

Forord

Da er jeg ferdig med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Det har vært en lang læringsprosess, som jeg velger å sammenligne med en følelsesmessig berg- og dalbane. Et halvår fylt med frustrasjon og stress, over følelsen av å ikke strekke til – både skrivemessig, og hos nære og kjære. Et halvår fylt med mestringsfølelse og fornøyelse over å faktisk begi meg ut på et slikt eventyr. Følelsen av å ha noen å dele disse oppturene og nedturene med, har vært gull verdt. Jeg tør faktisk påstå, at jeg sitter på definisjonen av hva som kan kalles verdens beste familie og venner. Jeg hadde nok ikke klart dette uten dere.

En spesiell stor takk går til veilederen min, Tove Anita Fiskum. Tusen hjertelig takk for at du alltid har tatt deg tid til å lese over alt jeg har sendt til deg av kapittel og skriverier – selv midt på sommeren, og sent om kveldene. Jeg er evig takknemlig for alle de gode og reflekterte tilbakemeldingene du har gitt meg. Om det har vært ros eller konstruktiv kritikk, så har det alltid vært til god hjelp under arbeidet. Du er enestående!

Så må jeg rette en takk til de som sa seg villige til å delta, slik at jeg faktisk kunne gjennomføre dette lille forskningsprosjekt. Den ærligheten og åpenheten dere viste meg, står jeg i stor respekt av.

Til sist – takk til alle Snapchatvennene mine, Redbull, Friele, Powerking, Nocco, og alle som har bedrevet salg av jordbær, blåbær, sjokolade og yoghurtbær.

Levanger, oktober 2017

Ida Margrethe Holten

Sammendrag

Hovedfokuset i denne oppgaven har vært skjønnsutøvelsen, og hvilken plass skjønnnet har, i forbindelse med kartlegging og testing av barn. I arbeid med alle disse unike barna, vil ingen dag være lik, og de ulike situasjonene som oppstår, likeså. En slik hverdag kan anses som kompleks - det finnes ingen fasit, og det finnes ingen detaljreguleringer. Det kreves derfor at ansatte i skole og barnehage kan betrakte situasjonene fra sine ulike ståsteder, og handle deretter.

Problemstillingen for forskningsprosjektet ble derfor seende sånn ut; «*I hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?*»

Jeg ville utvikle forståelsen min, og gå dypere inn i emnet. Det var derfor innlysende, at jeg måtte få tak i spesialpedagogers og pedagogers egne tanker og erfaringer, og at kvalitative dybdeintervju måtte benyttes. For å få et så reflektert svar som mulig, ville jeg få tak i flere perspektiver. Jeg hadde derfor et ønske om å intervju ansatte, både i PPT, og i skolen. Jeg endte opp med to enhetsledere og en pedagogisk rådgiver ansatt i PPT, og en spesialpedagogisk koordinator og en spesialpedagog ansatt i skole. Fem intervju personer fordelt på tre intervju.

Gjennom analysen av disse tre intervjuene, utarbeidet jeg fire kategorier; *Skjønn, normalitetsbegrepet, samarbeid og systemfokus vs. individfokus*. Funnene viser at skjønn i forbindelse med kartlegging av barn, utøves i høy grad. Det tas nemlig skjønnsmessige vurderinger allerede når spørsmål rundt et barns faglige eller emosjonelle utvikling, dukker opp. Hvis det neste steget er å kartlegge, tas det skjønnsmessige vurderinger rundt hvilken type kartlegging som bør benyttes. I tillegg til at kartleggingsresultatene må betraktes som vesentlige, hevder både litteraturen og forskningsdeltakerne at de bare må anses som «en del av pakken». Det må med andre ord vurderes hva disse resultatene kan tyde på, og hva de kan komme av. Har resultatene med individuelle faktorer, eller faktorer på systemnivå, å gjøre?

Sentralt i intervju personenes svar var at alle barn er unike, og at hvert enkelt barn har områder de både mestrer bedre og dårligere enn andre. Det som er normalt for et barn, trenger ikke være det for et annet. Skjønnsmessige vurderinger er derfor en nødvendighet, men det kan være greit å støtte seg på flere. Samarbeid ble slik, et viktig stikkord, og felles drøftinger ble satt høyere enn egne individuelle drøftinger.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	7
1.2 Oppbygging.....	8
2.0 Teori.....	11
2.1 Kartlegging.....	11
2.1.1 Validitet og reliabilitet.....	12
2.1.2 Kartleggingens tilhengere og motstandere.....	13
2.1.3 Saksgangen knyttet til spesialpedagogisk hjelp, og spesialundervisning.....	15
2.1.4 Normalitetsbegrepet.....	18
2.1.5 Systemfokus VS. individfokus.....	21
2.2 Skjønn.....	22
2.2.1 Hermeneutikk.....	24
2.2.2 Subjektivisering og objektivisering.....	25
2.2.3 Skjønnets for og imot.....	27
2.3 Etikk.....	28
2.3.1 Profesjonsetikk.....	29
2.3.3 Etikkers grunnmodeller.....	30
2.4 Samarbeid.....	31
2.4.1 Samarbeid med hjemmet.....	32
2.4.2 Tverrfaglig samarbeid.....	33
3.0 Metode.....	35
3.1 Valg av metode.....	35
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	36
3.3 Forforståelse.....	37
3.4 Forskningsprosessen.....	39
3.4.1 Forberedelser.....	39
3.4.2 Utvalg.....	40
3.4.3 Gjennomføring.....	41
3.4.4 Transkripsjon.....	42
3.4.5 Analyse.....	43
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	45
3.5.1 Reliabilitet.....	45

3.5.2 Validitet.....	46
3.5.3 Generaliserbarhet.....	47
3.6 Etiske betraktninger.....	47
4.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	49
4.1 Skjønn.....	49
4.2 Normalitetsbegrepet	54
4.3 Samarbeid.....	57
4.3.1 Samarbeid med hjemmet	57
4.3.2 Tverrfaglig samarbeid	59
4.4 Systemfokus vs. individfokus.....	61
5.0 Avslutning	65
5.1 Metodevurdering	65
5.2 Oppsummering	66
6.0 Litteraturliste	69
7.0 Vedlegg	73
Vedlegg 1: Klarsignal fra NSD	73
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt (PPT).....	74
Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt (skole).....	75
Vedlegg 4: Informasjonsskriv	76
Vedlegg 5: Intervjuguide, PPT	78
Vedlegg 6: Intervjuguide, skole	79

1.0 Innledning

Det florerer debatt om kartlegging (Germeten og Skogen, 2011). Og det finnes to sider ved den. Den ene siden består av de såkalte tilhengerne av kartlegging og testing av barn - den andre, av motstanderne. Det begge imidlertid kan sies enig om, er at kartleggingsverktøy er til god hjelp, og et viktig verktøy når man skal finne frem til de barn og unge som har litt ekstra behov for hjelp og støtte.

I all hovedsak mener tilhengerne at kartlegging og testing er en nødvendighet. De mener det er en nødvendighet for å kunne drive tilpassa opplæring, på best mulig måte. De mener det er en nødvendighet for å kunne samle mest mulig informasjon om barn. Og de mener det er en nødvendighet for å kunne forstå, og bli bedre kjent med dem (Germeten og Skogen, 2011).

Motstanderne mener det ikke skal være nødvendig å kartlegge barn, for å skape forståelse og kjennskap til dem. Pettersvold og Østrem (2012) hevder for eksempel at det ikke en gang vil være alle sidene ved et barn, som får plass i kartleggingsprøvene. Fagereng (2012) antyder at det ikke er kartleggingsverktøy vi trenger for å følge opp hvert enkelt barn, men heller flere pedagoger. Og Pedersen (2015) mener at man til syvende og sist, faktisk vil være avhengig av fagpersoners reflekterte og faglige skjønn, for at kartleggingen skal bli mest mulig riktig.

For noen anses skjønn og skjønnsutøvelsen som grunnsteinen, eller kjernen, i profesjonell yrkesutøvelse, mens det for andre karakteriseres som synsing, og et fenomen som snarere bør begrenses (Pettersvold og Østrem, 2012). Senere i oppgaven, vil jeg komme innom det som av Heum (2014) blir beskrevet som objektivitetsproblemet. Objektivitetsproblemet er åpenbart et av de store utfordringene en kan komme over, når det gjelder skjønn og skjønnsutøvelse. Det stilles krav til nøytralitet og objektivitet, samtidig som at det mer eller mindre er umulig, når valg som berører mennesker, skal tas.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Hovedfokuset i denne oppgaven vil være nettopp skjønnsutøvelsen, og hvilken plass skjønn har, i forbindelse med kartlegging og testing av barn. I løpet av mine fire år med utdanning, har jeg møtt mange forskjellige. Jeg har møtt forskjellige lærere med forskjellige pedagogiske ståsted, og forskjellige barn med forskjellige behov. Jeg har fått erfart at vi alle har ulike bakgrunn, og at vi dermed har ulike behov. Hvordan kan da et standardisert kartleggingsverktøy peke ut hva

hvert enkelt barn sliter med, eller har behov for? Hvordan kan egentlig et standardisert kartleggingsverktøy romme alle sidene som hvert enkelt individ har?

I arbeid med alle disse barna, vil ingen dag være lik, og de ulike situasjonene som oppstår, likeså. En slik hverdag kan anses som kompleks - det finnes ingen fasit, og det finnes ingen detaljreguleringer. Det kreves derfor at ansatte i skole og barnehage kan betrakte situasjonene fra sine ulike ståsteder, og handler deretter. Det kreves med andre ord at det utøves skjønn. Men er det lov for en pedagog å stille spørsmål til resultatene som kommer frem? Er det lov for en pedagog å ta skjønnsmessige vurderinger rundt hva disse resultatene kommer av?

Temavalget springer ut av nettopp disse spørsmålene. Jeg satt med en forforståelse som tok utgangspunkt i Pettersvold og Østrem's (2012) kritikk av ulike tester og kartleggingsverktøy beregnet til barn. Jeg satt med en bekymring om at denne kartleggingen kunne være med på å snevre inn synet på hva som var normalt. Dette ville jeg finne ut mer av. Jeg ville lære mer om kartlegging og hvordan det kunne drives på best mulig måte. Jeg ville finne ut hvordan kartlegging kunne brukes som et viktig verktøy. Og jeg satt med et ønske om å utvikle forståelsen rundt skjønnets plass innenfor kartleggingen. Min problemstilling ble derfor: *I hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?*

Å sette fokuset på skjønn og vår utøvelse av det, har vært meget interessant og relevant for meg og min fremtid som lærer og spesialpedagog. Målet for forskningsprosjektet har ikke vært å utvikle en ny teori, eller en fasit som alle skal forholde seg til. Jeg har vært ute etter allerede etablert teori, meninger og opplevelser, tanker og erfaringer, som til sammen kan være med på å fremstille et nytt perspektiv på et emne, jeg anser som svært viktig.

1.2 Oppbygging

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. Det første kapitlet, som vi allerede er ved enden av, er oppgavens innledning. Her har jeg forsøkt og redegjort for oppgavens bakgrunn, oppgavens hovedfokus og problemstilling, og oppgavens formål. Kapittel nr. 2 er teorikapitlet. Her er hensikten å forankre oppgavens tema i teori. Kapitlet er delt i fire delkapitler, med titlene *kartlegging, skjønn, etikk* og *samarbeid*. Neste hovedkapittel er metodekapitlet. Her kommer en presentasjon av hvilken metode og fremgangsmåte jeg har brukt i forskningsprosjektet mitt. En drøfting av blant annet det vitenskapsteoretiske perspektiv mitt, min forforståelse, samt noen etiske betraktninger, er derfor sentralt her. Det neste kapitlet er presentasjon og drøfting av

funn. Nok et kapittel som er delt i fire, men denne gang med titlene *skjønn, normalitetsbegrepet, samarbeid, og systemfokus vs. individfokus*. Til sist kommer et avslutningskapittel, der hvor jeg vil forsøke å sammenfatte hovedfunnene, og komme fram til en konklusjon gjennom noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Teori

Hensikten med dette kapittelet er å forankre oppgavens tema, i teori. I og med at oppgaven, sammenlagt, skal belyse problemstillingen «i hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?», ligger det i kortene at kapittelet må inneholde teori om skjønn og kartlegging. Disse to emnene blir de to første delkapitlenes tittel og hovedtema. Skal et samfunn kunne stole på at kartlegging som utføres, er til barnets beste, og av hensiktsmessige grunner, må det samsvare med etikken (Bergem, 2015). Neste delkapittel vil derfor ha etikken som hovedfokus. Vogt (2008) hevder at helhetlig kartlegging blant annet krever at det foregår et godt samarbeid mellom barnas ulike miljø og nærpersoner. Det siste delkapittelet vil derfor inneha teori om samarbeid med hjemmet, og teori om tverrfaglig samarbeid.

2.1 Kartlegging

Det er utsendt mangt en pressemelding, og flere stortingsmeldinger om kartlegging (se f.eks. St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen). Der er budskapet gjerne at kartlegging er kvalitetssikring, og at kartleggingen i barnehagen skal sikre alle barn den hjelp og støtte de har behov for, så tidlig som mulig (Germeten og Skogen, 2011). Både Pedersen (2015), og Germeten og Skogen (2011) understreker at formålet og hensikten med kartleggingsarbeid, er å bli bedre kjent med individet, og skaffe oversikt og forståelse for situasjonen rundt. Dette for å komme fram til godt egnede tiltak, både på individ-, gruppe og systemnivå, for å bedre barnets situasjon (Pedersen, 2015).

For å komme fram til de beste tiltakene, er det nødvendig med en så helhetlig kartlegging som mulig. Vogt (2008) definerer helhetlig kartlegging med utgangspunkt i fire kriterier. Det første kriteriet stiller krav til at kartleggingen skal omfatte flere sider ved individet; både atferd, følelser, motorikk, interesser, og egne opplevelser av ulike situasjoner. Det andre kriteriet vil fokusere på barnets styrker, så vel som svakheter. Punkt nr. tre omhandler de ulike miljøene barnet befinner seg i, og inkluderer altså systemnivået. Det fjerde og siste punktet stiller krav til at ulike metoder og tester blir brukt. Dette betyr flere kilder, som igjen bidrar til at flere sider ved barnet fanges opp.

Andre krav Vogt (2008) trekker fram for at kartleggingen skal bli mest mulig helhetlig, er at det skjer gjennom et samarbeid mellom flere fagpersoner, at det foregår over tid, og at det blir gjort vurderinger og evalueringer underveis – både av personale, foreldre og foresatte. Man vil selvsagt

ikke alltid kunne følge alle disse kravene, og av og til er det heller ikke like nødvendig. Likevel må man bestandig søke etter å tilstrebe dem i størst mulig grad, uansett tilfelle.

Ifølge Vogt (2008) har vi tre hovedgrupper kartleggingstester, eller kartleggingsverktøy. Den første gruppen er de generelle evneprøvene og intelligenstestene. Her har vi både verbale oppgaver og utføringsoppgaver. Noen stiller litt krav til det språklige, mens andre er non-verbale. Vogt trekker inn WISC III, Raven og Leiter, som eksempel under denne gruppen. Den andre hovedgruppen kartleggingsverktøy, er de for mer spesifikke funksjoner, og relateres til ett område eller ett fag. Denne gruppen er den største gruppen tester og kartlegging. Det er her testene for blant annet lese- og skrivevansker, samt prøver innen skolefag som matematikk, kommer inn. Reynells språkprøve, ITPA og språk 6-16 er noen eksempel. Innenfor den tredje og siste hovedgruppen, finner vi personlighetstestene. Noen eksempel er C.A.T. «Childrens Apperception Test», og temperamentsteorien. Slik type kartlegging omhandler det sosiale og emosjonelle.

Kort oppsummert, er det målsettingen for kartleggingsarbeidet som bestemmer hvilken type kartlegging som skal gjøres, og hvor omfattende arbeidet skal være. Ved for eksempel sosiale eller emosjonelle vansker, kan det være ønskelig med et omfangsrikt kartleggingsarbeid, og bruk av flere forskjellige tester og metoder kan derfor være svært hensiktsmessig. Et slikt arbeid kan for eksempel innebefatte en eller flere av de nevnte personlighetstestene, at man samtaler med foresatte og barnet selv, og at man observerer barnet i samhandling med andre.

Man må huske på at resultater fra testing, aldri må stå alene, men ses i sammenheng med annen type kartlegging. At man for eksempel sammenligner det man observerer, med det foresatte, eller barnet selv har sagt (Pedersen, 2015). Men samtaler og observering gir oss heller ikke den totale virkelighet. Observasjon gir oss bare det Pedersen kaller «bruddstykker av virkeligheten», da vi gjerne bare får med oss det vi legger merke til, og opplever som interessant. I tillegg poengterer Germeten og Skogen (2011) at det heller ikke er mulig å få med seg alt, da vi som et «menneskelig kamera» aldri kan få med oss 360 grader rundt oss.

2.1.1 Validitet og reliabilitet

Vogt (2008) mener en forståelse av begrepene validitet og reliabilitet er nødvendig i forbindelse med kartlegging og testing av barn og unge. Først og fremst for å kunne stille seg kritisk til de ulike metodene og verktøyene som blir brukt. Han beskriver det også som nødvendig i

forbindelse med å oppdage feilkilder, og hvordan man kan unngå at disse feilkildene får for stor innvirkning på resultatene.

Validitet omhandler metodens eller kartleggingsverktøyets egnethet (Vogt, 2008). Måler verktøyet det det var ment å måle? Gir samtalen med foreldrene pålitelige beskrivelser av barnets hjemmesituasjon? Får vi et sannferdig bilde av barnet, gjennom observasjonene vi gjør oss? Reliabilitet dreier seg om metodens eller kartleggingsverktøyets nøyaktighet. Dette handler for eksempel om hvorvidt flere observatører, og personer som gjennomfører kartleggingene, får samme resultat. Vi kan snakke om lav eller høy validitet, og lav eller høy reliabilitet (Vogt, 2008). Lite relevante oppgaver gir lav validitet, selv om utførelsen er nøyaktig og gir høy reliabilitet. Relevante oppgaver, som da altså gir høy validitet, hjelper lite, hvis resultatene er tilfeldige, og gir lav reliabilitet.

I og med at kartlegging ofte foregår i en litt unaturlig situasjon, vil det alltid være en fare for feilkilder (Pedersen, 2015). Det kan for eksempel bunne i stress fra barnets eller pedagogens side. Kanskje prøver barnet å leve etter det han tror er forventet. Kanskje har barnet en dårlig dag. Kanskje blir det lett distraheret. I tillegg påpeker Germeten og Skogen (2011), at to observatører kan betrakte en og samme hendelse, vidt forskjellig. Vi kan likevel ikke si at den ene har rett og den andre har feil. Dette fordi blant annet holdninger, dagsform, førsteinntrykk og forventninger vil medføre at man tolker ting ulikt. Disse mulige feilkildene er det viktig å være klar over, og ta høyde for. Man må, både i forkant og etterkant av kartleggingen, reflektere over hvilken påvirkning de ulike feilkildene kan ha, eller har hatt. Bør kartleggingen gjøres på nytt, eller på en annen måte. Kanskje er det en mulighet å tilrettelegge, slik at man unngår flest mulig av dem (Vogt, 2008).

2.1.2 Kartleggingens tilhengere og motstandere

Som nevnt innledningsvis florerer det en debatt, som omhandler kartlegging og testing av barn. Først skal det nevnes at debattantene er grunnleggende enige i, at kartlegging og testing av barn er til god hjelp når man skal finne frem til de barn som har ekstra behov for hjelp og støtte (Germeten og Skogen, 2011). Vi finner likevel motstridende holdninger og meninger, som det kan være verdt å sette litt fokus på. Hovedsakelig mener tilhengerne at kartlegging og testing er en nødvendighet for å kunne få nok informasjon om hvert enkelt barn. De mener det er en forutsetning for å kunne drive tilpasset opplæring. Motstanderne derimot, mener det ikke skal

være nødvendig å kartlegge barn, for å skape forståelse og kjennskap til dem (Pettersvold og Østrem, 2012). Fagereng (2012) antyder for eksempel at det ikke nødvendigvis er kartleggingsverktøy vi trenger for vi skal kunne følge opp barna, men heller flere pedagoger.

Pettersvold og Østrems (2012) kritikk, handler i all hovedsak om, at standardiserte verktøy er en slags jakt etter «det normale barnet». De stiller spørsmålstegn ved alle skjemaene som skal benyttes i de ulike programmene, og mener vi ved hjelp av dem, kan utvikle et bilde av hvilke krav som må oppfylles, for at et barn kan kategoriseres som normalt. Krav som, av Pettersvold og Østrem (2012), omhandler klare forventninger til å følge sosiale spilleregler på helt bestemte måter.

Fagereng (2012), og Pettersvold og Østrem (2012) utdyper sin medfølelse for førskolelærerne, og hvordan det stadig økende kravet om kartlegging, fremmer en slags mistillit til deres kompetanse. De mener førskolelærernes stemme, ikke blir anerkjent, og at de blir nødt til å stille seg mer kritisk til det som «presser seg inn» i barnehagen. Videre henviser Germeten og Skogen (2011) til Solheim (2010), som forteller om sterk motstand fra flere ulike fag- og forskningsmiljø, og at «vaksne med blikk for kva et barn til ein kvar tid manglar, og treng trening på, vil svekkja eit grunnleggjande prinsipp i møte med det einskilde barn og barnehagen sin eigenart» (Germeten og Skogen, 2011, s. 50).

Germeten og Skogen (2011) har utformet tre hovedpunkt, som kort oppsummerer denne motstanden til kartlegging og testing. Det første punktet sier, at blant annet språkkartlegging vil være med på å snevre inn synet på barnas måter å uttrykke seg på. Dette fordi mye av barnas kommunikasjonsmåter er nonverbale, og dermed vanskelig å kartlegge. Slik som blikk, gråt og omsorgsfulle handlinger. Fonetikk, setningsoppbygging og forståelse for begrep, på den andre siden, er derimot enklere å si noe om.

Neste punkt i Germeten og Skogens (2011) liste, omhandler kartleggingsverktøy generelt. Kritikken handler om at slike redskaper lett kan bli alt for styrende i pedagogisk arbeid. Pettersvold og Østrem (2012) hevder dette er et faktum, som er godt dokumentert. I den forbindelse, trekker både Germeten og Skogen (2011), og Pettersvold og Østrem (2012) inn uttrykket «teach to test». Et uttrykk som handler om at alle de ulike formene for testing, kan medføre at lærere fokuserer mer på et best mulig testresultat, enn det lovverk, ramme- og læreplaner faktisk sier. Det tredje, og siste punktet dreier seg om tiden med barna. Man vil, ved å

lete etter feil og mangler hos barn, «stjele ressursene» fra de som faktisk har mer behov for oppfølging.

2.1.3 Saksgangen knyttet til spesialpedagogisk hjelp, og spesialundervisning

Fra et problem oppdages og meldes fra om, av ansatte i barnehage eller skole, og til behovet for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning sakkyndig vurderes, vedtas og eventuelt gjennomføres, skal det innom seks ulike faser (Nilsen, 2012). Kartlegging har en veldig sentral rolle i denne saksgangen, derfor vil det i denne delen komme en kort redegjørelse for hva de ulike fasene innebærer, og hvilken posisjon kartleggingsarbeidet har.

Forskjellen på spesialpedagogisk hjelp, og spesialundervisning, handler, kort sagt, om alderen til de som skal motta hjelpen. Spesialpedagogisk hjelp er for de under opplæringspliktig alder, og spesialundervisning er for de som har begynt på skolen. Saksgangen i en sak om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, og saksgangen knyttet til spesialundervisning, vil derfor være tilnærmet lik (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Men hvem har egentlig rett på spesialpedagogisk hjelp, og hvem har rett på spesialundervisning? Opplæringslova (1999) slår fast at barn under opplæringspliktig alder, som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett på slik hjelp. Videre står det i Utdanningsdirektoratets veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009) at hva som er «særlige» behov, er en skjønnsmessig vurdering. Elever som har rett på spesialundervisning er også regulert av opplæringsloven, og det fastslås at dette gjelder elever som ikke får, eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Fase 1: Før tilmelding og utredning

Den første fasen, i prosessen mot spesialpedagogisk hjelp, eller spesialundervisning, er førtilmeldingsfasen. Denne fasen er når barnehagen, skolen, foreldre eller foresatte, får mistanke om at et barn, ikke får tilstrekkelig hjelp, eller fullverdig utbytte av skolens ordinære opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når lærere eller annet undervisningspersonell mistenker behov for spesialundervisning, skal det meldes fra til rektor. Dette er henvendelser som rektor ikke kan avvise, og de undersøkelser som er nødvendig, for å avklare barnets situasjon, må settes i gang. Både i barnehage og i skole vil det være naturlig at bekymringer drøftes innad i kollegiet, og at man samtidig trekker inn foreldre, foresatte og eventuelt barnet selv.

I denne fasen tar barnehagen og skolen utgangspunkt i egen kompetanse, for å på best mulig vis, kartlegge og vurdere barnets situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2009). I barnehagen skal barnets utvikling, læring og forutsetninger vurderes på selvstendig grunnlag, uten å ta utgangspunkt i barnehagens muligheter for tilrettelegging. I skolen skal det samtidig justeres og prøves ut tiltak innenfor ordinær opplæring, for å forsøke å tilpasse opplæringstilbudet til den enkelte elev. Kan eleven få tilfredsstillende utbytte av undervisningen gjennom små justeringer, eller må det spesialundervisning til? At et barn har vansker sosialt, eller med fag, eller at det har en diagnose, betyr ikke automatisk at det er behov for spesialpedagogisk støtte. Både individuelle faktorer, og faktorer på systemnivå må vurderes. De vurderingene skolen gjør seg, skal oppsummeres og samles i en pedagogisk rapport som eventuelt sendes til PPT.

Fase 2: Tilmelding til PP-tjenesten

Skogen (2015) hevder de interne vurderingene i første fase, kan føre til en av to mulige scenarioer. Det kan enten konkluderes med at spesialpedagogisk hjelp ikke er nødvendig, og at eleven får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Eller det kan konkluderes med at barnet har særlig behov for hjelp, og at eleven ikke har, eller kan få tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Neste fase blir da tilmeldingsfasen. Da sender kommunen, på vegne av barnehagen, eller rektor, på vegne av skolen, søknad til PPT, om sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette må foreldre, foresatte og eventuelt eleven selv, gi sitt samtykke til.

Fase 3: Sakkyndig vurdering av elevens behov

Når barnehagen eller skolen sender tilmelding til PPT, skal det automatisk settes i gang en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). En sakkyndig vurdering skal foretas av et sakkyndig organ, og skal ifølge Opplæringslova (1999, §5-3), vise om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, eller spesialundervisning, og hvilket tilbud som eventuelt bør gis. Konklusjonen som PPT kommer fram til, skal munne ut i en rapport som skal gi konkrete restriksjoner om hva den enkelte har behov for. Rapporten er ikke bindende, men en rådgivende uttalelse som skal ligge til grunn for den videre prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Utredningen og tilrådingen som PPT foretar, vil skje med utgangspunkt i informasjonen fra barnehagen og skolen (Skogen, 2015). Hvor omfattende den sakkyndige vurderingen blir,

avhenger av om det er førstegangs tilmelding, eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når tilmeldingen skjer for første gang, må en grundig og helhetlig kartlegging av barnet og barnets situasjon foreligge. Utgangspunktet for utredningen vil da være tilmeldingsskjemaet, og den pedagogiske rapporten som skolen har foretatt (Utdanningsdirektoratet, 2009). PPT må så vurdere om det er behov for ytterligere opplysninger, og om andre kilder og metoder må benyttes.

Fase 4: Vedtaksfasen

Etter at den sakkyndige vurderingen, med utredning og tilråding, er oversendt fra PPT til barnehage og skole, kommer vil til vedtaksfasen. Da skal kommunen fatte enkeltvedtak om barnet i barnehagen skal få spesialpedagogisk hjelp. Og skolen fatte enkeltvedtak om eleven skal få spesialundervisning. Dette ut fra det som tilrådes i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Saken skal med andre ord avgjøres, ved at det treffes et enkeltvedtak. Dette vil si, at uansett hvilket behov barnet har, så skal dette vedtaket fattes. Her er altså kartleggingen og kartleggingens resultat avgjørende for om et barn får den hjelpen det trenger. At dette arbeidet har foregått så grundig som mulig, og at resultatet drøftes innad i personalet, er derfor helt vesentlig.

Opplæringsloven stiller ingen spesielle regler til utforming av enkeltvedtaket, annet enn at det må være i tråd med opplæringsloven, forvaltningsloven, og forvaltningsprinsipper, og at avvik fra den sakkyndige vurderingen må begrunnes. Enkeltvedtaket skal klart og tydelig formidle hva barnet i barnehagen, og eleven i skolen, har behov for, og sette rammen for hvilken type spesialpedagogisk hjelp, eller spesialundervisning som er tildelt. Hvis den sakkyndige vurderingen er tydelig nok, er det tilstrekkelig, at det i enkeltvedtaket står at det er de tilrådingene i den sakkyndige vurderingen som gjelder. Som hovedregel, skal et vedtak i barnehagen gjelde for ett kalenderår, og i skolen for et opplæringsår (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Fase 5: Planlegging og gjennomføring

I planleggings- og gjennomføringsfasen, skal de nødvendige faglige og økonomiske ressursene skaffes til veie, og den spesialpedagogiske hjelpen, eller spesialundervisningen, settes i gang. (Skogen, 2015). Dette i tråd med barnas enkeltvedtak. Det stilles ingen krav til at den spesialpedagogiske hjelpen for barn under opplæringspliktig alder, bare skal knyttes til barnehagen. Hvilken institusjon eller tjeneste som skal foreta hjelpen, kommer an på barnets behov. Utdanningsdirektoratet (2009) presiserer at det er viktig å bringe foreldre og foresatte på

banen. Foreldrenes medvirkning er av avgjørende betydning for at hovedformålet om å gjøre barnet bedre rustet til å begynne i skolen, blir ivaretatt.

Utdanningsdirektoratet (2009) poengterer at alle elever som har rett på spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan, eller en IOP. Den skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Den individuelle opplæringsplanen som eleven skal ha, må være utformet med utgangspunkt i enkeltvedtaket og dermed den sakkyndige vurderingen. Det er ikke lov å sette inn andre hjelpetiltak enn det som kan utledes fra disse dokumentene.

Fase 6: Evaluering

Den siste og sjette fasen, er evalueringsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fra og med 1. august 2013 ble opplæringsloven endret, og kravet om halvårsrapport ble byttet ut med krav om årsrapport. Det hevdes hensikten med lovendringen var å minske dokumenteringsbyrden i barnehage og skole. Det kan likevel foretas kontinuerlige vurderinger underveis i barnehage- og skoleåret. I årsrapporten skal barnas utvikling vurderes. I skolen skal dette gjøres ut i fra målene som er satt opp i elevens IOP. Det skal også foreligge en oversikt over opplæringstilbudet, og hvordan det har fungert. Så fort rapporten er ferdig, skal den oversendes til foreldre og foresatte, og til kommunen/fylkeskommunen.

I samarbeid med foreldre, foresatte og barnet selv, skal det med utgangspunkt i årsrapporten, vurderes om det fortsatt er behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

Utdanningsdirektoratet (2014) understreker, at det ikke er nødvendig med ny sakkyndig vurdering, hvis det spesialpedagogiske arbeidet er godt dokumentert, og det enkelte barns utvikling er relativt stabil. Med samtykke fra foreldre og foresatte, kan det på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen og årsrapporten, fattes nytt vedtak om spesialundervisning. Hvis den sakkyndige vurderingens periode er utløpt, eller barnets behov er forandret, må det sendes ny henvisning til PPT.

2.1.4 Normalitetsbegrepet

«Adfærd, der ikke kan forstås inden for de etablerede kognitive mønstre, udskilles umiddelbart som uforståelig og unormal» (Holst, 1978, s. 50, i Rønhovde, 2004, s.24). Dette utsagnet poengterer det nærmest uunngåelige, i mange situasjoner: Atferd som ikke passer innenfor allerede etablerte rammer og grenser, anses gjerne av mange, som unormal. Som pedagoger og

fagfolk i barnehage og skole, må man ha et godt reflektert standpunkt for hva man faktisk anser som normalt. Man må ha god og oppdatert kunnskap på barns utvikling, og i tillegg være sensitiv. Jo snevrere syn på hva som er normalt eller godtatt, jo flere avvik. Jo lavere terskel for forskjellig atferd, jo flere problemer (Røndhovde, 2004).

Jørgensen og Anjum (2006) påpeker at vi i dagens samfunn har forskjellige betegnelser på mennesker med ulike funksjonshemninger og diagnoser. Vi snakker for eksempel om atferdssvikt, oppmerksomhetsforstyrrelse, lærevanske eller funksjonshemming. Dette er betegnelser som har vært brukt i lang, lang tid, men som nå har fått ny språkdrakt. I tillegg poengteres det at det faktisk er skolesystemet som er med på å produsere disse merkelappene. Et system med en forestilling om at noe er normalt, og at noe er avvikende, og må hjelpes tilbake til normalen.

Normalitetsbegrepet blir brukt i mange sammenhenger, men hva betyr det egentlig? Ifølge Jørgensen og Anjum (2006) kommer ordet normal av det latinske ordet norma. Norma betyr «målestokk», og når noe er normalt kan det tyde på at det er i samsvar med normen. Men hva er en norm da? De tidligere nevnte damene forteller, at en norm gjerne handler om hvordan noe både bør gjøres, og bør være. Videre henviser de til Hanneborg og Hanneborg (1975) som sier at ordet normal kan bety at noe er vanlig, gjennomsnittlig eller alminnelig.

Med dette i mente, kan man se at normalitetsbegrepet er forholdsvis relativt, og høyst kontekststøttet (Jørgensen og Anjum, 2006). Det som er normalt i en situasjon, trenger ikke være det i en annen, og det som er normalt for ett menneske, trenger ikke være det for ett annet. For å eksemplifisere, kan vi snakke om sommeren i Norge, kontra sommeren i sydlige strøk. Selv om det er normalt med et aldri så lite snøfokk på sommeren her, er det for eksempel ikke det i Hellas. At en latinamerikaner både klemmer og kysser når en hilser på nye folk, er helt innenfor normen, men ikke nødvendigvis like hverdagslig for en nordmann.

Det meste kan altså være normalen, alt etter hvilken kontekst vi ser det fra, og hvem det er som tolker situasjonen. Selv om det for en latinamerikaner vil være helt vanlig å kysse en helt ukjent på gata, i Mexico, vil det kanskje ikke bli ansett som like vanlig, hvis det ble gjort av samme person, på Nordmøre. I den forbindelse blir det relevant å trekke inn Jørgensen og Anjums (2006) påstand, om at det gjerne er majoriteten som setter standarden for hva som er normalt og unormalt. Vi alle kan derfor være både normale og unormale, alt etter hvilken setting vi er i.

Men hva avgjør egentlig om et barn er normalt eller ikke? Vil ikke det også være relativt til settingen? Relativt til hver enkelt sin tolkning? Relativt til hvert enkelt kartleggingsverktøy? En lærer kan akseptere en helt annen oppførsel enn det en annen lærer vil. Et kartleggingsverktøy har et helt annet fokus, enn det et annet verktøy har. Taraldsen (2015) eksemplifiserer med at man i et klasserom der stillhet og ro er å foretrekke, vil anse det som atferdsavvik, å være mer engasjert og kanskje litt urolig. Mens det i andre situasjoner, tvert imot vil bli sett på som positivt. Videre forteller han om en gutt, som blant annet er blitt beskrevet som hølytt og litt vel dominerende i barnehagens lek. Samtidig fulgte han ikke alltid de sosiale spillereglene. Taraldsen valgte heller å beskrive han som kreativ, engasjert og trygg i situasjonen – trygg i at hans væremåte var bra nok, og akseptert. Om man velger å se på atferd som unormal eller normal, vil først og fremst være avgjørende for hvordan situasjoner utarter seg, men det vil også være avgjørende for hvilket syn et barn får på seg selv.

Som lærer, eller annen type pedagog, ute i det store spekteret av barn og unge, vil man mest sannsynlig møte det Sørmo (2015) beskriver som en gruppe med «annerledes» atferd ovenfor andre barn, unge og voksne. En atferd som kan være med på å utfordre det som anses som normalt. Atferd som anses som avvikende, og som kan bidra til kategorisering av barn – for eksempel barn med sosiale eller emosjonelle vansker, eller rett og slett «barn med annerledes atferd». Videre poengterer han at barn neppe har bedt om en slik kategorisering, og i hvert fall ikke ut fra sitt funksjonsnivå. En slik inndeling av barna, kan i verste fall fremme stigmatiserende holdninger (Sørmo, 2015).

I slike situasjoner er det høyst nødvendig at en som voksenperson, viser forståelse og omtanke for den enkelte. Rønhovde (2004) poengterer nemlig, at denne såkalt avvikende atferden, faktisk kan være det eneste normale, i barnets forståelse av situasjonen. Da blir det viktig å spørre seg selv hvilken sammenheng det ble handlet i, og hvordan oppfattelsen av situasjonen, eventuelt kan snus (Rønhovde, 2004). Sørmo (2015) forteller at ulik bagasje kan gi ulike uttrykk, og at noe bagasje kan bli synlig gjennom konsentrasjonsvansker, eller begrenset samarbeidsevne. God kunnskap om barns eventuelle belastninger og mulige uttrykksmønster, er derfor av vesentlig betydning. Spesielt i kartleggingssituasjoner, der det stilles spørsmål om spesialundervisning, diagnoser og medisinerer.

2.1.5 Systemfokus VS. individfokus

I 1881 kom Lov om abnormundervisning, i 1951 kom Lov om spesialskoler, og i 1962 opprettes Statens spesiallærerskole (Jørgensen og Anjum, 2006). I kjølevannet av dette, ble spesialpedagogikken unnfanget. Omsorgen for det enkelte barn, blir av Skogen (2015) ansett som selve drivkraften i denne utviklingen. Det er derfor ikke unaturlig at det var individperspektivet som sto i spesialpedagogikkens fokus, den gangen.

Allerede på 1900-tallet ble øynene åpnet for systemets betydning. Det ble, for mange, mer og mer innlysende at det var et samspill mellom individet og det systemet individet befant seg i, og at de var gjensidig avhengig av hverandre. Men når systemfokuset tok overhånd på 1900-tallet, gikk «nyfrelste systemteoretikere» så langt, at de nærmest gav forbud om individfokus. Flere mente for eksempel at PPT bare skulle konsentrere seg om system og samfunn, i stedet for individ, når kartlegging skulle gjennomføres (Skogen, 2015).

Selv om de fleste, den dag i dag, er enige i at det er et samspill mellom disse to perspektivene, blir tradisjonell spesialpedagogikk kritisert for å ha et for snevert individfokus (Morken, 2012). I dagens spesialpedagogiske fagdebatt, samt i generell samfunnsvitenskap, er det et tydelig spenningsforhold mellom individ- og systemperspektivet. Morken (2012) hevder denne spenningen kan betraktes som et dilemma:

Skal faget spesialpedagogikk og spesialpedagogisk virksomhet konsentreres om enkeltindivider med funksjons- og lærevansker eller om opplæringsmiljø og systembetingelser?

(Morken, 2012, s. 149)

Hva dreier lærevansker og funksjonshemming seg egentlig om? Det Morken (2012) beskriver som fysiske og psykiske defekter, eller det han beskriver som samfunnsmessige verdier, utestenging og diskriminering? Videre undrer han seg, litt mer spissformulert, om spesialpedagogikk dreier seg om funksjonshemma individer, eller funksjonshemma samfunn? Funksjonshemming og lærevansker kan ha skyld i både individuelle årsaker, og årsaker på systemnivå. Selv om samfunnet ikke har skylden for en eventuell diagnose, som ADHD, kan det ha skylden for de utfordringene og hindringene som mennesker med denne diagnosen, møter. I den forbindelse, reiser det seg nok et spørsmål fra Morken; skal fokus være på individuell behandling eller

generell forebygging i barnehage, skole og samfunn? Skal kartleggingens fokus være på individet eller på systemet?

Det holder uansett ikke, med enten det ene eller det andre perspektivet (Morken, 2012). For at man skal kunne bedrive hensiktsfull og god spesialpedagogisk virke, er det vesentlig med god innsikt i dem begge. For at man skal kunne gjennomføre grundig og helhetlig kartlegging, må man ha forståelse for det komplekse samspillet mellom individ og system. Mennesket er tross alt et sosialt vesen, som både utvikles og påvirkes av samspillet med samfunnet og omgivelsene. I spenningsforholdets natur, nytter det ikke å velge det ene fokuset fremfor det andre (Morken, 2012). Løsningen ligger derimot, i å kunne gi rom for begge. Man må kunne forstå den enkelte med utgangspunkt i et samfunnsperspektiv, og visa versa.

I og med at systemnivået har som oppgave å tilrettelegge for et godt fungerende individnivå, hevder Sollesnes (2008) at det prinsipielt ikke skal være noen forskjell om man tar utgangspunkt i systemet eller individet. Innenfor visjonen om en inkluderende skole og tilpassa opplæring for alle, ligger det en forutsetning om arbeid både på individ- og systemnivå (Morken (2012). Pedersen (2015) understreker dette, ved å si at det stilles krav til miljøet barnet og barnegruppa er en del av, for at best mulig utviklings- og læringsbetingelser skal finne sted.

Videre lister hun opp flere eksempel som dreier seg om nettopp dette, blant annet inne- og utemiljø, hverdagsrutiner og personalet (Pedersen, 2015). Kanskje er det overgangssituasjonene som ikke fungerer for den enkelte, og at det er derfor barnet blir så urolig i akkurat den hverdagsrutinen. Kanskje har vedkommende dårlig hørsel, og har vansker med å oppfatte det som blir sagt når beskjeder blir gitt felles. Et inkluderende fellesskap for alle barn, forutsetter at man er hensynsfull ovenfor alle barn. De som strever ekstra med å regulere sanseinntrykkene sine har kanskje større behov for forutsigbarhet og oversikt i hverdagen. Da må vi møte dem på det. Slik kan vi oppsummere med å si at hvert enkelt individ, må forstås ut fra sosiale og kontekstuelle sammenhenger.

2.2 Skjønn

Skjønn er et sentralt begrep innenfor pedagogikken i dagens samfunn, og Molander (2013) henviser til blant annet Freidson (2001) som hevder det faktisk kan være kjernen i profesjonelt arbeid. Pettersvold og Østrem (2012) påstår at et godt utviklet profesjonelt skjønn, er en nødvendighet når man skal observere og vurdere barns utvikling, på en etisk og faglig forsvarlig

måte. Spesielt viktig, under kartleggings situasjoner, når det er om å gjøre og se hele barnet, og barnet i en kontekst - individet og systemet sammen. Dette krever både kunnskap om barns utviklingsmønstre, sensitivitet for hver enkelt situasjon, og et reflektert verdisyn.

Men hva er egentlig skjønn? Heum (2014) knytter ordet til verbet å forstå, og mener det innholdsmessig kan knyttes til begrepet vurdering. Han sier at å utøve skjønn, eller å ta en skjønnsvurdering, innebærer å ta en vurdering av ulike alternativer, for så å finne det beste. Pettersvold og Østrem (2012) hevder skjønn også kan kobles til dømmekraft, praktisk klokskap, fornuft og teoretisk kunnskap.

Hva bygger vi skjønnnet vårt på? I sin redegjørelse av begrepet, hevder Heum (2014) at vi i noen av tilfellene, bygger skjønnnet på vår umiddelbare respons. En mer eller mindre instinktstyrt reaksjon, basert på erfaring og opparbeidede holdninger. I andre tilfeller er skjønnnet bygd på et mer grundig resonnement, med veloverveide beslutninger. Dette grundige resonnementet, er det viktig å ty til, når valg som kan medføre store konsekvenser, skal tas. For eksempel ved sakkyndig vurdering, og spørsmål om spesialpedagogisk hjelp.

Videre i forklaringen, trekker Heum (2014) inn flere ulike skjønn som praktiseres. Grovt sett skiller vi mellom dagligdags skjønn, og skjønn som utøves i yrker, der forskjellen ligger i om tankene eller privilegiene er ens egne, eller om de tilhører fellesskapet. Denne utgreiingen vil handle om det yrkesrelaterte skjønn, og da om forvaltningsskjønn, profesjonelt skjønn, evidensbasert skjønn og ekspertskjønn.

Hvorvidt skjønnnet er et forvaltningsskjønn eller et profesjonelt skjønn, har med å gjøre om skjønnnet er hjemlet i en lov, eller forankret i profesjonsutøvelsen. Profesjonelt skjønn utøves av eksperter, profesjonelle, eller av utøvere som er utdannet i et spesielt fag (Heum, 2014). Dette er skjønn som omhandler profesjonens vilje eller virkelighetsoppfatning, og tar utgangspunkt i profesjonens verdier, holdninger, samt skrevne og uskrevne regler. Ohnstad (2012) eksemplifiserer med at lærere, er gitt myndighet til å blant annet ta beslutninger, og vurdere hvilken undervisningsmetode, som fungerer best i hvilken situasjon.

Når skjønn kan praktiseres i forbindelse med lover, gjelder dette lover som det ikke har vært mulig å utforme presise nok til at de kan gjelde i alle tilfeller. Heum (2014) beskriver det som lovgivernes måte og delegerer myndighet på. I opplæringslovens §5-1 første ledd, om elevenes

rett til spesialundervisning, står det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringsstilbud, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Denne loven har ikke vært mulig å utforme presist nok, da dette vil variere fra elev til elev. Det må altså tas en skjønnsvurdering. Har eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen, eller ikke.

Evidensbasert skjønn slekter på det Heum beskriver som «et av de nye moteordene i skjæringspunktet mellom forskning og profesjonsutøvelse» (2014, s. 31), nemlig evidensbasert praksis. Evidensbasert praksis handler, kort oppsummert, om at praksis skal bunne i det som fungerer, og kunnskap om hva som sikrer kvalitet og gode resultat. Evidensbasert skjønn handler om når man foretar en vurdering eller en løsning, basert på denne praksisen. At man tar en beslutning, ut fra det som har fungert godt i tidligere sammenlignbare situasjoner. Ekspertsjønn er beslektet med evidensbasert skjønn, men dette skjønnnet reguleres gjennom prosedyrer, som har sitt grunnlag i ekspertise, regler og lover. Selv om skjønn skal gi fleksibilitet, og samtidig kunne tilpasses hver enkelt situasjon, er det greit å ha noe å støtte seg på, dersom det følger store konsekvenser av et eventuelt feilvalg.

Så til sist; hva avgjør om skjønnnet er godt nok eller ikke? Noen vil mene at man innenfor det profesjonelle skjønnnet måler skjønnnet opp mot resultatet. Mens man innenfor forvaltningsskjønnnet måler det opp mot fremgangsmåten, angitt i for eksempel en lovtekst eller en forskrift (Heum, 2014). Om skjønnnet er godt nok vil derfor variere fra person til person, fra yrke til yrke, fra profesjon til profesjon, og mest av alt, fra situasjon til situasjon.

2.2.1 Hermeneutikk

I og med at forståelse er noe som faller seg naturlig for oss mennesker, beskriver Lægreid og Skorgen (2006) oss, som hermeneutiske vesener. Videre sier de at hermeneutikk, etymologisk, kommer fra det greske verbet hermeneuein. Et verb som betyr å uttrykke, å utlegge, og å oversette. Krogh (2014) hevder betydningen «å uttrykke» handler om å utsi noe, eller å tale, at «å utlegge» handler om å fortolke, og at «å oversette» har med å oversette fra ett språk til et annet.

Ifølge Krogh (2014) er det Hans Georg Gadamer (1900-2002) som står mest sentralt i hermeneutisk teori. Det er hans oppfatning av hva hermeneutikk er, som har hatt størst innvirkning, og forårsaket mest debatt i moderne filosofi. Selv har han aldri lagt skjul på hvor mye han skylder sin lærer og inspirator Martin Heidegger (1889-1976), for å komme fram til de teoriene han har kommet fram til.

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014). I sin teori, var Gadamer opptatt av å beskrive den menneskelige forståelsen, og han ga flere eksempler på hvordan forståelse faktisk oppstår, og hvordan det utvikler seg. Sentralt i teorien hans, står fordommene våre. Han mente ingen forståelse starter fra «scratch», og at enhver forståelse tar utgangspunkt i våre forutgående forståelser. Selv om fordommer ofte kan føre til skepsis, og kan hindre oss i å forstå, anså Gadamer dem som positive forutsetninger. Han beskrev dem som produkter av vår periode, og ikke som noe fast grunnlag.

Når det gjelder kartlegging, kan hermeneutikk omhandle refleksjonene rundt hvorfor resultatene ble som de ble, og testene gikk som de gikk. Sørmo (2015) henviser til Drugli (2013), som snakker om at når barn kjenner på noe, så kan det komme frem gjennom forskjellige uttrykk. Et barns frustrasjon kan for eksempel bli synlig gjennom fortvilelse, trass, gråt, aggresjon, sinne eller manglende konsentrasjon. Et dårlig resultat på en kartlegging, kan altså bunne i at barnet rett og slett har en dårlig dag. Kanskje oppleves omgivelsene som krevende. Kanskje er tankene et helt annet sted. Det må rett og slett tas en skjønnsmessig vurdering.

I forbindelse med hermeneutikken, snakker Kanestrøm og Taraldsen (2014) om «å lete etter det skjulte». De mener dette er selve grunnlaget innenfor pedagogikken. De mener det som er synlig bare er en liten del av sannheten, og at den totale sannheten ligger skjult. Vi må derfor avdekke det som er skjult, for å ha mulighet til å få tak i den.

Men dette trenger ikke være bare enkelt. Kanestrøm og Taraldsen (2014) understreker at elevers vansker tross alt ikke står skrevet utenpå dem. I tillegg kan elevene selv, i noen tilfeller, faktisk være med på å tildekke at de har vansker med ett eller annet. Dette gjerne fordi de av ulike årsaker, skammer seg. I den sammenheng snakker Kanestrøm og Taraldsen (2014) om viktigheten av å «avsløre» disse tildekkingsmekanismene, som de beskriver som «symptomer på at noe ikke er bra» i barnas liv. De understreker at ingen barn ønsker plage noen, og at det da mest sannsynlig handler om å skjule noe langt mer grunnleggende alvorlig.

2.2.2 Subjektivisering og objektivisering

Som vi har lest, skiller vi grovt sett mellom hverdagslig skjønn og yrkesrelatert skjønn, mellom den enkeltes vilje og tanker, og fellesskapets vilje og tanker. Det yrkesrelaterte skjønn skal være saklig og upartisk, og det skal, ifølge Heum (2014) være objektivt, og nøytralt.

Skjønnsutøveren må derfor ikke ha interesse i saken, eller la seg farge av personlige standpunkt.

Samtidig påpeker han, at det både kan være nytteløst og helt feil å objektivere skjønnnet, og at man i noen tilfeller faktisk må være subjektiv. Et skjønn som omhandler andre mennesker, skal jo tross alt ivareta individuelle hensyn og unike behov.

For å forklare subjektivitet og objektivitet litt nærmere, har Østrem (2012) valgt å trekke inn filosofen Martin Buber. Buber beskriver to mulige måter et «jeg» kan møte «den andre» på. Enten som et «det» eller som et «du». I sin redegjørelse drøfter han møter mellom mennesker, og da spesielt møter mellom fagperson og klient – mellom voksen og barn. Røkenes og Hanssen (2012) forklarer at han gjør dette med utgangspunkt i begrepene Jeg-Det og Jeg-Du, som kan betraktes som to holdninger, man kan sitte med. Vi kan forholde oss til den andre som et subjekt (du), eller som et objekt (det).

Røkenes og Hanssen (2012) hevder, at man ved å forholde seg til den andre som et Det, forholder en seg til den andre som en gjenstand. Da tar man for eksempel med seg teorier og definisjoner, inn i møtet. Det objektivres ved at det blir satt merkelapper eller definisjoner, med bakgrunn i diagnoser eller karaktertrekk, en har hørt om. Den andre blir altså behandlet ut fra Jeg-ets viten om Det-ets natur. Barnet blir tingliggjort, eller objektivert. Alle er like.

Germeten og Skogen (2011) hevder objektivering er en av hovedgrunnene, til at man må være forsiktig med kartlegging av barn. Hvis barna skal behandles rettferdig, må de behandles som de unike individene de er. De må behandles ulikt, ut fra sine særegne egenskaper, og sin særegne personlighet. Det som er normalt for et individ, trenger ikke være det for et annet. Pettersvold og Østrem (2012) bekymrer seg for om kartleggingsprøver og kartleggingsverktøy, kan føre til et litt vel objektivt syn på barn. De drøfter om man gjennom kartlegging kan glemme barnet som individ, barnet som subjekt, fordi det er et så stort fokus på det de skal testes i. Det de skal testes i, blir plutselig viktigere enn barnas individuelle egenskaper og behov.

Røkenes og Hanssen (2012) understreker at man må passe seg, for ikke å bli den «eksperten», som vet hvordan alle både skal forstås og behandles. Videre sier de at fagfolk må være spesielt oppmerksomme på dette, da de gjerne er godt rustet med flere ulike teorier, og annen type hjelpemiddel. Germeten og Skogen (2011) er enig i det foregående. De mener læreres, og andre pedagogers godt utviklede kunnskap, om for eksempel måloppnåelse på ulike nivå, ikke må brukes til å «stemple» eller diagnostisere barna. De må være seg bevisst, at et dårlig kartleggingsresultat ikke nødvendigvis betyr diagnose.

Et Jeg-Du-møte er preget av gjensidighet, og at partene er like mye verdt (Røkenes og Hanssen, 2012). Hvis man møter den andre som et Du, møtes man, i en felles opplevelse. I stedet for å møtes utenfra, møtes en innenfra, emosjonelt. Det er fokus på at barnets opplevelser, følelser, tanker og handlinger, er reell. Det barnet sier, er sant. Jeg-et er åpen for det nye og overraskende, og er tilstede i det som skjer her og nå. I slike møter settes Jeg-ets, eller pedagogens viten til side, til fordel for barnets individuelle hensyn og unike behov.

Røkenes og Hanssen (2012) sier at fagfolk, med sin store tro på egne teorier og erfaringer, faktisk kan behandle den andre som objekt, selv om en egentlig ikke mener det. Man vil så gjerne utdype sitt engasjement, sin kunnskap og sin forståelse, av den andre som subjekt, at man automatisk definerer den andres opplevelser og følelser. Østrem (2012) hevder, på den andre siden, at å behandle den andre som et Det, i noen tilfeller, ikke nødvendigvis er så ille. At det finnes former for objektivisering, som ikke er dehumaniserende.

For at en pedagog skal kunne møte barn med både anerkjennelse og respekt, må man kunne forholde seg til dem, både som et Du og som et Det (Østrem, 2012). Man skal kunne gå inn og ut av begge disse relasjonene til barnet, vekselvis, uten å miste synet på det, som et individuelt subjekt. Jeg-Du-relasjonen innebærer å kunne være til stede i barnets opplevelse. At man lar seg rive med i barnets vide spekter av følelser, og tar del i latter, sang, sorg og irritasjon. Jeg-det-relasjonen handler om at den voksne må kunne vurdere barnets utvikling, i henhold til for eksempel pedagogens kunnskap om utviklingspsykologi, eller kontekstens betydning for lek og læring. Østrem (2012) sier, at så lenge anerkjennelsen av den andre som likeverdig subjekt ligger til grunn, finnes det ingen krenkelse ved denne type objektivisering.

2.2.3 Skjønnets for og imot

Skjønn og skjønnsutøvelse blir for noen ansett som kjernen i profesjonell yrkesutøvelse, og for andre som synsing og noe som bør begrenses (Pettersvold og Østrem, 2012). Kirkebøen (2013) og Molander (2013) er av de som mener skjønn, og såkalt synsing, bør begrenses. Kirkebøen (2013) sier for eksempel, at mye forskning har vist at det ofte er god grunn til å være skeptisk, når det står at fagfolks konklusjoner er basert på en «skjønnsmessig helhetsvurdering». At fagfolks skjønn kan være overraskende dårlig, selv om de både er godt utdannet, erfarne, og svært intelligente. Molanders (2013) mistillit til skjønn, kommer av at det samme tilfellet, kan bli

vurdert vidt forskjellig. At to godt reflekterte vurderinger, kan føre til to helt forskjellige konklusjoner – selv om saken er den samme, og bedømmelsene ikke er dårlig utført.

Heum (2014) refererer til Grimen og Terum (2010), som har hele tre argumenter for hvorfor skjønn er viktig, og bør benyttes. Først og fremst blir skjønnet beskrevet som en viktig beslutningsmekanisme, spesielt i situasjoner hvor generelle regler eller generell kunnskap mangler. Neste argument omhandler skjønnets nødvendighet ved bruk av generelle regler eller generell kunnskap, i enkelthendelser. Tredje, og siste argument, handler om individualisert behandling. At skjønn er en viktig forutsetning, når man mangler føringer for hvilken løsning som er riktig – spesielt når det gjelder enkeltmennesker og deres behov. Tre argumenter som alle er like relevante i en kartleggings situasjon.

Pettersvold og Østrem (2012) har i sin bok tatt for seg ulike kartleggingsverktøy, og snakker blant annet om TRAS, som er et verktøy til observasjon av barns språkutvikling. I verktøyets håndbok, blir det sagt at skjønn til bruk under utfylling av skjemaene som følger med, reduserer resultatets pålitelighet. De snakker om at de fleste kartleggingsverktøyene vil redusere skjønn, og omtaler det som negativt. Selv sier de at det er umulig å ikke bedrive skjønnsmessige vurderinger. De beskriver det som «uforenlig med god praksis» å redusere bruken av skjønn, når det faktisk kreves skjønn. At nyanserte refleksjoner må settes høyere enn kunnskap i form av blant annet tall, koder og farger. I tillegg sier de at det er verdt å merke seg at verktøyene forstår skjønn som noe personlig, og at for eksempel profesjonelt skjønn, ikke blir omtalt.

2.3 Etikk

Du har kanskje hørt noen snakke om at en handling ikke var moralsk riktig, eller at det som skjedde var etisk galt. Ifølge Ohnstad (2012) er moral noe som først og fremst kommer til uttrykk gjennom handlingene våre. Etikken er moralens teoretiske grunnlag. Etikk består av flere ulike teoretiske og filosofiske argumentasjonsmodeller. Disse ulike teoriene har ulike grunnleggende verdier, og ulikt fokus. Vi har for eksempel en teori med fokuset på selve handlingen, en annen med fokuset på resultatet, og en tredje på det handlende subjektet. Vi snakker om pliktetikk, konsekvensetikk og nærhetsetikk.

For at samfunnet skal kunne stole på at kartleggingen som utføres, er til det beste for barnet, og at kartlegging og testing generelt, er av hensiktsmessige grunner, er det nødvendig at det samsvarer med etikken (Bergem, 2015). Dette kapitlet vil starte med en redegjørelse for det som bør ligge til

grunn for ethvert pedagogisk virke, nemlig profesjonsetikken, og nærhetsetikken. Avslutningsvis kommer en presentasjon av pliktetikken og konsekvensetikken.

2.3.1 Profesjonsetikk

Både hvordan pedagogikken i skolen drives, og pedagogikken i barnehagen utøves, vil komme an på hver enkelt institusjons individuelle kunnskaper, verdier og holdninger (Kaldestad, Reigstad, Sæther og Sæthre, 2007). Det vil komme an på hvilke verdier som preger en skole eller en barnehage, og avhenge av personalet som jobber der. Videre vil nettopp dette, prege vår yrkesutøvelse, som for eksempel vår samhandling og kommunikasjon med barn, og vår måte å drive kartlegging på. Samfunnet må være trygg på at skolen og barnehagen handler etter barnets beste. At kartleggingen som blir foretatt, er av hensiktsmessige grunner, og at det blir utført på forsvarlig vis.

I kjølevannet av dette, ligger det forventninger til vår yrkesgruppe som profesjon. At yrkesutøvelsen er profesjonell (Ohnstad, 2012). Det er her profesjonsetikken kommer inn i bildet. Lærere er blant annet forpliktet til å forvalte det politiske mandat, som blant annet er uttrykt i opplæringsloven. I lærerprofesjonen finner vi også den profesjonsetiske plattformen, og andre etiske retningslinjer. Når en profesjon er forpliktet til å blant annet følge den profesjonsetiske plattform, kan samfunnet ha tillit til at de handler etter yrkesgruppens holdninger og verdier, og ikke etter egeninteresser. Plattformen forsikrer med andre ord samfunnet om at lærerne gjør jobben sin, og at verdiene som ligger til grunn er til barna og elevenes beste (Bergem, 2015).

En sentral tanke innenfor nærhetsetikken er, at vi mennesker er satt i en sosial sammenheng vi ikke kan trekke oss ut av (Bergem, 2011). Så fort vi er i samhandling med et annet menneske, ligger det et ansvar hos oss som medmennesker, for å ivareta den annen part. Som spesialpedagog i arbeid med barn og unge, er dette spesielt viktig, og derfor er nok også akkurat denne type etikk utgangspunktet for profesjonsetikken (Ohnstad, 2012). Nærheten i nærhetsetikken kan referere til to forhold. Det kan dreie seg om fysisk nærhet mellom mennesker, eller om psykisk og emosjonell nærhet mellom mennesker. Bergem (2011) hevder disse to forholdene ofte er sammenfallende.

Som voksen i arbeid med barn eller unge, vil man alltid stå i en posisjon med autoritet og makt (Bergem, 2011). Dette er to faktorer som det er viktig å tenke over. Man må være seg bevisst de

muligheter og farer en slik autoritet fører med seg. I en lærer-elev relasjon, barnehagelærer-barn relasjon eller rett og slett voksen-barn relasjon, vil det alltid finnes et asymmetrisk maktforhold. Selv om partene alltid skal være likeverdige, kan denne asymmetrien, ifølge Bergem (2011), være fristende for fagpersonen, å utnytte til sin fordel. I slike tilfeller blir det vesentlig å spørre seg selv om han har gått over en grense som egentlig ikke skal krysses. Den voksne i en voksen-barn relasjon kan enten velge å gi eleven tro på seg selv, eller «brått og brutalt» rive troen bort. For å trygge barnet på best mulig vis, er det vesentlig å handle etter barnekonvensjonens tre p-er: protection, provision og participation.

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

FNs barnekonvensjon, 1989

2.3.3 Etikkens grunnmodeller

Bergem (2011) hevder det historisk sett, er to modeller som er mer dominerende enn de andre, innenfor den etiske teorien. Konsekvensetikken og pliktetikken. Hvorvidt det er snakk om den ene eller den andre, omhandler om fokuset er på handlingsforløpet, eller handlingens konsekvens. Hovedforskjellen ligger altså i hva den etiske kvalitet blir dømt ut fra. Hvordan vil for eksempel en pedagog med et pliktetisk syn forholde seg til kartlegging i saksgangen knyttet til spesialpedagogisk hjelp, eller spesialundervisning, kontra pedagoger med et konsekvensetisk syn?

Konsekvensetikken setter søkelyset på målet eller hensikten med våre handlinger, og mener den rette handling, er den som gir det beste resultat. Resultatet og konsekvensene bestemmer den etiske kvalitet (Bergem, 2011). Hva er for eksempel målet og hensikten med å kartlegge alle treåringer? Eller kartlegging og testing generelt? Hvilke konsekvenser får man som følger av å gi barnet spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp? Det er ikke sikkert det finnes ett *eneste* svar på disse spørsmålene, men da skal man ifølge konsekvensetikken, vurdere hva som gir de beste konsekvensene. Eller hvilke konsekvenser det er flest av - gode eller dårlige? Det resultatet man kommer fram til, avgjør da om det er etisk riktig å gjennomføre kartleggingen eller ikke, eller om barnet har behov for ekstra hjelp.

Som navnet tilsier, har pliktetikken fokuset på plikten og det vi bør gjøre (Bergem, 2011). Plikten blir ansett som det absolutte i alle situasjoner. Det vil si at å handle etter normer og regler, blir det eneste rette. Konsekvensene er ikke like viktig for en pedagog med dette synet. Er barnehage, skole og PPT pålagt å gjennomføre kartleggingen av kommune eller stat, er det ifølge pliktetikken, etisk feil å avstå fra det. Det eneste pliktetiske rette er å gjennomføre kartleggingen, selv om man ut i fra konsekvensetikken heller burde la være.

Germeten og Skogen (2011) hadde i sin liste over hva kritikken mot kartlegging, innebærer, nevnt at kartleggingsverktøy fort kan bli veldig styrende. At uttrykket «teach to test» blir et faktum, og at barnets beste, kanskje blir glemt. I slike tilfeller har kartlegging og testing fått større fokus, enn det lovverk, ramme- og læreplaner faktisk tillater. Noe som vil medføre at det vil gå utover et annet punkt som står på Germeten og Skogens liste. Nemlig tiden med barna. At kartleggingen kan være med på å «stjele ressurser». At man kan bli så opptatt av å oppfylle plikter, og score godt på tester, at det nok en gang går på bekostning av barnets beste. Vi får en strid mellom konsekvensetikken og pliktetikken.

2.4 Samarbeid

Både Pedersen (2015), og Germeten og Skogen (2011) understreker at formålet og hensikten med kartleggingsarbeid, er å bli bedre kjent med individet, og skaffe oversikt og forståelse for situasjonen rundt. For at dette skal kunne skje, er det en forutsetning at man trekker inn flere faginstanser og miljøer som barna befinner seg i. Hvis et kartleggingsresultat tyder på at tiltak og behandling må settes inn, er det en nødvendighet at man har gjort, det Vogt (2008) beskriver som, en helhetlig kartlegging. Han definerer helhetlig kartlegging med utgangspunkt i fire kriterier, deriblant kravet om at miljøene barnet befinner seg i, skal inkluderes, og at det skal foregå et samarbeid med hjemmet, og mellom flere faginstanser.

Et godt samarbeid vil være avgjørende for at man kommer frem til, og kan iverksette effektive tiltak. Like avgjørende, vil det være i sammenheng med saksgangen knyttet til spesialpedagogisk hjelp, og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). I dette deltapittelet vil det derfor komme en kort redegjørelse for hvorfor et godt samarbeid med hjemmet, og et godt tverrfaglig samarbeid er en nødvendighet. Det vil også bli sagt noe om hvordan gode samarbeidsrelasjoner kan fremmes, slik at kartleggingsprosessen skal bli så grundig og helhetlig som mulig.

2.4.1 Samarbeid med hjemmet

Skolen er lovpålagt å samarbeide med foreldre og foresatte (Opplæringsloven, 1998, §20), og i forskrift til opplæringsloven (2006) står det om samarbeidets formål. Skole-hjem-samarbeidet skal ha eleven i fokus, og bidra til både faglig og sosial utvikling. I tillegg står det at skolen har hovedansvaret. I motsetning til Opplæringslovas *krav* om samarbeid med hjemmet, står det i barnehageloven (2005) om hvordan man kan *sikre* samarbeid med hjemmet. Barnehageloven pålegger altså ikke barnehagen å drive foreldresamarbeid, i motsetning til Opplæringslova. Det blir likevel påpekt at et godt samarbeid vil være med på å skape et godt barnehagemiljø.

I den forbindelse blir det vesentlig å trekke inn Olsen og Traaviks (2010) gode poeng, om at et fungerende samarbeid mellom barnehage eller skole, og hjem, vil bidra til et mer helhetlig syn på barnets situasjon. Ut fra det kan vi trekke en konklusjon om at det er en nødvendighet å inkludere foreldre og foresatte når barn, og barnas situasjon skal kartlegges. Men hva er egentlig et fungerende og godt samarbeid med hjemmet?

Olsen og Traavik (2010) henviser til Davis, som er opptatt av at samarbeidet med hjemmet skal være preget av demokratiske prinsipper. Han mener foreldresamarbeidet skal kunne sammenlignes med et «partnerskap». I dette ligger det at foreldre, foresatte, barnehage og skole er likeverdige deltakere, med like stor beslutningsmyndighet når det gjelder barnas trivsel, læring og utvikling. Videre hevder de at et gjensidig samarbeid ikke betyr at alle skal bidra med det samme, men at man skal utfylle hverandre. Den profesjonelles fagkunnskap og foreldrenes personlige oppfattelser og erfaringer, skal få plass parallelt.

En forutsetning for en god samarbeidsrelasjon - et såkalt partnerskap - er tillit. Til tross for et utall meninger og teorier om hva et samarbeid bør inneholde, er dette noe alle er enige om. Olsen og Traavik (2010) henviser til Kristiansen (1995) som hevder tillit er «samarbeidets lim», og dermed en «nødvendig ingrediens». Videre mener både de, og Westergård (2012) at denne viktige faktoren kan vokse fram som et biprodukt av at man møter foreldre med åpenhet, respekt og genuin interesse.

Kontakt og kommunikasjon er også to viktige stikkord for å fremme et godt samarbeid med hjemmet (Westergård, 2012, Olsen og Traavik, 2010). Olsen og Traavik (2010) belyser viktigheten av en gjennomgående positiv kontakt, sånn at samarbeidet ikke blir forbundet med negativitet, og at man bare har kontakt når «noe galt» har skjedd, eller bør informeres om. De

frykter slike tilfeller kan føre til stor slitasje på relasjonen, eventuelt at samarbeidet låser seg helt. På den andre siden vil et samarbeid preget av positiv kontakt, trygghet og tillit, gjøre det mye enklere for både lærere, barnehagelærere, spesialpedagoger, eller foreldre og foresatte selv, å ta kontakt ved for eksempel bekymring rundt et barn.

Kontakt og kommunikasjon vil også være positivt når det gjelder å få tak i informasjon, og så pålitelige kartleggingsresultat som mulig. Det er viktig å huske på det Westergård (2012) poengterer, om at hjem, skole og barnehage kjenner barna på forskjellige arenaer. Det er foreldrene som kjenner barna sine best på hjemmearenaen, noe som betyr at de sitter inne med informasjon, en som fagperson må vite og benytte seg av (Olsen og Traavik, 2010). Vi som jobber med barn må passe oss for å ikke fremstå som «vi som vet best», hverken ovenfor hverandre eller barnas tilknytningspersoner. Alle bidrag og formeninger må verdsettes og styrkes (Vogt, 2008), slik at alle tør komme med sine perspektiv (Westergård, 2012). Dermed får vi også snarere et mer helhetlig syn på barna og deres situasjon.

Nilsen og Vogt (2008) hevder foreldresamarbeid faktisk er av avgjørende betydning for å kunne sette inn de riktige tiltakene, eventuelt behandlingene, etter at et kartleggingsresultat er fremstilt. Det er foreldre og foresatte som har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og det blir derfor en selvfølge at de må ta del i prosessen. Det er også viktig å huske på at ens barn er det kjæreste en har, og at foreldre ofte er sårbare når det kommer til ulike situasjoner og sammenhenger. At de blir møtt med konkrete beskrivelser, empati og ydmykhet, mener Nilsen og Vogt (2008), og flere med, er alfa omega. Kort oppsummert krever en grundig kartlegging, at foreldrene er deltakende og blir inkludert hele veien.

2.4.2 Tverrfaglig samarbeid

Et tverrfaglig samarbeid er et samarbeid på tvers av fagområder (Nilsen og Vogt, 2008). Det kan være mellom ulike etater og institusjoner, eller innenfor samme personalgruppe. Det er alvorlighetsgraden og omfanget som avgjør hvor mange fagpersoner og etater som er nødvendig å trekke inn, men samarbeidet trenger verken være omfattende, eller komplisert. Vi snakker for eksempel om samarbeid mellom PPT og skole, mellom barnevern og barnehage, eller rett og slett mellom spesialpedagog og pedagog. I og med at det kan være forskjellig syn på ulike utfordrings art og omfang, er det vesentlig å trekke inn flere perspektiv fra de ulike miljøene

barna befinner seg i. Det gir både et mer pålitelig, og et mer helhetlig syn på barna, og deres situasjon.

At de miljøene som barnehagebarna eller skoleelevene befinner seg i, snakker sammen og samarbeider, er av vesentlig betydning for barnas utvikling, mestring og læring. Nilsen og Vogt (2008) hevder dette medfører en større sannsynlighet for at eventuelle utfordringer oppdages tidlig, og kan tas hånd om. Et godt etablert tverrfaglig samarbeid legger nemlig grunnlaget for en grundig kartlegging, og utarbeidelse av mer helhetlig og velfungerende tiltak, hvis det skulle være nødvendig.

Selv om forvaltningslovens (1970, §13) bestemmelser om taushetsplikten så absolutt må håndheves, må den ikke være til hinder for «at opplysningene gjøres kjent for dem som de direkte gjelder, eller for andre i den utstrekning de som har krav på taushet samtykker». Nilsen og Vogt (2008) fastslår at selv om man må avholde taushetsplikten, så er ikke det nødvendigvis et hinder for et velfungerende samarbeid. Den informasjonen som eventuelt skal deles med andre etater eller fagpersoner må vurderes, konkretiseres og avgrenses slik at man ikke deler mer enn det som er nødvendig. Videre eksemplifiserer de med at barnevern eller BUP ikke trenger å dele alle opplysninger om barnet og barnets situasjon med PPT, barnehage eller skole.

For at et tverrfaglig samarbeid skal fungere er det, likt som i annen type samarbeid, et vilkår at man har etablert gode relasjoner (Nilsen og Vogt, 2008). Gode relasjoner fremmes av et fellesskap preget av gjensidig respekt og åpenhet for andres synspunkt. Man må anse hverandre som likeverdige deltakere med like stor beslutningsmyndighet. Likeverdighet, respekt og åpenhet kan betraktes som forutsetninger for at gode dialoger og diskusjoner kan finne sted. Gode dialoger og diskusjoner der deltakernes ulike faglige tilnærminger har fritt spillerom (Vogt, 2008).

Et godt samarbeid er ikke nødvendigvis kjennetegnet av fullstendig enighet (Nilsen og Vogt, 2008). Et godt samarbeid er preget av et trygt miljø, der alle tør å komme med sine opplevelser, erfaringer og standpunkt. Det handler om vår evne og vilje til å forstå og akseptere andres syn. Og det handler om at man noen ganger må kunne si seg villig til å sette egne meninger og erfaringer til side, til fordel for andres. Det avgjørende er at man i fellesskap har gjort en innsats til det beste for barnet. At man i fellesskap kommer fram til et pålitelig og mest mulig helhetlig kartleggingsresultat.

3.0 Metode

I dette kapittelet kommer en presentasjon av hvilken metode og fremgangsmåte jeg har brukt i forskningsprosjektet mitt for å finne svar på «i hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?». Jeg har forsøkt å gi solide redegjørelser og forklaringer, for å gi en mest mulig riktig fremstilling av oppgaven. Kapittelet vil blant annet si noe om mitt metodevalg, mitt vitenskapsteoretiske perspektiv og min forforståelse. I tillegg forklarer jeg hvordan selve forskningsprosessen foregikk, med alt fra avgjørelser tatt i planleggingsfasen, til hvordan studiens resultat er blitt prosessert. Mot slutten kommer en drøfting av prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I og med at dybdeintervju og kvalitativ forskning ofte byr på samtaler om følsomme temaer, vil jeg avslutningsvis redegjøre for hvilke etiske betraktninger jeg har tatt høyde for.

3.1 Valg av metode

Innenfor samfunnsforskningen har vi hovedsakelig to typer forskningsmetoder: kvalitative og kvantitative (Kuhn, 1962 i Tjora, 2012). Kort oppsummert ligger den viktigste forskjellen mellom disse, i at kvantitative undersøkelser omhandler et stort antall deltakere, mens kvalitative metoder tar for seg et mindre antall deltakere (Nilssen, 2012). Vi snakker for eksempel om store spørreundersøkelser med systematisk utviklede spørreskjema, kontra et mindre antall intervjuer, der samtalen gjerne er så åpen at man kan bygge videre på det som kommer frem i intervjuet.

Kvalitative metoder muliggjør altså en større nærhet mellom forsker og den det forskes på, enn det som er mulig i kvantitative (Tjora, 2012). Dette har mye å gjøre med at det er forskeren selv som er forskningsinstrumentet i de kvalitative metodene (Nilssen, 2012). Dette utsagnet forklarer Nilssen (2012) ved at vi stort sett gjør alt selv. Både når det gjelder innsamling av datamaterialet, at vi bearbeider det i interaksjon med intervjupersonene våre, og at vi tilslutt gjennomfører en tolkning og analyse.

Når det er sagt, finnes det både fordeler og ulemper ved bruk av begge metodene, og i mange tilfeller vil de også utfylle hverandre (Tjora, 2012). Hva som er best egnet, kommer an på hva man ønsker å forske på. Målet med forskningsarbeidet mitt var spesialpedagogers egne tanker, meninger og erfaringer når det gjelder kartlegging og skjønnsutøvelse. I kvalitative forskningsmetoder er forståelse og analyse av sammenhenger vesentlig, og Tjora (2012) sier at man hovedsakelig bruker dybdeintervju der man vil se nærmere på erfaringer, holdninger og

meninger. Jeg ville gå dypere inn i emnet, heller enn å gå i bredden. Det var derfor innlysende at kvalitative dybdeintervju måtte benyttes.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I forbindelse med sin henvisning til Gilje og Grimen (1995), hevder Ringdal (2001), at vitenskap kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Videre sier han at vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. Grovt sett skiller man mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Ringdal, 2001). Der naturvitenskapen hovedsakelig studerer fysiske objekter, fokuserer samfunnsvitenskapen på mennesket som tenkende og handlende. Vitenskapsteorien består dermed av flere ulike syn på virkeligheten, og hvordan kunnskap blir til. I denne delen av kapittelet vil jeg trekke frem de deler av vitenskapsteorien jeg mener passer min forskningsprosess, best.

I og med at positivistene ser på virkeligheten som noe fast og stabilt, er en sentral tanke innenfor dette perspektivet at det kan avdekkes lovmessigheter (Postholm og Jacobsen, 2011). Så lenge man har god nok kunnskap om det relativt faste og stabile, kan man uttale seg sikkert om de fleste forhold. Konstruktivistene forneker ikke påstanden, men mener realiteten bør anses som mer eller mindre dynamisk (Postholm og Jacobsen, 2011). Mens noe av det fysiske kan anses som fast og stabilt, bør f.eks. sosialt samspill ses på som unikt. En annen sentral tanke innenfor konstruktivismen er at verden utenom oss bare blir tilgjengelig gjennom våre egne konstruerte bilder av den. Det vil derfor være et uendelig antall syn på virkeligheten. Slik blir sannheten og virkeligheten relativ og kulturavhengig (Ringdal, 2001).

Konstruktivisme er ifølge Collin (2003) blitt en fellesbetegnelse for en rekke teorier innenfor samfunnsvitenskapen. Bl.a. sosialkonstruktivismen, som denne oppgaven bygger på. Innenfor et sosialkonstruktivistisk syn er man opptatt av hvordan virkeligheten konstrueres gjennom sosialt samspill (Hjardemaal, 2014). Det viktigste er ikke hvordan verden faktisk er, men hvordan den oppfattes av enkeltmennesket (Ringdal, 2001). Språket, og våre måter å kommunisere med hverandre på, legger grunnlaget for denne oppfatningen. I tillegg spiller menneskers erfaringer og opplevelser en viktig rolle (Berger og Luckmann, 1966 i Tjora, 2012). Ulike erfaringer gir ulike virkelighetsoppfatninger.

I likhet med sosialkonstruktivismen, legger også hermeneutikken vekt på mening, og at fenomener kan forstås på forskjellige måter. Her er fokuset på at utvikling av forståelse og

kunnskap, må betraktes som en prosess (Nilssen, 2012). En prosess der bl.a. samtalen mellom forsker og den det forskes på, er av vesentlig betydning. Ifølge Nilssen (2012) har begrepet hermeneutikk tre forskjellige betydninger: tolkning, uttrykk og oversettelse. Disse tre begrepene er svært sentrale i kvalitativ samfunnsforskning, spesielt når det gjelder selve datainnsamlingen og den etterfølgende dataanalysingen, hvor vi blant annet skal tolke og analysere menneskers ytringer om egne tanker og opplevelser. Slik mener Taylor (1985, i Nilssen, 2012) at det uunngåelig, er hermeneutiske komponenter i kvalitative studier.

Et sentralt prinsipp innenfor det hermeneutiske perspektivet er den hermeneutiske sirkelen (Hjardemaal, 2014). Selv om vi i framstillingen av kvalitative forskningsresultater skal framheve deltakernes synspunkter, betyr ikke det nødvendigvis at vi skal gjengi deres ytringer. «Som forskere skal vi gå bak fortellingen» (Nilssen, 2012, s. 72). For å gå bak fortellingen blir vi nødt til å tolke. Å tolke handler om å finne en underliggende mening, eller å tydeliggjøre noe mer eller mindre uklart (Nilssen, 2012). Den hermeneutiske sirkel omhandler nettopp dette, og skal symbolisere at det man studerer blir mer begripelig for hver omdreining man får i sirkelen. At jo mer man studerer noe, desto tydeligere blir det. I dette ligger det bl.a. at vi forstår delene i en tekst ut fra tekstens helhet, og tekstens helhet ut fra tekstens enkeltdeler (Hjardemaal, 2014). Gadamer (2000, i Nilssen, 2012) snakker om konsentriske sirkler, for å unngå at oppfatninger om at sirkelen er lukket.

3.3 Forforståelse

Alle studier har et rammeverk (Nilssen, 2012). Et rammeverk bestående av forskerens egne tanker, holdninger og verdier, basert på teori en har lest, forskning en har kommet over, eller erfaringer en har gjort seg. Det handler om det forskeren er nysgjerrig på, forvirret over, og ønsker å finne ut mer om. «Rammeverket påvirker alle delene av studien, det er linsa du ser verden gjennom» (Nilssen, 2012, s. 62). Vi snakker om forforståelsen, som er noe en selv bringer med seg inn i forskningen.

Hjardemaal (2014) refererer til Gadamer, som hevder at vi verken kan velge ut deler av, eller løpe fra, forforståelsen vår. I tillegg fastslår Tjora (2012) at det nærmest er umulig å gå inn i forskningsprosjekt uten å ikke styres av den. Når vi for eksempel oppdager noe nytt, vil forståelsen av dette bli påvirket av det vi kan fra før, som i en hermeneutisk sirkel.

Fortolkningsprosessen vil bestå av en fram- og tilbakegang mellom å oppdage det nye og å vende

tilbake til egne referanserammer (Nilssen, 2012). Forforståelsen vil alltid prege prosjektets fokus, og våre tolkninger av ulike fenomen.

Nilssen (2012) hevder det er en nødvendighet å være klar over bagasjen og forforståelsen man bringer med seg inn i forskningsprosjekter. Dette handler om å praktisere refleksivitet, og være bevisst hvordan forskeren kan påvirke prosjektet og hvordan prosjektet kan påvirke forskeren. Leming (2009, i Nilssen, 2012) framhever tre typer refleksivitet. Den ene typen omfatter forskerens tilstedeværelse, og påvirkning på selve situasjonen og intervjudeltakernes atferd. Forskeren vil alltid påvirke intervjusituasjonen i større eller mindre grad (Nilssen, 2012). Den andre typen refleksivitet handler om forholdet mellom forskeren og den det forskes på. Det er viktig å være klar over at både gode og dårlige forhold kan påvirke hva slags svar intervjudeltakeren kommer med. Både i positiv og negativ retning. Den tredje typen refleksivitet handler om forskerens forforståelse og hvordan den virker inn på forskningsprosessen.

I 2016 ble jeg etter fire år på høyskole, ferdig utdannet adjunkt. Innen disse fire årene har jeg både vært ute i praksis i skole, og jobbet som ferievikar i forskjellige barnehager, og naturlig nok opparbeidet en stor interesse og nysgjerrighet for barn og barnets beste. Jeg har møtt forskjellige pedagoger med forskjellig pedagogisk synspunkt, og forskjellige barn med forskjellig behov. Jeg har lest forskjellig litteratur med forskjellig innfallsvinkel og skrevet forskjellige arbeidskrav av ulik kvalitet. Fire år som sammenlagt har vært med på å utvikle meg til den pedagogen jeg en gang vil bli. Fire år som sammenlagt har vært med på å utvikle den forforståelsen jeg satt med ved forskningsprosjektets begynnelse.

Min forforståelse kan blant annet knyttes til Pettersvold og Østrems (2012) kritikk av ulike tester og kartleggingsverktøy beregnet til barn. Det jeg en gang leste, ga meg en slags bekymring, om at kartlegging kunne være med på å snevre inn normalitetsbegrepet. At rammene for hva som var normalt og ikke, ble knappere, og at normalitetsbegrepet derav rommet mindre (Pettersvold og Østrem, 2012). Jeg ble bekymret for om det kunne være sånn at barn som ikke passet innenfor kartleggingstestenes rammer, og som fikk dårlig score, ble sett på som avvikende eller unormale. Var det sånn at kartleggingsverktøy befalte pedagoger å stole blindt på de resultatene som kom, eller var det rom for å utøve skjønn? Jeg hadde min forforståelse da jeg gikk ut i forskningsfeltet, men var samtidig åpen for å få den avkrefet, bekreftet, og videreutviklet. For å hindre at min

forforståelse farget alt, valgte jeg blant annet, å bruke empirinære koder fra intervjupersonenes utsagn, i analysen. Dette kommer jeg tilbake til.

3.4 Forskningsprosessen

I denne delen av metodekapittelet kommer en beskrivelse av selve forskningsprosessen, alt fra forberedelser til etterarbeid. Jeg vil presentere hvilke tanker jeg hadde og hva som ble gjort i forkant av intervjusituasjonene, hvordan jeg kom fram til utvalget mitt og hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg vil også gi en beskrivelse av transkriberings- og analyseringsprosessen. For å gi dere et størst mulig innblikk i hvordan forskningsprosessen har foregått, vil jeg forsøke å gi så tykke beskrivelser som mulig.

3.4.1 Forberedelser

Tidlig i masterprosjektet, visste jeg at jeg ønsket å belyse temaet kartlegging og skjønnsutøvelse. Det jeg var mer usikker på, var hvilken innfallsvinkel jeg skulle ha. Skulle jeg forske på kartlegging generelt, eller ett kartleggingsverktøy spesielt. Skulle jeg inn i barnehage, skole eller PPT. Skulle jeg snakke med lærere, barnehagelærere eller spesialpedagoger. Etter å ha diskutert med veilederen min, fant vi ut at jeg ville få mest ut av å forske på kartlegging generelt, gjennom å snakke med spesialpedagoger ansatt i PPT og skole. Jeg ville undersøke om, og i tilfelle hvordan all testing og kartlegging av barn, ga rom for pedagogisk skjønn.

Før jeg kunne kontakte potensielle intervjupersoner, og sette i gang med intervjuene, måtte jeg sende inn meldeskjema til personvernombudet - Norsk Senter for forskningsdata. Jeg måtte også utforme et informasjonsskriv (vedlegg 4), slik at jeg kunne hente inn informert samtykke fra forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012), og to forskjellige intervjuguider (vedlegg 5 og 6) – et til bruk i intervju med spesialpedagoger ansatt i skole, og et til bruk i intervju med spesialpedagoger ansatt i PPT. Informasjonsskrivet skulle informere mer detaljert om forskningen og forskningsprosessen, og samtidig ivareta deltakernes rett til frivillig deltakelse (Nilssen, 2012).

Så snart klarsignalet (vedlegg 1) fra NSD kom, sendte jeg ut e-poster med forespørsel om deltakelse (vedlegg 2 og 3), til potensielle intervjupersoner. E-posten ble sendt både til enkeltpersoner og til enhetsledere. Dette skulle vise seg å være en krevende prosess, og det tok lang tid før jeg fikk svar fra flere av de jeg hadde spurt. Etter hvert som tiden gikk, fant jeg ut at jeg kanskje måtte revurdere min framgangsmåte. Fra å sende ut relativt formelle e-post, valgte jeg å bli mer personlig og uformell.

I tillegg til å skrive litt om hva prosjektet handlet om, og hva deltakelse ville innebære, tilføyde jeg en kort presentasjon av meg selv. Jeg valgte også å informere om at det ikke var krav om forberedelse fra deres side, og at jeg kun var ute etter spesialpedagogenes egne tanker, meninger og erfaringer. Jeg ville også presisere at jeg ikke satt med den oppfatning av at det fantes riktige eller feil svar, og at jeg selvfølgelig skulle sikre full anonymitet. Jeg valgte å vente med informasjonsskrivet, og innhenting av informert samtykke, til jeg eventuelt fikk et ja.

3.4.2 Utvalg

Ifølge Tjora (2012) er hovedregelen i kvalitative intervjustudier at man velger informanter som man tror kan uttrykke seg på en reflektert måte om det temaet man ønsker å forske på. Dette kalles strategiske eller teoretiske utvalg (Tjora, 2012). For å få et så fornuftig svar som mulig, så jeg det hensiktsmessig å få tak i flere perspektiver. Jeg ville derfor intervju to spesialpedagoger ansatt i skole, og to spesialpedagoger ansatt i PPT. I utgangspunktet var dette kriteriene jeg gikk ut fra i søken etter intervjupersoner. Som nevnt var dette en krevende prosess. I tillegg til at det av ulike årsaker, tok sin tid før jeg fikk svar, skulle det vise seg å være nokså travelt rundt omkring på de ulike skolene og PP-tjenestene. Flere og flere ga tilbakemelding om at de ikke hadde kapasitet. Jeg endte derfor opp med å forandre litt på de nevnte kriteriene. Etter å ha avklart det med veilederen min, fant vi ut at erfaring med kartleggingsverktøy og den slags, måtte gå før utdanningen til den enkelte.

Den første som sa seg villig til å stille til intervju, var en lærer, med hovedfag i psykologi. I og med at hun var enhetsleder i PPT, hadde hun mye erfaring med kartlegging og utredning av barn. Videre i oppgaven vil hun bli omtalt som intervjuperson nr. 1. Den neste som ville delta i masterprosjektet mitt, var en spesialpedagogisk koordinator ansatt i skole. Hun ville gjerne stille til intervju, hvis hun kunne ha med seg den tidligere koordinatoren ansatt i samme skole. Slik kunne de utfylle hverandre, med sine ulike erfaringsbakgrunner. Dette sa jeg selvfølgelig ja til, da et gruppeintervju kunne gi åpning for interessant diskusjon. De blir kalt intervjuperson 2 og 3. Så fikk jeg svar fra to ansatte i PPT – enhetslederen og en pedagogisk rådgiver. Begge lektorer med master/hovedfag i spesialpedagogikk. De ville også intervjues sammen. Dermed hadde jeg fått tak i intervjuperson 4 (enhetsleder) og 5 (pedagogisk rådgiver).

Etter litt mas, samt noen endringer i planene, endte jeg til slutt opp med et stort nok utvalg. Plutselig sto jeg med fire intervjupersoner, pluss en femte i bonus. Totalt tre kvinner ansatt i PPT,

og to kvinner ansatt i skole. Videre i denne oppgaven vil jeg omtale disse som enten intervjupersoner, forskningsdeltakere eller deltakere. Nilssen (2012) poengterer at mange forskere unngår å snakke om informanter, for å understreke at kunnskap blir til i møtet mellom forsker og deltaker.

3.4.3 Gjennomføring

Før selve intervjuene fant sted, ble det sendt e-poster frem og tilbake for å avtale tid og sted. Det første intervjuet ble holdt på et møterom på et hotell, det andre ble holdt på et lite klasserom på en skole og det tredje ble holdt på PP-tjenestens kontor. Alle tre stedene kan anses som forholdsvis nøytrale, og de to sistnevnte, til deltakernes fordel på den måten at det var på hjemmebane og trygt. Da jeg ankom den avtalte plassen, snakket vi umiddelbart litt løst og fast om det vi skulle til med. Tjora (2012) beskriver det som en viktig forutsetning for et vellykket intervju, at man greier å skape en avslappet stemning, og jeg tror litt uformell dialog kan ha positiv innvirkning på nettopp det. Jeg merket at jeg ble mer avslappet, og fikk et inntrykk av at deltakerne også ble det. Totalt sett, var det tre trivelige intervju med en varighet på 20-40 minutter.

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. På denne måten kan man sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjusituasjonen, uten å være bekymret for at viktig informasjon går tapt (Tjora, 2012). Som rutine før denne ble slått på, delte jeg ut informasjonsskrivet. Selv om de hadde fått det tilsendt på forhånd, ga jeg dem god tid til å se gjennom, før de ga sin underskrift, og sitt informerte samtykke. Jeg minnet om frivilligheten og at de kunne trekke seg når som helst, og at alt selvfølgelig skulle anonymiseres. Jeg presiserte også at det ikke fantes feil svar, og at jeg kun var ute etter deres egne tanker, meninger og opplevelser. Før vi satte i gang, spurte jeg om de hadde noen spørsmål. Ringdal (2001) sier at man på denne måten ivaretar de forskningsetiske sidene, og samtidig beroliger eventuelle engstelige intervjudeltakere. Jeg forsøkte å gjøre meg noen observasjoner på deltakernes forhold til lydopptakeren underveis i intervjuet, og fikk ikke inntrykk av at det var et forstyrrende element.

Intervjuene var forholdsvis likt utformet. For å få en viss struktur, valgte jeg å ta utgangspunkt i de to intervjuguidene (Tjora, 2012). Tjora (2012) hevder intervju kan formes på mange måter, men at de i grove trekk bør inneha tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning. Tre faser som preges av forskjellige typer spørsmål. Intervjuguidene var forholdsvis detaljerte, men samtidig

åpne for oppfølgingsspørsmål og fri samtale. Totalt hadde guiden til bruk i skole, 9 hovedspørsmål, og guiden til bruk i PPT, 10. Oppvarmingsfasen omhandlet spørsmål om jobbplassen og de rutinene som finnes der. Refleksjonsfasen handlet mer om deltakerens egne tanker og erfaringer. Tjora (2012) påstår bruk av ferdig formulerte spørsmål, kan virke oppstyltet, men at det skaper en form for seriøsitet for intervjupersonen. Jeg tok ikke med avrundingsfasen i intervjuguiden, men planla at jeg mot slutten skulle gi rom for utdyping, hvis de hadde behov for det.

Jeg tok en avgjørelse om å ikke sende intervjuguiden på forhånd, da jeg ville at intervjupersonene skulle komme med sine umiddelbare tanker og reaksjoner på spørsmålene. I og med at jeg kun var ute etter deres meninger, så jeg ikke hensikten i at de skulle forberede seg, og eventuelt lese seg opp. Kanskje ville forberedelse skapt enda mer refleksjon, men det kunne også vært med på å gjøre deltakerne mer opphengt i å huske på «det riktige svaret». Spørsmålene ble godt mottatt. De smilte, og kom med godt reflekterte svar og lange avhandlinger. Tatt i betraktning at intervjupersonene stort sett var innom de samme temaene, antar jeg at spørsmålene ble tolket mer eller mindre likt av alle sammen.

For å unngå farging av intervjupersonenes svar på noen måte, tok jeg et valg om å holde meg litt tilbake i intervjusituasjonene. Jeg var engasjert i samtalene, men i stedet for å komme med lange tilbakemeldinger og argument, valgte jeg å vise min interesse ved å være aktivt lyttende, med nikk, smil, og noen korte svar innimellom. Selv mener jeg at dette ikke gikk utover flyten i intervjuene på noen som helst måte. Stemningen var god, og samtalene var preget av en god tone.

Etter at lydopptakeren var slått av, spurte jeg om jeg kunne ta kontakt hvis det var noe jeg hadde spørsmål om etter at jeg hadde transkribert. Jeg ga også tilbudet om at de kunne få de deler av resultatdelen som omhandlet dem, etter at tolking og analyse var gjennomført. Dette for å forsikre meg om at jeg hadde fått riktig tolkning av det de hadde sagt. Alle deltakerne var svært positive til dette.

3.4.4 Transkripsjon

Å transkribere et intervju, betyr å transformere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015). «I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Dette gjør man for å gjøre det tilgjengelig for analyse. Det er derfor viktig at det skjer så nøyaktig som mulig.

Kvale og Brinkmann (2015) henviser til Ong (1982) som hevder talt språk og skrevne tekster både har forskjellig språklig spill og språklig kultur. I dette ligger det at muntlig og skriftlig språk er to ulike stiler som består av ulike komponenter. «Forsøk på ordrette transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

Komponentene i de ulike stilene kan gå tapt i transformeringen fra den ene formen til den andre. I transformering fra talespråk til skriftspråk, vil kun det verbale språket fanges opp, og vesentlige faktorer som kroppsspråk, tonefall og stemning være vanskelig å få tak i.

For at transkriberingen skulle bli så nøyaktig som mulig, valgte jeg å ta for meg et intervju av gangen, etter hvert som jeg var ferdig med å gjennomføre dem. Jeg ville forsikre meg om at jeg enda hadde det som ble sagt, friskt i minne, i tilfelle det var et eller annet jeg skulle stusse på. Ved at jeg på denne måten gjorde meg ferdig med intervjuene underveis, unngikk jeg også at jeg eventuelt skulle blande de ulike gjennomførelsene.

Transkriberingen foregikk ved at jeg satte ned hastigheten på lydopptaket, under første lyttesekvens, og noterte ned alt som ble sagt, på dialekt. Jeg skrev ned detaljer som latter og pauser, for å ikke gå glipp av noe vesentlig, og satte punktum og komma der det føltes naturlig. Når jeg ble usikker på hva som ble sagt, spolte jeg tilbake, og lyttet på nytt. Etter hvert som jeg hadde kommet meg gjennom intervjuet, lyttet jeg til opptaket igjen. Først en runde med lav hastighet, og så med vanlig hastighet, for å se om det jeg hadde notert sto overens med det som ble sagt. Jeg tilføyde litt her og der, og flyttet litt på komma og punktum inntil jeg følte det ble mest mulig riktig, uten at det gikk utover meningen. Etter hvert som jeg så meg ferdig med transkriberingen, hørte jeg på hele opptaket en siste gang, med vanlig hastighet, samtidig som jeg leste i teksten. Til sist skrev jeg teksten om fra dialekt til bokmål for å gjøre det hele mer lesbart og forståelig.

3.4.5 Analyse

I kvalitativ forskning finnes en rekke analysemetoder. I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte stegvis-deduktiv induktiv metode, som er utviklet av Tjora (2012). Denne metoden går ut på at man først jobber induktivt, for så å jobbe deduktivt. Altså at man først jobber fra empiri mot teori, for så å jobbe med teorien, og stille teori opp mot data en har samlet. Man vil kunne være

på forskjellige steder i modellen samtidig, alt etter hvor man befinner seg i prosjektet (Tjora, 2012).

Jeg begynte med å skrive ut de tre transkripsjonene. Deretter fant jeg frem markeringstusjen og gråblyanten og forsøkte å finne hovedessensen, eller såkalte koder, i intervjuenes ulike avsnitt og utsagn. Tjora (2012) hevder at man i den første kodingen bør jobbe nært opp til empirien, ved at man bruker intervjupersonenes egne ord og uttrykk, og ikke teori eller allerede planlagte emner. Jeg tok for meg et intervju av gangen, og forsøkte å ta med meg de etablerte kodene inn i analyseringen av det neste. Jeg måtte også lage nye der det var nødvendig. For å tydeliggjøre sammenhengen mellom kodene og intervjupersonenes utsagn, satte jeg alt inn i en tabell. Tabellen inneholdt en kolonne med koder, og en kolonne med de tilhørende utsagnene. Hvert intervju, fikk hver sin tabell. Ifølge Tjora (2012) vil en slik kodestrukturert empiri være et godt utgangspunkt for det neste steget.

Det neste steget, var kategorisering, noe som betyr å samle kodene i grupper, eller såkalte kategorier (Tjora, 2012). For å få struktur og orden i arbeidet, valgte jeg å skrive ut tabellene jeg nettopp hadde laget. Så leste jeg over de ulike kodene og de tilhørende utsagnene, for å finne fellestrekk mellom dem. Etter hvert som jeg fant fellestrekk, fant jeg flere potensielle kategorier. Jeg brukte farger, for å tydeliggjøre hvilke koder som passet under hvilke kategorier. I noen tilfeller var dette litt vanskelig, da enkelte koder passet under flere. Når jeg hadde jobbet meg gjennom alle tabellene opptil flere ganger, satt jeg igjen med rundt åtte kategorier, jeg mente fungerte godt.

Ifølge Tjora (2012) er målet med denne delen av analysen å komme fram til 3-6 emner som både synliggjør empiriens hovedpunkter, og samtidig svarer på forskningsspørsmålene. Jeg måtte derfor ta beslutninger om å kutte bort noen, og flette sammen andre. Jeg begynte derfor å se på hvilken teori jeg hadde planlagt å ta med. Etter litt drøfting med veilederen min, satt jeg tilslutt igjen med fire teorinære kategorier, som dannet utgangspunktet for hovedtemaene i oppgavens drøftingsdel (Tjora, 2012). De fire kategoriene jeg kom fram til var skjønn, normalitetsbegrepet, samarbeid, og system VS individ. I drøftingsdelen, sammenligner jeg disse funnene, med relevant forskning og teori.

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Troverdige resultater av god kvalitet er et mål for all forskning. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som Kvale og Brinkmann (2015) kaller det, eller pålitelighet, gyldighet og overførbarhet som Tjora (2012) og Nilssen (2012) kaller det, er karakteristika som brukes for å antyde denne kvaliteten. Tjora (2012) sier pålitelighet, eller reliabilitet, kort sagt, handler om forskningsprosjektets interne logikk. Han sier gyldighet, eller validitet, handler om sammenhengen mellom det en ønsker å finne ut, og det en finner ut. Og at overførbarhet, eller generaliserbarhet, er knyttet til prosjektets gyldighetsområde. Altså i hvor stor grad det går an å knytte det en finner ut, til andre områder eller situasjoner. Det finnes altså flere alternativer til disse begrepene. I og med at reliabilitet, validitet og generaliserbarhet både kan brukes innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, har jeg valgt å gå i Kvale og Brinkmanns (2015) fotspor.

3.5.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) hevder reliabilitet omhandler forskningsprosjekters pålitelighet og troverdighet. For å styrke reliabiliteten blir det viktig å begrunne valg som er blitt gjort, gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt (Tjora, 2015). Man kan stille seg spørsmål om ens egen forskerposisjon kan ha preget forskningsarbeidet, og om en annen forsker ville funnet det samme resultatet. Man trenger ikke svare «ja» på disse spørsmålet, så lenge man redegjør for hvilke faktorer som kan ha bidratt til at resultatene ble som de ble (Tjora, 2012).

For å styrke reliabiliteten i mitt forskningsprosjekt har jeg funnet det hensiktsmessig å servere så solide fremstillinger og oppriktige redegjørelser som mulig. I metodekapittelet har jeg vært nøye med mine beskrivelser av valg, hvilke forberedelser som er blitt gjort, samt avgjørelser som er blitt tatt i etterkant av intervjuene, som for eksempel under transkripsjonene. Jeg har forklart hvordan prosessen foregikk ved utvelgelse av forskningsdeltakere og gitt redegjørelser av hvordan selve intervjuene foregikk. Jeg har vært bevisst min refleksivitet, og hvordan jeg og min forforståelse kan ha påvirket studien, og samtidig gjort et forsøk på å beskrive det for mine lesere. Jeg har i tillegg gjort rede for min erfaringsbakgrunn og mitt interessefelt, for å gi leserne en forståelse for valg av tema og fremgangsmåte.

Tjora (2012) mener prosjektets reliabilitet også kan styrkes ved å synliggjøre intervjupersonenes stemme, gjennom å legge fram direkte sitat fra intervjuene. På denne måten lar jeg intervjupersonene snakke uavhengig av min forforståelse. I tillegg til å følge dette rådet, valgte

jeg å følge Nilssens (2012) råd om å ta resultatene tilbake til kilden, for å sikre at intervjupersonene kjente seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som er blitt gjort. Etter at jeg var ferdig med å analysere og sammenfatte deltakernes svar, valgte jeg derfor å sende et utkast av resultatet tilbake til deltakerne. Lincoln og Guba (1985, i Nilssen, 2012) kaller dette «member-checking».

3.5.2 Validitet

Validitet i forskningsprosjekt, handler først og fremst om metoden, og om den er egnet til å undersøke det forskeren lurer på (Kvale og Brinkmann, 2015). Det finnes ingen fasit, så lenge man velger de framgangsmåter som er mest matnyttig i egen forskning. Tjora (2012) sier dette kan knyttes til om de svarene vi får, faktisk er svar på de spørsmål vi stiller, og om de funn en får, kan sammenlignes med annen relatert forskning. I likhet med reliabilitet, kan også forskningsvaliditet styrkes, gjennom å redegjøre for de valgene som er tatt underveis (Tjora, 2012). Dette både når det gjelder analyse, framstilling av resultatene og valg av teori.

Jeg har forsøkt å gjøre min forskning valid, gjennom å søke etter deltakere med relevant utdanning og yrke. På denne måten kunne jeg forsikre meg om at de var oppdatert på det emnet jeg ønsket informasjon om. Jeg ville også se saken fra flere sider, og ønsket derfor å intervju pedagoger og andre med kartleggingserfaring, ansatt i skole og PPT. For å gjøre forskningen enda mer allsidig, kunne jeg trukket inn pedagoger ansatt i barnehage, men kanskje var mine forskningsdeltakere reflekterte nok til å ivareta dette perspektivet.

Kvale og Brinkmann (2015) fastslår at et valid argument, blant annet er et berettiget, sterkt og overbevisende argument. Valid forskning kan altså sies å være forskning som er nøye undersøkt, og reflektert over. Dette var noe jeg forsøkte å ivareta, både når det gjelder svarene fra forskningsdeltakerne i intervjuene, men også i min framstilling av temaet. Jeg stilte oppfølgings spørsmål der hvor jeg ønsket utdyping, eller for å forsikre meg om at de hadde forstått spørsmålene riktig. Jeg var også åpen for at de selv kunne utdype hvis de hadde behov for det. I tillegg unnlot jeg å sende intervjuguiden til deltakerne på forhånd, for å unngå at deltakerne stilte til intervju med prefabrikkerte svar.

3.5.3 Generaliserbarhet

Etter å ha reflektert rundt hvorvidt forskningsprosjektet har reliabilitet og validitet, gjenstår spørsmålet om generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2015). Er resultatene av lokal interesse, eller kan de overføres til andre kontekster eller situasjoner?

Tjora (2012) påstår at det alltid vil ligge et eller annet mål om generalisering innen samfunnsforskningen. Da jeg startet dette prosjektet, var aldri målet at jeg skulle utarbeide en fasit om kartlegging og pedagogisk skjønn. Med fem intervjupersoner, er heller ikke dette mulig. Målet har vært å sette søkelyset på det jeg mener er et viktig emne, og kanskje gjøre flere bevisst, eller klar over, rollen pedagoger har, når kartlegging skal gjennomføres. Det vil også være mulig å sette denne masteren opp mot annen mer utfyllende teori, da flere av forskningsdeltakerne snakket om mye av det en faktisk kan finne i litteraturen. Kanskje kan en til og med se på denne oppgaven som nyttig, hvis råd eller veiledning skulle vise seg å være ønskelig.

3.6 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjustudier som moralske studier, da vi kan knytte både moralske og etiske spørsmål til hele forskningsprosessen. I bunn og grunn handler dette om den spenningen som kan oppstå mellom det de kaller mikro- og makroperspektivet. Altså den spenningen som kan oppstå mellom det å studere menneskers personlige meninger og opplevelser, og samtidig skulle legge ut resultatene i det offentlige (Birch et al., 2002 i Kvale og Brinkmann, 2015). Som forsker ønsker man, på den ene siden, at intervjuet skal være så dypt som mulig, noe som kan medføre at intervjupersonen føler seg krenket. På den andre siden, ønsker man å være så respektfull som mulig, noe som kan medføre at intervjusamtalen blir overfladisk. En overfladisk intervjusamtale vil ta hensyn til intervjupersonen og mikroperspektivet, men ikke nødvendigvis til prosjektets problemstilling, og dermed makroperspektivet. Slike etiske betraktninger er det viktig å tenke over fra begynnelse til slutt. Mikroperspektivet må alltid prioriteres.

De nasjonale forskningsetiske komiteene utarbeidet i 2014, generelle forskningsetiske retningslinjer. Dette for å sikre at forskning skal foregå på etisk forsvarlige måter (NESH, 2016). I disse retningslinjene fremkommer det at hovedregelen ved forskning på mennesker, er informert samtykke. Så snart jeg fikk ja til deltakelse fra de potensielle intervjupersonene, sendte jeg ut et informasjonsskriv (vedlegg 4), for innhenting av informert samtykke. Informert samtykke er en

formell avtale mellom forsker og forskningsdeltaker, og skal sikre frivillig deltakelse, og at deltakerne får tilstrekkelig informasjon om det de skal involvere seg i (Kvale og Brinkmann, 2015). Informasjonsskrivet beskrev bl.a. prosjektets bakgrunn og formål, hvilken institusjon som var ansvarlig, og hva deltakelse i studiet ville innebære. Skrivet presiserte også at de kunne trekke seg så lenge prosjektet pågikk, uten å oppgi grunn, og at resultatene fra intervjuet ville bli behandlet konfidensielt. Hvis dette så greit ut, ble informasjonsskrivet underskrevet. Under selve intervjuet forklarte jeg, på nytt, prosjektets formål og hensikt, i tillegg til at jeg presiserte frivilligheten.

Dybdeintervju byr ofte på samtaler om følsomme emner, og man kan komme relativt tett på menneskers privatliv. Dette gjelder både individuelle intervju og gruppeintervju. Det er også viktig å være klar over at stemningen som oppstår i en intervjusituasjon, kan få deltakerne til å dele ting de senere kanskje vil angre på (Kvale og Brinkmann, 2015). For å beskytte deltakerne på best mulig måte, er det nødvendig å behandle resultatene konfidensielt. Dette er noe forskningsdeltakerne har krav på (NESH, 2016). For å ivareta anonymisering ba jeg intervjupersonene om å ikke nevne navn - verken på seg selv, andre eller institusjoner de skulle snakke om - så snart lydopptakeren var slått på. Likeså forsikret jeg dem om at lydopptaket skulle lagres trygt, og slettes så snart transkribering var foretatt. Transkriberingen var det heller ingen andre enn meg og min veileder som ville se. For å gjøre deltakerne trygge på anonymiseringen så jeg det hensiktsmessig å følge Tjoras (2012) råd, om å la dem se utdrag av resultatdelen før det ble offentliggjort.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Med et mål om å belyse oppgavens problemstilling, gikk jeg ut for å intervjuer både spesialpedagoger og pedagoger, ansatt i skole og PPT. I dette kapitlet vil jeg både presentere og drøfte de funn jeg har gjort meg i analysen av disse intervjuene. For at dette skal gjøres på en så ryddig og oversiktlig måte som mulig, vil kategoriene jeg kom fram til i analysen, danne rammen. Kapitlet vil derfor inneholde fire delkapittel, med titlene *skjønn*, *normalitetsbegrepet*, *samarbeid* og *systemfokus vs. individfokus*. Jeg vil starte hvert kapittel med å presentere hovedfunnene innenfor hver kategori, deretter vil jeg gå mer detaljert inn i stoffet, og fortløpende knytte det opp mot relevant teori fra teorikapitlet. Sammenlagt vil jeg forhåpentligvis klare å belyse ytterligere «i hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?».

Underveis vil jeg trekke inn de ulike intervjupersonenes meninger og utsagn. Da kan det være greit, å kjapt repetere hva de ulike forskningsdeltakerne driver med. Deltaker nr. 1 er enhetsleder i PPT. Deltaker nr. 2 og 3 er begge spesialpedagoger ansatt i skole. Førstnevnte er nåværende spesialpedagogisk koordinator, og nr. 3 er den tidligere spesialpedagogiske koordinatoren. Intervjuperson nr. 4 og 5, er ansatt i samme PP-tjeneste. Nr. 4 er en enhetslederen, og nr. 5 er pedagogisk rådgiver.

4.1 Skjønn

Hovedfunnene fra intervjuene, innenfor kategorien skjønn, handler stort sett om deltakernes positive og negative erfaringer og opplevelser rundt skjønn og skjønnsutøvelse. Både i litteraturen, og samfunnet ellers, har vi i den ene enden, de som er meget kritiske til bruk av skjønn, og i den andre, de som er meget positive. Vi kan lese om de som anser skjønn og utøvelse av skjønn, som kjernen i profesjonell yrkesutøvelse, og om de som anser skjønn og skjønnsutøvelse som synsing (Pettersvold og Østrem, 2012). Oppsiktsvekkende er det derfor, at det i intervjuene sammenlagt, kom frem meninger om, og opplevelser av skjønn og skjønnsutøvelse, innenfor begge feltene. Jevnt over, finner de det vesentlig å ta i bruk skjønn når kartlegging gjennomføres. Samtidig mener de at man skal være litt forsiktig med det. Det kom også ganske tydelig frem en enighet om at et resultat fra en kartleggingsprøve eller en test, alene ikke kan ses på som en fasit. De snakket derfor også om tolkning av testresultatene, og om drøftinger rundt årsaker for at resultatene blir som de blir.

Flere av intervjudeltakernes svar tyder på at de finner det vesentlig å ta i bruk skjønn og egne meninger når kartleggingsverktøy skal tas i bruk. Vi har for eksempel et fra deltaker nr. 1 som sa «men her må en jo bruke skjønn ut fra settingen altså», og «vi har tester som vi bruker på førskolesektoren, i den grad vi vurderer det som hensiktsmessig» sagt av deltaker nr. 4. Dette kan vi knytte opp mot Vogts (2008) tre hovedgrupper med kartleggingsverktøy. Tre grupper som hver tar for seg ulike aspekter ved individene. Intervjuperson nr. 5 sier personalet velger verktøy med utgangspunkt i problemstillinger som kan ha dukket opp, og hva de ønsker å fokusere på. Når vurderinger gjøres i slike situasjoner – altså av profesjonelle, på et profesjonelt vis – kan vi kalle det profesjonelt skjønn (Heum, 2014). Skjønnnet omhandler profesjonens vilje, og tar utgangspunkt i profesjonens verdier og holdninger. Ohnstad (2012) understreker at lærere og andre pedagoger er gitt myndighet til å ta slike beslutninger.

Pettersvold og Østrem (2012) er av de som er positive til skjønnsmessige vurderinger. De hevder det faktisk er en nødvendighet når man skal observere og vurdere barns utvikling, på en etisk og faglig forsvarlig måte. At det er nødvendig for at man skal kunne se hele barnet, og dets situasjon. Intervjuperson nr. 5 beskriver skjønn som «kvalitetssikring» at sakene blir drøftet internt i PP-tjenesten; «sånn at vi har mulighet til å, til at vi og kan se på det fra flere sider». Forskningsdeltaker nr. 1 trekker frem skjønnnet når hun snakker om den sakkyndige vurderingen, og hvilke tiltak som skal settes inn; «så noen ganger så er det behov for repetisjon, og noen ganger og, så kan det jo være at en tenker at her må det kanskje utredes videre». Skjønnnet blir altså brukt som en viktig beslutningsmekanisme, noe som er en viktig forutsetning, når man mangler eksakte føringer for hva som er den riktige løsningen (Heum, 2014).

Til tross for at det gjennomgående, i de tre intervjuene, høres ut for at det er enighet i at skjønn er viktig, kommer det også frem at en må være litt forsiktig med det. Forskningsdeltaker nr. 1 hevder blant annet at det hos dem er viktig at det blir gjort felles drøftinger, sånn at det ikke bare blir ens egen synsing. I det siste intervjuet fokuseres det også på «rette målinger». De poengterer at synsing er kjempeviktig, «men det er jo noe med det at du gjør ... «det her er ei rett måling». Forskningsdeltaker nr. 4 sa for eksempel at «en kan jo tenke at en kan synse mye, men når en får målt, så har du et annet mål, enn å bare synse», og trakk i tillegg fram viktigheten av felles drøftinger rundt testene.

Det intervjupersonene beskriver som «rette målinger» kan vi knytte opp mot Vogt (2008) og begrepene validitet og reliabilitet. Han mener en forståelse av disse begrepene, er veldig viktig i forbindelse med kartlegging og testing av barn og unge. At et resultat er valid, betyr at et resultat er pålitelig. Gir de ulike kartleggingsmetodene et sannferdig bilde av barnet? Vi får i så fall det forskningsdeltaker 4 og 5 kaller «rette målinger». At et kartleggingsverktøy bærer høy grad av reliabilitet, handler om verktøyets grad av nøyaktighet. Vil de som utfører kartleggingen få samme resultat?

Validitet og reliabilitet handler også om bevisstheten rundt mulige feilkilder ved en gjennomførelse, eller et resultat. I og med at kartlegging ofte foregår i mindre naturlige situasjoner, vil det alltid være en viss fare for at disse oppstår (Pedersen, 2015). At de beskrives som «feil» betyr at de kan påvirke testresultatet på en mindre gunstig måte. Deltaker nr. 5 trekker frem test-rommene som eksempel på slike mulige feilkilder; «vi drar jo rundt på skolene, så det er jo forskjellige test-rom og, vi får, der vi er. Så noen ganger er det kanskje litt lytt og litt bråk og sånn». Germeten og Skogen (2011) eksemplifiserer ved å nevne stress fra pedagogens side, eller at barnet eller pedagogen har en dårlig dag. Videre hevder de at man må ta høyde for slike mulige feilkilder, både i forkant og etterkant av utførelsene. På hvilken måte kan de påvirke, eller ha påvirket utførelsen og sluttresultatet?

Skepsisen som florerer i litteraturen, handler for eksempel om at to godt reflekterte vurderinger av en og samme hendelse, kan føre til to vidt forskjellige konklusjoner (Molander, 2013). Kirkebøen (2013) påstår mye av dagens forskning viser gode grunner til å være skeptisk til «skjønnsmessige helhetsvurderinger», selv utført av godt erfarne fagpersoner. I tillegg står det i kartleggingsverktøyet TRAS sin håndbok, at skjønn reduserer kartleggingsresultatets pålitelighet (Pettersvold og Østrem, 2012). Av verktøyet blir skjønn ansett som noe personlig, og noe som bør begrenses. Det er nok dette intervjupersonene refererer til, når de snakker om viktigheten av felles drøftinger. Intervjuperson nr. 2 snakker om det vesentlige med å snakke sammen på skolen «og at ledelsen og er veldig påkoblet». Intervjuperson nr. 1 poengterer at «når vi har gjennomført testingen og kartleggingen, så tar vi det opp i felles drøftinger for å se, sånn at det ikke bare er min synsing». Hun hevder at de også kobler på foreldre og foresatte.

Det interessante er, at alle forskningsdeltakerne var enige om at et resultat fra en kartleggingsprøve eller en test, ikke kan anses som en fasit. Intervjuperson nr. 1 sa blant annet at

det aldri er et fasitsvar når man jobber i PP-tjenesten, og at man alltid må tenke bredt i de vurderingene man har gjort seg. Intervjuperson nr. 4, som også jobber i PPT, kom med omtrent samme utsagn, da hun kunne fortelle at det er kjempeviktig å være besindig og tenke vidt når man tester, «for det er ingen fasit». Påstanden om at kartlegging bare er «en del av pakken», som deltaker nr. 2 kom med, kan også tolkes i samme retning. At det bare er «en del av pakken», kan forklares med at det er mer ved et barn, enn bare et resultat fra en test en har tatt. Det er nok det de andre mener med at det ikke er et fasitsvar, også.

Her finner vi altså likhetstrekk mellom det som ble sagt i intervjuene, og det teorien sier. Ut fra Pedersens (2015) påstand om at resultater fra testing aldri må stå alene, og ses i sammenheng med for eksempel observasjoner og samtaler, kan vi tolke at også hun mener resultatet fra kartleggingsprøver og tester bare er «en del av pakken», og «ikke et fasitsvar». Hun hevder det gir oss «bruddstykker av virkeligheten», da vi faktisk bare får med oss det vi legger merke til, og opplever som interessant. Germeten og Skogen (2011) anser oss mennesker som «menneskelige kamera» som aldri kan se 360 grader samtidig. Vi får altså ikke mer oss alt.

Videre kommer det også frem at forskningsdeltakerne stort sett er enige i at skjønn bør benyttes når testresultatene skal tolkes. Det intervjuperson nr. 5 sa om muligheten til at de internt «kan se på det fra flere sider», kan bety at de gjerne ønsker at flere skal ha meninger om et og samme resultat. At de sammen kan reflektere rundt hva resultatet kan bety. Også i denne sammenheng poengterer intervjuperson nr. 1 at man ikke får «et fasitsvar med to streker under, etter å ha gjort en test eller en kartlegging». Hun mener at man både må reflektere selv, og sammen med andre, og for eksempel høre om foreldrene kjenner igjen det som kommer frem. Jeg tolker også forskningsdeltaker nr. 3 som enig i dette, da hun beskriver testenes resultater som «firkantige A4-vurderinger».

De felles refleksjonene og drøftingene, som intervjupersonene snakker om, ser ut for å stort sett handle om årsaker for at resultatene ble som de ble, hva som må gjøres videre, og tiltak som burde prøves ut. Intervjuperson nr. 1 sier blant annet: «... så har vi og en sånn gjennomgang i kollegiet der vi diskuterer og ser «hva kan det være? ... hva kan årsaken være til at den strever med det?». Intervjuperson nr. 2 mener det er viktig at ledelsen er på, og at man har «edruelig diskusjon om, rundt prøvene. Og så rundt å ta tak». I tillegg tilføyer deltaker nr. 5 at de da tar

utgangspunkt i eventuelle problemstillinger som dukker opp, og at de sammen i kollegiet finner fram til tiltak.

I disse utsagnene, er forskningsdeltakerne inne på hermeneutikken, også kalt forståelselæren eller fortolkningslæren (Krogh, 2014). Når de snakker om denne tolkningen av resultatene, og at det gjøres refleksjoner og drøftinger rundt årsaker til de ulike resultatene, er de også inne på det Sørmo (2015) snakker om, når hun henviser til Drugli (2013). De sier blant annet at når barn kjenner på noe, så kan det uttrykkes på forskjellige måter. Intervjuperson nr. 4 sa for eksempel «det er jo grunner til å tenke, hvis du får en score på en veldig lav score. Hva kan det handle om?». Forskjellige barn, viser for eksempel frustrasjon på forskjellige måter. Noen blir aggressive, mens andre blir mer innadvendte. Noen har rett og slett ikke ork til å gjøre sitt aller beste på en test, fordi de har andre, kanskje viktigere ting, å forholde seg til, eller tenke på.

Kanestrøm og Taraldsen (2014) mener dette handler om å «lete etter det skjulte». De snakker om viktigheten av å «avsløre» barnas tildekkingsmekanismer, for å få tak i det barna strever med. Et dårlig resultat etter å ha brukt et kartleggingsverktøy, kan ha et utall av årsaker. I noen situasjoner kan et dårlig resultat, rett og slett komme av at man har en dårlig dag, mens det i andre situasjoner er av valid betydning. Innimellom har vi også de tilfeller der barn er så sårbare når det gjelder vanskene, at de prøver å skjule så langt det lar seg gjøre. Kanskje er deres eneste løsning å tulle bort hele situasjonen. Da vil utførelsen verken ha høy grad av validitet eller reliabilitet. Noen ganger kan det altså være hensiktsmessig å ta en skjønnsmessig vurdering, for å finne ut om testen bør gjøres en gang til, bruke en annen test, eller om man må teste på et annet område.

Forskningsdeltakernes svar, tyder sammenlagt på at skjønn benyttes fra start til slutt.

Intervjuperson nr. 4 sa for eksempel at det ut fra problemstillingen en får, «blir gjort vurdering om hvilke verktøy vi skal bruke da». Det blir også brukt skjønn når resultatene skal tolkes, og i forbindelse med hva som skal gjøres videre. Intervjuperson nr.5 hevder for eksempel at man «så i fellesskap kommer fram til noen tiltak da, som skal prøves ut». Det vil si at det også benyttes skjønn innenfor de fleste fasene av saksgangen knyttet til spesialundervisning, eller spesialpedagogisk hjelp. Allerede i første fase, og før tilmelding og oppmelding, tas det skjønnsmessige vurderinger for om den mistanken som oppstår er valid eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når man i tredje fase, skal gjøre en sakkyndig vurdering, må det for eksempel tas en skjønnsmessig vurdering i henhold til det arbeidet som er gjort rundt eleven, i

skolen. Trenger vi mer kartlegging, eller er arbeidet så tilstrekkelig, at vi har fått et så helhetlig bilde av eleven som mulig? I samme forbindelse understreker intervjuperson nr. 4 at man ikke kan tenke snevert i forbindelse med testing og kartlegging. «Testing er ferskvare. Rett og slett» sier hun. Etter at en har prøvd ut ulike tiltak i saksgangens planleggings- og gjennomføringsfase kan det derfor være lurt med en ny kartlegging, for å se om det er skjedd noe siden sist (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.2 Normalitetsbegrepet

Gjennomgående i alle intervjuene, kom det frem at alle parter mer eller mindre hadde litt vansker med å beskrive egne tanker og meninger rundt normalitetsbegrepet, og hva de la i det. Jeg fikk et inntrykk av at det var et mislikt og lite brukt begrep, noe som på sett og vis var en positiv overraskelse. Vi har for eksempel deltaker nr. 3 som sa «egentlig liker jeg ikke det uttrykket. Alt er normalt. Det er det som er». Intervjuperson nr. 1 var av de som distanserte seg fra ordet, og brukte «gjennomsnittsområde, og lavt og høyt gjennomsnittsområde» i stedet. Dette var for øvrig begrep som var foretrukket i alle tre intervjuene.

Jørgensen og Anjum (2006) poengterer i sin redegjørelse av normalitetsbegrepet, at det finnes system som sitter med en forestilling om at det finnes en normal, og at det som avviker, må hjelpes tilbake til normalen. Ut i fra intervjuene, kan det se ut for at dette er en praksis som forskningsdeltakerne ikke er en del av. Selv om begrepet «gjennomsnittsområde» kan trekkes inn under samme kategori, finnes det andre svar fra forskningsdeltakerne, som tyder på at de ikke har den holdningen som Jørgensen og Anjum påpeker. Rønhovde (2004) slenger seg på samme tankesett, og hevder mange anser atferd som ikke passer innenfor allerede etablerte rammer og grenser, som unormal. I den forbindelse understreker hun, at fagpersoner i arbeid med barn og unge, må ha et reflektert standpunkt rundt dette - hva mener man er normalt, og hva mener man er avvikende?

Sentralt i alle intervjupersonenes svar, var et engasjement og en forståelse for at alle er unike, og har områder en både mestrer bedre og dårligere, enn andre. Dette kom spesielt godt frem i det intervjuperson nr. 1 sa om at «de fleste som vi møter har jo områder de lykkes bedre på enn andre». Hun sa det som om det var den største selvfølgelighet. I tillegg poengterte forskningsdeltaker nr. 4 at «det er noe med å trekke frem hva eleven eller ungen mestrer, sant?», noe som understøtter det intervjuperson nr. 3 sa, om at de individuelt har forskjellige

utgangspunkt. Videre presiserte intervjuperson 3 at «hvis det er en elev som ikke greier så veldig mye, så må vi bare si det; det er lov å være svak. Men han må behandles deretter. Han må ha utfordringer deretter». En samling av flere svar som er nokså motstridende til det Jørgensen og Anjum (2006) poengterte i det tidligere avsnittet. Det finnes sikkert flere som sitter med en forestilling om at det finnes en normal, men det blir bare mer og mer tydelig at disse damene ikke gjør det.

Martin Buber beskriver to mulige måter et «jeg» kan møte et barn på (Østrem, 2012). Man kan enten velge å møte den andre som et subjekt, og et «du». Eller man kan velge å møte den andre som et objekt, og et «det». Man kan ha en Jeg-Det-holdning, eller en Jeg-Du-holdning (Røkenes og Hanssen, 2012). Når man forholder seg til en annen som et Det, tar man med seg definisjoner og teorier inn i møtet. Man behandler ut fra Jeg-ets viten, om Det-ets natur. Pedagogen har for eksempel allerede gjort seg opp en formening om hva som er normalt og ikke, ut fra hva teorien har sagt. Da kan man spørre seg om man møter den andre som et subjekt eller som et objekt. Møter man barnet som et Du eller som et Det, hvis man allerede har satt stempelet «unormal», eller «avvikende»?

Germeten og Skogen (2011) hevder objektivering er en av hovedgrunnene til at man må være forsiktig med kartlegging av barn. De mener barna skal behandles som de unike individene de er. Her finner vi klare likhetstrekk mellom det som kom fram i intervjupersonenes svar, og det som finnes i teorien. Forskningsdeltaker nr. 3 sa for eksempel at «individuell så har de jo og forskjellige utgangspunkt. Noen kan ha vansker for å sitte rolig så lenge. Noen kan ha vanskelig for å fokusere på en ting når de har fullt av folk rundt seg». Det ligger en felles formening om at barn skal behandles ulikt, ut fra egne individuelle forutsetninger. Det som er normalt for et individ, trenger ikke være det for et annet (Jørgensen og Anjum, 2006). Pettersvold og Østrem (2012) bekymrer seg også for om kartleggingsprøver og kartleggingsverktøy, kan føre til et litt vel objektivt syn på barn. De bekymrer seg for om kartlegging er en slags jakt etter «det normale barnet». Intervjuperson nr. 2 og 3 framhever likevel viktigheten av å bruke dem, men at man må vite og bruke dem riktig.

I forbindelse med spørsmålet om tanker rundt normalitetsbegrepet, trakk forskningsdeltaker nr. 2 fram noe hun hadde sagt til en mor en gang, som hadde bragt frem tårene: «ja, han sliter med fagene, men tenk på alt det andre som han er god på. Han er jo så snill!». Hun tydeliggjorde at

noen egenskaper kanskje er litt viktigere enn andre faktorer. Deltakeren presenterte med dette et syn en kan velge å ha, på ulike utfordringer som barn kan sitte med, og at fokus på mestring, kan være avgjørende i enhver sammenheng. Jo snevrere syn på hva som er normalt eller godtatt, jo flere avvik. Jo lavere terskel for forskjellig atferd, jo flere problemer (Rønhovde, 2004).

I Olsen og Traaviks (2010) forklaring av hva et godt samarbeid er, trekker de fram positiv kontakt, som en viktig forutsetning. Hvis man bare tar kontakt når «noe galt» har skjedd, eller bør informeres om, står man i fare for at samarbeidet forbindes med negativitet. I tillegg er det også viktig å huske på de positive hendelsene og egenskapene når negative tilfeller finner sted, slik som intervjuperson nr. 2 gjorde i situasjonen ovenfor. I slike situasjoner er det også høyst nødvendig å vise forståelse og omtanke. Rønhovde (2004) hevder nemlig at en såkalt avvikende atferd faktisk kan være den eneste normale atferd, i barnets opplevelse av situasjonen. Videre hevder Sørmo (2015) at ulik bagasje gir ulik uttrykksform. Noe er det vanskelig å få tak i, mens andre ting kan bli synlig gjennom for eksempel konsentrasjonsvansker, eller begrenset samarbeidsevne.

For å oppsummere deltakernes tanker rundt begrepet, passer det godt å presentere det deltaker nr. 1 sa, om at en test «den kan jo liksom ikke stemple en unge som ikke normal». «Noe er innenfor det gjennomsnittlige, og noe kan avvike». Selv ville hun definere alle ungene som normale «og så har de vansker på forskjellige måter». Her har hun tydelig en mening om at det som er normalt for en, ikke trenger være det for en annen. Hun sa også at «om du har noen vansker i deg selv og, så er det klart at det hjelper hvis at det som er rundt fungerer». Her kommer det blant annet frem likhetstrekk til intervjuperson nr. 3 sitt svar, om at «det er lov å være svak». Det er ikke den søken etter å hjelpe noen «tilbake til normalen». Det er heller en søken etter å hjelpe noen til å håndtere egne individuelle forutsetninger.

I et klasserom der stillhet og ro er å foretrekke, vil urolig atferd bli ansett som avvikende atferd. I et klasserom der man helst ser at elevene er svært aktive og engasjerte, vil en innadventt oppførsel bli sett på som avvikende atferd. Så hva avgjør egentlig om et barn er normalt eller ikke, eller om et utsagn eller en atferd er normal eller ikke? Jeg tror vi kan konkludere med at dette vil være nokså relativt til settingen, og relativt til hver enkelt individs tolkning. En lærer kan akseptere en helt annen oppførsel enn det en annen lærer vil. Et kartleggingsverktøy har et helt

annet fokus, enn det et annet verktøy har. Vi alle kan derfor være både normale og unormale, alt etter hvilken setting vi er i (Jørgensen og Anjums, 2006).

4.3 Samarbeid

I all hovedsak handler funnene i denne kategorien, om at man mer eller mindre er avhengig av informasjon fra flere plasser, for at kartleggingen skal bli mest mulig riktig. Alle forskningsdeltakerne snakket om at samarbeid i forbindelse med kartlegging, var veldig viktig. De understøtter med andre ord et av Vogts (2008) krav, om at helhetlig kartlegging bør inneholde de miljøene barna befinner seg i, og at det skal foregå et samarbeid med dem. Intervjuperson nr. 5 sa at «det er jo ikke noe som er 100% sikkert. Så vi er avhengig av informasjon fra flere plasser». Intervjuperson nr. 4 la til at «en må samle informasjon i fra de systemene som eleven/ungene er i, og tenke; ble dette riktig?». Sammenlagt trakk de fram samarbeid både med kollegaer i skole og PPT, foreldre, andre instanser som for eksempel BUP og barnevern, og selvfølgelig med elevene og barna selv. Deltakerne mente, kort oppsummert, at det er viktig å høre om andre føler testresultatene stemmer overens med det de mener beskriver ungene. Intervjuperson nr. 1 kunne for eksempel fortelle at dette var noe de bestandig gjorde når de snakket med foreldrene.

4.3.1 Samarbeid med hjemmet

Både pedagogene i PP-tjenestene og i skolen var enige, i at det er viktig å bringe foreldre og foresatte på banen i forbindelse med kartlegging og testing. Intervjuperson nr. 3 sa for eksempel at «det første som gjelder, er jo at en har god kontakt med heimen». Til tross for at ingen av spørsmålene i intervjuguiden min hadde noe direkte fokus på samarbeid med hjemmet, kom det frem flere grunnleggende poeng rundt dette samarbeidet. Det er foreldre og foresatte som kjenner barna sine best, og vi skal jo tross alt bli bedre kjent med det enkelte barn, og barnets situasjon (Pedersen, 2015, Germeten og Skogen, 2011). For at man skal få en helhetlig og troverdig oversikt, er det vesentlig at dette samarbeidet fungerer (Olsen og Traavik, 2010). Et godt samarbeid, er også avgjørende for at man skal kunne gjennomføre de ulike fasene i saksgangen knyttet til spesialpedagogisk hjelp, og spesialundervisning, på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Deltaker nr. 3 presiserte at det gjelder å ha god kontakt med foreldre og foresatte, i og med at det faktisk er de du må samarbeide med hvis det skulle vise seg å være noe - «uansett om det er faglig eller sykdom eller at det er sosialt». Også Westergård (2012), og Olsen og Traavik (2010)

trekker fram kontakt og kommunikasjon som to viktige stikkord i sammenheng med denne type samarbeid. For å få til den gode kontakten, argumenterte deltaker nr. 2 for at man må diskutere med foreldrene selv, om hva de føler de kan bidra med i barnas utvikling; «hva tror du du kan bidra med? Den tror jeg er viktig for å få foreldrene på banen».

Da kan man samtidig oppfylle det intervjuperson nr. 5 anså som kjempeviktig, nemlig at «det er jo kjempeviktig at de føler at de blir lyttet til». Olsen og Traavik refererer i den forbindelsen til Davis og hans demokratiske prinsipper. Demokratiske prinsipper som bunner i hans beskrivelse av skole-hjem-samarbeid som et «partnerskap». Et partnerskap der alle er likeverdige deltakere med like stor beslutningsmyndighet. Et partnerskap der hjemmets personlige oppfattelser og erfaringer, og fagpersonenes profesjonelle fagkunnskap, skal få plass parallelt. Videre trekker de fram nok et viktig poeng, om at skole og hjem er to vidt forskjellige arenaer, der barnas personlighet kommer til uttrykk på forskjellig vis. Foreldre og foresatte sitter derfor på viktig informasjon som skolen og barnehagen må vite og benytte seg av. Intervjuperson nr. 1 sa for eksempel at man må spørre foreldrene om «Stemmer det her? Er det her beskrivelse av ungen din?».

Noe alle forskningsdeltakerne var veldig enige om, var at møtene man har med foreldre og foresatte, må være gode. Dette kom spesielt godt fram i deltaker nr. 4 sitt utsagn, der hun la vekt på å «få til møter som er, som det blir litt god stemning i», og på at «foreldrene er jo sårbare på vegne av sine egne barn, og følsomme, og vi ser jo ofte tårer». Hun mente det derfor var viktig å poengtere at «dette kan vi jobbe med». For å være mest mulig hensynsfull til sårbarheten og følsomheten fra hjemmets side, blir det svært viktig at man ikke fremstår som «vi som vet best», og at man heller praktiserer ydmykhet og empati (Nilsen og Vogt, 2008). Alle formeningar og bidrag må verdsettes og styrkes (Vogt, 2008).

Når PPT får tilmelding fra barnehage eller skole, skal det automatisk settes i gang en sakkyndig vurdering som skal vise om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, eller spesialundervisning, eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2009). Konklusjonen de kommer fram til, skal munne ut i en rådgivende rapport. Når jeg stilte spørsmål til intervjupersonene fra PPT om hvordan testresultatet ble formidlet til barnehage, skole, foreldre og barn, var det et enstemmig ønske om at foreldre og foresatte skulle få tilbakemelding først. Intervjuperson nr. 4 la til at det ikke bestandig var slik at de fikk til det «men hvis det er ting vi tenker at foreldrene absolutt må

få høre om først, så får de høre det først». Deltaker nr. 1 forklarte at det som regel var slik, men at det i noen tilfeller ble formidlet til skolen samtidig, hvis foreldre og foresatte syntes dette var ok; «Noen ganger så sier de at «nei det er greit at vi tar det sammen med skolen og, ... for vi har så god dialog».

Videre argumenterte deltaker nr. 1 for at foreldre og foresatte skal få «lese gjennom først, før vi sender til vedtak sånn at de skal synes det er allright det som står». Her snakker hun om den sakkyndige vurderingen. Hun anså det som svært viktig å «ikke skrive noe som de synes er ubehagelig». Dette kan vi knytte opp mot tillit, og det Olsen og Traavik (2010) beskriver som «samarbeidets lim». De anser tillit som en «nødvendig ingrediens» og dermed en forutsetning for et godt partnerskap, og en god samarbeidsrelasjon. Westergård (2012) mener tilliten kan vokse seg stor ved at foreldre og foresatte blir møtt med åpenhet, respekt og genuin interesse.

4.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Etter å ha gjennomført tre intervju, med ansatte i både skole og PPT, virker det for å være et jevnt over, relativt godt samarbeid, dem imellom. Dette kan selvfølgelig ikke generaliseres til alle tjenester og skoler i hele landet, men det interessante er likevel at dette var intervju med skoler og PP-tjenester som ikke hadde noen form for tilknytning til hverandre. Et bemerkelsesverdig funn, som må vurderes som svært positivt. I alle fall med tanke på det Nilsen og Vogt (2008) sier, om at slik type samarbeid gir et mer helhetlig og pålitelig syn på barna, og deres situasjon. De hevder det er vesentlig å trekke inn flere perspektiv fra de ulike miljøene barna befinner seg i, da det både er forskjellig syn på ulike utfordringers art, og ulike utfordringers omfang. I tillegg vil et godt tverrfaglig samarbeid, gi større sannsynlighet for at utfordringer oppdages tidlig, og kan tas hånd om.

Deltakerne ifra PPT kan understøtte min påstand om det antatte gode samarbeidet, med sine utsagn om at de var en del ute i skole og barnehage. En av tjenestenes pedagoger sa at det stort sett var det hverdagen deres besto av, og at de bare hadde en «inndag» på kontoret. I den forbindelse kunne intervjuperson nr. 4 meddele, at de da for eksempel hadde samarbeidsmøter med barnehage, skole, foreldre og foresatte. Samarbeidsmøter for å vise fram det de hadde gjort, og reflektere rundt det: «stemmer det her i virkeligheten, ... er det sånn dere oppfatter eleven, eller er vi aldeles på jordet?».

Forskningsdeltaker nr. 1 snakket også om at de i PP-tjenesten der hun jobbet, var en del ute for å observere og se, og at de var med på å tolke det barnehagene og skolene hadde kartlagt, «og det kan jo være, i forhold til ... mobbeproblematikk og atferdsproblematikk, eller sosioemosjonelt». Videre snakket hun om at de hadde tverrfaglige møter rundt elever og barn de utviklet bekymring for, og at de da i tillegg gjerne koblet på andre instanser og hjelpetjenester. «Det kan jo være BUP, det kan være barnevern». Dette kan tyde på godt samarbeid mellom PPT og andre hjelpeinstanser også.

Intervjuperson nr. 2 fra skolen, fortalte at de hadde PPT på besøk i skolen en gang i uka, og at de anså dem som gode rådgivere som kunne gi svar på «hva vegen er videre nå; hva tenker dere? Hva burde vi gjøre?». Når man tørr stille spørsmål, og samtidig er fornøyd med spørsmålenes svar, signaliserer det tydelige likhetstrekk til det Nilsen og Vogt (2008) beskriver som et godt samarbeid preget av gjensidig respekt og åpenhet for andres synspunkt. I et godt samarbeid, med gode relasjoner anser man hverandre som likeverdige deltakere med like stor beslutningsmyndighet. Vogt (2008) anser dette som viktige forutsetninger for at gode dialoger og diskusjoner kan finne sted. Gode dialoger og diskusjoner der deltakernes ulike faglige tilnærminger har fritt spillerom.

Intervjuperson nr. 2 kunne også meddele at de etter høstens runde med nasjonale prøver, gikk gjennom resultatene med PPT; «og så diskuterte vi veldig på noen elever som hadde ... vært nevnt tidligere, og litt om hva de mener vi burde gjøre». Det virket for at deltakerne i fra skolen følte de både fikk veiledning, hjelp og råd, hvis de hadde behov for det, men at også PPT kunne komme til dem om det var noe; «vi samarbeider jo veldig godt med PPT da, så de er jo hos oss og henter informasjon».

Nilsen og Vogt (2008) hevder i sin redegjørelse av et godt tverrfaglig samarbeid, at det ikke nødvendigvis trenger å være kjennetegnet av fullstendig enighet. Så lenge samarbeidet er preget av en trygghet som medfører at alle tør å komme med sine opplevelser og synspunkt, har man kommet langt. Ut fra forskningsdeltakernes svar, virker det for at dette er tilfellet – i alle fall der de jobber. Det handler blant annet om å kunne sette egne meninger og erfaringer til side, til fordel for andres. At man aksepterer, og forsøker å forstå andres syn på situasjonen. Det avgjørende er uansett at man i fellesskap har gjort en innsats for barnets beste. At man i fellesskap kommer fram til et pålitelig og mest mulig helhetlig kartleggingsresultat.

4.4 Systemfokus vs. individfokus

Jevnt over, føler jeg alle intervjupersonene hadde et veldig fokus på å finne ut hva som kan ha vært med på å påvirke et kartleggingsresultat. Jeg fikk et inntrykk av at de ikke stolte blindt på det som kom fram, men at de tok seg tid til å reflektere rundt hvorfor resultatet ble som det ble. Om det var reelt, om det var påvirket av individuelle faktorer ene og alene, eller faktorer som befinner seg på systemnivå, i tillegg. Forskningsdeltakernes tanker kan altså knyttes til den hermeneutiske forståelselæren (Krogh, 2014), og til Kanestrøm og Taraldsens (2014) oppfordring om «å lete etter det skjulte». Sistnevnte hevder nettopp dette, kan anses som selve grunnlaget innenfor pedagogikken. Vi kan også knytte deltakernes svar til skjønnets relevans, innenfor dagens pedagogikk (Molander, 2013). Skjønn er nemlig et sentralt begrep innenfor profesjonsutøvelsen, og spesielt innenfor kartleggingsarbeid, der det er om å gjøre og se hele barnet, og barnets situasjon – altså individet og systemet sammen.

Tidligere i drøftingen, ble de mulige feilkildene som kan dukke opp under en kartleggingssituasjon, kort redegjort for (Pedersen, 2015). Disse feilkildene kan både bunne i individuelle faktorer, og faktorer på systemnivå. Deltaker nr. 2 reflekterte rundt faktorer på systemnivå, og om det var «tida som gjorde at dette ble tull? ... eller er vanskene så store? ... tørr vi å på en måte, prøve ut prøvesituasjonen på en annen måte?». Hun presiserte at det kan være så mange faktorer som spiller inn. Intervjuperson nr. 5 fortalte også at man gjerne må jobbe med hele klassen, hvis det er snakk om at noen som sliter med konsentrasjonen. Kanskje er det årsaken til et såkalt bekymringsverdig resultat på en test.

Intervjuperson nr. 3 tok frem individuelle faktorer, og snakket om at «det kan jo være ting som gjør at de egentlig hadde fått til den testen der, men så kan det jo være det at de har problemer. Som en må følge opp mer». Sørmo (2015) og Drugli (2013) har samme tankegang, og snakker om barnas forskjellige uttrykksformer. Et barns frustrasjon kan bli synlig gjennom alt fra trass, gråt, aggresjon eller sinne, for eksempel. Intervjuperson nr. 5 reflekterte rundt alt som kan være med på å påvirke et barn; «det er så viktig å se hele mennesket tenker jeg - for å forstå».

Intervjuperson nr. 1 trekker inn viktigheten av å sjekke syn og hørsel, og at det kan ha innvirkning på atferden til hvert enkelt barn.

Det tas med andre ord skjønnsmessige vurderinger i massevis. I sin redegjørelse av skjønnet, trekker Heum (2014) fram Grimen og Terums (2010) tre argumenter for hvorfor skjønnet er så

viktig. De beskriver det blant annet som en viktig beslutningsmekanisme i situasjoner der generelle regler mangler. De beskriver det som en nødvendighet når man skal avgjøre hvilke generelle regler som skal brukes. Og de beskriver det som en viktig forutsetning når man mangler føringer for hvilken løsning som er riktig – spesielt ved individualisert behandling. Pettersvold og Østrem (2012) hevder det er umulig å unngå skjønnet når man skal kartlegge. De mener nyanserte refleksjoner, bør settes høyere enn de tallene, kodene og fargene mange av verktøyene presenterer.

Forskningsdeltaker nr. 1 understreker også viktigheten av å møte ungene positivt, «i stedet for å ta de for det som blir feil hele tiden». Her finner vi likhetstrekk til det Rønhovde (2004) snakker om, når hun sier at det som av mange kan anses som avvikende atferd, faktisk kan være den eneste normale atferd, i barnets oppfatning av ulike situasjoner. For en elev, kan det å slå en annen elev, faktisk være den eneste normale måten å ta kontakt på. Det blir altså viktig å spørre seg selv hvilken sammenheng det handles i, og prøve å oppdage barnets syn på situasjonen. Sørmo (2015) hevder i denne sammenheng, at god kunnskap om barns eventuelle belastninger og mulige uttrykksmønster, er av vesentlig betydning. Spesielt i kartleggingssituasjoner, der det stilles spørsmål om spesialundervisning, diagnoser og medisinerer. Det er lite hensiktsmessig å medisinerer en elev for å ha en misoppfattet oppfattelse av en hendelse.

Selv om Sørmo (2015) gjør et godt poeng i å håndheve kompetanse om barns belastninger og uttrykksmønster, er det i tillegg viktig å tenke over Røkenes og Hanssens (2012) refleksjoner rundt samme emne. De snakker om at fagfolk, med sin store tro på egne teorier og erfaringer, kan stå i fare for å behandle andre som objekt, selv om det slettes ikke er meningen. At man med sin iver etter å vise forståelse for barnet, automatisk definerer barnets opplevelser og følelser. Da må en huske på det Jørgensen og Anjum (2006) sier om normalitet og avvik. Selv om det er normalt for en unge å følge teoriens ulike utviklingsmønstre, trenger det ikke være det for en annen. For at en pedagog skal kunne møte barn med både anerkjennelse og respekt, mener Østrem (2012) på den andre siden, at man må kunne forholde seg til dem, både som et subjekt og et objekt. Man må kunne vurdere barnets utvikling med utgangspunkt i pedagogens kunnskap om utviklingspsykologi, uten å miste synet på det, som et individuelt subjekt.

Jeg fikk også et inntrykk av at deltakerne, spesielt i PPT, hadde et ønske om å jobbe mer systemrettet. Noe som i bunn og grunn er veldig bra, med tanke på at den tradisjonelle

spesialpedagogikken ofte blir kritisert for sitt snevre individfokus (Morken, 2012).

Intervjuperson nr. 1 sa blant annet at det er essensielt å se på hva en kan gjøre i settingen rundt ungene, og at de «jobber jo stadig mer system. ... Ikke bare ute etter å finne feil på ungene».

Deltaker nr. 4 hadde samme type tankesett, og snakket om at «vi har et sånt syn at vi ønsker og se ungen/eleven i det systemet de er i».

Samtidig som at intervjuperson nr. 5 beskriver tjenesten der hun jobber «som i dreining, i forhold til det med systematisk tenkning», er deltakerne forholdsvis enige i at de ikke må glemme individet. Intervjuperson nr. 1 sier for eksempel at «noe må være på individnivå, men jeg tror mye og kan gjøres med at man gjør ting på systemnivå, og kanskje før vansken oppstår». Det kommer i tillegg fram noen likhetstrekk i tankene rundt at det som lett kan bli hengt på individet, gjerne ofte bunner i systemet. Her kan vi trekke en parallell til Morken (2012), og hans tanker rundt at det ikke nytter å velge det ene fokuset fremfor det andre. Man må gi rom for begge. Mennesket er tross alt et sosialt vesen, som utvikles og påvirkes av samspillet med samfunnet og miljøet. Barnet må forstås med utgangspunkt i konteksten. Han hevder at man, for å kunne drive hensiktsmessig spesialpedagogisk virke, er nødt til å ha god innsikt i dem begge.

Forskningsdeltaker nr. 1 snakket om skoler som melder til PPT for å «fikse en unge, og helst ta den ut av klassen og få orden på den». Videre argumenterte hun mot, med å si at det sjelden er det som løser problemet. «Så da må vi jo se på systemet» sa hun, og så reflekterte hun rundt om at det kan være noe som trigger, eller at det likeså greit kan ligge utenom. Den 4. deltakeren hadde tro på at man kan få færre henvisninger på individnivå, ved at man støtter læreren i lærerens arbeid.

Til sist er det verdt å nevne den 4. deltakerens tanker rundt stabilitet og ustabilitet i personal og ledelse: «der det er ustabil, der det er mye sykemeldinger, der det er deltidsstillinger, ... der ledelsen ikke er på plass ... der får vi mer individsaker». Hun fastslår at en stabil, tydelig ledelse er kjempeviktig, både for klassene, trinnene og avdelingene i barnehagene. Videre poengterer hun at det bør gjøres vurderinger på hvilke lærere som passer hva, og «at du jobber med det du kan og er god på». Morken (2012) hevder at det innenfor visjonen om en inkluderende skole, ligger en forutsetning om arbeid på både individ- og systemnivå. For at best mulig læring og utvikling skal finne sted, så må det stilles krav til det miljøet barnet er en del av (Pedersen, 2015). Det snakkes om inne- og utemiljø, hverdagsrutiner, og nettopp personalet. Kanskje er det

overgangssituasjonene som ikke fungerer for den enkelte. Kanskje har vedkommende behov for forutsigbarhet, og struktur i dagen. Et inkluderende fellesskap for alle barn, forutsetter at man er hensynsfull ovenfor alle barn. Slik kan vi oppsummere med å si at hvert enkelt individ, må forstås ut fra sosiale og kontekstuelle sammenhenger. Systemfokuset og individfokuset må få plass ved siden av hverandre.

5.0 Avslutning

I oppgavens siste kapittel er hensikten å samle trådene. Kapittelet er delt i to, og i den første delen vil jeg sette funnene mine opp mot metoden jeg har brukt. Her vil jeg i all hovedsak vurdere oppgavens reliabilitet og validitet. Del nr. to vil være en oppsummering, og det er her problemstillingen virkelig skal belyses. Dette vil jeg gjøre ved å presentere drøftingens hovedfunn, for så å prøve å trekke konklusjoner, og svare på oppgavens problemstilling.

5.1 Metodevurdering

Målet med forskningsprosjektet mitt, har vært pedagogers tanker, meninger og erfaringer når det gjelder kartlegging og skjønnsutøvelse. Forskningsdeltakerne mine har vært rausere med å dele både tanker, meninger og erfaringer. Med en forholdsvis åpen intervjuguide uten ledende spørsmål, kan vi i tillegg si at dette var på eget initiativ. En slik villighet til å gi lange og utfyllende svar, kan ha virket gunstig inn på oppgavens validitet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder nemlig at et forskningsprosjekts validitet, har med forskningsmetodens egnethet å gjøre. Gjennom bruk av en kvalitativ forskningsmetode, har jeg kunnet nærme meg forskningsdeltakerne, på en helt annen måte, enn ved bruk av kvantitative metoder. Gjennom dybdeintervju, har jeg fått tak i opplevelser, som ikke hadde vært mulig å få tak i, ved bruk av spørreundersøkelser. Jeg ville ikke fått de samme utfyllende svarene, ei heller samme konklusjon. Kanskje hadde jeg vært nødt til å utforme en annen problemstilling.

Så kan en stille seg spørsmålene om min forskerposisjon kan ha preget forskningsarbeidet mitt (Tjora, 2012). Jeg hadde min forforståelse da jeg gikk ut i forskningsfeltet. En forforståelse jeg var åpen for å både få avkreftet, bekreftet eller videreutviklet. Dette omhandler det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som forskningsprosjektets reliabilitet, eller pålitelighet og troverdighet. Det er ingen tvil om at det jeg satt med av kunnskap før jeg begynte, har påvirket forskningsprosessen. Det har blant annet vært med på å prege spørsmålene jeg har stilt intervjupersonene mine, og det fokuset jeg har hatt i teorikapittelet.

Tjora (2015) hevder at et forskningsprosjekts validitet og reliabilitet kan styrkes, ved at man gir solide redegjørelser og begrunnelser for valg som er tatt. For å styrke denne oppgavens reliabilitet har jeg forsøkt å være så nøye som mulig med å beskrive forskningsprosessen. Jeg har blant annet redegjort for valg jeg har tatt, både før, under og etter intervjuene. I tillegg har jeg prøvd å gjøre oppgaven mer troverdig, gjennom å synliggjøre intervjupersonenes egne stemmer. Jeg har lagt

frem både direkte og indirekte sitat, og på denne måten latt dem snakke uavhengig av min forforståelse. Oppgavens validitet har jeg også påvirket gjennom at jeg har valgt intervjupersoner med relevant utdanning og yrke. På denne måten har jeg vært sikker på at de har vært oppdatert på det jeg har ønsket informasjon om.

5.2 Oppsummering

Det florerer debatt om kartlegging, og det finnes to sider ved den. Den ene siden består av de såkalte tilhengerne av kartlegging og testing av barn - den andre, av motstanderne. Der hvor tilhengerne mener kartlegging er en nødvendighet for å skaffe mest mulig kjennskap til barnet og barnets situasjon, mener motstanderne at det ikke er kartlegging som skal til for å bli bedre kjent med dem, men flere pedagoger (Pettersvold og Østrem, 2012). Pedersen (2015) påstår at man til syvende og sist faktisk vil være avhengig av pedagogenes skjønn. Men, *i hvilken grad, og på hvilken måte, utøves det pedagogisk skjønn når barn kartlegges?*

Sammenlagt, kan det se ut for at pedagogisk skjønn i forbindelse med kartlegging av barn, utøves i høy grad. Det tas skjønnsmessige vurderinger allerede når spørsmål rundt et barns faglige eller emosjonelle utvikling, dukker opp. Hva skal gjøres videre? Skal vi sette inn støtet nå, eller skal vi vente å se? Hvis det neste steget er å kartlegge, tas det skjønnsmessige vurderinger rundt hvilken type kartlegging som bør benyttes. Det er heller ingen tvil, om at intervjupersonene anser skjønnsutøvelsen som viktig når kartleggingsresultatene skal tolkes. Det virker for å være enighet i at det som kommer fram etter endt kartlegging, skal anses som vesentlig, men at de må huske på at de ulike resultatene som kommer fram, bare er «en del av pakken». Man tar skjønnsmessige vurderinger for å finne ut hva resultatene kan tyde på, og hva det kan komme av.

Stadig vekk trakk intervjupersonene frem viktigheten av å drøfte hva som kan ha vært med på å påvirke et kartleggingsresultat – hvorfor ble resultatene som de ble? Det var stor enighet i at et mer systemrettet fokus var å foretrekke – hva er det som skjer rundt barnet? Samtidig reflekterte de også rundt det at man ikke kan glemme selve individet. De understøtter med andre ord, det Morken (2012) fastslår, om at det faktisk ikke nytter å velge et fokus fremfor et annet.

Systemfokuset og individfokuset må få plass parallelt. Mennesket er et sosialt vesen, som utvikles i samspill med det miljøet det er en del av. God kartlegging, og spesialpedagogisk virke, krever altså innsikt i dem begge.

Videre hevder forskningsdeltakerne at *om skjønn bør* benyttes eller ikke, vil være mer eller mindre situasjonsbestemt. I tillegg til at det er stor enighet i at skjønn blir brukt i de aller fleste situasjoner, hevder de også at dette er noe en må være forsiktig med. Felles drøftinger settes derfor høyere enn egne individuelle drøftinger – slik at flere har mulighet til å gi sitt syn på saken. Når man jobber med barn og unge, må man nemlig være kjent med at det ikke finnes noen fasitsvar – det kan derfor være greit å støtte seg på flere.

Samarbeid var derfor et viktig stikkord. For at kartlegging skal kunne bli så helhetlig som mulig, og et resultat så troverdig som mulig, ble samarbeid ansett som helt essensielt – både av forskningsdeltakerne og litteraturen. Kartlegging *skal* inkludere alle de miljøene barna er en del av (Vogt, 2008). Et godt samarbeid med hjemmet, og et godt tverrfaglig samarbeid er helt nødvendig for at vi skal få nok informasjon om barnet og barnets situasjon. I tillegg til at samarbeid er nødvendig for helhetlig kartlegging, er det også betydningsfullt for vår tidlige innsats når det gjelder å oppdage barn som har vansker med et eller annet.

Når det gjelder normalitetsbegrepet, virker det for at intervjupersonene anså det som like relativt, som det Jørgensen og Anjum (2006) hevder. Sentralt i intervjupersonenes svar var nemlig at alle barn er unike, og at hvert enkelt barn har områder de både mestrer bedre og dårligere enn andre. Hva er det barnet strever med, og finnes det andre sider ved individet som er viktigere? Nok en gang kommer skjønnnet inn i bildet. Det som er normalt for et barn, trenger ikke være det for et annet. Ulik bagasje gir ulik uttrykksform (Sørmo, 2015). Jevnt over, i alle intervjuene, kom det fram en tydelig holdning om at fokuset ikke burde ligge på å hjelpe et barn tilbake til normalen. For hva betyr egentlig dette normalitetsbegrepet? Fokuset burde heller ligge på å hjelpe barn til å håndtere egne individuelle forutsetninger.

Å sette fokuset på skjønnsutøvelsen i forbindelse med kartlegging, har vært meget interessant og relevant for meg og min fremtid som lærer og spesialpedagog. Den skepsisen jeg satt med, om at kartlegging kan være med på å snevre inn vårt syn på barn som normale, har roet seg. Jeg har funnet ut at kartlegging i mange tilfeller faktisk er helt nødvendig. Jeg har funnet ut at kartlegging er hensiktsmessig, så lenge den er helhetlig. Man må blant annet huske å se sammenhengen mellom resultatene fra observasjoner, fra bruk av kartleggingsverktøy, og fra samtalene med foresatte. Man må også huske på at hvert enkelt barn, og hvert enkelt tilfelle vil være unikt, og at det derfor aldri vil finnes noen fasit. Skjønnsmessige vurderinger er altså en nødvendighet. Det er

likevel å foretrekke at disse skjønnsmessige vurderingene gjøres felles, sånn at flere kan komme med sine perspektiver og tanker om situasjonen. At man har flere å støtte seg på. Det viktigste er at vi ser hvert enkelt individ ut fra sine individuelle forutsetninger og behov.

Målet for forskningsprosjekt har aldri vært å utvikle en ny teori, eller fasit som alle skal forholde seg til. Med fem forskningspersoner, og fire intervju, er heller ikke dette mulig. Jeg har vært ute etter meninger og opplevelser, tanker og erfaringer, som tilsammen kan være med på å fremstille et nytt syn på et emne, jeg anser som svært viktig. Kanskje kan jeg være med på å gjøre flere bevisst det rommet skjønnnet har, når barn kartlegges.

6.0 Litteraturliste

- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys – innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fagereng, K. M. (2012). Ja til flere pedagoger – nei til kartlegging. *Første steg* (3), s. 42-43.
- Germeten, S. og Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring – dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heum, I. (2014). Skjønn. Perspektiver på skjønnsutøvelse i NAV. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hjardeemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 179 - 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, S.R. og Anjum, R.L. (2006). Funksjon eller person, I Bostad, I. og Pettersen, T. (Red.), *Dialog og danning – det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 105 – 118). Oslo: Spartacus Forlag.
- Kanestrøm & Taraldsen (2014). *Å lete etter det skjulte. Bok 1 i serien: Den profesjonelle lærer*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander, A. og Smeby, J-C. (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 27 – 43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). Hermeneutikk – om å forstå og fortolke. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Bergen: Spartacus Forlag.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander, A. og Smeby, J-C (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44 – 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik, Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- NESH (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 14.03.17, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F.O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I Postholm M-B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209- 242). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger – inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke – Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, D.H. og Hanssen P-H. (2012). *Bære eller briste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen – om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørmo, D. (2015). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I Høihilder, E.K. og Gulbrandsen, O.A. (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen* (s. 214 – 226). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Taraldsen, E. (2015). *Etisk pedagogikk – på leting etter etisk pedagogisk praksis*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vogt, A. (2008). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 230 – 269). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Østrem, S. (2012). Barnet som subjekt – etikk, demokrati og pedagogisk ansvar. Latvia: Cappelen Damm.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Klarsignal fra NSD



Tove Anita Fiskum
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vnr dato: 27.01.2017

Vnr ref: 51637 / 3 / AGH

Dens dato:

Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51637	Kartlegging og skjønnsutøvelse
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tove Anita Fiskum
Student	Ida Holten

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.03.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt (PPT)

«Hei!

Mitt navn er Ida Margrethe Holten, jeg er 23 år, og ble uteksaminert som adjunkt fra Nord Universitet, i 2016. I år skriver jeg master i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

I mitt masterprosjekt har jeg lyst til å belyse temaet kartlegging og skjønnsutøvelse. Jeg vil undersøke om, og i tilfelle hvordan all testing og kartlegging beregnet for barn, gir rom for pedagogisk skjønn. I den forbindelse ser jeg det hensiktsmessig å trekke inn flere sider, og ønsker bl.a. å intervju to spesialpedagoger ansatt i PPT. Lurer derfor på om PPT i **** har en eller to spesialpedagoger som kunne tenke seg å stille til intervju?

Intervjuene vil være relativt uhøytidelig, og vare i ca. 30-60 minutter. Jeg krever ingen form for forberedelse fra deres side, og er kun ute etter spesialpedagogenes egne tanker, meninger og erfaringer. Vil også presisere at jeg ikke sitter med en oppfatning av at det finnes riktige eller feil svar. Resultatene fra intervjuet skal selvfølgelig behandles konfidensielt.

Hvis ja til deltakelse, vil deltakeren få et informasjonsskriv, som må skrives under. Informasjonsskrivet informerer mer detaljert om forskningen og forskningsprosessen, og skal ivareta deltakernes rett til frivillig deltakelse, og at man kan trekke seg så lenge prosjektet pågår, uten å oppgi grunn.

Håper på positivt svar, og setter pris på tilbakemelding så fort som mulig.

Mvh. Ida»

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt (skole)

«Hei!

Mitt navn er Ida Margrethe Holten, jeg er 23 år, og ble uteksaminert som adjunkt fra Nord Universitet, i 2016. I år skriver jeg master i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

I mitt masterprosjekt har jeg lyst til å belyse temaet kartlegging og skjønnsutøvelse. Jeg vil undersøke om, og i tilfelle hvordan all testing og kartlegging beregnet for barn, gir rom for pedagogisk skjønn. I den forbindelse ser jeg det hensiktsmessig å trekke inn flere sider, og ønsker bl.a. å intervju to spesialpedagoger ansatt i skole. Lurer derfor på om **** skole har en eller to spesialpedagoger som kunne tenke seg å stille til intervju?

Intervjuene vil være relativt uhøytidelig, og vare i ca. 30-60 minutter. Jeg krever ingen form for forberedelse fra deres side, og er kun ute etter spesialpedagogenes egne tanker, meninger og erfaringer. Vil også presisere at jeg ikke sitter med en oppfatning av at det finnes riktige eller feil svar. Resultatene fra intervjuet skal selvfølgelig behandles konfidensielt.

Hvis ja til deltakelse, vil deltakeren få et informasjonsskriv, som må skrives under. Informasjonsskrivet informerer mer detaljert om forskningen og forskningsprosessen, og skal ivareta deltakernes rett til frivillig deltakelse, og at man kan trekke seg så lenge prosjektet pågår, uten å oppgi grunn.

Håper på positivt svar, og setter pris på tilbakemelding så fort som mulig.

Mvh. Ida»

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Kartlegging og skjønnsutøvelse»

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, som utføres ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å belyse temaet kartlegging og skjønnsutøvelse, og undersøke om, og i tilfelle hvordan alle testene og kartleggingene beregnet for barn, gir rom for pedagogisk skjønn.

Jeg ønsker å intervjuer to spesialpedagoger som jobber ved skole, og to spesialpedagoger ansatt i PPT. Dette fordi jeg ser det hensiktsmessig å forsøke å trekke inn flere sider, og dermed flere perspektiver rundt temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studiet, innebærer et individuelt intervju med en varighet på ca. 30-60 minutter. Under intervjuet, vil kun intervjuer (student) og deltager være til stede. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, for å gjøre det tilgjengelig for transkripsjon. Det er kun student og veileder som vil høre lydopptaket, og det blir slettet så fort transkriberingen er foretatt.

Spørsmålene vil kort oppsummert omhandle deltagerens erfaringer med kartlegging og kartleggingsverktøy.

Det vil ikke bli foretatt noen innsamling av opplysninger om deltagerne, fra andre kilder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen deltagere vil gjenkjennes i publikasjonen. For at dette skal ivaretas på best mulig måte, vil navn på deltakere og andre personopplysninger, oppbevares adskilt fra lydopptak. Frem til prosjektslutt, er det bare student og veileder som vil ha tilgang. I transkripsjonen vil deltagerne få et fiktivt navn.

Forventet prosjektslutt er 31.03.17. Da skal alle innsamlede opplysninger anonymiseres.

Anonymiseringen vil foregå gjennom en bearbeidelse av datamaterialet slik at ingen

enkelt personer kan gjenkjennes. Det gjøres ved at direkte og indirekte identifiserende personopplysninger (som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) omskrives, og at lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ida Margrethe Holten på tlf.nr. 91516201, eller e-post ida_margrethe_holten@hotmail.com. Veileder Tove Anita Fiskum er også tilgjengelig på tlf. 74022635 eller e-post tove.a.fiskum@nord.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide, PPT

1. Hva slags type kartlegging brukes, der du jobber?
 - Hvilke kartleggingsverktøy brukes?

2. Hvilke rutiner har dere med tanke på kartlegging av barns faglige, personlige og sosiale vansker?
 - Hvor ofte/stor del av jobb-uka?

3. Hva tenker du om kartlegging?

4. Er det mange barn som viser seg å være utenfor normalen som kartleggingsverktøyene setter?
 - Er det flere nå enn før?
 - Hvorfor tror du det er sånn?

5. Hva legger du i normalitetsbegrepet?
 - Hva er normalt og hva er avvikende?

6. I hvor stor grad er det rom for dine egne vurderinger når du bruker de forskjellige kartleggingsverktøyene?

7. Hvilke tiltak blir foreslått på bakgrunn av ulike kartleggingsverktøy/resultat?
 - Er tiltakene oftest på individnivå eller systemnivå?

8. Hvordan formidles resultatet av kartleggingen til barnehage, skole, foreldre og barn?

9. Opplever dere at skoler og barnehager er ulike i sine terskler for å melde opp?

10. Opplever dere at oppmeldingen fra barnehage og skole oftest skyldes systemet eller individet?

Vedlegg 6: Intervjuguide, skole

1. Hva slags type kartlegging blir brukt på skolen din?
 - Hvilke kartleggingsverktøy brukes?

2. Hvilke rutiner har dere med tanke på kartlegging av elevers faglige, personlige og sosiale vansker?
 - Hvor ofte kartlegges det?

3. Hva tenker du om kartlegging?

4. Er det mange barn som viser seg å være utenfor normalen som kartleggingsverktøyene setter?
 - Er det flere nå enn før?
 - Hvorfor tror du det er sånn?
 - Hva gjøres når barn faller utenfor normalen?

5. Hva legger du i normalitetsbegrepet?
 - Hva er normalt og hva er avvikende?

6. I hvor stor grad er det rom for dine egne vurderinger når du bruker de forskjellige kartleggingsverktøyene?

7. Hvor ofte meldes det opp til PPT på grunnlag av kartlegging?

8. Hvilke tiltak blir foreslått på bakgrunn av ulike kartleggingsverktøy/resultat?
 - Er tiltakene oftest på individnivå eller systemnivå?

9. Føler du PPTs formidling av kartleggingsresultat samsvarer med deres oppfatning av elevene? (Forsøk å få tak i enkeltepisoder/enkeltelever)
 - Føler du tiltakene som settes oftest er på individnivå eller systemnivå?
 - Er du enig med det som kommer fram?