn for tolkningen, noe som også kan tenkes å være et hensyn til barns beste (Barnekonvensjonen, 2003; Glaser, 2018a; Kjørholt, 2010).

Å tolke barn ser ikke bare ut til å skje spontant i observasjonssituasjoner, men også i etterarbeidet hvor den sakkyndige tilrådingen skal utformes. Alle intervjupersonene ser ut til å vektlegge likt i denne prosessen, men sitatet kommer fra Bente:

Jeg forsøker å vektlegge på bakgrunn av en samlet vurdering. Da er det på en måte mine observasjoner, informasjon fra barnehage, informasjon fra foreldre, om kartleggingen og alt dette her til sammen. Så prøver jeg, på en måte, på bakgrunn av det å gjøre en samlet vurdering på hva som jeg tenker blir riktig for barnet.

Ut fra dette ser barnets medvirkning ut til å forstås på lik linje med informasjon fra foresatte og foreldre. Det kan se ut til at PP-rådgiveren i den siste fasen av sakkyndighetsarbeidet har stor makt til å formulere den sakkyndige tilrådingen ut fra en samlet vurdering av barnets, foreldrenes og eventuelt barnehagens informasjon. Spørsmålet er hvorvidt dette er å betrakte som legitim makt eller definisjonsmakt (Bae, 1996; Dingstad, 2018; Schiefloe, 2019). Tveitnes (2018) har vist til at PP-rådgiverne gjennom sin legitime makt er tildelt stor definisjonsmakt, noe som i den siste fasen kan få stor betydning for den faktiske realiseringen av barnets medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Slik som Ellen sier:

Da er det jo vår rolle å prøve og se: «Hva kan det være, hva er det uttrykket?» Og da kan jo for eksempel et uttrykk for at man ikke trives være å melde seg ut eller leke alene. Det er å ... å være tett nok på for oss til å kunne se slike ting. Men! Vi har jo ikke hørt barnets stemme, sånn i type at barnet selv har sagt: «Jeg har det ikke bra». Det har kanskje ikke språk til å si det.

Det kan se ut til at tolkninger av barns uttrykk alltid vil inneholde en varierende grad av usikkerhet om hvorvidt barnet er tolket og forstått «korrekt». I likhet med tidligere drøfting av verbalspråket ser det ut til at den avsluttende, helhetlige fortolkningen som skal lede til sakkyndig tilråding kan inneholde usikkerhet dersom barnets verbalspråk ikke utgjør hele, eller deler av tolkningsgrunnlaget (Bae, 1996; Husby, 2018; Johansson, 2013; Vogt, 2016). Dette trenger nødvendigvis ikke være en negativ ting, men kan gjenspeile PP-rådgivernes forståelse og anerkjennelse ovenfor det asymmetriske maktforholdet, barnets subjektivitet og utvikling (Bae, 1996; Korsvold, 2016; Lee, 2001; Smith, 2016). Det kan rett og slett tenkes at den usikkerheten som skisseres gjennom denne drøftingen er nødvendig og «sunn» fordi den innebærer at PP-rådgiveren stiller seg kritisk til egne tolkninger av barnet. Kanskje det kan fungere som bevisstgjøring i sakkyndighetsarbeidet når det kommer til at barns uttrykk krever

følelsesmessig inntoning og aktiv lytting på en andre måter enn ved verbalspråklig samtale (Kibsgaard, 2018).

Vi driver jo med å se på et menneske, og tolker et annet menneske ... og tenke muligheten for at menneske uttrykker seg på den måten. Da bruker jeg jo ut fra det jeg selv har erfart, lært eller lest. Så det er jo å utøve skjønn – det er ikke svart/hvitt fakta. Det er tolkning og analyse.

Min fortolkning av dette sitatet relateres til forståelsen av forholdet mellom det å være profesjonsutøver og skjønnsutøver. Å tolke barns uttrykk kan av sitatet forstås som en intrikat skjønnsutøvelse, hvor PP-rådgiveren med henblikk på mange ansvarsområder også skal inkludere barns medvirkning og stemme i en helhetlig betraktning av hva som er barnets beste. Det kan ikke bare forstås som at medvirkning er til barnets beste, men at den sakkyndige utredningen er igangsatt på bakgrunn av at barnets beste kan være å få enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp (Barnekonvensjonen, 2003).

5.4 Makt og medvirkning

I det empiriske datamaterialet nevnes makt eksplisitt, men av fortolkninger fremkommer også makt som en implisitt og latent faktor.

Eksplisitte utsagn om makt relateres oftest til PP-rådgiverens profesjon og ansvar i vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp. Anne sier for eksempel: «Husk på at vi kan definere om et barn har behov for tiltak. Det vil si at vi kan definere at et barn har behov for ressurser inn i barnehagen». Bente sier: «Å si noe om barnet er innenfor eller utenfor ... Altså, er det innenfor tiltaksgrensen, at man tenker barnet trenger noe hjelp, eller tenker man at det er i normalområdet?». Dette kan kanskje settes i sammenheng med Webers legitime, profesjonelle makt fordi det gjenspeiler PP-rådgiverens arbeidsoppgaver- og formål (Dingstad, 2018; Schiefloe, 2019). På den annen side kan det belyse at PPT har en lovfestet definisjonsmakt som utøves «over hodet» på barna, foreldre, barnehage og kommune (Tveitnes, 2018). PP-rådgivernes utsagn kan tolkes som at deres jobb innebærer å ta stilling til om barn har behov for spesialpedagogisk hjelp. Dersom behovet foreligger kan spørsmålet bli om det får forrang over barns synspunkter og stemme. Da kan det tenkes at medvirkning ikke forstås i relasjon til avgjørelsen om å motta spesialpedagogisk hjelp, noe som kan kanskje relateres til

barnekonvensjonens artikkel 3 om hensyn til barnets beste jf. artikkel 12 om alder og modenhet (Bae mfl., 2006; Barnekonvensjonen, 2003).

Makt som implisitt, latent faktor i forståelsen av barns medvirkning kan i større grad relateres til hvordan intervjupersonene snakker om det. I noen tilfeller omtales barns medvirkning som noe barn skal «få lov» til. Eksempelvis i utsagn som: «[...] at barn selv skal *få lov* til å, på sin måte, si noen ting og hvordan de ønsker å ha det.», «[...] vi *lar* barns uttrykk påvirke på hva vi vurderer som gode løsninger for barnet», «Det de liker og det de har lyst til må *få lov* å komme frem.» og til slutt «Det å få være med på å ... å *få lov til* å si noe om hvordan jeg har det, og hva som funker for meg». Uthevingene i sitatene er gjort med intensjon å fremheve ordbruken. I utsagnene kan det se ut til at voksne kan forvalte barns medvirkning og definere når eller om medvirkning skal skje. Dette kan relateres både til modell- og definisjonsmakt (Bae, 1996; Bø, 2005; Røkenes & Hanssen, 2012; Schiefloe, 2019).

Dersom det trekkes en linje fra formuleringen «få lov» over til barnesyn melder muligheten for to ulike forståelser seg. Den første kan tenkes å henge sammen med et paternalistisk syn på barn, hvor voksne vet best og dermed også vet best om barns medvirkningsmuligheter (Glaser, 2018a; Johansson, 2013). Et av de overnevnte sitatene kan videre tolkes som et dobbelt maktperspektiv: først ved at barnet *får lov* å uttrykke seg og deretter ved at voksne *lar* uttrykkene påvirke hva som vurderes som gode løsninger for barnet. Sett på denne måten både vet voksne best, og de kan velge å ikke la barnets uttrykk påvirke. Settes dette opp mot Shiers (2001) modell blir det tydelig hvor lett barn kan «synke» i deltakelsesnivåer på bakgrunn av paternalistiske holdninger og maktbruk til tross for at det finnes både åpninger, muligheter og forpliktelser.

I den andre forståelsen kan disse utsagnene tolkes i direkte motsatt retning som en anerkjennelse og bekreftelse av barn som rettssubjekt. På måten dette ble sagt i intervjusituasjonen fremstår det mer som en understreking av selvfølgeligheten om at barn skal ha medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid. Nesten som om det er tatt-for-gitt at barn selvfølgelig skal «få lov». I en forlengelse kan dette relateres til tanken om barn som human beings (Korsvold, 2016; Lee, 2001). På denne måten kan det skisseres en forståelse av definisjonsmakten som et hjelpemiddel til å forsterke barns rett til medvirkning, heller enn å frarøve barnet sin medvirkningsrett. Settes dette opp mot Shiers (2001) modell viser det seg

raskt at det finnes flere muligheter for å heve barnets deltakelsesnivå, særlig dersom det ligger åpninger, muligheter og forpliktelser til rette.

PP-rådgiverne viser også til situasjoner hvor barn oppfordres til å delta i beslutningsprosesser, uten at dette til slutt realiseres:

Jeg hører jo over alt at barn blir stilt spørsmål hele tiden, også får de jo egentlig ikke lov til å bestemme. Sånn som: «Hva skal vi ha til middag i dag?» Barnet svarer «Pizza!» og den voksne sier: «Nei, men det hadde vi jo i går.» Hva er vitsen med å spørre om de ikke skal få lov til å bestemme?

Det Anne beskriver er ikke nødvendigvis relatert til PPTs utredningsarbeid. Det antas likevel relevant fordi det kan være gjenstand for refleksjon om egen profesjonsutøvelse og forståelse av barns medvirkning. I intervjusituasjonen forstod jeg dette som en måte for Anne å tenke om sin egen praksis på. Da som en skjønnsmessig fortolkning av hva eller når et barn nødvendigvis bør eller kan spørres om noe (Grimen & Molander, 2008; Terum & Grimen, 2009). I sitatet fremkommer bruken av ordene «få lov», som igjen kan bety at makten ligger utenfor barnet og kobles til en person med modell- eller definisjonsmakt (Bae, 1996; Bø, 2005; Røkenes & Hanssen, 2012; Schiefloe, 2019).

Dette lar seg drøfte annerledes opp mot Shiers (2001) modell «veier til deltakelse». For det første fremstår intensjonen i sitatet som å lytte til barn, men i stedet for å ta responsen opp i andre deltakelsesnivå hvor barnet skal støttes i å gi uttrykk for sin mening blir den responderende voksne tilsynelatende underkjennende. Det vil si at det mangler bekreftelse, forståelse, innlevelse og anerkjennelse av barnets synspunkt (Bae, 1996; Schibbye & Løvlie, 2017). Det kan forstås som at Anne ettersøker mer refleksjon om og bruk av relasjonskompetanse i barns valgsituasjoner. Muligens kan det peke på at voksne aktører, PP-rådgivere inkludert, bør setter seg inn i andreperspektivet og forsøker å ta innover seg hvordan valgmuligheten påvirker og fremstår for barnet (Røkenes & Hanssen, 2012). Hun spør hvorfor barn får valget om de likevel ikke får mulighet til innflytelse, noe som i Shiers modell (2001) ligger på fjerde og femte deltakelsesnivå. I fjerde nivå får barnet delta i beslutningsprosesser gjennom medbestemmelse, mens det i femte nivå får delt makt og ansvar i beslutningsprosesser. Ut fra det Anne sier, og i mangelen på bekreftelse, anerkjennelse og en voksen som bruker sin relasjonskompetanse, ser det ut til at akkurat dette sitatet ikke rekker høyt i deltakelsesnivåene. I stedet får det asymmetriske maktforholdet tilsynelatende forrang,

hvor definisjonsmakten inntreer på bekostning av barnets bidrag. Bidraget forsøkes heller ikke utvidet ved å gi barnet støtte i å uttrykke sitt middagsønske (Shier, 2001, s. 112). Likevel kan det sies at barnets synspunkt vektlegges i at det tas stilling til: «Nei, men det hadde vi i går». Det kan grovt sett antas å være en vurdering av barnets syn – bare ikke i en støttende og anerkjennende tone. På den måten, selv om barnet ikke støttes til å komme noe videre i uttrykk av sitt synspunkt, kan det sies at deltakelsesnivå tre er oppfylt, men på en underkjennende og definerende måte fra den voksne (Bae, 1996; Bø, 2005; Røkenes & Hanssen, 2012).

5.5 Oppsummerende refleksjoner

Av drøftingen i kapittel 5.1 Medvirkning som begrep og fenomen (s. 45-50) ser det ut til at medvirkning ikke kan forstås som et konsensusbegrep. Dette bygger på at beskrivelser og forklaringer av begrepet og fenomenet, slik det fremkommer i sakkyndighetsarbeidet, relateres både til medbestemmelses- og deltakelsesbegrepet. I tillegg ser det ut til å kobles opp mot andre forhold eller faktorer. Verbalspråk og uttrykksmåter, syn på barn, barnets beste, barnets alder og modenhet har tilsynelatende ulik plass og ulike måter å innvirke på forståelsen av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Nevnte kapittel kan ses opp mot kapittel 5.4 Makt og medvirkning (s. 63-66). Flere av forholdene eller faktorene som trekkes frem i forståelsen av medvirkning kan være uttrykk for makt, eller kan utsettes for makt og maktpåvirkning. Dette kan spesielt ses i relasjon til kapittel 5.2 Barnets stemme (s. 50-53), hvor barnets stemme som begrep og fenomen kan utsettes for definisjonsmakt. Det er noen ganger utfordrende å fortolke om det kan være makt eller hensynet til barnets beste som ligger til grunn i forståelsene, men slik jeg forstår det er det oftest barnets beste som kan se ut til å ligge til grunn for det som tilsynelatende fremtrer som maktperspektiver. I tillegg ser det ut til å råde usikkerhet om hva barnets stemme er og innebærer i ulike sammenhenger, særlig i relasjon til involvering av representanter (kapittel 5.3.2, s. 54-58).

Av kapittel 5.3 PP-rådgivernes forståelse av betingelser eller forutsetninger for medvirkning (s. 53-66) kan det tenkes at flere faktorer forstås som sentrale i og for barnets medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Det at PP-rådgiverne selv observerer barna anses sentralt for å få et inntrykk av det subjektive barnets stemme. Dernest inkluderes representanter for barnet, noe som blant annet kan forstås som et paradoks. Dette kan settes i relasjon til at representanter forstås som sentrale bidragsytere for barnets stemme, og derfor også dets medvirkning. På samme tid ser det ut til at representanter forsås som subjektive aktører, noe som i relasjon til

PP-rådgivernes tolkningsarbeid kan se ut til å skape motsigelser. Vurdering av barnet i et helhetlig perspektiv fortolkes som betydningsfullt for forståelsen av medvirkning. Det ser ut å skape et skifte i representantenes rolle fra å betraktes som verdifulle bidragsytere i utredningen gjennom å inneha trygge relasjoner til barnet, til å bli «subjektive aktører» som må tas kritisk i betraktning i utforming av sakkyndig tilråding. Tolkningsarbeidet har også relasjon til observasjonene og forstås som et viktig ansvar for PP-rådgiveren når det kommer til å fortolke og forstå barnets uttrykk og medvirkning.

Totaliteten av dette kan fortelle at PP-rådgiverne forstår barns medvirkning som et relasjonelt begrep som avhenger av flere ulike faktorer, situasjoner og sammenhenger. Det ser ut til at medvirkning kan forstås i spenningsfelt hvor blant annet medvirkning, barnets stemme, representanter, barnets beste, syn på barn og makt på hver sine måter trekker PP-rådgivernes forståelse i ulike retninger. Det ser ut til at medvirkning blir et individuelt og relasjonelt fenomen som avhenger av det som skjer her-og-nå, men som i etterkant forstås på nytt gjennom en helhetlig vurdering som innebærer utøvelse av praktisk klokskap.

6. AVSLUTNING

Jeg startet masteroppgaven med å presentere statistikk som viser at det de siste fem årene har vært en jevn økning i antall enkeltvedtak for barn i barnehagealder. Av dette forstod jeg at jevnt over kommer flere og flere barn i kontakt med PPT i løpet av sine seks første leveår. Denne kunnskapen i relasjon til lesingen av barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (2017) ble startskuddet for et omfattende litteratursøk som endte opp med å engasjere spesialpedagogen i meg. Min tidligere forforståelse var delvis basert på den kunnskapen jeg opparbeidet meg i denne fasen. Omtalen av PP-tjenesten som en overbelastet tjeneste kunne kanskje bety at det ikke fantes tid eller rom for barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. På den annen stilte jeg med undrende til hva som kan skje med rettighetene til våre yngste samfunnsborgere dersom dette er tilfelle. Mest av alt har jeg undret meg over at lite av forskningen ser ut til å gå bak «overfladiske» dokumentanalyser, klagebehandlingssaker eller annen tilsynelatende «utredende» forskning for å få tak på PP-rådgivernes stemme og synspunkter. Derfor ble det sentralt for meg å få tak på de yngste barna og PP-rådgiverne i én og samme studie. Problemstillingen jeg har utforsket er: Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?

For å finne ut noe om dette har jeg intervjuet PP-rådgiverne Anne, Bente og Ellen om deres forståelse av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet basert på deres erfaringer (navnene er fiktive). Det har endt med et rikt og fyldig empirisk datamateriale som har vært spennende og lærerikt å arbeide med. Siden jeg har oppsummert drøftingen i kapittel 5.5 Oppsummerende refleksjoner (s. 66-67) vil jeg bare kort oppsummere funnene her, og heller legge av litt rom til å si noe om hvordan studien har påvirket min forforståelse.

Sammenfattet og oppsummert tyder funn på at medvirkning forstås som et komplekst begrep og fenomen i sakkyndighetsarbeidet. Forståelsene ser ut til å variere, og til å bygge på den individuelle PP-rådgiverens erfaring og praksis. Av funnene ser det ut til å eksistere varierende forståelser av hva barns stemme er og innebærer, samt hvordan barns stemme kan fås tak i, tolkes og vektlegges. I tillegg ser det ut til at PP-rådgiverne forstår at de finnes noen forutsetninger eller betingelser for medvirkning. Men disse kan tilsynelatende føre til paradokser som krever mye av PP-rådgiverne i å regulere og balansere i et forhold mellom barnets beste og barnets medvirkningsrett. Makt kan forstås som både en eksplisitt og implisitt faktor i forståelsen av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet. Ut fra hva som skrives og bestemmes om medvirkning og deltakelse i lov- og regelverk ser det ut til at PP-

rådgiverne forstår det ulikt i sin praksis. Medvirkning forstås tilsynelatende som noe individuelt og relasjonelt på samme tid - et «noe» som avhenger av et mangfold av hensyn og forhold PP-rådgiverne må betrakte både her-og-nå og der-og-da i relasjon til sin profesjonalitet og phronesis.

Med utgangspunkt i min forforståelse (se 4.4.1 s. 30) og studiens teorigrunnlag har det empiriske materialet blitt fortolket. Dette har skapt nye forståelses- og fortolkningsrammer om det empiriske datamaterialet som igjen har påvirket hvordan jeg har forstått min egen forforståelse. Nå har jeg en forståelse av at barns medvirkning og stemme etter beste evne forsøkes tatt på alvor, og at de ganger det ikke blir slik – så omhandler det nødvendigvis ikke tillitten til barnets uttrykk eller voksnes paternalistiske holdninger. Det forstås heller som at flere komplekse og sammensatte forhold i hensyn til barnets beste kan gå på akkord med medvirkningsmuligheten. Når det kommer til sitatet om at voksne aktører ikke stiller spørsmål ved sine gode intensjoner opplever jeg å være dobbelt motbevist i min forforståelse. PP-rådgiverne forstår ikke bare medvirkning gjennom å ta sine egne intensjoner og sin egen rolle i betraktning, men også representanters intensjoner og rolle.

Jeg opplever på den annen side at min forforståelse kan være bekreftet i at verbalspråklig utvikling ser ut til å ha betydning i PP-rådgivernes forståelser, men motbevist i forhold at verbalspråk beskrives som en forenkende faktor. Det er ikke så sort/hvitt som jeg kanskje trodde – at medvirkning var avhengig av et verbalspråk. I tillegg kan det se ut til at min forforståelse om PP-tjenestens kapasitet og ressurser stemmer i noen grad. Dette fordi disponible ressurser, særlig tid, kan forhindre at PP-rådgiverne får opparbeidet den relasjonen til barnet de ønsker og forstår som betydningsfull i fortolking av barnets stemme.

Dersom jeg skulle gjøre en anbefaling med utgangspunkt i den kunnskapen og forståelsen jeg sitter igjen med etter denne studien må det være å øke fokus forståelser av medvirkning. Jeg ville oppfordret alle PP-tjenestene til å arbeide med sine forståelser av tematikken både individuelt og kollektivt enten gjennom utviklingsarbeid, eller kanskje ved bruk av modeller som Shiers (2001) «veier til deltakelse» i sakkyndighetsarbeidet. Oppfordringen kommer ikke av formeninger eller antagelser om at forståelsene der ute nødvendigvis fører til mangelfull medvirkning, men fordi det er voksnes ansvar å forsvare barns rettigheter.

7. REFERANSELISTE

- Backe-Hansen, E. (2011). Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning - en litteraturgjennomgang. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/backe-hansen_elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). Temahefte om barns medvirkning. Hentet 22. mars 2019, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Barnehageloven*. (2018). Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64. Hentet 12. november 2018, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehage>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Hentet 28. april 2018, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova*. (2018). Lov om barn og foreldre av 08. april 1981 nr. 7. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barnelov>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i skolen*. (Barneombudets fagrapport 2017). Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Barnevernloven. (2018). Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevern>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 576–599). London: SAGE Publications.

- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129–154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84–106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018d). Innledning. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 11–14). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll - om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–205. DOI: 10.1002/bs.3830020303
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118–128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen - en problematisering. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 101–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.-B. (2017a). *Dette vet vi om barnehagen: gode rutinesituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M.-B. (2017b). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk* (s. 15–42). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Horn, E., ... Helle, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- FN-Sambandet. (2018, januar). Barnekonvensjonen. Hentet 16. mars 2019, fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487. Hentet 16. mars 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Forvaltningsloven*. (2017, juni). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10. februar 1967. Hentet 16. mars 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Fossheim, H. J. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. I H. J. Fossheim & H. Ingierd (Red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 12–21). Oslo: Universitetsforlaget. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Fossheim, H. J., & Ingierd, H. (Red.). (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelses filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. (H. Jordheim, Overs.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Glaser, V. (2018a). Barns behov - forstått og definert av hvem? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 49–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018b). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnlova*. (1814). Kongeriket Norges grunnlov av 17. mai 1814. Hentet 12. november 2018, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gulbrandsen, L. M. (Red.). (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis - en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder. En utviklingspsykologisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Helsetilsynet. (2018). *Barnets synspunkt når ikke frem. Oppsummeringsrapport etter landsomfattende tilsyn med Bufetat 2017*. (Nr. 3/2018). Hentet fra https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2018/helsetilsynetrappor3_2018.pdf
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede - lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1>
- Holstein, J. A., & Gubrium, Jaber. F. (2016). Narrative Practice and the Active Interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 67–82). London: SAGE Publications.
- Husby, O. (2018). Tidlig språklæring - førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 30–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring. De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jebsen, J. K. (2018). *Barnehageloven 2018. Barnehageloven og forskrifter med forarbeider og tolkninger*. Oslo: PEDLEX.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Lévinas som linse. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 79–99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kibsgaard, S. (2018). Språktilegnelse og kjærlighet. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 19–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere - til barnets beste? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 11–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Komiteen for barnets rettigheter. (2003). *Generell kommentar nr. 5 (2003). Generelle tiltak til gjennomføring av Konvensjonen om barns rettigheter (artiklene 4 og 42 og artikkel 44 nr. 6)*. (CRC/GC/2003/5). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-5---31-8-09.pdf>
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). *Generell kommentar nr. 12 (2009). Barnets rett til å bli hørt*. (CRC/C/GC/12). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, T. (2018). Medvirkning - uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 206–217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *SPRÅK. En grunnbok* (s. 17–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 108–150). London: SAGE Publications.
- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *SPRÅK. En grunnbok* (s. 39–63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Menneskerettsloven*. (2014). Lov om styrking av menneskerettighetens stilling i norsk rett av 21. mai 1999 nr. 30. Hentet 20. desember 2018, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=menneskerettighetsloven>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 3. januar 2019, fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2018, april). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet 28. oktober 2018, fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

- Norsk Senter for Forskningsdata. (2018, oktober 10). Informasjon til utvalget. Hentet 1. desember 2018, fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2019, mars 22). Meld endringer. Hentet 9. april 2019, fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your master's thesis. From A to Zen*. Los Angeles, California: SAGE Publications.
- Offentleglova*. (2018). Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd av 19. mai 2006 nr. 16. Hentet 16. mars 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16>
- Opplæringslova*. (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet 16. mars 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2017). *Dette vet vi om diagnoser og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pasient- og brukerrettighetsloven*. (2018, juni). Lov om pasient- og brukerrettigheter av 02. juli nr. 63. Hentet 16. mars 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63?q=pasient%20og%20bruker>
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålerud, T. (2018). *Se og forstå barn. Vurdering i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheter i voksensamfundet. I A. T. Kjærholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 30–46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing. The Art og Hearing Data* (3. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandberg, K. (2010). Barns rett til medbestemmelse - et juridisk perspektiv. I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 47–70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, K. (2016). Barns rett til å bli hørt. I K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 92–122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiefloe, P. M. (2019). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New model for Enhancing Children's participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107–117. DOI: <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Smith, L. (2016). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 17–30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, S. M. (2018). Individualisme og holisme. Enten-eller eller både-og? I E. Balsvik & S. M. Solli, (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene. Bind 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, L. I., & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse - kvalitet og legitimitet. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 9–16). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen. Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Barnehagespeilet 2016. Tall og analyse av barnehager i

- Norge. Hentet 2. april 2019, fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. Hentet 21. mars 2019, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, august). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet 4. mars 2019, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, februar). Tall og analyse av barnehager 2017. Hentet 2. april 2019, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, november). Utdanningsspeilet 2018. Hentet 2. april 2019, fra <https://www.udir.no/utdanningsspeilet2018>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. (D. Østerberg, Overs. Originalutgave 1971). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. Lyngseth Johansen & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 134–150). Oslo: Gyldendal Akademisk.

8. VEDLEGG

8.1 Skjematisk oversikt over del av litteratursøk

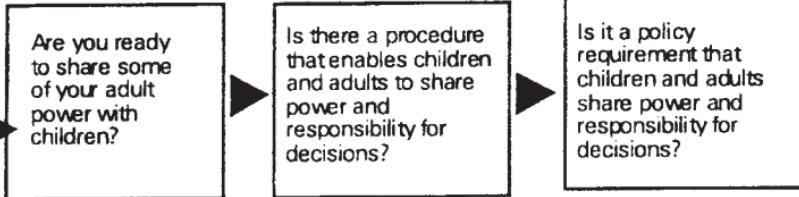
Oversikt over antall treff i databaser ved bruk av ulike søkeord		
Database	Søkeord	Antall treff
GOOGLE SCHOLAR Vis alle treff etter år 2014.	Pedagogisk-psykologisk tjeneste	3220
	Pedagogisk-psykologisk tjeneste masteroppgave	2280
	Pedagogisk-psykologisk tjeneste doktoravhandling	499
	Sakkyndig vurdering + spesialundervisning	450
	Sakkyndig vurdering + spesialpedagogisk hjelp barnehage	377
	Master i spesialpedagogikk + pedagogisk- psykologisk tjeneste	476
	Master spesialpedagogikk + pedagogisk- psykologisk tjeneste + sakkyndighetsarbeid	37
NORA	Sakkyndig vurdering	42
	Pedagogisk-psykologisk tjeneste + barnehage	19
	Sakkyndig utredning	10
	Sakkyndig utredning + pedagogisk- psykologisk tjeneste	2
WEB OF SCIENCE Vis resultater fra siste fem år	”Expert assessment” OR ”statutory assessment” AND ”special edu*”	13
ERIC	“The Educational and Psychological Counseling Service” AND “special education”	8

Vis resultater fra siste fem år	"The Educational and Psychological Counseling Service Norway"	59
	"Expert assessment" OR "statutory assessment" AND "special education"	1365

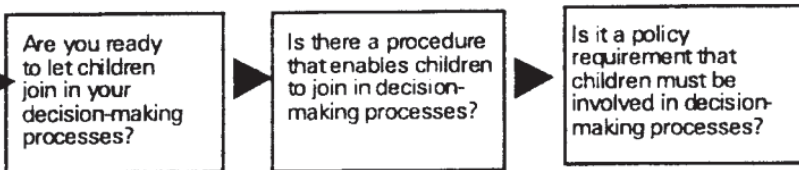
8.2 Veier til deltakelse - spørsmål tilhørende deltakelsesnivå

Levels of participation
 ↓
Openings > Opportunities > Obligations

5. Children share power and responsibility for decision-making.

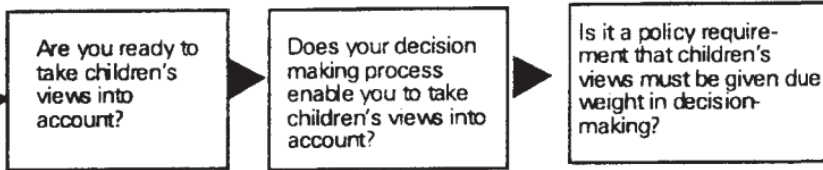


4. Children are involved in decision-making processes.

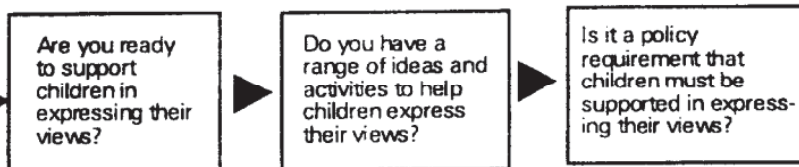


This point is the minimum you must achieve if you endorse the UN Convention on the Rights of the Child

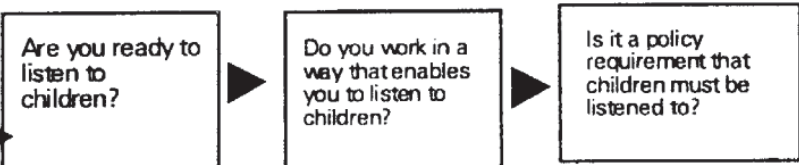
3. Children's views are taken into account.



2. Children are supported in expressing their views.



1. Children are listened to.
START HERE



Bildet er kopiert fra (Shier, 2001, s. 111).

8.3 Intervjuguide

Brifing: Opptak, anonymisering, oppbevaring og konfidensialitet. Ikke nødvendig å bruke navn på personer eller steder, men anonymiseres om det skulle skje. **Valg av tema:** Det finnes en del forskning om barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet, ofte relatert til barn i skolealder. Jeg ønsker å rette blikket mot barn i barnehage og deres medvirkning i sakkyndighetsarbeidet ved å kaste lys på PP-rådgivernes forståelse av dette.

Det finnes ingen rette eller gale svar – alle dine bidrag er verdifulle for studien.

Innledningsspørsmål

- Fortell om din utdanning og fagbakgrunn.
- Hvor lenge har du vært ansatt som PP-rådgiver?

Noe du ønsker å tilføye?

Begrepsutforskning

1. Fortell hva du legger i ordene «barns medvirkning»?
2. Finnes det andre ord du tenker kan ha samme betydning som medvirkning?
3. Hva forstår du med uttrykket «barnets stemme»?
4. Hvilken betydning/rolle opplever du at barns medvirkning har i det sakkyndige arbeidet?

Saksgang i sakkyndige vurderinger av barn i barnehagealder

5. Hvilke rutiner/prosedyrer har dere for saksgangen i sakkyndighetsvurderinger av barn i barnehage?

Kartlegging

6. Når, og hvordan foregår vanligvis det første møtet med barnet?
 - Hva er det viktig å legge vekt på?
7. Hvordan forklares utredningsprosessen og formålet med den for barnet?
8. Hva tenker du om kartleggingsverktøy og observasjonsmetoder sitt formål i sakkyndigutredning?
 - Hvordan opplever du at disse tar hensyn til medvirkning?

Barnets medvirkning og deltakelse

9. Kan du gi eksempler på måter barn i barnehagealder kan medvirke til sakkyndighetsarbeidet på?
- Hvordan legger du til rette for at barnet skal få mulighet til å medvirke og uttrykke seg sammen med deg?
10. En overskrift i Berit Baes nye bok, *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*, sier: «å ta barns uttrykk på alvor». Hva forstår du med å ta barns uttrykk på alvor i sakkyndighetsarbeidet?
- Har du eksempel på en situasjon hvor barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet opplevdes utfordrende?
 - Har du eksempel på en situasjon hvor barns medvirkning til sakkyndighetsarbeidet opplevdes enklere?
11. Hvordan håndterer du situasjoner hvor barnet ikke uttrykker seg i møte med deg?
- Erfarer du at samarbeidet med barnehagen og foreldre spiller en rolle for barnets medvirkning i slike situasjoner?

Skjønnsutøvelse

12. Hva legger du i begrepet «skjønnsutøvelse»?
13. Har du eksempel på en situasjon hvor din skjønnsutøvelse opplevdes viktig for barnets medvirkning?

Sakkyndig rapport og beslutningstaking

14. I utforming av sakkyndig rapport, hva vektlegger du i beslutningstakingen?
15. Hvordan oppfatter du at den sakkyndige rapporten synliggjør barns medvirkning?
16. Hvilke grep gjør du i utforming av den sakkyndige rapporten for å synliggjøre barnets deltakelse og medvirkning?

Tverrfaglige og tverretatlige settinger

17. Hva er dine tanker om barns medvirkning i tverrfaglige/tverretatlige settinger i relasjon til sakkyndighetsvurdering?

Noe å tilføye?

Debrifing:

Hvordan har du opplevd å bli intervjuet? Er det noe du ønsker å trekke frem?

Da gjenstår det i denne omgang å få takke så mye for din deltakelse. Dersom det skulle dukke opp spørsmål eller tanker er det bare å kontakte meg.

8.4 Informasjons- og samtykkeskjema

Invitasjon til deltakelse i studien om «*Barns medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid*»

«*Hvordan forstår PP-rådgivere barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?*»

Jeg, Karete Sørely, er masterstudent i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) i Trondheim. I regi av høgskolen skal jeg i gang med mitt masterprosjekt. I den anledning ønsker jeg å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet. I dette skrivet presenteres studien og dens formål, samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Formålet med oppgaven er å belyse *Pedagogisk-Psykologiske rådgiveres diskusjoner og forståelse(r)* av barns medvirkning i sakkyndighetsarbeid, jf. problemstillingen. Oppgaven sentrerer rundt barn i barnehagealder.

De siste årene har det kommet flere rapporter og studentoppgaver som enten direkte eller indirekte relateres til tematikken. Det er interessant at mye forskning på barns medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjeden ofte knyttes til barn i skolealder. Av dette fremkommer mitt ønske om å forske på de yngre barnas medvirkning i pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndighetsarbeid. At PPT velges som fokusområde har med foreliggende forskning å gjøre, og ikke minst medvirkningsbegrepet i seg selv. Begrepet skal tilpasses «alder og modenhet», noe som i relasjon til PP-tjenesten *kan tenkes å få* flere betydninger jf. variasjon i barnegruppen og årsaken til barnets kontakt med PPT.

Problemstillingen lyder som nevnt: «Hva preger PP-rådgiveres diskusjoner og forståelser om barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?»

Å innhente ny informasjon, og belyse denne gjennom tidligere forskning og teori, kan bidra til å skape refleksjon og debatt om forståelser, praksiser og diskurser som omhandler barns medvirkning og stemme i saker som angår dem selv. Det vil kunne gi verdifull informasjon om PPTs virke og kompetanse.

Opplysninger som innhentes skal utelukkende brukes til masteroppgaven, og vil ikke benyttes til andre formål. Det innebærer at *alle opplysninger* slettes ved studiens slutt, som er planlagt til den 13.05.2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skjer i regi av Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Jeg er selv ansvarlig for utførelsen, men har løpende dialog med min veileder gjennom hele studien.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med henblikk på problemstillingen er PP-rådgiveren den mest aktuelle kandidaten for min studie. Det er du som har ekspertisen, erfaringen og kunnskapen som trengs for å kunne belyse min problemstilling.

Krav til deltakelse: du er ansatt som PP-rådgiver med arbeidsoppgaver rettet mot sakkyndighetsvurdering av barn i barnehage, samt at du ønsker å delta.

Din kontaktinformasjon er innhentet gjennom kontakt med (fag)leder for PP-kontoret.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Opplysningene som innhentes relateres til sentrale elementer innenfor tematikken og problemstillingen som utforskes. Opplysninger registreres ved bruk av lydopptak under intervju som senere omsettes til anonymisert tekst.

Som metode for studien har jeg valgt individuelle intervju. Dette innebærer en fortrolig samtale mellom meg og deltakeren, hvor jeg stiller spørsmål med utgangspunkt i følgende tema: medvirkningsbegrepet, sakkyndighetsarbeidets saksgang, utredning og kartlegging, barn i utredningen, tverrfaglige settinger, skjønnsutøvelse, beslutningstaking og sakkyndig rapport.

Det settes av én klokke time intervjuet i sin helhet. Tidspunkt og sted for intervjuet finner vi ut av sammen. Jeg reiser gjerne på besøk til din arbeidsplass.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst, helt uten forbehold eller begrunnelse, velge å trekke deg og ditt bidrag fra studien. Dette innebærer at all informasjon, både om deg

og dine bidrag, slettes og holdes utenfor studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg brukes bare til formålene omtalt i dette skrivet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med gjeldende personvernregelverk.

Intervjuet spilles inn på lydbånd for å sikre at viktig informasjon ikke går tapt. Disse lydfilene er det kun jeg (studenten) som har tilgang til. Den tid det tar å transkribere (skrive ned) vil lydopptakene oppbevares på båndopptaker eller kryptert harddisk uten Internett-tilgang, nedlåst på et trygt sted kun jeg (studenten) har tilgang til.

Under transkribering vil alle navn på informanter, steder, eventuell tredjepart og andre potensielt gjenkjennbare forhold anonymiseres. Dette for å forhindre at du eller andre personer i relasjon til intervjuet kan gjenkjennes.

Jeg vil, kun om nødvending, dele små utdrag av det transkriberte materialet med min veileder i relasjon til bearbeiding og analyse av materialet. Det presiseres at jeg kun deler anonymisert materiale med veileder.

Informasjonen som genereres av intervjuene bearbeides og analyseres, og utgjør resultatene av min studie. Resultater som publiseres består av bearbeidet materiale som omhandler svar på intervju spørsmål. Informantene skal ikke være identifiserbare i fremstilling av resultater.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.05.2019. Dette innebærer at alle lydopptak og opplysninger fra intervju slettes. Opplysningene skal utelukkende benyttes til masteroppgavens formål, og vil til enhver tid oppbevares nedlåst på et sted kun studenten har tilgang til.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det presiseres at alle deltakere, samt andre identifiserbare forhold, i min studie skal anonymiseres for å forhindre identifisering.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, har vurdert at behandling av personopplysninger i masterprosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Det foreligger tillatelse fra NSD til å gjennomføre studien som tenkt. Se vedlagt skriv fra NSD.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til studien, ønsker å drøfte eller formidle noe kan du kontakte:

- Studenten, Karete Sørlev
Mail: *****@gmail.com
Tlf: ** ** * ** *
- Min veileder, førsteamanuensis Mariann Doseth
Mail: *****@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Mail: personvernombudet@nsd.no
Tlf: 55 58 21 17

Samtykke til deltakelse

Jeg erkjenner herved å ha blitt gjort kjent med studiens innhold og hva deltakelse i studien innebærer. Det er opplyst om *frivillig deltakelse*, og at jeg når som helst, uten forbehold eller ytterligere begrunnelser, kan trekke meg fra studien. Ved tilbaketrekking av samtykke vil alle data om/av meg umiddelbart slettes og holdes utenfor studien. Det er tydeliggjort at innsamlet datamateriale anonymiseres og behandles under strenge krav til konfidensialitet. Jeg er bevisstgjort på når opplysninger slettes, og jeg er gjort oppmerksom på mine rettigheter ved deltakelse i studien.

Forskningsdeltakers signatur og dato for underskrift

8.5 Norsk Senter for Forskningsdata

1.2.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
Barns medvirkning i pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndighetsarbeid.

Referansenummer
514097

Registrert
14.12.2018 av Karete Sørrelv - karetesor@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon
Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig
Mariann Dosest, mdo@dmmh.no, tlf: 73568342

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Student
Karete Sørrelv, karetesor@gmail.com, tlf: 93267607

Prosjektperiode
01.12.2018 - 13.05.2019

Status
20.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

20.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar

1.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.6 Samarbeidsavtale

Samarbeidsavtale mellom kommune og prosjektsøker/institusjon	
Din forespørsel er vurdert av kommunaldirektør for oppvekst «Navn Navnesen» og kommunalsjef for Barnehage «Navn Navnesen» du har godkjenning til innhenting av informasjon for bruk i ditt arbeid. «Stedsnavn» kommune dekker ikke kostnader knyttet til prosjektet.	
Periode	som vist i søknaden
Kontaktperson/er	Navn Navnesen og Navn Navnesen
Ditt ansvar	<ul style="list-style-type: none"> • Du må selv ta kontakt med kontaktpersoner på enhet. • Informasjon til aktuelle parter • Innhenting av samtykke fra aktuelle parter • Distribuering og koordinering av informasjonsinnhenting • Rapportering til kontaktperson • Informasjon og presentasjon om dine resultater til «Stedsnavn» kommune

Navn	Karete Sørrelv
Tidspunkt for henvendelse	04.01.2019 kl 13:56:18
Organisasjon	Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH)
E-post	...@gmail.com
Gruppe	Student/PhD-kandidat/FoU-institusjon
Navn på prosjektidé	Barns medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid
Hva slags prosjekt skal du gjennomføre?	Master
Overordnet problemstilling / forskningsspørsmål	<p>Hva preger PP-rådgiveres diskusjoner og forståelser om barns medvirkning i sakkyndighetsarbeidet?</p> <p>Det er sentralt for prosjektet at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne arbeider inn mot barnehage, og ikke mot barn i skolealder.</p>

Problemstillingen er relevant for følgende virksomhetsområder	Oppvekst og utdanning
Hva slags data skal samles inn?	<p>Kvalitative data. Hovedmetoden for prosjektet hviler på individuelle intervju med 3-4 pedagogisk-psykologiske rådgivere som arbeider mot barnehager.</p> <p>Eventuelt skal en forstudie gjøres i form av en liten fokusgruppestudie. Dette avhenger av om informantene ønsker å delta i forstudie i tillegg til individuelle intervju. Det er der imot ingenting i veien for at andre PP-rådgivere, som ikke skal delta i individuelle intervju, kan delta i forstudien. Maks antall til forstudie er satt til 5 deltakere.</p>
På hvilken måte kan prosjektet være nyttig for kommunen?	Belyse hvordan medvirkning snakkes om og forstås av fagpersoner når barna går i barnehage. På den annen side belyse Pedagogisk-psykologisk tjenestes kompetanse, og om mulig skape refleksjon rundt praksis. Kanskje kan prosjektet skape refleksjon eller debatt om tematikken i et større perspektiv.
Hva må kommunen gjøre for at prosjektet skal lykkes?	<p>Først og fremst bidra til å finne informanter til individuelle intervju (3-4 PP-rådgivere).</p> <p>Eventuelt finne andre som ønsker å stille kun til forstudie dersom informanter til individuelle intervju ikke ønsker å delta på begge deler. Maks 5 deltakere.</p> <p>Om mulig kan kommunen vurdere om jeg selv (forskeren) kan kontakte ledere for PPT for å selv rekruttere informanter til prosjektet.</p> <p>På grunn av tidspress og rammer for prosjektet ønsker jeg, ydmykt, at prosessen med å finne deltakere skjer så raskt som</p>

	mulig. Foreløpig er målet å gjennomføre metode innen utgangen av januar, eller innen første uken i februar.
Hvilke milepæler i prosjektet berører kommunen (minimum start/slutt)?	Forstudie i form av liten fokusgruppestudie. Individuelle intervju med 3-4 PP-rådgivere. Dette er prosjektets hovedmetode, og mest sentralt å få deltakere til. Til slutt vil masteroppgaven reflektere resultater med bakgrunn i disse opplysningene.
Hva er din plan for publisering / formidling av resultater?	Alt materiale skal anonymiseres. Det skal ikke samles inn sensitive opplysninger. I tråd med dette vil formidling av resultater kun skje i masteroppgaven. Materialet skal ikke brukes til andre formål. I publiseringen vil fiktive navn anvendes. Alle opplysninger og alt materiale slettes ved studiens slutt. Det legges særlig vekt på forskningsetikk og redelighet i forskningsprosessen.
Har du meldt prosjektet til NSD?	Ja